

“Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva”⁵⁶

“Tensions between teaching practices and the challenges of the initial teacher training from the perspective of the inclusive education”

Ma. Angélica Valladares* y Pabla Rivera**

Recibido: 05-03-2011 - Aceptado: 06-06-2011

Resumen

El presente artículo aborda el tema de las prácticas pedagógicas en el contexto del proceso formativo desarrollado en la carrera de Educación Diferencial, o especial, de la Universidad Central de Chile (UCEN). Dicho componente de la formación es reconocido como un eje fundamental que permite efectivamente articular los elementos constitutivos del enfoque basado en competencias. Se presentan tanto las características del proceso como las inquietudes y barreras planteadas por los estudiantes y docentes, no sólo de pregrado sino de las distintas ofertas formativas con las que cuenta la Escuela de Educación Diferencial a través de sus programas de Segunda titulación en Educación Diferencial y Magíster en Educación Inclusiva. Dichos planteamientos podrían situarse esencialmente en la tensión generada a partir de la construcción del rol de los denominados “profesionales de apoyo” que orientan su aporte a la atención a la diversidad en los establecimientos educacionales y sus aulas.

Palabras Claves Formación inicial, prácticas pedagógicas, rol profesionales de apoyo, atención a la diversidad.

* Profesora Carrera Educación Diferencial, Universidad Central y Magíster en Educación. mvalladaresa@ucentral.cl

** Profesora Carrera Educación Diferencial, Universidad Central y Magíster en Ciencias de la Educación. priverai@ucentral.cl

56 Algunos contenidos están basados en el trabajo presentado en el I Congreso Nacional “Currículum y Diversidad”, organizado por la Red de instituciones Universitarias Formadoras de profesores de Educación Diferencial o Especial pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, de igual autoría más el aporte de las docentes Jacqueline Abarca y Ana María Hernández (noviembre 2010).

Abstract

This article discusses the topic of teaching practices in the context of the formative process developed in the career of differential education, or special, of the Universidad Central de Chile (UCEN). That component of the training is recognized as a fundamental axis that allows you to effectively articulate the constituent elements of the competence-based approach. Below are the characteristics of the process as the concerns and barriers raised by students and teachers, not only at undergraduate level but of different training offers in the School of Education Differential through its programs of second degree in Special Education, and Magister in Inclusive Education. These approaches could be essentially on the tension generated from the construction of the role of the so-called "professional support" that guide their contribution to the attention to the diversity present in the educational establishments and their classrooms.

Keywords: Initial, teaching practices, role support professionals, attention to diversity

1. Antecedentes

En el marco la misión de la escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, que implica "contribuir al desarrollo del conocimiento, la reflexión, la investigación y la práctica pedagógica en el campo de la Educación Especial, con una clara orientación en los enfoques actuales de la inclusión y la educación para la diversidad", se aprecia la necesidad de cambios sustanciales en las prácticas, que exige transitar desde una pedagogía centrada en un enfoque homogéneo (aún en la propia educación especial), hacia una pedagogía de y en la diversidad. Para ello, resulta pertinente y oportuno evaluar las barreras existentes en los contextos de las escuelas, en las aulas y en el desempeño del rol docente, analizando las tensiones que se producen en las prácticas pedagógicas.

Con el propósito de establecer un marco conceptual en la consecución de los objetivos de este trabajo, se desarrolla a continuación la terminología y los elementos necesarios que definen el aula inclusiva, el rol y el "desempeño del rol" asociado a los profesionales de apoyo y las tensiones en el ejercicio de dicho rol desde la práctica pedagógica. Finalmente se presentan y destacan los elementos principales de la formación inicial de Profesores de Educación Diferencial de la Universidad Central, donde se enfatiza en las características de su perfil de egreso y en la organización de su práctica profesional, instancia donde por primera vez se confrontan las tensiones en el ejercicio del mencionado rol.

1.1 De las aulas inclusivas:

Al hablar del contexto de aula, según Onrubia (2007), algunas de las características a tener en cuenta para que sean inclusivas son: concebirlas como un espacio de realización y resolución de problemas y actividades auténticas y relevantes, donde las experiencias educativas están

diseñadas, en buena parte, por todos/as quienes participan en ellas y debiesen estar organizadas en contextos de actividades simultáneas y diversificadas. Reconociendo además, que en ellas se desarrollan capacidades múltiples, debieran necesariamente promover la autorregulación y la autonomía, privilegiar la colaboración y el apoyo mutuo, establecer vínculos con otras aulas e integrar recursos externos, transformándose, de este modo, en espacios acogedores y seguros para quienes participan en ellas.

1.2 Del rol de profesionales de apoyo:

En el proceso formativo desarrollado en la carrera de Educación Diferencial se ha venido observando una serie de inquietudes, barreras y avances planteados por los estudiantes, docentes y formadores, no sólo de pregrado sino de los distintos programas de formación que ofrece la Escuela: Segunda titulación en Educación Diferencial y Magister en Educación Inclusiva. Dichos planteamientos se sitúan esencialmente en la construcción del rol de los denominados “profesionales de apoyo” que orientan su aporte a la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales que los alumnos puedan presentar en contextos escolares comunes. Lo anterior se instala a partir de las denominaciones relativas a un determinado perfil profesional, que rápidamente se ve influenciado por una serie de factores personales y contextuales que emergen en el ejercicio de dicho rol, en este nuevo contexto laboral y escenario socio cultural, planteando un proceso de constante resignificación, producto de la convivencia, la estructura y organización del sistema educativo en su conjunto y la dicotomía entre lo que se espera de este profesional de apoyo y lo que en efecto representa para cada uno de los actores, su relación y significado con este nuevo rol.

1.3 Propuesta formativa del rol del profesional de apoyo:

Desde la perspectiva del enfoque inclusivo –cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los alumnos y alumnas, considerando sus diferencias individuales y socioculturales– el grado de participación, implicación y responsabilidad compartida que debe existir entre los miembros de la comunidad escolar constituye un elemento fundamental. La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, y no de la Educación Especial o de un grupo de profesores especializados, como se suele entender. Al respecto el informe del Ministerio de Educación de Chile, Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial plantea: “La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, sin embargo, con frecuencia las políticas de educación inclusiva se consideran [sólo] como parte de la Educación Especial, lo que limita el análisis de la totalidad de las exclusiones que se dan en el conjunto del sistema” (MINEDUC, 2004).

Profesores de Educación Básica, Educadores Diferenciales o Especiales y otros profesionales, como Psicólogos, Fonoaudiólogos, entre otros, son considerados como actores partícipes de esta realidad, llamados a establecer una relación igualitaria, desde la complementariedad y diferentes aportes derivados de las experiencias profesionales y formativas que poseen: “La interacción y los aportes desde diferentes perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza es la característica fundamental del trabajo colaborativo” (Fundación HINENI, 2002). Las condiciones

educativas señaladas demandan un cambio significativo en el rol de los profesionales vinculados a la educación, que se espera ilustrar en el presente trabajo.

El concepto de profesionales de apoyo, alude a los distintos actores quienes aportan a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (UNESCO 2002). Hasta ahora esta consideración ha estado vinculada principalmente, al profesor de educación diferencial/especial, además de los psicólogos/as como actores visibles que asumen este rol y a quienes además se les ha atribuido funciones específicas tales como:

- Detección de necesidades de formación de los docentes y canalización de éstas a las instituciones pertinentes, intentando solucionar algunas de ellas.
- Sensibilización e información a la comunidad educativa.
- Evaluación de las NEE y determinación de las ayudas y apoyos que los estudiantes requieren para su permanencia y progreso en el curriculum escolar.
- Planificación de los horarios de apoyo en relación con los requerimientos de la escuela y atención individual de los alumnos.
- Elaboración y adaptación de materiales.
- Elaboración conjunta con el profesor regular de las adaptaciones curriculares y seguimiento de los progresos del alumno con relación a las mismas” (HINENI, 2002)

No obstante, bajo el marco de la educación inclusiva la connotación de “Profesional de apoyo” se hace extensiva a todo actor incorporado a la dinámica de la escuela tendiente a responder a los requerimientos de la diversidad del alumnado.

1.4 Algunas barreras y tensiones para la reconstrucción y resignificación del rol de apoyo evidenciadas a nivel de las prácticas educativas:

Dado que no existiría un único profesional que ostenta el rol de profesional de apoyo, el cual no estaría definido únicamente por el profesor diferencial, es posible observar una serie de desacuerdos que adoptan una variedad de facetas, todas ellas posibles de considerar bajo el término de tensión o conflicto del rol, es así como resulta de especial interés indagar en aquellos factores que limitan o que favorecen esta mirada desde una aproximación a las prácticas pedagógicas y desde los insumos de estudiantes y académicos que participan en este proceso.

Una de las formas fundamentales de tensión del rol lo constituye la ausencia de un acuerdo respecto de su delimitación. Existe entre los mismos profesionales de apoyo, variedad de opiniones acerca de las funciones y responsabilidades que les cabe y que se espera de su ejercicio profesional. La coexistencia de distintos enfoques para abordar el trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, así como en el caso de otras diversidades, por ejemplo: población indígena,

migrantes, entre otras, determina las diferencias existentes en torno a las expectativas frente al rol de los profesionales de apoyo. Es así como desde el enfoque clínico, que aún persiste en las escuelas con proyectos de integración escolar⁵⁷ (MINEDUC, 2007), se aprecia una orientación centrada en las deficiencias de los alumnos, altamente influidas por las normativas escolares y los fundamentos asociados a cada disciplina, tal es el caso de los profesores diferenciales sometidos a la dicotomía de la formación como especialistas en deficiencias o trastornos específicos, versus una formación generalista para el abordaje educativo y curricular de las NEE, o los Profesores de Educación Básica con formación más tradicionalista o tecnócrata versus una orientación progresista con fundamentos propios de la pedagogía crítica, o los Psicólogos que laboran en los establecimientos y cuya opción formativa se orienta a lo clínico o lo psico-educativo.

Del mismo modo, cualquiera de estos profesionales puede plantear su rol desde su representación más tradicional, tendiente a asumir su labor educativa desde la individualidad de su persona o, apoyándose en la expertiz de los diversos agentes educativos, participar en el proceso educacional desde una perspectiva comunitaria, colaborando en la integración y cooperación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, abriéndose incluso a la articulación con redes de apoyo externas a la institución, que potencialmente puedan vincularse a ella, promoviendo el trabajo en torno a una meta común, el lograr el aprendizaje de todos/as sus estudiantes.

Otro tipo de tensión del rol aflora cuando hay desacuerdos entre el concepto que el profesional de apoyo posee de sus funciones y el concepto que se forma el resto de los actores educativos. En tales circunstancias se hace difícil que cada uno de los participantes de esta interacción, piense que el otro integrante desempeña el propio rol en forma adecuada, tal como se ejemplifica a continuación:

El profesor/a diferencial o especial que se constituye como un profesional colaborador y que dirige su actuar principalmente hacia los profesores de aula, mientras la comunidad le atribuye funciones exclusivas dirigidas a otorgar apoyos específicos para ciertos alumnos⁵⁸ (MINEDUC,

57 Frente al proceso de integración, es posible percibir un paulatino tránsito hacia una concepción de un modelo social; sin embargo, en la mayoría de los involucrados, priman conceptualizaciones y prácticas pedagógicas coherentes con un modelo más médico, lo que se evidencia en las modalidades de evaluación para el ingreso y permanencia de los/as estudiantes en los Proyectos de Integración Escolar, conocidos como PIE, las estrategias de apoyo, el trabajo individual efectuado principalmente en espacios diferentes al aula regular y en la poca integración de actividades propias del currículo común. La primacía de este modelo se observa, también, en profesores de aulas regulares, en el hecho que otorgan una mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza de los/as alumnos/as con Necesidades educativas especiales o NEE, a los profesores de apoyo. Es por ello que se hace urgente reorientar la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente de los profesores y profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad, como también estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los/las estudiantes. "Estudio de la calidad de la integración escolar".

58 Esto nos muestra la persistencia de un enfoque en el que las dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo. Al no poner atención en la transformación de los procesos educativos del aula, muchas veces los "alumnos integrados", si bien se benefician de las ayudas señaladas, realizan un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial. Esta situación, no sólo limita las oportunidades de aprendizaje y los procesos de socialización e individuación de los niños y niñas con NEE, sino también dificulta el cambio de actitudes y prácticas de los/as docentes.

2008), es decir como el especialista responsable de la atención directa y permanente de aquellos que en particular presentan ciertos diagnósticos.

El profesor/a de educación básica que se constituye como un generador de aprendizaje autónomo en sus estudiantes, sin embargo esos mismos estudiantes, esperan que les fije detalladamente las tareas a realizar para lograr tal cometido, reclamando un rol más dirigido o conocido comúnmente como más tradicionalista.

En el primer caso, es necesario señalar que tal atribución al rol no surge únicamente por el imaginario de los docentes y el conocimiento más o menos cercano que posean sobre la educación especial⁵⁹ (MINEDUC, 2004), sino que también es atribuible al propio desarrollo de la educación especial a lo largo de la historia. Dicho desarrollo no ha estado exento de controversias, debates y fuertes modificaciones, por cuanto se trata de una disciplina que se relaciona con un sistema que requiere variar a propósito del contexto social, político y cultural a nivel nacional y mundial, resumido en un tránsito paradigmático que se inicia (y mantiene) desde la perspectiva clínica o médica, donde el centro de la atención está definida por la precisión y agotamiento de la deficiencia, cuya influencia es señalada por Carlos Skliar (1998) como *"Todavía hoy pueden verificarse dispositivos pedagógicos a través de los cuales se refleja una intención de humanizar estos sujetos y descripciones tendientes a establecer aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo.*

En contraposición y con aún muchas tensiones y desafíos puestos en los profesionales y las comunidades educativas, de avanzar hacia una perspectiva biopsicosocial, que desde el cambio del rol, es necesario acercarlo hacia un lenguaje pedagógico y curricular centrado en las condiciones de acceso, participación y progreso de los estudiantes con NEE en la educación común.

Otras tensiones están fuertemente relacionadas con los valores, actitudes y personalidad del profesional, lo cual interviene en el desempeño de su rol, muchas veces dificultando el ejercicio de sus tareas. Un profesional que generalmente se muestra poco flexible en las determinaciones que adopta y sarcástico en sus apreciaciones, le será difícil enmarcarse dentro de un trabajo colaborativo, estableciendo relaciones democráticas con otros. Condición indispensable en los profesionales de apoyo en el contexto educativo actual.

59 La Educación Especial desde sus inicios estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

1.5. Elementos de la formación inicial de Profesores de Educación Diferencial, bajo el enfoque por competencias⁶⁰ (Tardif, J. 2003)

Creada en el año 2003 bajo el alero de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela de Educación Diferencial se enmarca en dos grandes principios propios de la formación pedagógica de todo profesor/a de la universidad y que le dan las señas de identidad: Valoración e integración de la diversidad humana y Desarrollo del pensamiento crítico.

• Perfil del Educador Diferencial

La Carrera de Educación Diferencial siguiendo los lineamientos establecidos por la Universidad Central, ha adoptado para la formación de sus futuros docentes, un currículum basado en el enfoque de competencias. A través de un Plan de Estudios estructurado en 4 años de duración y a partir del año 2010 con 9 semestres, se enfoca a una formación generalista en Necesidades Educativas Especiales. Desde una perspectiva biopsicosocial de las mismas, el currículo propuesto aborda contenidos esenciales relacionados con la neurobiología, la psicología y la educación, contemplando desde el primer año una vinculación directa con el campo ocupacional mediante prácticas de aprendizaje guiadas, en un amplio espectro de centros educativos tanto de educación especial como regular. De este modo, los estudiantes culminan su formación con una práctica profesional intensiva y la opción de profundizar sus conocimientos cursando una Mención de la especialidad: Discapacidad Intelectual o Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

Cuadro resumen del actual perfil de egreso

AMBITO	COMPETENCIA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que promuevan la participación de todos/as los/las estudiantes en el currículo escolar.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Desarrolla procesos de investigación educativa sobre su práctica pedagógica con rigor científico.
PENSAMIENTO CRÍTICO	Toma decisiones fundadas en un marco ético a partir de la interpretación de situaciones, hechos y prácticas pedagógicas, reflexionando sobre sus consecuencias y efectos.
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN	Genera propuestas educativas de su especialidad, fundamentadas epistemológicamente y con carácter interdisciplinario de las ciencias de la educación

60 Una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia esta esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. Además, la integración en la definición de la “movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos” es capital. Una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

COMUNICACIÓN	Interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje verbal, icónico, analógico y tecnológico, adecuando el discurso a diferentes situaciones comunicativas y contextos, según audiencias, contenidos y propósitos.
EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NEE	Evalúa de manera continua e integral las características y necesidades de los alumnos/as y los factores contextuales que inciden en los procesos y resultados de aprendizaje.
PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACION DEL PROCESO EDUCATIVO EN RESPUESTA A LA DIVERSIDAD Y LAS NEE	Planifica e implementa procesos educativos para dar respuesta a la diversidad y las NEE, en distintos niveles de enseñanza y contextos educativos.
ORIENTACIÓN Y APOYO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Orienta y apoya a la comunidad educativa para la generación de condiciones que posibiliten una respuesta educativa integral y de calidad a los alumnos que presentan NEE desde una perspectiva inclusiva.
DESARROLLO DE UN CLIMA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	Genera un clima socio-afectivo y participativo que propicie el aprendizaje y las interacciones positivas entre los distintos actores de la comunidad educativa, basado en la confianza, cooperación, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad.

• **Propuesta formativa y modelo de práctica pedagógica final: Práctica Profesional**

La práctica profesional tiene como principal objetivo, articular el proceso formativo de los/as estudiantes en torno a la experiencia de un profesional de apoyo a los procesos de inclusión educativa de todos los alumnos/as y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales vinculándose además, con la profundización en un área de especialidad y el desarrollo de una investigación afín, conducente al grado de licenciado en educación y al título profesional de profesor/a de Educación Diferencial.

En el ámbito de la Educación Especial, el modelo de práctica propuesto, es esencialmente de carácter dinámico, flexible e interactivo. Busca favorecer el desarrollo de las competencias que requiere un educador diferencial del siglo XXI, en el marco de la Política actual de Educación Especial, la nueva Ley General de Educación y los principios de la Educación Inclusiva. Está basada en el enfoque de derechos, calidad y equidad para todos los/as alumnos y alumnas en general y para los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en particular, principalmente bajo la modalidad de trabajo colaborativo e interdisciplinario. Coloca en el centro del desarrollo profesional de los/as estudiantes, a los alumnos/as y a los contextos de desarrollo en los cuales se insertan y conviven (aula, escuela, familia y comunidad), entendiéndolos como elementos interactivos, influyentes y determinantes en el logro de aprendizajes significativos y de calidad, que permiten potenciar su desarrollo personal y social al máximo. Se espera que el/la futuro/a docente se asuma como sujeto protagónico del cambio educativo, convirtiéndose en un agente transformador de su realidad, crítico y reflexivo no sólo de su ser y hacer, sino

también de los factores contextuales, sociales y políticos en los que se inserta. Tales exigencias, se constituyen en el eje articulador de nuestra línea de práctica que se instala en forma gradual, a través de cada uno de sus momentos formativos: Práctica Inicial –Intermedia y Profesional, permitiendo la apropiación de los diferentes niveles y modalidades educativas que el sistema Chileno ofrece.

Organización Práctica Profesional.

Ámbito formativo	4° año Carrera de Educación Diferencial, UCEN
Grupo objetivo	· Alumnos/as que presentan NEE integrados al sistema de educación regular.
Contextos de desarrollo	· Instituciones educativas de educación regular con proyecto de integración · Familia · Comunidad
Rol Educador diferencial	· Educador diferencial como apoyo y orientador de la integración y atención de las NEE en conjunto con otros profesionales, principalmente con Profesores de educación regular.

1° etapa: Evaluación inicial del contexto educativo y de un grupo curso definido por el establecimiento, cuyo resultado es: Informe de evaluación con el análisis de la información recabada a través de distintos medios y fuentes, como revisión de antecedentes disponibles, aplicación de pruebas formales e informales, entrevistas a profesores y familia. Esto permite identificar las características individuales y contextuales, así como las barreras personales y/o contextuales que dificultan o favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos/as en el aula, esto anticipa la identificación de NEE que presentan algunos alumnos/as. Esta etapa requiere de la participación conjunta entre el profesor de aula y profesionales docentes y no docentes.

2° etapa: Diseño y presentación de un Proyecto educativo inclusivo, cuyo resultado es: la identificación de las modalidades y recursos de apoyo con que cuenta el centro educativo a la que se integra o complementa la propuesta del estudiante en práctica, proponiendo y consensuando las funciones de los diferentes actores involucrados en el proceso, el enfoque de trabajo, formas y procedimientos de apoyo (dentro y fuera del aula) momentos y horarios en que se implementarán esos apoyos.

3° etapa: Evaluación y seguimiento, cuyo resultado es: Procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes como de los avances y ajustes al proyecto.

Las 3 etapas descritas incluyen instancias de consulta, presentación y retroalimentación del proceso con los directivos docentes, profesores de aula (de distintas asignaturas), profesores diferenciales de distintas especialidades, algunos profesionales no docentes (psicólogos principalmente), familia y tutores de práctica de la Universidad, éste último tiene como función informar permanentemente al establecimiento de las etapas, acompañar y orientar a los/as estudiantes y proveer de información en general. Cabe señalar que bajo la denominación de profesores guías

de práctica se considera el aporte de un profesor de aula que se relaciona de forma permanente con el o la estudiante del curso designado; un profesor diferencial de proyecto de integración o Grupo diferencial⁶¹ (MINEDUC 1999) y el profesor tutor de la Universidad, quienes participan del proceso de evaluación del desempeño de los/as estudiantes.

2. Caracterización de las escuelas

La práctica profesional de los estudiantes en proceso de formación se desarrolla en contextos educativos diversos que atienden a estudiantes desde el nivel pre- escolar, pasando por la educación básica y hasta la enseñanza media. Estos establecimientos educacionales son, por lo general, subvencionados por el Estado y se caracterizan por contar con programas de integración de alumnos con NEE y equipos de profesionales que les proporcionan apoyo. Estas experiencias localizadas en dos regiones del país, Santiago y La Serena, han permitido que nuestras estudiantes culminen sus procesos formativos poniendo en práctica su rol en escuelas y aulas regulares.

2.1 Descripción de Aulas

En las aulas se puede evidenciar que el número de estudiantes es en promedio de 40 alumnos, incluyendo entre 5 a 6 estudiantes con NEE de carácter permanente o transitorio.

En lo que respecta a las prácticas de aula, se observa predominio de clases expositivas en que la mayoría de los docentes inician la jornada de trabajo saludando a los alumnos y luego señalando verbalmente el tipo de actividad que realizarán durante la clase, expresando por escrito en la pizarra, el aprendizaje esperado de la jornada o bloque de trabajo. Posteriormente entregan las indicaciones, sin asegurarse de que el ambiente de trabajo sea propicio para aprender; muchas veces se solicita silencio, sin verificar la comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes e incluso de que hayan guardando el silencio solicitado.

En estas actividades se observa que generalmente los estudiantes deben realizarla de manera individual y en una modalidad de papel y lápiz, las que pueden ser desde lecturas, resolución de problemas matemáticos, u otras. Se observa en general bastante homogeneidad en las actividades, en general omitiendo momentos de revisión del trabajo.

En lo que respecta al nivel de participación de los estudiantes en las aulas observadas, éstos participan de las actividades, no obstante descuidan la calidad y precisión del trabajo. Muchas veces quedan inconclusas o quedan sin revisión, llegando el momento final de los bloques de clases, a veces repentinamente, sin enfatizar el cierre de las actividades y constatando el nivel de aprendizaje en el proceso.

61 Los Grupos Diferenciales de los establecimientos de educación regular, tienen como propósito atender alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente.

Otro elemento importante es respecto al clima de aula. En general se observa que en las aulas los estudiantes se mantienen permanentemente conversando sin respetar turnos, o guardando silencio, mientras algún compañero consulta dudas que pudiesen ser de beneficio para todos.

Se observa que los estudiantes en ocasiones se manifiestan actitudes agresivas entre ellos que no se condicen con las normas acordadas y expresadas en los paneles dispuestos en los muros de las salas.

De parte de los docentes suele observarse que para el mejor control del comportamiento, se utilizan escasas variedades de estrategias, siendo la anticipación a prohibir el recreo, ofrecer anotaciones negativas, llamadas al apoderado, ofrecimiento de enviar al inspector o a algún directivo. Las mínimas veces se hace mención a destacar los comportamientos positivos, que si se observan en algunas ocasiones.

La forma de organizar a los estudiantes es generalmente ubicarlos de la misma manera, sentados todos los estudiantes en sus respectivos puestos, uno tras el otro, frente al pizarrón. En ocasiones se organizan por filas, acorde al nivel de rendimiento que los caracteriza. En algunas de ellas se percibe que los estudiantes pertenecientes a los Proyectos de integración escolar, PIE⁶² (MINEDUC, 2003) o con características mencionadas por los docentes como con problemas de aprendizaje, están ubicados en los puestos más cercanos a los docentes.

La interacción entre los docentes y estudiantes se observa algo distante, entregando instrucciones e indicaciones de manera general, identificando a los estudiantes y mencionando por sus nombres, más bien cuando ameritan un llamado de atención para controlar la conducta.

2.2. Interacciones de los profesionales de Apoyo

De acuerdo a las observaciones existe una organización horaria de los profesionales de apoyo; educadoras diferenciales, psicopedagogas, psicólogos y fonoaudiólogos, que tienen a su cargo el trabajo con estudiantes pertenecientes a los PIE para su atención, la que no siempre es realizada. En ocasiones se observa que los estudiantes son retirados del aula regular para realizar el trabajo en el aula de recursos. Sin embargo en situaciones de evaluaciones (pruebas o controles), actividades de celebraciones, ensayos para actos u otros, optan por no retirarlos de la sala y prefieren no interrumpir la actividad ya comenzada.

Los distintos profesionales de apoyo, en general se organizan bajo la dirección de un profesional que cumple el rol de coordinador de los proyectos. Para ello se destina un tiempo semanal en que se realiza el trabajo de equipo para revisar estudios de casos, tomar acuerdos de las acciones posteriores y especialmente para revisar el estado en que se está desarrollando la actividad del equipo profesional.

62 Un Proyecto de Integración Escolar es una estrategia o medio que dispone el Sistema Educativo que permite disponer de recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular.

En este contexto descrito, se destaca el predominio de un trabajo paralelo al trabajo de las aulas, incluso paralelo a los proyectos institucionales de los establecimientos educativos, con acciones individuales de los distintos profesionales. Todo lo anterior da cuenta de un enfoque clínico que aún persiste, faltando avanzar hacia un enfoque más integrado e inclusivo.

2.3. Desempeño del Rol de los Educadores Diferenciales

Los educadores diferenciales, al igual que el trabajo que realizan los otros profesionales de apoyo, en las mínimas ocasiones se observa que permanecen en las aulas regulares. Cuando esto es así, se observa un trabajo más bien dirigido y centrado en aquellos estudiantes beneficiarios de los programas de integración. Este trabajo desarrollado, no siempre ha sido planificado y acordado en forma conjunta con los docentes de aula.

Lo que si se observa, es que en situaciones de evaluaciones (pruebas u otro), ellas si permanecen en el aula, dando apoyo en lo que refiere a las instrucciones y ayudando a que los niños puedan dar término a esta actividad. Cuando esto no se logra, los estudiantes son llevados al aula de recursos para finalizar las pruebas o controles.

Cuando en algunas ocasiones otros estudiantes en situaciones de evaluación solicitan ayuda, ésta suele ser negada explicando que no deben dar ayuda a todos los niños.

2.4. Tensiones desde la formación inicial

A través de las experiencias de prácticas educativas hemos constatado tensiones entre el modelo formativo que sustenta la universidad y la realidad a la que se enfrentan en los establecimientos educacionales los futuros educadores, especialmente en la etapa de práctica profesional, ya que destinan una importante proporción de su jornada semanal durante el año lectivo a esta actividad formativa.

Estas tensiones surgen básicamente a partir de las competencias que nuestros estudiantes deben poner en acción en las actividades que desarrollan en las escuelas, dando énfasis con su labor a la atención a la diversidad que se presenta en las aulas y escuelas, labor que compete a los llamados "profesionales de apoyo", desde la perspectiva de las escuelas inclusivas.

En lo que respecta a su aproximación a los establecimientos, se espera que puedan en un principio realizar una evaluación del contexto educativo requiriendo del apoyo de los distintos actores de la institución para recabar información, apoyo que no siempre es entregado, ya sea por la falta de tiempo u otros elementos a los que hacen mención.

El compromiso de tener una apertura de las aulas para desarrollar el trabajo de práctica profesional, es un compromiso que en primera instancia se ofrece y compromete desde los equipos directivos de los establecimientos, y si bien ha sido aprobado por los docentes de aula, éstos reconocen desconocer este tipo de labores de los educadores diferenciales. En este sentido se deja una tarea

importante a los propios profesionales en formación, como a los tutores de práctica profesional, para generar las confianzas y precisar las etapas y ventajas de este tipo de práctica.

En lo que respecta al aula, también se debe comenzar con una evaluación inicial del grupo curso asignado, tarea que no siempre es bien comprendida en un principio, ya que suelen los docentes asignar ellos los casos que requieren una atención individualizada y que de preferencia debe ser realizado fuera del aula regular. En esta evaluación inicial se debe profundizar en la caracterización y el conocimiento del espacio educativo; evaluación de los niños y niñas, las prácticas docentes, la infraestructura del aula, especialmente en la identificación de barreras y potencialidades que se relacionan con el aprendizaje y participación de todos y todas.

En este mismo contexto de aula, se espera que haciendo uso de esta información recopilada en la evaluación inicial y en conjunto con las educadoras de aula, puedan proponer planificaciones diversificadas, que puedan en lo posible, responder a las características individuales y grupales del curso. Estas actividades son siempre en un principio acogidas por algunos profesores solamente, ya que siempre se hace mención a la falta de tiempo para hacer actividades extraordinarias a su labor de hacer las clases.

Otra actividad importante a desarrollar es el diseño y presentación de un proyecto educativo inclusivo, cuya finalidad es lograr en un trabajo colaborativo entre las distintas estudiantes 4 o 5 profesionales en práctica, que realizan su proceso en dicho centro, es la identificación de las modalidades y recursos de apoyo con que cuenta el colegio, para complementarlo, enriquecerlo u organizarlo, incorporando su participación. Surge aquí la dicotomía entre las expectativas de nuestras estudiantes y la manera en que se desarrolla el trabajo en los colegios, es decir un marcado enfoque clínico, versus una mirada más inclusiva.

3 . Experiencias de Prácticas Pedagógicas para avanzar hacia una escuela Inclusiva

3.1. Análisis de la experiencia de formación de futuros educadores diferenciales a través del modelo de práctica profesional desde la Universidad Central. Reflexión desde los estudiantes

• Las fortalezas

Los estudiantes han observado que la modalidad de trabajo, si bien se aleja de las funciones observadas por parte del ejercicio del rol de los profesores diferenciales de los PIE, les ha permitido poner en juego la visualización de las redes de apoyo que rodean el establecimiento y que se encuentran al interior de éste, como otros programas y proyectos en marcha.

Claramente se ha destacado la posibilidad de aportar en el cambio de mentalidad con respecto a la diversidad y las prácticas inclusivas, ya que al permanecer mayoritariamente al interior de

las aulas regulares, se facilita el intercambio con los docentes y los alumnos, estar atentos a sus diferencias individuales y a proveer de alternativas al desarrollo de las clases.

Se destaca además, el aporte que genera el conocimiento del contexto educativo y del aula común, el cual permite el desenvolvimiento integral de los niños en los diferentes subsectores de aprendizaje, tanto con los profesores como con los pares. Esto facilita además el hecho de que los alumnos identificados como "alumnos integrados" o con NEE, puedan tener una mayor continuidad de su proceso educativo y por tanto que exista una menor segregación en el contexto educativo.

El compartir un espacio común por un tiempo prolongado, permite generar mayores instancias para instaurar un trabajo colaborativo con el profesorado, da la posibilidad de apoyo a todos los alumnos, permite plantearse desde el foco en que todos los alumnos aprendan según su capacidad, de hecho en algún momento los estudiantes en práctica observan un cierto nivel de "empoderamiento" al momento de ser consultados frente a decisiones curriculares, procesos evaluativos, más aún en el contexto de ausencia de profesores titulares. Este espacio y proceso, permite además, la propuesta e implementación de una planificación diversificada en conjunto con el docente de educación común, por lo tanto otorga la posibilidad de proveer de apoyos sistemáticos y generales al grupo curso incluyendo a los alumnos con NEE. Se abre la posibilidad de brindar mediación oportuna y atingente, favoreciendo una mayor participación de los estudiantes con NEE en todas las instancias educativas.

Finalmente se visualiza la posibilidad de colaboración y orientación más directa con las familias, a través de la organización y la convocatoria de actividades de evaluación, orientación y mayor conocimiento del contexto que rodea a los estudiantes.

• Las oportunidades

Los estudiantes valoran el enfoque de la inclusión en la escuela, como un aporte directo a la potencial transformación de la sociedad.

Dado que el tiempo que permanecen los alumnos/as en la Escuelas es significativo, y en especial con respecto al tiempo que comparten con sus profesores de aula, se observa como una oportunidad más real de co-responsabilidad y compromiso por parte de los profesores de aula con ellos/as, en particular con los alumnos/as con NEE.

Esta modalidad de trabajo colaborativo, en que los roles se complementan y donde el rol de apoyo puede transitar entre el apoyo a la docencia y esencialmente a los aprendizajes, puede finalmente entregar la oportunidad para mejorar la gestión educacional en términos de la reorganización de los distintos soportes e iniciativas que desarrollan las escuelas, tantas veces implementadas en forma más bien aisladas, por tanto alejadas de una mirada más holística.

Es un hecho el que las actuales normativas respaldan las posibilidades de atención y dan una visión más global a nivel mundial, acerca de los derechos de las personas, en particular respecto del efectivo ejercicio del Derecho a la Educación.

La perspectiva del rol de los profesionales de apoyo, puede tener un impacto en torno a un cambio de mirada desde la composición de los equipos multidisciplinarios al desarrollo y ejercicio real de una mirada interdisciplinaria.

• **Las debilidades**

Muchas son las evidencias, particularmente de los estudios del MINEDUC, acerca de la falta de tiempos disponibles y hasta considerados para los equipos de integración, para atender dentro del aula común a los alumnos con NEE, esto tiene influencia en las limitaciones reales y en general para atender la diversidad de necesidades que hay dentro de un aula (dicho aspecto es considerado por muchos de nuestros estudiantes como una cierta falta de compromiso).

Las señaladas restricciones, son visualizadas en tareas específicas, muy propias de la labor más tradicional y casi exclusiva de los profesores diferenciales, en relación a la escasa implementación de adaptaciones curriculares y adaptación de materiales, este último aspecto no sólo en relación a las NEE, sino a situaciones puntuales que se presentan en las aulas, como problemas económicos de las familias o simplemente por desmotivación de los alumnos/as, en cualquier caso, respecto de contar con recursos didácticos apropiados para atender eficaz y eficientemente a la diversidad del alumnado.

Desde la posición de los profesores regulares, se plantean algunas debilidades en torno a la falta de interés de algunos docentes, para trabajar con el equipo de integración, inclusive vista como una falta de validación de los aportes frente a la labor docente más cotidiana.

Los estudiantes en práctica evalúan de forma frecuente el que los apoyos se brindan de manera uniforme para todos los estudiantes, sin considerar las características y necesidades individuales de cada uno.

En resumen las principales debilidades se asocian a un escaso trabajo colaborativo entre docentes del PIE y de aula común.

• **Las amenazas**

La mirada global de los estudiantes, planteada en los permanentes talleres paralelos a la práctica, dan cuenta de una reflexión macro en cuanto a que el modelo de la educación chilena no estaría capacitada para enfrentar el modelo inclusivo, considerando como parte de las posibles causas al hecho de que la Educación Especial, aún se centra en los diagnósticos de los estudiantes, viéndose debilitados los apoyos pedagógicos que se les deben brindar. Esta reflexión incluye una escasa mirada integradora por parte de las escuelas.

Sin duda que una fuerte amenaza transmitida durante el proceso anual que dura la experiencia, es el hecho de enfrentar un Rol no entendido dentro del establecimiento y principalmente por parte de los profesores de aula, lo cual amerita acuerdos y mediaciones permanentes desde y hacia los distintos actores que participan del proceso. Esta situación tiene implicancias para los propios estudiantes en términos de un cierto choque con la representación social del perfil del educador

diferencial de la U. Central como profesor de apoyo que lidia con la representación más tradicional de la profesión, muchas veces marcada por los espacios más que por el rol propiamente tal.

En cuanto al proceso formativo y el perfil de egreso, un aspecto no menor es el alto nivel de complejidad que se genera a propósito de formar las competencias, altamente valoradas y precisamente relacionadas con el trabajo en equipo o colaborativo, dado que su relación con la experiencia real y manifiesta desde posibles modelos, se ve interferida por las situaciones antes señaladas.

3.2 Aportes para avanzar hacia escuelas y aulas más inclusivas. Reflexión desde los Profesores Guías de Práctica

Tanto los avances y desafíos observados por los profesores guías de aula son recogidos a partir de pautas de observación compartidas entre ellos y los tutores de prácticas en el transcurso de este proceso.

• Avances observados desde los profesores guías de aula

Los profesores guías, especialmente aquellos que están a cargo del grupo curso, han logrado en el transcurso del proceso de práctica desarrollado por los estudiantes en práctica profesional, identificar significativas ventajas para la tarea educativa en el desempeño del rol como profesional de apoyo.

Destacan que estos profesionales en formación logran familiarizarse con los procesos, metas, contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de un profesional que sólo se incorpora de manera esporádica al aula regular. Se esfuerzan en buscar diferentes procedimientos para conocer las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, valoran la evaluación inicial que se realiza, ya que permite que ellos mismos como docentes, conozcan, identifiquen y valoren características de los estudiantes que posteriormente son de vital utilidad para la preparación de las clases.

Mencionan que en sus experiencias y conocimientos se relacionaba la labor del educador diferencial como un profesional que realizaba diagnósticos, desconociendo que se amplía la utilización de variados instrumentos y procedimientos de recolección de información y evaluación que permitan determinar las necesidades educativas de los alumnos /as.

Se valora también la capacidad de planificar de acuerdo al programa del curso, incorporando criterios de adaptación curricular y en colaboración con el profesor guía de aula en la elaboración de las adaptaciones necesarias para el o los alumno(s) con NEE.

Otro elemento que identifican como positivo es que logran organizar el tiempo y espacio dando apoyo a los estudiantes con y sin NEE en el aula regular, logrando establecer relaciones empáticas con los estudiantes sin interferir en las tareas planificadas por el docente, aprovechando los recursos humanos y materiales de que se dispone.

En este proceso se logra avanzar hacia una actitud y un actuar en colaboración con las personas que trabajan en el centro educativo, especialmente con el profesor de aula, favoreciendo indudablemente en las interacciones positivas. En lo que respecta a la participación con los equipos de profesionales de apoyo, han ayudado a potenciar las relaciones entre ellos, ya que han por ejemplo, planificado en conjunto con ellos, talleres para todos los docentes. Estos talleres han sido beneficiosos, reconociendo la importancia de trabajar en conjunto para diseñar y aplicar las adaptaciones curriculares necesarias para los y las estudiantes con NEE que lo requieren.

Lo más significativo que se destaca es que estos estudiantes logran proponer y por ende comprometer a los profesores de aula en las propuestas de actividades de aprendizaje diversificadas para los y las estudiantes.

Reconociendo que en un principio se hacía notar que en las evaluaciones a los estudiantes no se les podía ayudar, ahora se valora como positivo el trabajo desarrollado, ya que se destaca como una mediación entre los y las estudiantes y los instrumentos de evaluación que permiten ir verificando los logros de los aprendizajes, especialmente de aquellos con NEE.

• **Desafíos que identifican los profesores guías de aula**

Los docentes que han participado de este proceso de acompañamiento de nuestros estudiantes, profesionales de apoyo en formación, identifican algunos desafíos que será importante de considerar y abordar en las etapas posteriores y que sin duda enriquecerán un trabajo más colaborativo que permitan avanzar hacia escuelas y aulas más inclusivas.

Destacan por ejemplo que deben proponer y utilizar más procedimientos evaluativos y de asesoría para comprometer una participación más activa de la familia de los estudiantes con NEE. Implementar también diversas modalidades de apoyo específico para los estudiantes, acorde a la naturaleza de las NEE, especialmente en casos de estudiantes en situación de discapacidad.

Será también necesario hacer propuestas de adaptaciones curriculares en cuanto a estrategias, materiales y evaluación que se relacionen con los objetivos y contenidos que se ajusten a las exigencias de evaluaciones externas. Este desafío es reiterado en casos de los cursos que deben participar de evaluaciones nacionales como el SIMCE⁶³ (MINEDUC, 2011) u otras evaluaciones que realizan al interior de los establecimientos.

Se debe seguir avanzando en el fortalecimiento de un trabajo más colaborativo con los otros profesionales de apoyo que trabajan en los centros educativos, de manera tal que queden instalados procesos tareas y acciones, una vez que ellos hayan finalizado su proceso de práctica profesional y que den cuenta de un cambio real en la cultura interna del colegio y en el fortalecimiento de estos equipos como profesionales de apoyo.

63 El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

3.3 Indicios de transformaciones en el aula y escuelas y desafíos identificados.

Estos indicios que se identifican surgen de los registros de observaciones de los profesores tutores de práctica profesional y que se han sistematizado con procedimientos e instrumentos, utilizando para ello básicamente la observación que se realiza en las visitas semanales a los colegios y aulas.

La significación de estas observaciones supone haber determinado previamente el ¿Qué se va a observar?, ¿Por qué se quiere observar? y ¿Para qué se quiere observar?

Es así como básicamente se toman como indicadores los elementos recogidos y transmitidos en las primeras etapas de la práctica de los profesionales en formación.

Para ello se logró para analizar y valorar ciertas situaciones educativas en el ámbito del aula llevando un registro y un seguimiento sistemático de ellos. Cada uno de estos indicadores permitieron explicitar e intencionar en los profesionales en formación la retroalimentación de su trabajo, que permitió a ellos y ellas ir en el transcurso del proceso tomando decisiones orientadas a la mejora del planeamiento y la acción educativa en cuanto a metas, contenidos, estrategias, necesidades de apoyos, adecuaciones, recursos, entre otros aspectos.

El registro escrito de las observaciones sistemáticas que realizamos como tutores de práctica pretende además impactar en las estrategias aplicadas a estudiantes en los cursos, dando a conocer algunos avances en el cambio de enfoque del y de las acciones que cada actor que participa del proceso pueda favorecer el proceso pedagógico de los estudiantes.

• Avances observados por los tutores de práctica.

Uno de los indicios que dan cuenta de signos de cambio, es que se aprecia cada vez menos distanciamiento entre el discurso y la puesta en acción, ya que si bien en un principio se reconoce un conocimiento sobre el enfoque inclusivo, se observaba la necesidad de que los estudiantes con NEE fueran atendidos fuera del aula regular. En esta etapa se reconoce y valora el aporte de los profesionales de apoyo para todos los estudiantes del aula y especialmente la posibilidad de realizar un trabajo en colaboración con ellos, como profesores guías en beneficio de todos los estudiantes.

En cuanto a la evaluación inicial se valora la utilidad de la recogida de información, ya que si bien teóricamente se reconoce la existencia de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, los docentes no visualizaban la forma de identificar esas y otras características en sus estudiantes y de considerar esta información como parte de las planificaciones.

En relación a los espacios físicos se observa con mayor frecuencia la disposición de los elementos de la sala con diversidad de formas de ubicación y organización de los alumnos/as. Estos cambios en gran medida permiten favorecer la autonomía y movilidad de los alumnos, permitiendo que se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y formas de agruparse de los estudiantes. En

tal sentido, se permite y valora que el profesional en práctica se movilice dentro del aula, dando apoyo a los distintos estudiantes, con y sin NEE.

Por su parte los estudiantes ven con mayor naturalidad la presencia de estos profesionales de apoyo, considerando que tanto el ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en las distintas actividades del aula.

Se observa que los estudiantes de los distintos cursos y niveles, disfrutan con la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo en grupos, proyectos e incluso que es beneficioso que no todos estén realizando la misma actividad en los mismos momentos. Se observa con mayor naturalidad que pueden compartir tareas y responsabilidades como ayudar a algunos compañeros de su curso que pueden presentar alguna dificultad.

En el trabajo entre el docente de aula y el profesional de apoyo en práctica, se ha avanzado en compartir la planificación del trabajo de aula, logrando acuerdos incluso en sesiones de clases con un modelo compartido de enseñanza.

Se organizan para hacer reflexiones, análisis y propuestas para el aprendizaje de sus estudiantes. Es así como las planificaciones diversificadas se acuerdan, discuten y organizan, distribuyendo entre ellos responsabilidades. Se han organizado salidas a terreno que benefician a todos los estudiantes, definiendo previamente sus objetivos.

Cada vez más se observa una disposición a escuchar comentarios y contribuciones para mejorar el trabajo, modificando las acciones de aula en coherencia a las recomendaciones que ambos se dan.

• Desafíos para seguir avanzando hacia escuelas y aulas inclusivas desde el aporte de los profesionales de apoyo en formación.

Algunos de los desafíos que se logran identificar y visualizar desde la perspectiva de tutor de práctica y entendiendo que los profesionales en formación permanecen transitoriamente en los establecimientos y por la etapa en que se encuentran, existen muchas competencias que no son profesionales, sino consideradas como competencias del perfil de egreso, hay elementos que se tornan desafiantes para aportar desde este ámbito a las escuelas para que vayan avanzando hacia transitar a escuelas más inclusivas.

Sin duda uno de los elementos que se hace muy necesario de hacer más intencionado y explícito es que a nivel de centro educativo de debe integrar el proceso de flexibilización del currículum como parte del proyecto educativo institucional y de la gestión pedagógica que la escuela lleva a cabo para todos/as los alumnos/as que asisten a ella.

El colegio debe asumir la tarea de concretar esas intenciones educativas y contextualizarlas a su realidad para dar respuesta a su propio proyecto.

Este proceso debiese ser el resultado de la reflexión y el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa, integrando a todos los profesionales de apoyo a enfrentar a la tarea de

planificar la acción educativa, teniendo presente la respuesta a la diversidad como un elemento central en la toma de tales decisiones (Blanco, R. 2000).

Por tanto será de vital importancia para conseguir la necesaria motivación y compromiso por parte de los actores educativos para su puesta en práctica (MERCOSUR, 2000).

Sería necesario también tomar acuerdos en criterios y orientaciones para el diseño de unidades didácticas para que la planificación de la enseñanza puede ser vista como un proceso de toma de decisiones que se desarrolle en torno a tres preguntas esenciales: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar.

Se debiese potenciar la utilidad de la planificación diversificada bajo el Diseño Universal del Aprendizaje como un modelo que pretenda superar la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos alumnos, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2008).

Considerar integrado a las prácticas de aula, algunos rasgos distintivos de una evaluación inclusiva (Coll, C y Onrubia, J., 2002), que sea considerada como un proceso continuo, que enfatice el carácter cualitativo y multidimensional, que pueda avanzar como un proceso conjunto entre profesor/a y alumno/a y que los indicadores y criterios de evaluación deben ser conocidos por todos. Siendo sobre todo una evaluación también diversificada y flexible y que se apoye en tareas realistas, contextualizadas y relevantes.

Otro desafío es profundizar los conceptos de Adaptación Curricular para definir en conjunto los criterios de las adaptaciones curriculares que se desarrollan en las escuelas.

En cuanto al trabajo colaborativo se debe fomentar la planificación, la evaluación interdisciplinaria y el trabajo colaborativo permanente.

Otra acción necesaria como desafío que nos surge es como desde esta tarea aportar al trabajo entre docentes ya que desde esta perspectiva este trabajo de colaboración es entendida como una estrategia formativa, de aprendizaje y apoyo que aporta al mayor conocimiento de las características de los alumnos, así como de las condiciones y factores en los cuales se desarrollan los aprendizajes de todos y todas. Esto permitirá evaluar la propia práctica, observar y evaluar las competencias de los estudiantes y de la dinámica general de la clase, etc.

Conclusiones

Los programas de formación inicial de los docentes de educación especial, en América Latina, siguen formando mayoritariamente en la especialidad por discapacidad específica (Guajardo, 2010). Congruentes con los requerimientos del campo laboral que continúan abogando por la presencia de profesionales expertos en la deficiencia, es decir, de las condiciones personales del sujeto desde la perspectiva clínica que facilite su diagnóstico y categorización, que se distancia de las orientaciones conceptuales existentes sobre el tema, basados en el avance de conocimiento teórico y empírico desarrollado en el último tiempo. Esto último, vinculado al perfil de egreso propiciado por la Carrera de Educación Diferencial, plantea la necesidad de un profesional comprometido con el aprendizaje de todos los alumnos, orientando su función hacia la escuela como globalidad y a un trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa en la búsqueda de respuestas a las nuevas demandas y retos que plantea educar en la diversidad.

Esta manera de concebir el rol del educador diferencial con frecuencia choca con los enfoques tradicionales que aún persisten en muchos centros educativos y que se resisten al cambio, convirtiéndose en un permanente desafío para los procesos formativos en el área de las prácticas de los futuros profesores de educación diferencial.

En este marco, los principales beneficios observados en estas experiencias tienen relación con una visión amplia del profesor diferencial en términos de las características y necesidades de los alumnos, entre ellos los ritmos y estilos de aprendizaje de un grupo curso, lo cual da la oportunidad a los profesores y al establecimiento de considerar ajustes pertinentes, mayor conocimiento de los factores escolares, familiares, sociales y de la salud que afectan los aprendizajes de los alumnos, la complementariedad de los apoyos dentro y fuera del aula, la conexión de los estudiantes con la continuidad de los aprendizajes, ante la ausencia de los profesores titulares; la posibilidad de apoyar en la organización interna del aula a favor del clima y de las relaciones interpersonales; la atención simultánea de algunos alumnos que presentan NEE en el aula, no sólo de aquellos que están en condición de discapacidad.

Las principales barreras detectadas en la implementación del modelo, tienen relación con: algunas dificultades de los docentes de asignatura en la identificación de las funciones del educador diferencial al interior del aula, lleva un tiempo transferir y asimilar una nueva modalidad de apoyo, tendiente a proporcionar apoyos mayoritariamente en el aula, para los distintos actores, en relación al esquema que se viene implementando por parte de los profesionales pertenecientes a los Grupos Diferenciales y Proyectos de integración escolar.

En la formación inicial, desde el eje de práctica que se realiza a lo largo de todo el proceso formativo de la carrera, hemos observado que el desempeño del rol de los educadores diferenciales al interior de las escuelas regulares, ya sea de proyecto de integración o grupo diferencial, se sitúa aún desde la formación tradicional, cuyo enfoque netamente biomédico, muestra una marcada actitud de resistencia a trabajar desde el currículo común en el aula regular a través de un modelo de trabajo colaborativo, junto al profesor a cargo del grupo curso. Esta falta de comprensión en torno al abordaje de las NEE, desde la perspectiva de la educación inclusiva, también se aprecia a nivel más general en las escuelas, en torno a la atención de la diversidad. Observándose nuevamente cierta

resistencia a reconocer y por tanto también a abordar adecuadamente, el continuo de necesidades educativas presente en todas las escuelas y aulas.

La dificultad de trabajar de manera colaborativa no sólo se aprecia en algunos educadores diferenciales sino que también en muchos profesores regulares, situación que complejiza aún más la organización de los recursos y medios de apoyo y por ende el ejercicio del rol al que aludimos en este artículo.

La participación de los profesionales de apoyo en el aula común, posibilita colaborar con el profesor en la planificación de las actividades de enseñanza –aprendizaje, incorporando en ella los ajustes que se hayan establecido para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en los objetivos, contenidos o formas de evaluación. El trabajo conjunto permite planificar en mejor forma una actividad común pensada “para todos los alumnos” que a la vez, posibilite la “participación de todos” de acuerdo a su capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje. Es conveniente que se establezca una instancia formal y la frecuencia con la cual se realizará este trabajo, así como el instrumento en el cual se registrará la planificación.

La planificación colaborativa tiene grandes ventajas ya que, permite una mejor coordinación de acciones y utilización de los recursos, promueve el intercambio de ideas y la innovación y, facilita la articulación de los contenidos trabajados en la clase común y el aula de apoyo. Una de las funciones primordiales de los profesionales de apoyo consiste en establecer, conjuntamente con el docente, las estrategias metodológicas y organizativas que favorezcan una mayor integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y en el currículum regular.

Desde esta perspectiva, es necesario que los especialistas apoyen al docente durante el desarrollo de las actividades y tareas de aprendizaje, ofreciéndoles orientaciones y sugerencias útiles que les ayuden a introducir nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta las diferencias entre los alumnos.

Bibliografía

- Blanco, R. (2007). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 3. Consultado el 8/04/09 <http://www.rinace.net/reice/>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Coll, C y Onrubia, J. (2002) *Evaluar en una escuela para todos*. En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 38, Nov. 2002. Barcelona.
- Fundación HINENI (2002). “*Servicios de apoyo a la integración educativa. Principios y orientaciones*”. Blanco R., Duk C., Pérez M.
- Guajardo E. (2010). *La desprofesionalización docente en educación especial*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>. Consultado en noviembre 2010.
- Hargreaves, D. (1986). “*Las relaciones interpersonales en la educación*”. Ed. Narcea, Madrid, España.
- MINEDUC (1999). “*Decreto N° 291, Grupos Diferenciales*”.
- _____ (2003). “*Orientaciones Proyectos de Integración Escolar*”.
- _____ (2004). “*Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*”. Informe de expertos.
- _____ (2006). “*Instructivo sobre proyectos de integración escolar*”.
- _____ (2007). “*Estudio de la calidad de la integración escolar*”. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007.
- _____ (2011). http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1. Consultado en agosto 2011.
- Onrubia, Javier (2007) “*El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas*”. En: Bonals, J. y Sánchez, M. (coord.) *Manual de Asesoramiento Pedagógico*. Cap. 10. Graó, Barcelona.
- Skliar, C. (1998). “*La epistemología de la educación especial*”. En: Entrevista de Violeta Guyo, publicado en *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*.
- Tardif J. (2003). “*Desarrollo de un programa por competencias*”: de la intención a la puesta en marcha”. (traducido de *pedagogie collegiale*. vol. 16. no. 3 mars 2003 por Oscar Corvalán).
- Toledo, L. (1996) “*Las implicaciones del cambio en la formación inicial del docente*”. En: *Perspectiva Educacional*, N: 28, pp.61-65. Ed. por Ediciones universitarias de Valparaíso.
- UNESCO (2000). “*Índice de Inclusión*”. Ainscow, M., Booth, T. Vaughan, M.; Black, K.
- Universidad Central de Chile, Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial (2008). “*Informe de autoevaluación para el proceso de acreditación*”.