

El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional

Special Education Teacher in Chile towards the Twenty-First Century: Paradigm shift in Professional Training

Dra. Dominique Manghi H. ()*

Mg. Cristina Julio M.

Dra. María Leonor Conejeros S.

Dra. Elizabeth Donoso O.

Mg. María Luz Murillo Q.

Mg. Carmen Díaz M.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(*) Autor para correspondencia,
Dra. Dominique Manghi
Profesora Asociada Escuela de
Pedagogía Facultad de Filosofía y
Educación Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1290, Santa Inés
Viña del Mar.
(+32) 2274315
Correo de contacto:
dominique.manghi@ucv.cl

RESUMEN:

La Educación Especial vive un proceso de cambio de paradigma reflejado en políticas públicas nacionales e internacionales. El nuevo paradigma de la Educación Inclusiva desafía a la formación de profesores a redefinir las funciones que tradicionalmente ha ejercido un profesor de Educación Especial o Diferencial sin perder de vista su identidad profesional. Este artículo presenta resultados de una consulta realizada por una Institución Universitaria respecto de la proyección del rol de este profesional frente a las demandas del siglo XXI. La consulta fue dirigida a profesionales, sus empleadores y profesores formadores y se realizó en el contexto de la actualización del perfil de egreso y plan de estudio de una carrera universitaria de larga trayectoria en dicha institución. Tras un análisis cualitativo los hallazgos evidencian cambios en las prácticas pedagógicas, las que exigen una nueva mirada en la formación de estos profesores, lo que implica transitar hacia el nuevo paradigma que permitiría asumir la diversidad presente en la escuela.

Palabras clave: Formación de profesores, identidad profesional, profesores de educación diferencial, inclusión, educación especial.

ABSTRACT:

Special Education is undergoing a process of paradigm shift, reflected in national and international policies. The new paradigm of inclusive education challenges professional training to redefine traditional functions of special education teachers, without losing their professional identity. This article presents the results of a survey conducted by a university about the projective vision of the role of these professionals towards the demands of the XXI century. The survey questionnaire was applied to special education teachers graduated from said university, their employers, and teacher trainers. The consultation takes place in the context of the update of the graduate's profile and curriculum of a university career with a long trajectory in that institution. The findings indicate changes in teaching practices, these require a new vision to address the training of teachers which involves moving into the new paradigm that would allow to assume diversity in school context.

Keywords: teacher training, professional identity, special education teachers, inclusion, special education.

ACEPTADO:
21 de Junio de 2012.

RECIBIDO:
28 de Diciembre de 2011.

1. Introducción

En el contexto actual de la Educación Diferencial a nivel nacional e internacional, la carrera que forma educadores diferenciales se pregunta: *¿En qué consiste hoy la profesión de profesor de Educación Diferencial y cuál es su quehacer específico?* Luego de 30 años formando profesores en este ámbito de especialidad, la carrera desde la cual surge este artículo ha respondido de manera permanente dicha pregunta, asumiendo el desafío del dinamismo temporal y reconfigurando permanentemente la identidad profesional de estos profesores.

El origen de la carrera, así como otras pioneras en el área que se configuraron a fines de la década de los 70 en Chile, comienza influida por el paradigma médico imperante en esos años (Godoy, Meza & Salazar, 2004) y, en este caso particular, con un fuerte componente educativo ya que la carrera se aloja desde sus inicios en una Escuela de Pedagogía. Las carreras como instituciones sociales y humanas, así como la formación de profesores en Educación Diferencial, se actualizan conforme avanza el conocimiento y cambia la sociedad. Esta transformación permanente se lleva a cabo en el contexto de una política pública en educación que se ha ido configurando en un marco normativo donde conviven distintos paradigmas. Esta transformación permanente de la carrera formadora se lleva a cabo en el contexto de una política pública en educación que se ha ido configurando en un marco normativo nacional que da cuenta del tránsito desde un modelo médico hacia un modelo educativo, inicialmente sustentado en el movimiento de integración educativa y, actualmente, fundamentado en el de la inclusión.

De esta manera, la carrera asume el desafío de la formación de profesores en toda la complejidad de su escenario actual: el cambio paradigmático de la educación en general y la educación especial o diferencial en particular, la definición e implementación de las políticas públicas en el área, así como del contexto educativo en el cual se desempeña profesionalmente. A través de un nuevo perfil profesional, la carrera busca proyectar una identidad renovada del profesor de Educación Diferencial para que, en este nuevo escenario, pueda contribuir a la transformación social necesaria para una Educación Inclusiva.

Para repensar el perfil profesional, la carrera realiza una autoevaluación que tiene como referentes estudios en el área, consulta a expertos, además de recopilar información

de algunos integrantes de su comunidad educativa: egresados, empleadores y profesores formadores. En este contexto, el artículo presenta los resultados de la consulta realizada a parte de la comunidad educativa respecto de la visión proyectiva del rol del profesor de Educación Diferencial requerido para el siglo XXI.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que sustenta el cambio del paradigma en Educación Especial. Luego la metodología de este estudio, para continuar con los principales hallazgos. Se cierra este artículo con una discusión final en torno a las principales reflexiones relevadas desde las opiniones de los grupos consultados y sus repercusiones en la formación de profesores de Educación Diferencial o Especial.

2. El profesor en Educación Especial en una educación inclusiva

Históricamente, la Educación Especial ha ocupado un espacio paralelo a la escuela regular para hacerse cargo de los alumnos que requieren de apoyos especializados para su aprendizaje. Esta surge y se configura sustentada en la disciplina psicopedagógica que entonces, desde una perspectiva epistemológica positivista, buscaba comprender y atender la *discapacidad* en sus diversos ámbitos y manifestaciones. No exenta de este enfoque, la Educación Especial en Chile tuvo su origen en el modelo bio-médico y por lo mismo estrechamente vinculado con las disciplinas de la medicina y la psicología (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

“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 (...) 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.” (Godoy, Meza & Salazar, 2004, p.3).

Desde sus inicios la Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área,

principalmente del ámbito médico y psicológico, dependiendo de la discapacidad que presenta el o la estudiante (Bravo, 2009).

Consecuente con este paradigma, la formación profesional de profesores de educación diferencial en la década de los 70, se centró en la atención educativa de las personas *limitadas* con la finalidad de promover su *normalización*. En efecto, la preponderancia del principio de *normalización* orientaba el rol del profesor de educación diferencial para *diagnosticar un cuadro clínico* y hacer un *tratamiento* que permitiera *rehabilitar* aquellas habilidades *deficitarias* en las personas.

2.1. Un nuevo Escenario: El Modelo Educativo y las políticas públicas

En un nuevo escenario internacional, tras el Informe Warnok (1978) en el Reino Unido, la Educación Especial o Diferencial avanzó desde una mirada psicopedagógica clínica, propia del modelo bio médico, hacia una mirada psicopedagógica, pero ahora desde un modelo educativo. Este desplazamiento de modelos ha repercutido en Chile complejizando el paradigma de la Educación Especial. Dicha complejidad se refleja en la brecha entre los avances teóricos en el ámbito educativo y los cambios en las políticas públicas.

En un primer momento del desplazamiento desde la mirada clínica hacia la educativa, el modelo educativo se sustentó en el *principio de integración* reflejado en acuerdos y convenciones internacionales de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (Riquelme, 2010) que dan continuidad al Informe Warnock (1978) y a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) impulsando el cambio hacia el paradigma educativo en la Educación Especial.

En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la ley N°19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito. Entonces, el desafío de formación de educadores diferenciales transitó desde el *diagnóstico* hacia la *evaluación* de las *personas discapacitadas* para

determinar sus *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* en el sistema escolar. Así también, avanza desde el *tratamiento* hacia la *intervención*, ahora de los *procesos educativos* de las personas discapacitadas para atender dichas NEE y promover su integración en contextos escolares.

En un segundo momento, mientras en Chile se implementaba el modelo integracionista, a nivel internacional, ya se desarrollaba el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) que surgía como un aporte de la educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este movimiento internacional demanda a la formación de educadores diferenciales repensar su quehacer profesional en dos aspectos centrales. Primero, en relación a la evaluación desde las NEE de los discapacitados, hacia la evaluación de la diversidad para reconocer en contextos situados, las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos y todas a la participación y a ejercer el derecho a la educación en la escuela y en la sociedad. El segundo aspecto, referido a la intervención escolar, laboral y social centrado en las personas con NEE hacia la intervención de las barreras para disminuirlas o eliminarlas, a fin de garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad (UNESCO/OREALC, 2004).

En este contexto internacional, la Educación Especial en Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando, en sus políticas públicas, afiliar la educación regular y la educación especial. Evidencia de este proceso es la publicación, en el año 2004, del Informe de la Comisión Nacional de Expertos Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. En este tránsito, el Estado chileno se suscribe el año 2008 al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006. Este informe se constituye en el primer documento del siglo XXI sobre derechos humanos que norma una educación de naturaleza inclusiva a todos los niveles, así como la educación a lo largo de todo el ciclo vital (Cisternas, 2010). Luego, en el 2010, se aprueba la Ley N° 20422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Sin embargo, la inclusión desde un enfoque de derechos exige no sólo de políticas públicas y asignación de presupuestos, sino principalmente que la sociedad respete la diferencia y el derecho de todas las personas a la educación y a su pleno desarrollo. Es decir, se requiere de una transformación en las políticas,

prácticas y culturas en las instituciones educativas y en la sociedad en general (Booth & Ainscow, 2002). Cuestión que confirman los resultados del estudio de López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (en prensa) respecto a la realidad chilena, puesto que en ellos se evidencia una política educativa que tiene un carácter híbrido, en tanto demanda inclusión y prescribe integración, sustentada en un enfoque que aún tiene un predominio clínico, como se evidencia también en el actual decreto 170/2010, sobre subvención especial.

El desafío que plantea la Educación Inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos y todas sus estudiantes (Guajardo, 2010).

La amplitud de este paradigma demanda cambios en las prácticas de todos los profesionales que trabajan para dar respuesta al derecho que tienen las personas a aprender; cambios que implican transformaciones en la escuela y en cada uno de los actores de la comunidad que educa. En este sentido y desde lo que indican las políticas internacionales y nacionales, las acciones de los profesionales de la educación especial deberían estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO/ OREALC, 2004, 2008), lo que se constituye en un imperativo en la formación de profesores en Educación Diferencial. Ciertamente, en el contexto de estos últimos años, la formación de profesores de Educación Especial en Chile también comienza a transitar desde el modelo educativo *integracionista* hacia uno educativo *inclusivo*.

3. Formación de profesores: nuevos desafíos

Los desafíos que hoy debe enfrentar la formación de profesores en general y de los educadores diferenciales en particular, se pueden resumir en cuatro ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el

paradigma inclusivo y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada.

Una profesión se caracteriza por ser dinámica y como tal asume y se hace cargo de los derroteros propios del desarrollo del conocimiento que indudablemente afectan su discurso y su práctica específica en contextos situados. Este dinamismo, del cual no está exenta la profesión de profesor, permite y demanda de manera permanente a sus profesionales adecuarse a los tiempos y contextos, así como también les exige mantener el reconocimiento social de ser personas portadores de un saber especializado (Prieto, 1994).

Desde este dinamismo y en el escenario de una sociedad del conocimiento, la formación de un profesional no culmina con la obtención de su título y/o grado, sino por el contrario, le obliga a que sea permanente y continua; de tal forma que permita a los profesionales re-construir y re-significar constantemente su ejercicio profesional en los distintos contextos en los que se desempeña (Ávalos, 2002; Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Boerr, 2010; Marcelo, 2002, 2006; Prieto, 1994, 2004). Lo anterior considerando que el conocimiento se construye en contextos situados y en comunidades de aprendizaje (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). En relación al contexto laboral, es posible examinar la incidencia de las políticas y condiciones de trabajo en la actividad de enseñanza y en la perspectiva identitaria que construyen los profesores de educación diferencial en el ejercicio diario de su profesión, en su capacidad y preparación y en sus visiones de futuro (Ávalos et al, 2010).

Ciertamente, el contexto específico en el cual se desarrolla la profesión docente es la escuela, la que constituye una realidad social intrincada (Prieto, 2004), compuesta por diversos sujetos, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos, y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Estos elementos constitutivos contienen, a su vez, regulaciones, acciones, procedimientos y hechos que generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar, las que según la autora en ocasiones se presentan divergentes o antitéticas.

En el caso chileno, las escuelas están inmersas en un sistema educativo que está impregnado y liderado por una política educativa que tiene un carácter híbrido (López,

et.al, en prensa) en tanto como lo plantean las autoras, exige inclusión desde la lógica del derecho a la educación y al mismo tiempo le prescribe un modelo de integración educativa con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de un docente especialista.

Desde esta perspectiva la escuela constituye una realidad compleja (Morin, Roger & Motta, 2003) y diversa que tensiona la profesión docente. Los profesores y profesoras, independiente de la escuela en la que trabajen, deben responder a diversas exigencias laborales orientadas a la formación de personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que convergen en su propio saber y asumir la responsabilidad encomendada socialmente de construir relaciones entre los actores comprometidos en la tarea colectiva de formar.

En lo relativo a la coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores, la situación de la formación profesional se complejiza aún más en la Educación Especial. Autores como Guajardo (2010) advierten que existe *incompatibilidad* de modelos en sus procesos formativos, *incompatibilidad* que deviene de la compleja discusión paradigmática sobre la propia educación especial y discapacidad, de la que ya se informó en la descripción de los nuevos escenarios. Indudablemente la formación inicial y continua no están exenta de esta situación híbrida, así como tampoco lo están los discursos imperantes y especialmente, las prácticas profesionales de estos profesores. En este sentido, la búsqueda de coherencia entre el rol y quehacer del profesor de educación diferencial, en este nuevo paradigma con la formación profesional ofrecida, implica revisar y transformar las prácticas en la propia formación desde una perspectiva inclusiva.

La formación profesional se constituye en el inicio de la construcción de la identidad profesional, proceso formado por cinco elementos comunes que podrían orientar el proceso formativo para darle aún más coherencia (Ávalos, et. al, 2010; Prieto, 2004): La identidad profesional es un concepto construido y re-construido en un proceso complejo, dinámico, permanente y continuo.

Dicha construcción se genera en contextos situados donde se ejerce la profesión, en este caso en contextos escolares o en escuelas determinadas.

El concepto se construye y re-construye con otros, a través de procesos de reflexión en colectivos críticos de profesores.

Dicha construcción colectiva es la resultante de procesos intersubjetivos tejidos entre los profesores y las profesoras: conocimientos, creencias, emociones y significaciones.

Desde esta construcción intersubjetiva es posible re-conocerse a sí mismo y ser reconocido por otros como una categoría social llamada profesores o profesoras.

La identidad profesional del educador diferencial tiene un carácter eminentemente situado e intersubjetivo, lo que demanda una formación profesional que incluya como eje central el aprendizaje en el contexto y la reflexión colectiva sobre la misma.

Anivel específico, para el educador diferencial o especial el equilibrio entre la formación general y especializada exige de una preparación interdisciplinaria, así como también de una especialización para cubrir las diversas necesidades de la población que requiere de apoyos especiales. El equilibrio entre formación general y especializada no puede perder de vista su propósito de formar profesores y profesoras capaces de garantizar el pleno desarrollo, la participación y el derecho a la educación de todas las personas (Blanco, 2010) que, en algún momento determinado de su vida profesional, están bajo su responsabilidad. Personas que, al mismo tiempo, requieren apoyos distintos cuando se trata de necesidades permanentes durante su ciclo vital o apoyos transitorios en determinados momentos de su vida.

En definitiva, en este período de transición y de alta complejidad, la formación de profesores debe ocuparse de favorecer la re-significación de la identidad profesional en un modelo inclusivo, en las que el saber profesional se constituye y se construye socialmente para eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta (Julio, 2010). Por ello, las habilidades y aprendizajes de estos profesionales han de ir adecuándose a los nuevos conocimientos desarrollados en educación, pedagogía y psicopedagogía para que el quehacer profesional se adecue a las nuevas demandas sociales que valoran la diversidad de los aprendices.

4. Metodología de la investigación

El estudio presenta los resultados de una consulta realizada a profesores de Educación Diferencial egresados de la institución, empleadores y profesores formadores de dichos profesionales de una Institución de Educación Superior, en el contexto de la actualización de su perfil de egreso y plan de estudio. El objetivo de esta consulta es conocer la visión proyectiva de estos actores de la comunidad educativa respecto del rol de un profesor de Educación Diferencial en el siglo XXI.

La metodología utilizada para alcanzar dicho objetivo, se sustenta en una aproximación cualitativa. La investigación cualitativa se centra en la búsqueda de sentido, a través del proceso más que en los resultados (Creswell, 1998). Los investigadores utilizan un proceso abierto y emergente para facilitar el desarrollo de la historia, los datos y abordar los por qué.

4.1. Método

La información es recopilada a través de dos técnicas. Inicialmente por medio de un cuestionario de opinión abierta, en el cual egresados, empleadores y profesores responden de manera individual a la siguiente afirmación incompleta:

El profesor de Educación Diferencial o Especial para del siglo XXI debería estar en condiciones de ...

La pregunta indaga en el rol que estos profesionales debiesen desempeñar frente a las demandas de la sociedad actual. Posteriormente, se profundiza y complementa en la visión proyectiva y percepción de este rol a través de entrevistas grupales. Esta técnica se ha definido como una forma efectiva de determinar las opiniones de las personas, los sentimientos y formas de pensar, permite a los participantes reflexionar sobre temas o situaciones que se han experimentado; a través de ella se accede a la dimensión práctica de los mundos sociales (Canales, 2006).

A través de esta segunda técnica, se busca asegurar que la opinión inicial de cuenta del tránsito de un modelo a otro para profundizar en dos hitos relevantes: los conceptos

de *enfoques y trabajo interdisciplinario* que aparecen de manera frecuente, pero superficialmente en las encuestas. En las entrevistas grupales participan un grupo de siete egresados y un grupo de ocho empleadores, ambos grupos lo habían hecho en la encuesta inicial. Por su parte, el grupo de profesores formadores trabajó estos temas en talleres grupales. Dada la naturaleza de este último grupo, el material no es incorporado en el presente estudio.

4.2. Participantes

La muestra del estudio está constituida por profesores de Educación Diferencial (Egresados de la institución y actualmente insertos en contextos laborales), empleadores (Directivos de centros educativos y centros de práctica de la carrera) y profesores formadores de profesionales (Académicos de la institución formadora y de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial), quienes fueron contactados a partir de las bases de datos con las que se mantiene comunicación constante.

Tabla 1. Conformación de la muestra participante

Participantes	Total Encuestados	Nº Participantes Entrevista Grupal
Egresados	30	7
Empleadores	8	8
Académicos	28	-

4.3. Análisis de la información

La información recopilada, tanto de la pregunta como de las entrevistas grupales, es transcrita a fin de dar inicio al proceso de análisis de contenido. Este se realiza interrogando al texto con el objeto de definir categorías y subcategorías analíticas, las que son profundizadas con apoyo del Software para análisis de datos cualitativo Atlas Ti.

A través del análisis textual, particularmente el análisis de contenido cualitativo, se apunta a descubrir la significación de un mensaje. Específicamente, este método

consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías emergentes, con el fin de develar el sentido de éste. El análisis de contenido no permite considerar todos los significados posibles de un material, necesariamente se debe realizar una elección y el instrumento seleccionado permite traducir esa determinación (Gómez, 2000).

En términos de cautelar la confiabilidad y validez del análisis realizado, se consideran los siguientes elementos: exhaustividad, lo que supone que las categorías emergentes permiten clasificar el conjunto de la información recogida; representatividad, referida a garantizar que el análisis del material permite efectuar análisis sobre la muestra; homogeneidad, asociada a la clasificación del material obtenido; pertinencia con el objetivo de análisis y univocación que implica que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores (Gómez, 2000).

Los resultados del análisis de contenido son considerados tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Es decir, por una parte, para el análisis de los resultados se toma en cuenta la frecuencia de las respuestas agrupadas en categorías y subcategorías, ya que este criterio colabora a comprender la forma en que cada grupo concibe los conceptos que más frecuentemente se relevan. Por otra parte, los textos de las respuestas entregadas por los diferentes grupos consultados constituyen un material rico para el análisis y profundización cualitativa.

5. Resultados: El profesor de Educación Especial para el siglo XXI

Sobre la base de las respuestas de los tres grupos consultados, es posible destacar algunos hallazgos que nos indican las demandas que se proyectan para el profesor de Educación Diferencial y su quehacer profesional. Estos resultados se presentan en tres tablas de doble entrada, cada una correspondiente a un grupo de opinión en las que se exponen las categorías de contenido que emergieron en las encuestas y entrevistas, así como las subcategorías que describen cómo se interpreta cada categoría. Se presentan primero las respuestas de los empleadores y directivos de establecimientos educacionales (Tabla 2), luego las de egresados de la carrera actualmente insertos laboralmente (Tabla 3) y, finalmente, las de los profesores formadores de estos profesionales (Tabla 4).

Respecto del primer grupo, en la Tabla 2 se muestran las cuatro categorías más relevantes las que, según los empleadores, han de constituir el perfil de un profesor de educación diferencial para el siglo XXI en Chile: el trabajo interdisciplinario, las habilidades personales, la comunidad educativa y los enfoques. La primera de ellas, casi dobla el número de frecuencia que el resto de este conjunto de categorías.

Tabla 2. Resumen categorías de opinión de empleadores según frecuencia

CATEGORÍAS	N° CITAS	SUBCATEGORÍAS
TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	12	Trabajo con otras carreras
		Gestión de redes de apoyo
		Trabajo en Educación Parvularia
HABILIDADES PERSONALES	7	Flexibilidad
		Generar instancias provechosas a partir de lo que tenemos
		Proactividad
COMUNIDAD EDUCATIVA	7	Trabajo con las familias
		Conocimiento de la realidad cultural y comunitaria del estudiante
		Trabajo inmerso en la comunidad
		Tolerancia al entorno
ENFOQUES	6	Proyectos de vida a partir de la realidad comunitaria del estudiante
		Reestructurar hacia un paradigma ecológico e inclusivo
		Hacia el enfoque socio-comunitario

El trabajo interdisciplinario es definido por los directivos de los centros educativos como la colaboración con otros profesionales, incluyendo aquí el trabajo con otros profesores de educación regular como las educadoras de párvulos. La necesidad de trabajar colaborativamente con profesionales de la educación y de otras áreas profesionales en el contexto educativo, surge desde la vivencia de los propios directivos, y parece ser un crecimiento profesional muy enriquecedor y que se da de manera continua. Los empleadores declaran que no han sido formados profesionalmente ni capacitados de manera explícita para el trabajo con otros profesionales.

1.- “La verdad es que mientras más comparto (con otros profesionales) más fuerte nos volvemos como educadoras diferenciales. Entonces, es tan lógico que a lo mejor no lo tratamos (en la formación profesional)”

Este trabajo está relacionado además con la gestión de redes de apoyo a la institución educativa y el propio proyecto, en el cual el diálogo con los otros profesionales implica un aporte a la construcción de una mirada global y más comprensiva del

trabajo profesional. El trabajo interdisciplinario parece ser una demanda directa y mayoritaria expresada por los directivos de los centros educativos hacia el quehacer de los profesores de Educación Diferencial, requiriendo su aporte para construir una visión holística del proceso educativo.

2.- “que se sumen a integrar proyectos institucionales, ya que forman parte (de las instituciones)... y dialoguen con otros profesionales”

3.- “ya se ha sumado el aporte de otros profesionales y donde el educador diferencial debe trabajar también, ya sea con un asistente social, fonoaudiólogo con la suerte de staff de profesionales, porque hay una mirada más global del procesamiento (proceso educativo)”

En cuanto a las habilidades personales de los profesores de Educación Especial destacadas por este grupo, estas giran en torno a la necesidad de contar con profesionales flexibles y proactivos, que conozcan la realidad educativa en la que trabajan. Tal como se observa en las citas 4 y 5, directivos y empleadores indican que el entorno educativo se desarrolla entre contradicciones debido a la convivencia de distintos paradigmas. Por esto, los profesionales de la Educación Especial requieren de trabajar desde el sistema tal como es, con sus debilidades y fortalezas, haciendo relevante las habilidades personales para poder responder a los desafíos de la educación.

4.- “Tengo que partir del paradigma que la educación especial es segregadora, entonces, si parto de esa premisa, lo que yo tengo que tratar de hacer como educadora diferencial es generar instancias dentro del sistema que tengo, porque no tengo otro”

5.- “Es como mirar lo que hay y trabajar en base de lo que hay y no ser confrontacional y no logras nada”

Este contexto real y complejo se refuerza con las categorías siguientes: comunidad educativa y enfoque educativo. Según este grupo es esencial fortalecer en la labor del profesor de Educación Especial el trabajo con las familias, lo que requiere del conocimiento de la realidad cultural y comunitaria del estudiante y de una tolerancia y respeto a la diversidad cultural del entorno. Como se ve en las citas 6 y 7, este grupo visualiza que el profesor de Educación Diferencial del siglo XXI deberá desarrollar su trabajo inmerso en la comunidad, comprometiéndose y favoreciendo no solo aprendizajes puntuales sino que proyectos de vida de las personas con las que trabaja.

6.- "... nosotros debemos formar profesionales que sean soporte de apoyo para la familia y la comunidad para la elaboración de proyectos vitales situados en nuestra comunidad local, los proyectos locales de un niño de Chiloé con discapacidad intelectual son distintos al proyecto vital que vive una familia de un niño en La Reina Santiago"

7.- "Esta tiene que ver con constructor de proyectos vitales, porque es un profesor que va a poder acompañarlo a lo largo de la vida dentro del contexto donde esa persona se va a desempeñar y una vez que logre comprender las generalidades de ese contexto va a poder profundizar aquellas estrategias que le son propias a determinados ciclos vitales"

La última categoría se refiere a los enfoques para abordar la labor educativa. Estos se relacionan, según los directivos de los centros educativos, con la construcción de estos proyectos de vida en base a la realidad comunitaria del estudiante y con la reestructuración del quehacer pedagógico, considerando un paradigma ecológico e inclusivo, un enfoque socio-comunitario. Los directivos visualizan que el enfoque es eminentemente educativo, ya nadie menciona una mirada clínica, sino que proyectan el quehacer profesional de los educadores diferenciales en sinergia con la comunidad y con los proyectos de vida de las personas con las que trabajan.

Para el segundo grupo consultado, los egresados de la carrera, emergen varias categorías, de las cuales las tres primeras destacan por su frecuencia. Tal como se expone en la Tabla 3. La más recurrente es la intervención, seguida del trabajo en equipo y los enfoques educativos.

Tabla 3. Resumen categorías de opinión de egresados según frecuencia

CATEGORÍAS	Nº CITAS	SUBCATEGORÍAS
INTERVENCIÓN	45	Intervención de diversas NEE en todos los estadios de la vida
		Intervención contextualizada
		Intervención en la diversidad
		Adecuaciones curriculares
		Intervención con padres
		Tics para intervención
TRABAJO EN EQUIPO	25	Trabajo articulado
		Trabajo con profesor de aula
		Buenas relaciones
		Conocimiento transversal de otras disciplinas
ENFOQUES	15	Trabajo contextualizado
		Evaluación contextualizada
		Enfoque constructivista
		Evaluación e intervención contextualizada

Respecto a los profesionales egresados - actualmente laborando – y su conceptualización de la categoría de intervención, esta se considera una parte central del quehacer profesional y se define como una intervención psicopedagógica con variados aspectos que lo componen: como intervención de diversas NEE en todos los estadios de la vida, intervención contextualizada y en la diversidad.

8.- “Atender a estudiantes que se encuentren en niveles educativos que van desde educación inicial hasta superior”

9.- “Responder a las necesidades y requerimientos no sólo académicos, sino también en aspectos sociales y afectivos, con una mirada más ecológica y centrada en las potencialidades”

10.- “Manejar grupos de alumnos de un curso completo, en educación regular, abarcando la diversidad al interior del aula”

Los egresados, actualmente profesores de Educación Diferencial en ejercicio, indican que la intervención psicopedagógica requerida para el corto y mediano plazo, va mucho más allá de la que tradicionalmente abarcaba (citas 8- 10). Por una parte, nos indican la necesidad de entregar apoyos desde edades muy tempranas hasta la adultez, lo que implica prepararse en un ámbito del desarrollo mucho más amplio que incluye el apoyo en la etapa universitaria. Por otra parte, señalan que esta intervención va más allá de lo académico, considerando a la persona de manera integral, destacando sus potenciales como facilitadores para el aprendizaje y desarrollo.

La idea de enfocarse más allá de las necesidades y de basar la intervención en las fortalezas, nos indica que este grupo de profesionales ya comienza a ver la necesidad de abordar la intervención desde los principios de la inclusión. Esto se refleja también en que ellos consideran su intervención especializada dirigida a todos quienes se encuentran en el aula regular, ya que todos pueden beneficiarse de ella.

Esta noción de intervención también incorpora elementos contingentes como la necesidad de implementar adecuaciones curriculares, incorporar a la familia en el apoyo y además, la proyección del uso de la tecnología para intervención especializada.

Esta primera categoría da cuenta de como se ha ampliado el quehacer tradicional del profesional en Educación Especial, relevando que las adecuaciones y el compromiso no recaen solo en el niño o persona que recibe directamente el apoyo.

Respecto de la segunda categoría destacada, el trabajo en equipo, es entendido como un trabajo articulado, principalmente con otros profesores.

11.- “Trabajar al interior del aula común en colaboración y apoyo directo con el profesor jefe”

12.- “Gestionar proyectos o instancias de colaboración docente, a través de una opinión y propuesta informada de la actualidad y el sistema nacional docente y ministerial”

13.- “Tener capacidad de trabajar en equipo, ser capaz de sobrellevar buenas relaciones con el equipo del colegio”

14.- “Debe ser capaz de sostener reuniones técnicas con los profesionales afines (fonoaudiólogo, kinesiólogo, etc.) a fin de brindar un apoyo integral, relevando la labor que cumplimos como docentes”

Tal como se desprende de las citas (11 - 14), los egresados ponen de relieve la necesidad de que el profesor y profesora de Educación Diferencial del siglo XXI desarrolle un trabajo mancomunado con los demás docentes del centro educativo, especialmente con el profesor del aula regular. Este trabajo en equipo va más allá del aula propiamente tal, incorporándose en equipos técnicos y de gestión, requiriendo de una capacidad y habilidades personales para establecer buenas relaciones entre los distintos profesionales y alcanzar las metas de la inclusión.

En relación a la tercera y última categoría destacada, el enfoque desde el cual abordar el quehacer profesional, también señalado por el primer los empleadores y directivos, los egresados ya han avanzado hacia el enfoque inclusivo, tal como podemos ver en las citas 15- 16.

15.- “Enfoque asociado a un modelo ecológico funcional, por otra parte el enfoque asociado a derecho, incorporar el contexto”

16.- “... con una mirada más ecológica y centrada en las potencialidades y fortalezas de los estudiantes”

El enfoque que ellos proyectan para su labor nos indica que hay tres elementos que se conjugan. El primero es el contexto cuyo rol parece central, en el cual se entiende a la persona como parte de un sistema ecológico, en que cada factor afecta al sujeto y al resto de su comunidad y entorno. El segundo elemento es el enfoque no asistencial, sino un enfoque de derecho, donde la educación para todos y todas se defiende

desde un sustento de justicia social. El tercer elemento, que vuelve a reforzar el desplazamiento desde el enfoque médico y asistencial, nos habla de reconocer las potencialidades y fortalezas de las personas. Estos tres aspectos señalan una visión proyectiva en la que los profesionales en ejercicio consultados ven su quehacer centrado en la persona completa y no solo en su déficit, desde una mirada global del entorno en el que se desenvuelve.

Finalmente, y tal como lo presenta la Tabla 4, para los académicos universitarios formadores de profesores de Educación Diferencial hay dos categorías que definitivamente deberían ser consideradas en la formación del profesor de educación diferencial del siglo XXI: la intervención y las habilidades profesionales.

Tabla 4. Resumen categorías de opinión de académicos según frecuencia

CATEGORÍAS	N° CITAS	SUBCATEGORÍAS
INTERVENCIÓN	42	Enseñanza para que todos aprendan
		Enseñanza contextualizada
		Trabajo colaborativo
		Trabajo interdisciplinario
HABILIDADES PROFESIONALES	33	Trabajo para la inclusión
		Trabajo colaborativo
		Trabajo interdisciplinario
		Gestión de iniciativas
		Liderazgo en proyectos educativos
		Trabajo con la familia

Los profesores formadores destacan mayoritariamente la intervención psicopedagógica como el quehacer profesional esencial, sin embargo, su definición tiene semejanzas y diferencias con el grupo de egresados. La primera subcategoría que colabora en esta definición es la de intervención entendida como la enseñanza para que todos aprendan, la que es particular de este grupo, y que se resignifica a la luz del concepto de diversidad.

17.- “Contar con herramientas que le permitan atender, entender y valorar a las personas con capacidades diferentes”

18.- “Pensar en realidades de aulas que tienen alumnos diversos, con todos los cuales en paralelo hay que trabajar”

Tal como se puede observar en las citas 17 y 18, los académicos proyectan el quehacer de los profesionales que forman, de manera importante en la preparación para el apoyo a personas con capacidades diferentes en realidades diversas. Los académicos ponen énfasis en el apoyo a cada aprendiz y en la complejidad enseñar para que todos aprendan en el contexto concreto en que se desarrolla la labor educativa, realidades donde prima la diversidad y en las cuales hay que dar el apoyo de manera simultánea a diferentes personas.

19.- “Incorporar elementos en el que consideren la atención de niños y niñas con NEE, que posean una historia, familia y contexto comunitario específico”

Al igual que los egresados, los académicos valoran la intervención especializada como una enseñanza contextualizada. Tal como se aprecia en la cita 19, entregar el apoyo especializado requiere de conocer a la persona y su historia, así como su entorno más cercano. Los académicos, a diferencia de profesores egresados y directivos que se encuentran involucrados directamente en las escuelas, ponen en un lugar central conocimiento de la persona y su entorno cercano orientando las acciones del educador diferencial hacia ellos.

Las otras dos subcategorías que complementan la definición de intervención psicopedagógica coinciden con la de los egresados, en cuanto ponen de relieve el carácter de la intervención como parte de un trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios.

La segunda y última categoría relevada por los formadores de profesores es la de habilidades profesionales, esta se construye en torno a la idea de trabajar para alcanzar la inclusión como el cambio de paradigma que se visualiza en el horizonte de la educación.

20.- “Concebir una sociedad inclusiva que favorezca las diferencias entre las personas”

21.- “Influir en un cambio cultural que permita la inclusión social y educativa”

22.- “Generar e implementar propuestas de inclusión de las personas que presentan capacidades diferentes con y sin NEE”

Tal como se observa en las citas 20 a 22, los académicos proyectan que los Profesores Especiales del siglo XXI deberían pensar la sociedad de una manera distinta, y actuar

en coherencia con esta visión. Lograr una sociedad y educación inclusiva conlleva un cambio cultural y para esto los profesionales requieren de desarrollar habilidades específicas para generar y concretar las propuestas para el apoyo a la diversidad.

Junto con esta idea de la inclusión, los académicos vuelven a destacar las competencias profesionales para favorecer el trabajo colaborativo e interdisciplinario (citas 23 - 24) que ya tiene tradición en la formación profesional, junto con la gestión y liderazgo de proyectos. Insisten en reconocer el valor de lo colaborativo para una comprensión más profunda de las problemáticas con las cuales se trabaja, y al igual que los empleadores destacan ésta como una instancia de enriquecimiento profesional.

23.- “Desarrollar competencias y habilidades para trabajar interdisciplinariamente, no aislado de otros saberes para una mejor comprensión de los fenómenos”

24.- “Reconocer el valor de lo colaborativo”

Finalmente, los académicos opinan que una competencia profesional importante es saber trabajar con las familias, para involucrarlas en las diferentes etapas del quehacer educativo.

Sobre la base de lo expuesto, se aprecian algunas visiones comunes respecto al profesor en Educación Especial que necesitamos formar para cumplir su función social en el nuevo siglo. Los aspectos centrales en esta formación son: una práctica pedagógica sustentada en un trabajo interdisciplinario, en un enfoque educativo y las habilidades tanto personales como profesionales que orientan el quehacer profesional para la construcción de una sociedad y educación más inclusiva.

6. Discusión final

En relación al perfil del profesor de Educación Diferencial y su quehacer específico para el nuevo siglo, y sobre la base de las opiniones de los grupos consultados, es posible relevar cuatro aspectos que repercuten en la formación profesional.

El primero refiere a la interdisciplinariedad, este aspecto ha estado presente desde

los inicios de la formación de profesores de Educación Diferencial. Los elementos nuevos aportados por los encuestados lo especifican como la urgencia de un trabajo transversal y fluido con otros profesores de diversos niveles, modalidades y disciplinas para asumir en conjunto el desafío de que todos y todas aprendan a partir del currículo escolar. Para la formación profesional esto implica considerar espacios comunes en los planes de estudio para la formación, tanto teórica como práctica.

El segundo aspecto corresponde al enfoque educativo, convergencia de las concepciones de empleadores y egresados de la carrera quienes, desde el contexto laboral, visualizan con fuerza que es necesario intencionar en la formación de profesores una determinada perspectiva para desarrollar el quehacer profesional. Esta perspectiva que proponen reformula los objetivos de la labor de la profesión a partir del reconocimiento de las necesidades educativas relevadas desde la familia, el contexto y el propio sujeto que se educa y no solo desde los profesionales y los documentos oficiales. Esto último, nos indica un desplazamiento hacia el paradigma de la inclusión. Desde esta definición, los apoyos especializados cobran sentido como un elemento que aporta a alcanzar una diversidad de fines, cada uno de ellos acorde a la diversidad de características de los educandos, sus familias y contextos. El tercer aspecto destacado surge del punto de encuentro entre egresados de la carrera y académicos y corresponde a la intervención como eje del quehacer profesional. Las concepciones de ambos grupos revelan un proceso de construcción de una noción de intervención que, por una parte, se basa en lo curricular y en la diversidad en el aula y, por otra, que este concepto se encuentra en movimiento desde una intervención enfocada en el sujeto con NEE hacia los factores del contexto que obstaculizan o facilitan de desarrollo de las personas, reflejando el dinamismo en la identidad profesional.

Ahora bien, cabe destacar que los empleadores ponen de manifiesto la convivencia de los distintos paradigmas en las prácticas, culturas y políticas en las instituciones educativas. En este entorno híbrido, toman un lugar central la formación de las habilidades personales y profesionales para el trabajo colegiado - como la flexibilidad, iniciativa y proactividad, así como el respeto al saber de los otros profesionales y del propio-, el trabajo con las personas a las que educa y con las formas de significar de sus comunidades. Estas habilidades profesionales parecen ser esenciales para un educador que, en esta consulta, es posicionado como un articulador. Este, para lograr su fin último: educación y desarrollo pleno para todos, requiere del panorama

completo, tanto de las necesidades de la familia y sujeto que educa, como de la comunidad escolar. Está última desde una perspectiva de institución compleja, donde se entretajan las visiones y necesidades de todos los demás actores educativos. De esta manera, los apoyos especializados se contextualizan de manera particular, dependiendo de como logra hacer interactuar todas estas variables de manera dinámica.

Finalmente, este estudio plantea como desafío a la institución formadora de profesores hacerse cargo la complejidad actual, asegurando la reflexión permanente para la interdisciplinariedad, tanto de los propios equipos docentes formadores de formadores, así como de los estudiantes y profesores del sistema educativo. En miras de avanzar hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el procesos de formación propiamente tal, y alcanzar así las transformaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Cavada P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (sin fecha, 2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Blanco, R. (septiembre, 2010). Presentación Sección temática: El Derecho a la Educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 119-136.
- Boerr, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: Santillana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando Aprendizajes y participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Traducción por UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social*, pp. 265-287. Santiago de Chile: LOM.
- Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Cisternas, M.S. (septiembre, 2010). El Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 41-57.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Gómez, M. (sin fecha, 2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(s/n), 103 – 113.
- Guajardo E. (sin fecha, 2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- Julio, C. (septiembre, 2010). Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 119-136.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). Ley 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=>.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (2010). Ley 20.422. Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades e Inclusión Social De Personas Con Discapacidad. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=Ley+20.422>.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (en prensa). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_180.pdf
- Marcelo, C. (agosto, 2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis*, 10(35), 1-52.
- Marcelo, C. (octubre, 2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita, Venezuela.

- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad. Chile. Recuperado de <http://www.fonadis.cl/descargas/centro/tematicos/Politica-NacionalEducacion-Especial.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). Decreto con toma de razón 170/2010 N° 0170 Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=&idVersion=2010-04-21>
- Morin, E., Roger, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Prieto, M. (sin fecha, 1994). La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. *Revista Perspectiva Educacional*, 24(s/n), 41-48.
- Prieto, M. (sin fecha, 2004). La construcción de la identidad docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49
- Riquelme, P. (septiembre, 2010). Demandas actuales a los profesionales de la Educación Especial en el contexto Chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 177-198.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Aprobada por aclamación en la Ciudad de Salamanca, España.
- UNESCO/OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2008). *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. London: HMSO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*.
Barcelona: Paidós.