



Universidad Academia Humanismo Cristiano

Facultad De Pedagogía

Departamento De Educación

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO QUE PRESENTAN EDUCADORAS DIFERENCIALES CHILENAS EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS

Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación, Título Educador
Diferencial, mención en Trastorno Específico del Lenguaje Oral

Autoras:

Alin Elizabeth Castillo Soto

Verónica Isabel Quilaleo Antil

Profesor Guía:

Dr. Rubén Rodríguez Amador

Santiago de Chile, 2019

Autorización:

Noviembre 2019, Alin Castillo Soto y Verónica Quilaleo Antil

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

AGRADECIMIENTOS

Verónica Isabel Quilaleo Antil

Agradecer a Dios en primer lugar, porque a pesar de los procesos complejos que hubo en el camino no desmayamos. Se ha concretado un proceso el cual ha sido de aprendizaje y de nuevos desafíos a futuro.

A Jesús mi esposo, por su incondicional apoyo, paciencia, amor, compañía y comprensión que tuvo al respetar el tiempo que debí dedicarle a esta investigación.

También agradecer a nuestro profesor guía y al equipo de trabajo que logramos conformar que a pesar de las situaciones complejas que se debieron afrontar ha estado con nosotras hasta el final de este camino.

Dedicado a mi madre por su amor inmenso y a mi padre, que en este proceso se fue a la presencia del Señor.

Alin Elizabeth Castillo Soto

Agradecer el trabajo colaborativo de equipo de esta investigación por compartir distintas experiencias que amplían el conocimiento en el ámbito profesional y personal. Por la fuerza y motivación que brinda la familia para seguir avanzando con pasión a los nuevos proyectos.

Por el apoyo incondicional de nuestro profesor guía y Doctor Rubén Rodríguez Amador que brindo toda su experiencia en el proceso investigativo, aportando su amplio conocimiento frente al estudio.

Por compartir experiencias de vida que nunca quedaran en el olvido, y que nutren para seguir siendo maravillosas personas en el presente y futuro.

ÍNDICE

Capítulo I: Problematicación y objetivos	8
1.1 Contextualización	9
1.2 Justificación del estudio y objetivos de investigación	15
1.2.1 Pregunta de investigación	16
1.2.2 Objetivo General	16
1.2.3 Objetivos Específicos	16
1.2.4 Relevancia del Estudio	17
Capítulo II: Marco Teórico	18
2.1 I La Educación Especial de Finlandia como modelo de éxito	19
2.1.2 Educación Especial Una Mirada desde América Latina.....	21
2.2 Formación Docente en Chile en el siglo XIX.	25
2.2.1 Maestros en la Fundación de la Escuela.	26
2.2.2. Primera Profesionalización.....	27
2.2.3 Los Profesores de Estado	28
2.2.4 Docentes y masificación educacional.....	29
2.2.5 Segunda profesionalización docente.....	30
2.3 Educación Especial en Chile	30
2.3.1 Principales precursores de la Educación Especial	31
2.3.2 Consolidación de la Educación Especial	32
2.3.3 Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial de Educación Especial	34
2.4 Conocimiento del Profesor	39
2.4.1 Conocimiento Profesional Docente	41
2.4.2 Conocimiento Didáctico Del Contenido	43
2.5 Conocimiento Disciplinar y Didáctico	47
Capítulo III: Metodología	50
3.1 Planificación de la investigación.....	51
3.1.1 Fundamento Metodológico	52
3.1.2 Justificación Metodológica.....	53
3.2 Diseño de la investigación.....	53
3.2.1 Fuentes de información.....	56

3.2.2 Procedimientos y técnicas de recogida de información	56
3.3 Manejo de la información	57
Capítulo IV: Resultados	59
4.1 Tabla de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2008-2010	60
4.2 Tabla de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2010-2012	62
4.3 Tabla de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2012 – 2014	64
4.4 Tabla de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras chilenas de Educación Especial período 2014 -2016	66
4.5 Tabla de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período: 2016-2018	67
4.6 Tabla de Análisis Transversal. Síntesis Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2008-2018	70
4.7 Análisis cualitativo de estudios de Chile de las dimensiones del Conocimiento de Contenido Didáctico 2008-2018	73
4.8 Dimensiones y aspectos didácticos de profesoras Chilenas de educación Diferencial 2008-2018.....	76
Capítulo V: Conclusión y discusión	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	85
Anexo 1: Tabla Organizativa de búsqueda de la información del 2008 al 2018	
Conocimiento de Contenido Didáctico de Educadoras Diferenciales Chilenas.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

1.1 Períodos históricos de Educación Especial en Chile	11
2.1 Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de Educación Especial en Chile	34
3.1 Tipos de Conocimiento del Contenido Didáctico	54

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Figura 1 Gees-Newsome (1999)	46
Figura 2 Tipos de Conocimientos que contribuyen al Contenido Didáctico según Morine-Dershtiner y Kent (1999)	46
Figura 3 Resumen de trayectoria de investigación (2008-2018).....	58

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo explorar el Conocimiento del Contenido Didáctico (CDC) que presentan Educadoras Diferenciales de Chile en el período del 2008 al 2018. Para comprender el conocimiento profesional del profesor es importante conocer sobre Conocimiento Disciplinar y Didáctico, asimismo como este lo presenta en su práctica en aula. Hoy en día una diversidad de autores reconocen dificultades que presentan los profesores para organizar contenidos curriculares de alta complejidad y llevarlos a la sala de clases (Porlán y Rivero, 1998; Perafán, 2004). Este conocimiento legitima la profesionalidad docente entendiéndose desde el cómo estos comprenden la materia y cómo lo transforman para ser enseñable, considerando en todo momento las ideas previas de los estudiantes, el contexto y el currículum (Shulman, 1987; Marcelo, 1993).

De lo anterior, se concreta que ambas formas de conocimientos pueden representarse bajo la intersección de elementos y/o características comunes que al final facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Chile no existen estudios que den cuenta sobre el conocimiento didáctico del contenido que tienen profesores (as) de Educación Diferencial, tanto en formación inicial como en formación permanente (Ossa, 2008; Bravo, 2009; Catalán y Fernández 2011).

En este sentido, es importante entender el pensamiento del profesor a través de su Conocimiento Disciplinar y Didáctico, centrándose en cómo enseñar, ya que en primera instancia la enseñanza se dirigía desde la perspectiva de aprendizaje de los estudiantes ignorando el tipo de creencias y saber del profesor. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica y documental de estudios que apuntan al trabajo Pedagógico de Educadoras Diferenciales en el contexto Chileno, que a su vez permitió establecer una triangulación de datos visibilizando el Conocimiento de Contenido Didáctico desde sus prácticas pedagógicas.

Palabras Claves: *Conocimiento del Contenido Didáctico, Conocimiento Profesional Docente, Conocimiento del profesor, Saberes Pedagógicos del Educador Diferencial*

Capítulo I: Problematización y Objetivos

1.1. Contextualización

En la actualidad la Educación Diferencial en Chile cuenta con los lineamientos de conocimientos Disciplinarios y Didácticos para la formación inicial Docente a través de los Estándares de Educación que fueron propuestos por el Ministerio de Educación por intermedio de la ley N°20.903 desde 1 de abril 2016. El objetivo de dichos Estándares es poder contar con profesores mejor formados y profundos conocedores de las disciplinas y estrategias de enseñanza que constituyen el desarrollo profesional docente dentro del marco orientador de las carreras de pedagogía en sus diferentes disciplinas. A partir de noviembre del 2017 se dio a conocer la actualización efectuada con el apoyo de tres Instituciones reconocidas; Pontificia Universidad Católica, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Austral de Chile en colaboración con el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). De esta manera, se establecieron tres ámbitos específicos relacionados con el conocimiento del Educador Diferencial: (1) El saber Pedagógico, (2) La Práctica Pedagógica (3) La Identidad Profesional. Estos Conocimientos Disciplinarios y Didácticos desde la formación inicial son puestos en práctica en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes donde el profesor pone en práctica su identidad profesional en colaborar con otros profesionales y familias para responder a la diversidad de todos los estudiantes.

Esta perspectiva cumple con la normativa que propone Warnock¹, aceptar a las personas con sus necesidades con los mismos derechos que los demás. Además, los saberes pedagógicos del Educador Diferencial señalan que están ligados “desde una perspectiva integral y ecológica que identifica el valor de la cultura tanto de la familia y escuela que facilitan u obstaculizan el aprendizaje”. (Estándares Pedagógicos, 2017).

¹ El informe Warnock en 1978 en Inglaterra, revolucionó la educación de la época, demandando importantes cambios a favor de las personas discapacitadas. De este informe emanó la conceptualización de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Posteriormente la ONU, en 1981 declara el Año Internacional de los Impedidos, como una forma de crear conciencia de esta realidad y el año 1983, este mismo organismo crea el Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Recuperado de <file:///C:/Users/1234/Downloads/Dialnet-LaIntegracionEscolarEnChile-1137957.pdf>.

Cabe destacar que el desarrollo del conocimiento profesional docente en Educación Especial en Finlandia como se ha desarrollado desde el año 2000 con altos estándares de calidad que ha influido en el Qué, Cómo y Para qué enseñar. En este sentido, para algunos autores este éxito educativo se debe a un aprendizaje personalizado en función de las características individuales de los estudiantes (Sahlberg, 2015, p.141).

El modelo educativo Finlandés inspira en la formación de futuros profesores como señalan algunos autores “Que en la toma de decisiones se perciban como docentes reflexivos, no como técnicos que implementan programas diseñados por otras personas ajenas al contexto donde ellos realizan su labor” (Laukkanen, 2013). Otro punto importante son los sucesos pedagógicos de las Educadoras Diferenciales en América Latina, desde Colombia quienes para desarrollar su conocimiento Disciplinar y Didáctico, debieron reconstruir su IPDE (Identidad Profesional Docente Especial) Dicho conocimiento e identidad se restableció con la historia narrativa de las propias Educadoras Especiales mediante sus relatos de vida como una forma de dar a conocer la historia educativa a través de sus experiencias recopiladas por la Expedición Pedagógica Nacional en el 2001 como movimiento social de maestros de Colombia.

Es importante destacar que para algunos autores “existen pocas investigaciones biográfico narrativas que indaguen sobre la identidad profesional especial y sus conexiones con las Reformas Educativas de Colombia” (Yarza de los Ríos, 2014, p.328). De hecho, el sociólogo Bauman (2003) indica que la época dorada de la Educación Especial para Colombia se constituyó con la creación de las aulas y Escuelas Especiales entre los años 1960 y 1980 que afectó de manera positiva IPDE por contar con una contratación laboral permanente con el Estado. Lo cual, permitió que tuvieran un Estatuto Docente que otorgaba estímulos económicos adicionales “Establecieron condiciones materiales para la profesión de Educador Especial en el país, en comparación con maestros de otros grados o niveles” (Yarza de los Ríos, 2014, p.332).

Por otro lado el IPDE se vio condicionado por la baja cantidad de estudiantes especiales, por el apoyo de equipos multidisciplinarios, profesionalización permanente y por la construcción del saber Disciplinar y Didáctico. Sin embargo se fue fortaleciendo por Educadoras Diferenciales a través de sus experiencias

educativas y la enseñanza estuvo bajo diferentes enfoques: psicomotriz conductual, cognitivo, constructivista y desde la década del 90 se comenzó a resignificar la Identidad Profesional con la nueva Ley General de Educación del año 1994. En forma paralela, Chile presenta un proceso histórico social en la Educación Especial, en los cuales existen cuatro periodos que definen la historia.

De la Tabla (1.1) se evidencian cuatro períodos, nominando cada uno de ellos según su proceso histórico y social, que explican el desarrollo de la Educación Especial en Chile.

Tabla 1.1

Períodos Históricos de Educación Especial en Chile

(I)	1852-1929	- Origen y consolidación de la educación especial
(II)	1990-2004	- La emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva
(III)	2005-2010	- La contradicción
(IV)	2011 a la fecha	- Estancamiento

Fuente: Educación Especial y Educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?, 2013, p.39.

Dando una mirada social e histórica donde el primer período nominado origen y consolidación de Educación Especial reconoce la primera modalidad de Escuela Primaria en 1928, encargada de atender a niños con déficit orgánico², anormales³, déficit mental⁴. Aprobado (Ministerio de Educación Pública de Chile, 1927).

² **Déficit orgánico:** La Décima Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), de 1992, de la OMS, considera como Trastornos Mentales Orgánicos (TMO) a un amplio, variado y complejo conjunto de desórdenes psicológicos y conductuales que se originan en una pérdida o anomalía de la estructura y/o función del tejido cerebral. Fueron llamados anteriormente síndromes orgánicos cerebrales. recuperado http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/Psicologia/Manual_psiquiatr%C3%ADa/cap-10.htm

³ **Anormal:** el modelo médico cuya tradición se remonta a 1800, es una de las más fuertes de la explicación de normalidad y anormalidad, sobre todo en el campo de la salud mental. Su piedra angular es considerar la normalidad como un estado de salud y equiparar la anormalidad como un estado de enfermedad. recuperado http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cede/POLIS/2000%20vol%20i/Polis-2000-129.pdf

⁴ **Déficit mental:** Capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio que se acompaña de limitaciones adaptativas, inicio anterior a los 18 años, Sistema Nervioso Central afectado. La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por evaluación mediante uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente, como es el caso del test de inteligencia para niños *Wechsler Intelligence Scales for Children-Revised*, *Stanford-Binet*, *Kaufman Assessment Battery for Children* o bien el WISC-III de David Wechsler. Una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio se define como un CI situado alrededor de 70 o por debajo de 70 (aproximadamente 2 desviaciones típicas por debajo de la media estándar en la población establecida). Recuperado http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612008000200001&script=sci_arttext.

Entre los años 1940 y 1960 se consolida la atención educativa de jóvenes con discapacidad en centros y Escuelas Especiales separadas de escuelas regulares. Autores como Godoy, Meza y Salazar (citado Ramos, 2013) indican que la Educación Especial desde sus inicios se vincula con la medicina y la psicología.

En el siguiente período denominado de emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva, en la década de los 90 su mayor atención se dispone atender las diferencias y discriminación de los más vulnerables integrando a estudiantes con discapacidad a la educación regular. Además, en este período existe la promulgación de los siguientes decretos: el N° 490 como primer recurso legal que avala la integración escolar de estudiantes con discapacidad en Chile y luego en el año 1994 se promulgó el Decreto N° 19.284 de Integración Social de personas con discapacidad. Sobre este hecho, se incorporaron innovaciones y adecuaciones curriculares que facilitan el aprendizaje a personas con Necesidades Educativas Especiales para que sean insertadas en cursos o niveles en el campo educativo.

Tiempo después el período de Contradicción promulgó la política Nacional de Educación Especial donde existen acuerdos de distintas entidades que componían la Comisión de Expertos del 2004, lo propuesto se alejaba de lo que se podía implementar en Chile ya que mejoraba la integración escolar sin tensionar el sistema educativo regular para la inclusión. Y por último, el período de Estancamiento a la fecha con la implementación del decreto N°170 en el 2009, aumentó las cifras de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, incorporándose en mayor cantidad diagnósticos de carácter transitorio más que permanente.

Esta etapa se considera como Estancamiento, debido a la implementación del Decreto N°20.422 del año 2010, que establece Normas sobre igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad evaluada por la cámara de diputados que en el informe emanado en noviembre del año 2012 manifiesta que las medidas de educación e inclusión no contaban con las normativas reglamentarias.

Para entender la Educación Especial en Chile es imprescindible conocer el proceso histórico y cultural, así también la participación de los profesores en

tiempos de la colonia. En este período la educación estuvo en manos de congregaciones religiosas quienes en su mayoría tenían conocimientos sobre el campo pedagógico. Mientras que por el otro lado estaban las personas que contaban con escaso Conocimiento Disciplinar y Didáctico. Al respecto, dichas congregaciones eran altamente elitistas con la elección de personas pobremente formadas en términos de enseñanza, ya que se elegían por color de piel y fe.

En aquel tiempo la educación era muy limitada, no todos lograban acceder a este sistema a excepción de los hijos de criollos más acomodados, en esa época era difícil pensar en la educación y menos educar a los pobres, puesto que estas personas solo estaban para trabajar las tierras de los más acomodados. Es por ello, que las “instituciones educativas” eran dirigidas por órdenes religiosas y conventos quienes cumplían el rol de Educadores. Al inicio de la acción emancipadora, estuvo la preocupación de la educación ya que se requerían formar ciudadanos para la nueva república que estaba naciendo. Para esto, Camilo Henríquez sacerdote letrado, su mayor preocupación fue que todo ciudadano sea educado, quien expresaba “entre las clases del estado llano y la plebe, se encontrarán las grandes reservas de talento y patriotismo desnudo de interés” (Weinber, 1984). Lo que implicó un nuevo desarrollo educativo de clases bajo las ideas de la ilustración y del liberalismo. En el año 1842 se crea la Universidad de Chile y la primera Escuela Normal de Preceptores, aquí nace la forma institucional de la formación docente en Chile independiente. Esta Escuela Normal de Preceptores liderada por Domingo Faustino Sarmiento, creada para hombres, que años después se abre como la primera Escuela Normal para mujeres que surge de forma incipiente (Núñez, 2002).

Hacia fines del siglo XIX, el gobierno de la época encargó a José Abelardo Núñez viajar Alemania a buscar nuevas ideas pedagógicas educativas lo que podía significar una mejora al contenido y la forma de enseñanza escolar como también en la formación docente. Por el mismo motivo, la influencia Alemana marcó de forma importante a Chile por el sello que tendría la primera institución dedicada a la formación de profesores para el nivel secundario. La Escuela Normal constituyó durante los inicios del siglo XIX y XX una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos, respecto al contenido de su formación. Sin embargo, como se ha observado durante la historia de la Educación Chilena, esta ha sido

pionera en América Latina en tener la primera Escuela Especial de sordos y así mismo haber formado la Escuela Normal de Preceptoras.

La Educación Especial se inicia con la creación de la primera Escuela de sordos de Santiago, fundada el 27 de octubre de 1852, durante el gobierno de Manuel Montt (Valeria, 2018). Esta fue la primera escuela de América Latina donde se enseñaba a leer y escribir en forma gratuita, estudiaban gramática castellana, lectura, escritura, aritmética, religión y encuadernación. Posteriormente, en el año 1854 se crea la segunda Escuela de sordos para mujeres, ellas estudiaban lo mismo que los hombres, pero se les agregaba costura y bordados.

Chile en 1880 asume íntegramente los acuerdos del Congreso de Milán, normando estrictamente la educación de la población sorda y a partir de la década del 60, se crean Escuelas Especiales de sordos de todo el país teniendo como base la enseñanza exclusiva del lenguaje oral. De esta forma, en el año 1889 se crea el “Instituto de Sordo- mudos, en esta instancia donde se vio la necesidad de educar a los sordos del país y formar maestros para las Escuelas Especiales, que en ese entonces ya existían, estableciendo que “Se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mímico y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo” (Herrera, 2018).

Viendo la necesidad de tener especialista en esta área en el año 1964, se crea la carrera de profesor Especialista en Educación Especial en la Universidad de Chile, al año siguiente el Presidente Eduardo Frei Montalva promulga la Reforma Educacional que propone cambios, se crea también una Comisión asesora para formular medidas para mejorar los problemas de la Educación Especial en nuestro país. Así mismo se crea el MINEDUC, Institución que viene a dar un orden administrativo a este subsistema para seguir incorporando mejoras en la Educación Especial en Chile.

1.2. Justificación del estudio y objetivos de investigación

Los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que debe tener un profesor para realizar una enseñanza efectiva han sido abordados desde algunas posturas, una de ellas es la propuesta de los Estándares de Educación en Chile que entregan lineamientos de los saberes pedagógicos en la formación inicial de la carrera de pedagogía en Educación Diferencial. Otros autores como Shulman (1986) establecen una base teórica importante en la cual se fundamenta esta investigación relacionada al Conocimiento de Contenido Didáctico como base de la enseñanza centrada en el pensamiento y sistema de creencias del profesor para enseñar.

Si bien existe un bagaje de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos como lo indican los Estándares Pedagógicos (2017) que presentan las Educadoras Diferenciales es imprescindible saber como se articula este conocimiento en la práctica en aula. Además, de conocer el modelo de éxito de Educación Especial de países de Europa como Finlandia y la perspectiva histórica social de América Latina de las voces de maestros de Colombia y el desarrollo profesional docente de Educación Especial en Chile. De hecho, una de las cosas importantes del estudio es que la Educación Especial en Chile ha intervenido el aprendizaje desde las Necesidades Educativas Especiales y para ello, el Educador(a) Diferencial debe tener una preparación formativa y práctica para entregar los contenidos de la materia y generar las habilidades requeridas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Ávalos et al, 2010).

Para esto se realizó una búsqueda bibliográfica y documental con el aporte de diversos autores de los últimos diez años, relacionados al Conocimiento de Contenido Didáctico de Educadoras Diferenciales en Chile en sus diferentes experiencias en el contexto Chileno.

En Chile para que el Conocimiento de Contenido Didáctico pueda desarrollarse el Estado debe propiciar instancias de preparación constantes en los profesionales de Educación Diferencial y profundizar en los temas Disciplinarios y Didácticos. Es por ello, la importancia de visualizar este conocimiento que han adquirido las Educadoras Diferenciales que están en formación inicial y permanente, en como

desarrollan su conocimiento profesional en sus diferentes prácticas educativas para entregar aprendizajes significativo en sus estudiantes.

Por lo tanto, la revisión de documentos dentro del contexto Chileno toma importancia para profundizar las diversas experiencias en educación de Educadoras Diferenciales como construyen su conocimiento para la enseñanza, se concluye que su principal énfasis será a partir de la siguiente pregunta de investigación.

1.2.1. Pregunta de investigación

¿Cómo es el Conocimiento del Contenido Didáctico de Educadoras Diferenciales Chilenas en los últimos 10 años?

1.2.2. Objetivo General

Explorar el Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales Chilenas en el período comprendido entre el año 2008 y 2018.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Indagar los hitos históricos más importantes relacionados con la Educación Especial y su transición a la Educación Diferencial en Chile.
- Explorar a través de documentos e investigaciones el Conocimiento Didáctico que presentan Educadoras Diferenciales durante el período 2008/ 2018 en Chile.
- Explorar a través de documentos e investigaciones el Conocimiento Disciplinar que presentan Educadoras Diferenciales durante el período 2008 / 2018 en Chile.
- Identificar la relación que existe entre el Conocimiento Disciplinar y Didáctico de Educadoras Diferenciales durante el período de 2008 / 2018 en Chile. No corresponde al objetivo general.

1.2.4. Relevancia del estudio

El principal interés de esta investigación se centra en las Educadoras Diferenciales en como utilizan los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en la enseñanza en Chile y la relación con el Conocimiento de Contenido Didáctico. Desde este punto de vista se cuestionará la formación docente de pedagogía en Educación Diferencial para mejorar las prácticas de aula y el rol del profesor. Y, causar un impacto en la manera en como se enseña y como puede mejorar el proceso reflexivo del profesor en la enseñanza a través de la propuesta teórica de Shulman para la Educación Especial en Chile y para la enseñanza regular compartida con otros profesionales. Por esta razón, la alta relevancia de conocer los lineamientos Disciplinarios y Pedagógicos de los Estándares establecidos por el MINEDUC (Ministerio de Educación) de la carrera de Educación Diferencial permite generar un diálogo con el Conocimiento de Contenido Didáctico.

Esto ayuda a mejorar el significado del rol del Educador(a) Diferencial dentro de su labor pedagógica tanto para sus pares docentes que focalizan su mirada desde otras disciplinas. En este sentido, el capítulo II presenta un Marco Teórico que sustenta todo el trabajo de investigación, así como también los procesos históricos y sociales de la Educación Especial tanto de Europa como en América Latina. Sobre la misma, en el capítulo III se presenta la Metodología donde se explica el tipo y diseño de investigación. En el capítulo IV se exponen los resultados obtenidos por cada período investigado desde el año 2008 al 2018 y finalmente en el capítulo V, se presenta la discusión y conclusión.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 La Educación Especial de Finlandia como modelo de éxito

Finlandia en la formación de profesores de educación obligatoria presenta un desarrollo profesional docente con un enfoque holístico ya que su principal interés en la formación inicial es que los profesores diseñen proyectos escolares basando sus habilidades en la investigación para poner en práctica sus Conocimientos Disciplinarios y Didácticos. Respecto a este punto, Finlandia a diferencia de Chile tiene bien establecido en términos evaluativos la formación inicial y permanente en sus profesores de educación formal (Niemi, 2015).

Por otro lado, en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes finlandeses se han visto beneficiados con este modelo de formación docente, lo cual permitió disminuir la brecha tan marcada en rendimiento escolar en las disciplinas de lectura, matemática y ciencias lo que se refleja en el informe de PISA desde la OCDE⁵ en los años 2001,2004,2007,2010.2013. (Sahlberg, 2015.p138). En este sentido, el conocer que el sistema educativo Finlandés sea exitoso se debe a que posee una educación equitativa y que establece una atención sistemática y de justicia social a través de una intervención temprana para ayudar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Este estudio se interesa por conocer el Conocimiento profesional de educadores (ras) de Educación Especial en Chile, por tanto, se requiere seguir haciendo énfasis en la educación Finlandesa, ya que en el año 2011 se implementó con éxito el programa de *“Apoyo para el Aprendizaje y la Escolarización”*, que promueve en los estudiantes: (1) Apoyo general, (2) Apoyo reforzado y (3) Apoyo especial. Cada apoyo específico cumple con las siguientes características, el apoyo general comprende acciones por parte del profesor de aula regular en términos de diferenciación, así como los esfuerzos de la escuela para afrontar la diversidad de los estudiantes. El apoyo reforzado consiste en un apoyo de nivelación por parte del profesor, enseñanza cooperativa (co-enseñanza) con el profesor de Educación Diferencial, más un aprendizaje individual o en grupos pequeños con un profesor de esta área a tiempo parcial.

⁵ **OCDE:** la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 36 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Recuperado de Sahlberg, P. (2015).Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. Pensamiento Educativo, Revista de investigación educacional latinoamericana, 52(1) ,136-145 doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.10

El apoyo especial incluye una amplia gama de servicios de Educación Diferencial, desde educación general de tiempo completo hasta la inserción en un establecimiento especial. A todos los estudiantes en esta categoría se les asigna un *Plan de Aprendizaje Individual* que toma en cuenta las características de cada alumno y, de ese modo, personaliza el aprendizaje para conocer las aptitudes de cada estudiante. Como consecuencia de la ejecución de este programa el número de estudiantes catalogados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Permanentes o Transitorios) disminuirá al tener un apoyo diferencial. (Sahlberg, 2015.p138).

De esta implementación cabe destacar que desde el año 2012 al 2013 en escuelas de enseñanza general el 12,7% fueron incorporados a este nuevo programa, un 7,7% recibió apoyo especial y un 5% obtuvo apoyo reforzado. Lo que aproximadamente 14,3% participaron en Educación Diferencial en este período. A diferencia, Chile se estanca en dilemas de excelencia v/s equidad ya que utiliza pruebas estandarizadas que comparan con promedios estadísticos generando competencia de estudiantes más débiles y el pago a profesores en base a méritos lo que pone en riesgo la equidad. En este sentido, Finlandia las pruebas utilizadas deben influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y no solo aumentar las calificaciones de este. Es por ello, que se logra apreciar que el sistema educativo Finlandés ha eliminado las barreras de integración lo que proporciona que los docentes al tener un sistema con mayor equidad tienen mayor posibilidad de tener alumnos exitosos al poseer un sistema Educativo Especial.

El desarrollo profesional docente inicial y permanente ubica a Finlandia en relación a otros países por tener una formación investigadora, para aprender nuevos métodos, para generar un pensamiento crítico y un conocimiento riguroso de las asignaturas que imparten. Es por ello, que se hace posible la superación de limitaciones en cuanto a la cooperación entre profesionales, ya que ellos diseñan una comunidad educativa innovadora a partir de un enfoque de investigación-acción, conectan la formación docente inicial y permanente basada en la investigación de la enseñanza de ciencias, tecnologías y matemáticas.

2.1.2 Educación Especial una mirada desde América Latina

Las políticas internacionales toman importancia en la formación inicial de Educación Especial, mediante la declaración de Salamanca y el marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. La Unesco (1994), señala como principio que las escuelas deben “acoger a todo los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p.49), siendo esta una medida para construir una mejor sociedad y conseguir una educación para todos. Es por ello, que el Conocimiento Disciplinar y Didáctico que poseen las Educadoras de Educación Especial en los últimos años, a partir del siglo XXI en América Latina, se ha cuestionado por las transformaciones sociales que ocurren en cada país. La importancia que le da Yarza (2008) a “La formación de profesionales de Educación Especial, debe convertirse en objeto de análisis de una comunidad del saber, debido a sus múltiples formas de existencia que trasciende al conocimiento profesional en la formación del profesorado”. (p.10)

Lo que permite indagar y repensar qué ocurre con la profesionalización docente desde la formación de las escuelas, ya que la historia de la Educación Especial de Colombia, ha vivido reformas educativas que han descontextualizado el diálogo abierto con los Educadores Especiales, por defender su IPDE (Identidad Profesional Docente Especial). Y para ello, los maestros de Colombia narran sus experiencias a través de los relatos de vida, ya que desde la construcción de su conocimiento dicen ser productores de saber pedagógico ya que aportan para disminuir la exclusión educativa y social que incide en la construcción de la identidad profesional. Sin embargo, al poseer este conocimiento y con las transformaciones sociales se pone en cuestionamiento la función de los modelos de formación Disciplinar que orientaron el IPDE (Identidad Profesional Docente Especial) en Colombia.

Lo que implica que la realidad educativa tanto para maestros y estudiantes debe cumplir con una infraestructura física y un capital humano idóneo para cubrir las necesidades que enfrenta cada comunidad del saber. En este sentido, Colombia en la actualidad, según la investigación realizada, denominada Políticas de Inclusión Educativa entre Colombia y Chile (2015) indica que la ley 60 de 1993 financia los programas de Necesidades Educativas Especiales a través de los recursos que asignan los departamentos o municipios mediante transferencias

bajo el concepto de cofinanciación permitiendo la planificación y gestión de proyectos sustentados en el plan territorial educativo.

Una de la principales problemáticas presentes es la opción de subsidios a instituciones privadas que “permiten que algunas entidades territoriales contraten instituciones de menor costo, con profesionales de baja calidad y sin mayor conocimiento” (Vásquez, 2015, p.52) para impulsar una educación que afecta a la calidad educativa de maestros y estudiantes, por no contar con las competencias para fortalecer la Identidad Profesional. Que genera en términos económicos no entregar un financiamiento igualitario, sino que desmedido.

Otro punto que afecta, es la cobertura educativa que deben tener niños y jóvenes de Educación Especial; de acuerdo con los datos obtenidos por el Departamento Nacional de Estadística (2010) 146.247 niños y jóvenes entre los 5 y los 20 años en situación de discapacidad presentes en Colombia, de los cuales 83.101 asistían a una Institución Educativa, dejando fuera del sistema educativo a 63.146 niños y jóvenes. En este sentido, si bien la ley otorga el financiamiento, existe una alta demanda que supera la oferta y el acceso a la educación. Por lo tanto, el estado o el área de financiamiento no están cubriendo de forma oportuna la demanda de los diferentes sectores educacionales de Colombia, no cumpliendo con las expectativas que establece la Unesco, que son procesos altamente afectados para la educación en América latina.

Algunos maestros generalistas se han seguido formando para llegar a ser Educadores Especiales presentando fortalezas y debilidades en el Conocimiento Disciplinar y Didáctico en la Educación Especial. Sin embargo este conocimiento se ve condicionado que según explica Yarza (2016) “Existen discursos que se posicionan en torno a la formación de maestros en Educación Especial en función de la escolarización, reconociendo tres tendencias en Colombia relacionadas a la (1) Profesionalización,(2) Desprofesionalización,(3) Reprofesionalización del Educador Especial :

(1) Una “tendencia invisibilizadora” que conduce a la desaparición de la formación inicial en Educación Especial por tener presencia únicamente en la formación pos gradual de cursos para la formación de docentes.

(2) Una “tendencia subteorizadora”, la cual plantea que la Educación Especial dejaría de existir como campo disciplinar del saber, como espacio interdisciplinar. Que conlleva a la desaparición en tanto conocimiento profesional en Colombia.

(3) Una “tendencia usurpadora” en donde se evidencia que otros “profesionales para-pedagógicos” (del área de la salud, la rehabilitación, etc.) asumen roles y funciones de los Educadores Especiales, limitando el campo de acción de éste profesional y subordinando su profesión y campo (p.16).

Los procesos sociales de América latina tratan de explicar las complejas realidades ocurridas en la formación inicial de docentes de Educación Especial en la construcción del saber Disciplinar y Didáctico que inciden en las prácticas sociales y culturales al luchar por el reconocimiento de su Identidad Profesional como formadores en la educación. En este sentido, los maestros de Colombia con los relatos de vida como movimiento social intentan rescatar su labor y no quedar en el olvido. Como se ha mencionado antes, existieron transformaciones mediante un escenario reformista y de crisis, lo cual permitió resignificar la Identidad Profesional Docente en Educación Especial. La precariedad del trabajo profesional y los maestros que obtuvieron una trayectoria inminente, sus historias de vida narradas desde la década de 1990, cambiaron la manera de educar en las Instituciones beneficiando a estudiantes, familias y a sí mismos como maestros.

Además, los modelos de formación profesional fueron fortalecidos desde 1980 los que aportaron en la educación y en las reformas actuales de este país. La fuerza realizada con los sindicatos de Medellín donde los maestros especialistas adecuaron su pensamiento reflexivo y critico a los nuevos planteamientos. Llegando a este punto, se puede reafirmar como indica el autor Paul Fustier (2009) “Que en las crisis y conflictos que se dieron en los procesos de cambios, se consolidó la identidad del Educador Especial” (p.334).

Como otros países de América latina, Chile también ha sido influido por las reformas que orientan al mejoramiento de la Educación Especial considerándose como un sistema paralelo de la educación regular en primera instancia. Es por esto, que el Conocimiento Disciplinar y Didáctico de las Educadoras Diferenciales ha sido orientado en su proceso histórico a un enfoque integrativo más que inclusivo. Es por ello, que el último enfoque ha sido más teórico en la práctica docente ya que desde el año 2004 se presenta un punto de contradicción, ya que mediante la junta de la comisión de expertos de educación especial y otros representantes, promulgan la política Nacional de educación especial que fue elaborada de manera participativa. En este punto, lo propuesto era mejorar la integración escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes integrados, sin tensionar el sistema educativo de enseñanza regular para promover el aprendizaje para todos, más allá de las diferencias culturales y sociales o de aprendizaje como lo establece la inclusión educativa.

Es importante destacar que se va generando un nuevo posicionamiento de la forma de educar tanto de las Escuelas Especiales como de enseñanza regular ya que se indica que “la opción educativa para las personas en situación de discapacidad ha de ser una escuela inclusiva” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008). De esta forma, la declaración universal incide en Chile ya que el desarrollo de una escuela inclusiva sigue en tensión. Aunque con la propuesta del decreto 170 “fija las normas para identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que son beneficiarios de la subvención de Educación Especial. Este instrumento ha redefinido la idea del Proyecto de Integración, ampliando su cobertura a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias, es decir, aquellas que no están asociadas a una situación de discapacidad” (Ministerio de educación [Mineduc], 2009).

Siendo parte de un enfoque de integración no cumpliendo con lo solicitado por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en el año 2008. “Se establece que el modelo imperante de educación en Chile, se basa mayormente en un modelo por competencia” (Sahlberg, 2015.p139).

2.2. Formación Docente en Chile en el siglo XIX.

La formación docente se marca con la construcción de la Universidad de Chile que da un carácter transformador al conocimiento en este período. Se presenta como una obra Institucional del siglo XIX de la vida intelectual y de la formación de elite dirigente de esta fase. La autora Serrano (1994) indica que “La Universidad de Chile era Superintendencia, Academia Científica la cual se centra en los estudios de educación superior y se formó en un período de transición del concepto mismo de la Universidad en el mundo occidental, frutos de los requerimientos que le imponía la revolución industrial y la expansión de la burocracia” (p.19).

Marcando un hito histórico y trascendente debido al acceso y al mejoramiento de las nuevas políticas de quienes conformaban esta nueva Institución, pero la gran pregunta ¿Quién decide formar este proyecto como solicitud del estado o del pueblo?, para algunos autores la “Universidad de Chile fue el proyecto de un pequeño grupo que había asimilado las ideas de la ilustración y del liberalismo” (Serrano Sol, 1994, p.16). Esta nueva Institución representó a ese pequeño grupo siendo parte del estado, que logró formar profesionales y realizar una demanda social en pos de la formación del conocimiento.

La organización de la Universidad de Chile fue liderada por el presidente Manuel Bulnes, quien envió el proyecto al congreso el 4 de julio de 1842, presentando objetivos que surgieran de la necesidad de extender la educación a todas las clases de la sociedad y uniformarla en el estado. En la difusión de estudios superiores, un plan general de educación pública, guiado por la Superintendencia y cada facultad debía desarrollar las respectivas disciplinas realizando tareas específicas de utilidad del estado. Así mismo, la Escuela de Filosofía y Humanidades se preocupaba de la dirección de las escuelas primarias, la redacción de reglamentos, programas y textos de estudio. Su principal misión fue la visita de las Escuelas de la provincia y además proponer los programas de estudios para la educación secundaria y las reformas necesarias para generar los cambios al sistema educativo como prioridad fundamental el estudio de la lengua, la literatura, la historia y la estadística nacional.

La Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas, se preocuparon de la geografía e historia natural de Chile y de asesorar a los gobiernos en las obras públicas. Cada decano debía cumplir la labor de director, en este caso dirigir el museo de Historia natural. La Facultad de leyes debía asesorar al gobierno en materias legales, así también el decano cumplía la función de dirigir la academia de leyes, la práctica forense y profesional. Además cada Facultad se preocupaba de su propia disciplina a cargo de un decano que ejercía el papel de director, pero no dirigía la docencia de las profesiones que permanecían en él.

El Consejo de la Universidad de Chile tenía la facultad de otorgar los grados de bachiller y de licenciado, por ejemplo para optar al bachillerato de humanidades se debía rendir una prueba anual de educación secundaria ante una comisión formada por miembros de las facultades. El grado de bachiller se requería para optar al grado de licenciado según la respectiva facultad, para ser ejercido después de un período de cinco años. De acuerdo a lo legal, la Universidad de Chile cumplía como Academia Científica y como Superintendencia de Educación, período de transformación de las Universidades del siglo XIX, inspirada por el modelo francés a través de programas y de la certificación de profesores. Tomando en cuenta la evolución de este tiempo hay avances en la formación del conocimiento, por las diversas disciplinas para formar una sociedad más enriquecida en el saber.

2.2.1 Maestros en la fundación de la Escuela.

Durante el siglo XIX, la enseñanza estaba a cargo de los eclesiásticos, personal religioso y el laico no tenían ningún tipo de preparación especial para enseñar, solo tenían la enseñanza religiosa. El saber que los habilitaba para instruir era el dominio de la lectura y la escritura, por otro lado también tenían conocimientos de algunas nociones culturales elementales, estos maestros compartían la identidad misionera y enseñaban las letras, la evangelización y la metodología que estos usaban era la memorística propia de la catequesis, principal forma pedagógica de esta época. (Ponce, 1890).

Los primeros gobernantes republicanos de la época comprendieron que la Educación era un compromiso del nuevo Estado. (Labarca, 1939; Serrano, 1994). Estos al fundar nuevas Instituciones Educativas se ocuparon del oficio docente

para reglamentar a los Maestros de las primeras letras (Ponce, 1890, Weinberg, 1995), en el año 1813, definieron a la docencia como una mezcla de “orden al mérito” y de “sacerdocio republicano” y por ello la primera normativa sobre el oficio de enseñanza la hicieron a través de 3 exigencias:

(1) Patriotismo, (2) Catolicidad, (3) Moralidad; adicionalmente requirieron que demostraran un mínimo dominio del saber de la época. (Núñez, 2004).

2.2.2. Primera profesionalización

La edificación de la educación del sistema público contaba con los maestros de la fase anterior, los eclesiásticos, estos eran preceptores sin ninguna formación y un limitado capital cultural. Por el mismo motivo, cuando se inició la construcción del Sistema Nacional de Educación, el Estado que se estaba conformando tomó con mayor importancia el problema de los docentes de la Instrucción primaria, en el Reglamento de 1813 se les pedía a los preceptores “pericia y aptitud”. La primera profesionalización docente comienza con la creación de la “Primera Escuela Normal de hombres”, en 1842 y en esa época se acuñó el concepto de Idoneidad, lo cual se refería a la diferencia de un maestro improvisado y quienes tenían una formación específica para la enseñanza (Ponce, 1890) (Monsalve, 1998).

En la medida que pasaban los años entre las maestras y maestros primarios se diferenciaron dos sectores, los improvisados y los normalistas. Los improvisados aumentaban, pero poco a poco comenzaban a disminuir ya que los graduados crecían en la medida de la creación de las escuelas normales. Como consecuencia, los maestros que no tenían formación fueron insertados en el sistema público en desarrollo, pero estos fueron inducidos a nuevas prácticas de enseñanza pedagógica por los “Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria”, quienes eran los encargados además de supervisar dicha labor.

Los primeros normalistas eran jóvenes que tenían un mínimo de alfabetización estos se incorporaban a un programa de formación de varios años, donde se les enseñaba de modo de reforzamiento las materias que a futuro debían enseñar en las Escuelas. (Núñez, 2007). Otra característica de la docencia en esta etapa fue la incorporación de las mujeres del preceptorado primario, pero ellas no tuvieron la oportunidad de llegar a ser directoras o supervisoras de las Escuelas, ya que la creación de Escuelas normales para mujeres se encontraba en proceso. Además,

estas cumplían la función de ayudantes en las Escuelas. En la medida que la profesionalización docente iba en crecimiento así también fue progresando según los hitos que ocurrían, las cuales son; La dictación de la Primera Ley de Instrucción Primaria en 1860, la multiplicación de las Escuelas Normales de ambos sexos y la influencia de la pedagogía de Herbart, esto incidió en modelo normalista clásico, con un tiempo de estudio de cinco años de formación cultural y pedagógica en un internado gratuito solo para los alumnos destacados. (Salas, 1917)

2.2.3 Los Profesores de Estado

La Universidad de Chile fundada en el año 1842 fue el motor de partida del desarrollo de la Educación secundaria en Chile. La instrucción primaria en esos tiempos buscaba docentes entre los pobres, en cambio la instrucción secundaria solían ser de la elite. Los profesores del siglo XIX, eran religiosos o laicos de nivel profesional, estos laicos incorporados a la enseñanza en razón de su saber disciplinario o académico (Cruz, 2002).

En el año 1889 se creó el Instituto Pedagógico, esta sería la Institución formadora de docentes para la Educación secundaria, en un mismo proceso de formación, tanto en lo pedagógico, académico o disciplinario. Por ende, el Estado Chileno de la época se dio cuenta que el profesorado en el nivel secundario requería una formación más completa que la que se obtenía en la academia ya que el dominio pedagógico era muy importante. (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964).

Durante las primeras décadas del siglo XX, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile cumplió el objetivo de proveer para Chile “Profesores de Estado”, los docentes fueron formados entre cuatro a cinco años de estudios académicos en una o dos disciplinas. El Instituto fue un espacio de educación académica y un espacio de cultivo de las disciplinas humanistas y de investigación científica. El empeño del Estado en la construcción del sistema de Educación no se detuvo, puesto que en el año 1905 se fundó El Instituto de Educación Física, el cual formaría al profesor de Educación Física y de Artes manuales para la educación media. El Instituto Pedagógico Técnico, estaba orientado a formar a profesores para educación técnico – profesional.

Durante la formación de la “primera profesionalización”, se formaron tres tipos de educadores; El Normalista, el profesor de estado y el profesor para la enseñanza técnica, lo cual demostraba la segmentación del sistema público de la educación.

2.2.4 Docentes y la Masificación Educacional

La Educación al ser estatal los docentes pasaron a ser funcionarios del Estado y por ende centralizados con rasgos de uniformidad, jerarquización, formalismo y desempeños conforme a las normas. La masificación educacional en Chile se da en el siglo XIX y XX a este proceso se fueron sumando al crecimiento de los docentes y con ello un sistema político, económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente en cuanto a recursos.

Por esta situación los docentes comenzaron a organizarse y a reclamar al gobierno salarios, mejores condiciones de empleo lo cual fue llamado “integración conflictiva”, (Núñez 1986:96-140). El Estado por su parte no respondía a las mejoras de las remuneraciones, pero garantizaba derechos funcionarios como la estabilidad en el empleo. En los años 60 y hasta 1973 se vio la última fase de la “primera profesionalización” y a la vez un cambio en este aspecto lo que llevó a la expansión educativa. La demanda de la masificación de escuela y liceos llevaron a seguir reclutando maestros y profesores sin título, aunque los graduados eran mayoría.

Según el discurso del Estado, los docentes eran empleados en su mayoría con la “idoneidad” que suponía la posesión de un título obtenido en la formación inicial, o la que pudiera adquirirse en la práctica o en cursos de regularización o perfeccionamiento en servicio, lo cual a esto se le llamaba “profesión docente”. Sin embargo, a los docentes jurídicamente nunca se les asignó la condición de profesional que reconocía a los funcionarios con otros títulos. De esta forma, el no reconocimiento normativo a los docentes les ubicaba en la condición de técnicos; trabajadores calificados, con formación específica y destinados a realizar hábilmente tareas de ejecución y complejidad media, alejados totalmente del desempeño docente.

2.2.5 Segunda profesionalización de los docentes

Esta segunda profesionalización docente posee un doble impacto, el intento de privatización escolar que surgió en 1980 y una nueva política estatal hacia el trabajo docente como auténticamente profesional, ambos aspectos son difícilmente compatibles los cuales tensionaron la reedificación del cuerpo magisterial a una futura revolución educativa. Dicha reconstrucción debe responder a la masificación del siglo XXI.

Las nuevas reformas de la condición docente deben responder a dos demandas, las cuales son; la de una nueva calidad del trabajo docente y la universalización del sistema escolar. Por otra parte, “El fortalecimiento de la profesión docente”, que seguía siendo importante y la ley que regula el ejercicio docente, se denomine Estatuto de los profesionales de la Educación. Este conjunto de iniciativas estatales además de las remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo logra avances importantes en este sentido (Núñez, 2005e:27-36).

2.3 Educación Especial En Chile

La Educación Especial en Chile fue fundada en el año 1852, con la creación de la Primera Escuela de sordos de Latinoamérica y justamente con este hecho tan importante se inicia la Educación Especial en el país. Después de la creación de la primera escuela, en el año 1854 se crea una segunda Escuela de sordos, la cual sería para mujeres. En el año 1889, se crea el “**Instituto de sordo mudo**” y el objetivo de esta Institución era educar a los sordos del país y también formar maestros para las escuelas especiales donde se estableció que se trabajaría con la metodología de la palabra articulada y la lectura labial prohibiendo el sistema mímico y se aplicaría el ejercicio del órgano auditivo. (Caiseo, 1988pp.48).

Desde el año 1927 hasta la década de los 60, se siguen creando Escuelas Especiales y junto a los profesores comienzan otros profesionales como psicólogos o neurólogos a estudiar experimentalmente la forma de atender y solucionar los problemas de aprendizajes de los niños con problemas sensoriales y también a los que tenían Deficiencia Mental. (Caiseo 2009). En este sentido se trabajaba con la metodología de la palabra articulada y la lectura labial, prohibiendo el sistema mímico. Así mismo, en el año 1928 se crea con la Reforma

Educacional la primera Escuela Especial para niños con deficiencia mental y en este período los establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional de Chile.

En esta época en el área de formación de profesores, las Escuela Normales incorporan electivos de la Educación Especial el cual lo llamaban “Pedagogía Terapéutica”, es decir, en métodos que pudieran lograr que el deficiente mental llegue al nivel que realmente pueda alcanzar desde todos los puntos de vista. Generando de esta manera, una mayor preocupación y la importancia de atención educativa a la población con discapacidad. En el año 1964, se crea la carrera de profesor especialista de Educación Especial en la Universidad de Chile, no se evidencian características específicas de la carrera aunque un año más tarde el gobierno de la época crea o una Reforma Educacional que generará grandes cambios, se conforma una Comisión Asesora y su misión era tomar medida para solucionar los problemas de la Educación Especial.

Asimismo se crea también El Departamento de Educación Especial en Chile dando un orden administrativo y legitimidad institucional al subsistema educativo. En el año 1966 la Universidad de Chile comienza a impartir estudios de especialización en trastornos de audición y lenguaje, hito importante ya que estaba destinado a formar profesores especialistas en la Educación de sordos.

2. 3 .1 Principales precursores de la Educación Especial

A contar del año 1927 como inicio de esta época, la Reforma de este año hace necesario mantener las “escuelas hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormal o retrasada mentales” (Ley 7.500, Art.17). Durante este período se crearon las Escuelas Experimentales y entre estas, la Escuela Especial de Desarrollo, destinada al tratamiento educativo de niños deficientes y quien estuvo a cargo de ello fue el profesor estadounidense Lloyd Jepsen.

Posteriormente en la década del cincuenta el Mineduc inicio una política específica para lograr mayor cobertura de atención a los deficientes mentales. Asimismo se crearon muchas instituciones dedicadas a la Educación Especial, la preocupación por atender a los niños con deficiencia mental surge la necesidad que otros profesionales (médicos, psicólogos, psiquiatras, etc.), comiencen a estudiar experimentalmente la manera de atender no solo a los niños con

problemas físicos si no en especial a los niños que tenían deficiencia mental. Dicho período se caracterizó por la interdisciplinariedad del abordaje de los niños diferentes, específicamente los que tenían retardo mental.

2.3.2 Consolidación de la Educación Especial

Este período comienza con dos hechos de suma importancia, el primero fue que en 1964 se da inicio a la formación de docentes en el área de la Educación Especial y la Reforma Educacional de 1965. El Presidente de la época Eduardo Frei Montalva designó una comisión Asesora para que estudiara y propusiera soluciones al problema de Deficiencia Mental que en ese minuto se encontraba en el país. La atención a la población con esta dificultad se tornó de suma importancia y bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se ponía en marcha la Asociación Nacional Pro al niño y adulto Deficiente Mental (El niño limitado, 1969:7) y por otro lado se designa una Comisión Asesora la cual se encargaría de estudiar las medidas de protección social, educacional y económica para buscar soluciones a este aspecto.

Se suma también el perfeccionamiento docente, un aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área jurídica para la atención de los Deficientes Mentales. Se prepara un proyecto de Ley a través del Ministro Enrique Silva Cimma, controlador general de la República para entregar protección integral a estas personas durante toda su vida, incluyendo previsión, trabajo, educación, asistencia sanitaria y asistencia legal (Rojas, 1967:9).

En el año 1965, el Mineduc destacó al personal especializado de psiquiatría del hospital Luis Calvo Mackenna, para atender problemas de dislexia. Al año siguiente en 1967, se funda la Escuela 15, donde desarrolló su trabajo, el psicólogo Luis Bravo Valdivieso, uno de los profesionales especialistas en el área de la Deficiencia Mental en Chile. Es por ello, que en el hospital Luis Calvo Mackenna se formó un equipo multidisciplinario para atender eficazmente a los niños que llegaban de Psiquiatría Infantil.

Asimismo se creó la Escuela de Educación Especial 24 Hospital Roberto del Río, anexa al servicio de Neuropsiquiatría de dicho hospital. Se enfocaron en el tratamiento y la investigación en parálisis cerebral, dislexia y disfunción cerebral mínima, bajo la orientación de Ricardo Olea. Este médico fue quién creó las

pruebas para la Educación Especial, entre ellas se encuentra la “Prueba de comportamiento matemático, examen de lenguaje y batería de pruebas de integración funcional básica”. De esta forma, en 1970 ya había en Chile 44 Escuelas Especiales, que cubrían todos los déficits, e incluso el Síndrome de Down.

En el nuevo gobierno de Salvador Allende (1970-1973), se preocupa de la capacitación laboral de los deficientes mentales. Luego en el año 1972 la Primera dama de la época coloca la primera piedra del primer centro de capacitación laboral para deficientes mentales. En este mismo año El Centro De Experimentación Pedagógica (CPEIP), realiza el curso de perfeccionamiento en dificultades de aprendizaje”, con el fin de que los profesores estuvieran capacitados para identificar al niño con dificultades de aprendizaje y pudiesen darle una atención adecuada.

La formalización de Planes y Programas para la Educación Especial fue un aspecto importante para este proceso que se estaba gestando. El doctor Luis Bravo Valdivieso presentó un nuevo documento al Mineduc, titulado “*El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía*”. El Centro de Perfeccionamiento de Investigaciones Pedagógicas, le encarga a Valdivieso que organizara un seminario sobre la Educación Especial. Este evento fue muy importante, ya que por primera vez se unían las entidades preocupadas por esta área de la Educación. En esta instancia se reunió el Mineduc, las Universidades Católica y Universidad de Chile y el Ministerio de Salud, este seminario fue organizado en 6 comisiones (Caiseo, 2009, p.114), lo que permitió intercambio de opiniones, clarificación de ideas y sugerencias de acciones para su mejora.

Se obtuvo una respuesta positiva lo cual el Mineduc llevó a cabo crear el Decreto Exento 185, una Comisión con representantes del Centro de Perfeccionamiento de Investigación Pedagógica y además la Federación de Institutos de Educación, para abordar la problemática de la Educación Especial. Estas organizaciones contribuyeron a la creación de nuevos Planes y Programas los cuales fueron plasmados en diversos Decretos tales como; El Decreto 428/75 que permite la creación de organismos pedagógicos; El Decreto 457/76 que aprueba la creación de Grupos Diferenciales en las Escuelas Básicas, el Decreto 911/77 para la

dotación de Escuelas Especiales para la dotación de Gabinete Técnico y el Decreto 1861/79, que permite a los Grupos Diferenciales en los liceos de Educación General.

Cada uno de estos Decretos se integró a la normativa de las Instituciones de Educación Especial en Chile. La ley de subvenciones de 1980 incentivó, el nacimiento de Escuelas Especiales privadas (Mineduc, 1975). También surge el perfeccionamiento de profesores para atender grupos diferenciales para aquellos que trabajaban como Educadores Especiales sin tener título. No obstante, se realizaron cursos en el Centro de Perfeccionamiento de Investigación Pedagógica, en las Universidades, para preparar como directores en Escuelas Especiales. Dotación de plazas para docentes y profesionales no docentes, entrega de material técnico y didáctico para diagnóstico y atención educativa y la construcción y reparación de locales escolares.

2.3.3 Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial de Educación Especial

De la tabla (2.2) los estándares propuestos por el Ministerio de Educación para la formación inicial de pedagogía en Educación Especial, y su última actualización fue realizada el 30 de noviembre 2017 y se presentan en este apartado en tres ámbitos.

Tabla 2.2

Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de Educación Especial en Chile 2017

- | |
|--|
| a) Ámbito Saberes Pedagógicos (Estándar 1,2,3) |
| b) Ámbito práctica Pedagógica (Estándar 4,5,6,7) |
| c) Ámbito identidad profesional (Estándar 8,9) |

Fuente: Elaboración propia con base en datos Estándares Pedagógicos, 2017, pag18-23

a) Ámbito Saberes Pedagógicos

Estándar 1

Comprende las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y diversidad humana, en particular de quienes enfrentan barreras para aprender a través de una perspectiva integral y ecológica que identifica el valor de la cultura.

Descripción

El Profesor (a) de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial conoce las principales teorías y avances científicos acerca del desarrollo en los ámbitos socioemocional, físico, cognitivo, y del lenguaje. Las particularidades que caracterizan a las personas que tienen barreras en sus aprendizajes, relaciona estas teorías estableciendo las implicancias educativas para tomar decisiones pedagógicas sobre aprendizaje y desarrollo sobre la diversidad de sus estudiantes.

Estándar 2

Posee un cuerpo de conocimientos interdisciplinarios para analizar el sistema educativo y el rol profesional, su evolución, los enfoques y paradigma que la sustentan sus implicancias y las tensiones que va experimentando en su relación con la educación inclusiva, asociando estos enfoques a las políticas que regulan la educación general y especial.

Descripción

El profesor (a) de Educación Diferencial conoce y analiza la evolución histórica de la Educación Especial, los enfoques que la sustentan y como abordar pedagógicamente la diversidad. Fundamenta la Educación inclusiva como un proceso que se orienta hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad. Conoce y analiza las políticas, normativas, instrumentos que regulan la Educación Especial y general utilizándolas para orientar distintos tipos de apoyo. El diseño y la implementación de sus propuestas educativas son para favorecer los aprendizajes en diferentes modalidades educativas y contexto.

Estándar 3

Comprende la estructura y componentes del currículum vigente y los enfoques didácticos asociados a sus áreas curriculares identificando saberes, oportunidades de flexibilización y adecuación para asegurar el acceso, la participación y el progreso en la trayectoria educativa de todos los estudiantes y en particular de quienes demandan mayores apoyos para aprender.

Descripción

El profesor (a) de Educación Especial comprende los fundamentos y la estructura del curriculum vigente en educación parvularia y básica. Identifica la progresión de conocimientos de habilidades y actitudes en estas áreas curriculares particularmente en las áreas de Lenguaje y Matemáticas para avance y trayectoria educativa. Utiliza diversos instrumentos curriculares en los procesos de planificación, implementación y evaluación del aprendizaje. Conoce y utiliza los principios y aportes de las didácticas de las disciplinas para analizar las prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, diversificar la enseñanza y adecuar el currículo desde una perspectiva integral.

b) Ámbito Práctica Pedagógica

Estándar 4

Implementa prácticas de colaboración y trabajo en equipo con las familias, docentes y otros profesionales de apoyo para responder de manera pertinente a la diversidad de todos los estudiantes y en particular de aquellos que presentan mayores barreras para el aprendizaje, desde una perspectiva interdisciplinar e inclusiva.

Descripción

El profesor (a) de Educación Especial comprende la evaluación como un proceso integral, continuo e interdisciplinario. Identifica el enfoque ecológico de la evaluación y sus rasgos interactivo, contextual y multidimensional. Diseña e implementa procesos de evaluación diagnóstica considerando el aporte de diferentes profesionales y familias. Aplica estrategias e instrumentos de evaluación formativa que permiten llevar un seguimiento y progreso de los estudiantes.

Estándar 5

Diseña e implementa procesos de diversificación de la enseñanza y adecuación curricular para favorecer el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje de los estudiantes utilizando un amplio repertorio de estrategias y recursos de enseñanza.

Descripción

El profesor (a) de Educación Especial maneja un repertorio de estrategias y recurso de diversificación y adecuación curricular de acuerdo a las necesidades educativas identificadas. Diseña propuestas didácticas de acuerdo al marco curricular vigente y didácticas disciplinares. Las propuestas pedagógicas son elaboradas para superar las barreras de aprendizaje. Monitorea la efectividad de sus decisiones, promoviendo la equidad y el desarrollo integral del estudiante.

Estándar 6

Identifica y promueve distintas formas de apoyo a nivel institucional para reducir barreras y potenciar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con particular atención en aquellos que presentan discapacidad o están en riesgo de exclusión o deserción, compromete en esta iniciativa la colaboración de distintos actores de la comunidad.

Descripción

El profesor (a) de Educación Especial concibe el apoyo como un continuo de respuestas a la diversidad que va de acciones dirigidas a todo los estudiantes y acciones específicas a estudiantes que tienen mayores barreras para el aprendizaje. Identifica los recursos de apoyo especializados (profesionales, medios de acceso, tecnologías, entre otros) para que los estudiantes puedan acceder y progresar en el currículo.

Estándar 7

El profesor (a) de Educación Especial comprende los factores que favorecen el cambio a escuelas más inclusivas y describen los elementos que la caracterizan en el ámbito de la cultura escolar, las políticas y prácticas. El quehacer de la

institución educativa orienta sobre facilitadores y barreras que inciden en los aprendizajes de los estudiantes.

Descripción

El profesor (a) de Educación Especial comprende las características de los procesos de cambio y mejora escolar. Las estrategias más efectivas para sostener el cambio en dirección a la inclusión. Reconoce la importancia de fomentar un estilo de liderazgo con énfasis en lo pedagógico y una gestión participativa basada en colaboración en los proyectos educativos inclusivos.

c) Ámbito identidad profesional

Estándar 8

Conoce, valora implementa prácticas de colaboración y trabajo en equipo con familias, docente y otros profesionales de apoyo para responder a la diversidad de todo los estudiantes y de aquellos que presentan barreras para el aprendizaje, desde una perspectiva interdisciplinar e inclusiva.

Descripción

El profesor de Educación Especial distingue diferentes modelos, perspectivas y estrategias para implementar prácticas colaborativas en el trabajo con familias y otros profesionales. Comprende el trabajo en equipo y su relación con el enfoque inclusivo. La implementación de apoyo de diversos actores de la comunidad educativa, compartiendo conocimientos en el diseño, ajustes, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza. Reconoce el impacto de las relaciones interpersonales para trabajar colaborativamente con familia y escuela.

Estándar 9

Manifiesta una actuación ética que promueve el respeto y la dignidad de los estudiantes desde un enfoque de derechos y reflexiona sobre su quehacer pedagógico para transformar su práctica y garantizar el aprendizaje de todos sus estudiantes

Descripción

El profesor de Educación Especial asume una actuación ética desde una perspectiva de derecho, valorando la diversidad como recurso para el aprendizaje y de quienes enfrentan mayores desafíos para participar y aprender. Respeta las consideraciones en torno al manejo confidencial de la información que recoge, así las formas de comunicar los procesos y resultados de la evaluación y los planes de apoyo, considerando al propio estudiante, su familia y entorno. Construye su identidad profesional a partir de la reflexión sistemática en torno a sus propias creencias respecto de la diversidad y la discapacidad, y cómo éstas pueden actuar como barreras o facilitadores para la inclusión, estableciendo un rol activo con la comunidad.

2.4 Conocimiento del Profesor

El conocimiento profesional está marcado por múltiples modelos de investigación, el primero de ellos asociados a la psicología conductista que se destaca por trabajar con los procesos perceptuales y cognitivos, además el profesor se enfoca desde la acción en esta área para ejercer la enseñanza. Este paradigma fue criticado ya que tenía un carácter experimental, dando lugar a ciertas limitaciones en los años 70, relacionadas mayormente al comportamiento, más que incorporar algo significativo como cultural, político y social.

Se generó un cambio de paradigma en las investigaciones educativas para inclinarse en los procesos cognitivos y en el pensamiento de los profesores que según Shavelson y Stern (1981) dan respuesta a que “Los profesores toman decisiones racionales adaptadas a un contexto complejo e incierto; segundo, los pensamientos, juicios y decisiones del profesor guían su comportamiento” (p.4). Esta es una de las formas en que el profesor considera el contexto educativo para tomar decisiones pedagógicas y su relación con sus estudiantes.

Pero el mayor despliegue de como ver el progreso del pensamiento del profesor fue con las investigaciones realizadas por Shulman a partir de 1975 con la conferencia sobre estudios de la enseñanza realizada en Estados Unidos.

Para visualizar el proceso del pensamiento del profesor se definen dos Enfoques: Cognitivo y Alternativo.

- (1) El Enfoque Cognitivo indaga sobre el pensamiento del profesor de manera formal que según Clark y Peterson (1990) señalan que “el modelo de pensamiento y acción del maestro se caracteriza por un pensamiento en la planificación que ocurre antes de ingresar al aula (preactivo) y en la reflexión después de salir del aula (postactivo)”. (p.5).

Así también según Calderhead (1996) la planificación ocurre en distintos niveles formal e informal ya que es creativa y flexible ocurre dentro de un contexto práctico. De vital importancia describir los pensamientos del profesor en el aula y las decisiones que intervienen en la conducta del docente y los resultados cognitivos de sus estudiantes. Se puede decir que la psicología cognitiva presenta un especial interés en los procesos psicológicos básicos que desarrolla el docente y que orientan a la enseñanza. Sin embargo esta postura llevo a realizar otras investigaciones alternativas ya que no focalizaba el pensamiento en un sentido profesional.

- (2) El Enfoque Alternativo propone que si anteriormente la preocupación de estudiar el pensamiento de operaciones formales de orden superior en el pensamiento del profesor, este enfoque es más complejo ya que indica que la enseñanza no se separa de la intencionalidad del profesor y de la cultura que lo forma.

Es así como determina a través de la intencionalidad el contenido de su propio conocimiento para ser puesto en práctica en la enseñanza, este concepto amplio los métodos de investigación, la relación que el profesor hace desde la reflexión desde su accionar y el conocimiento que entrega la práctica profesional. El conocimiento del profesor son saberes integrados tanto de la profesión misma como del contexto escolar donde desarrolla la docencia.

2.4.1 Conocimiento Profesional Docente

El conocimiento del profesor es reconocido en la sociedad por ser un portador de saberes, del cual es transmitido de forma integral en la enseñanza. El conjunto de saberes tanto Disciplinarios y Didácticos son utilizados para ejercer la docencia. Como punto importante, se debe decir que el Conocimiento Disciplinar es más profundo debido a que no solo se construye desde lo académico y desde lo que enseña el docente, sino que también se integra con el saber profesional para ponerlo en práctica en el acto de enseñanza.

El conocimiento práctico se desarrolla con el Conocimiento Disciplinar (Conocimiento de Contenido) y con el saber profesional considerando a los docentes como productores de saberes y que dependen en gran medida de la comunidad escolar en como desarrolla este tipo de conocimiento con sus estudiantes. Además, la formación docente no se puede separar el conocimiento de la materia, de la pedagogía y la didáctica, del cómo enseñar, lo que propone Shulman. En un principio existió una brecha en la formación de conocimiento específico del profesorado que llevó a un cuestionamiento para saber incorporarlo a la práctica. Para ello, al entender el conocimiento del profesor se establecen cuatro categorías propuestas según Porlán y Rivero (1998) quienes indican que “conocimiento profesional dominante y conocimiento profesional deseable según sus diferencias entre ellas, el conocimiento del profesor supone el reconocimiento de cuatro tipos de saberes” (p.25).

- a) **Los saberes académicos:** conjunto de concepciones disciplinares explícitas que atienden a la lógica disciplinar.
- b) **Los saberes basados en la experiencia:** Conjunto de creencias, principios de actuación, metáforas e imágenes conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión.
- c) **Las rutinas y guiones:** Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula. Se generan frecuentemente cuando el docente fue estudiante.
- d) **Las teorías implícitas:** Son teorías marcos, de carácter inconsciente, que mantiene al docente y que explicarían el sentido de sus creencias y acciones. (Porlán y Rivero, 1998, p. 60).

Estos saberes son un aporte teórico para comprender como se desarrolla el conocimiento que intervienen en ámbitos sociales, del conocimiento profesional que se considera deseable, aunque de cierta medida parece aislado ya que no se puede uniformar el conocimiento en la enseñanza aun teniendo una visión general.

También existen otras investigaciones que proporcionan el conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas a través del autor Perafán (2004).

- a) **Los saberes académicos:** Basados en la transposición didáctica⁶ donde se configura la intencionalidad de la enseñanza como un eje estructurador.
- b) **Los saberes basados en la experiencia:** El profesorado mantiene su reflexión sobre la acción y el sentido de la práctica profesional hacia la enseñanza, es la construcción del saber basado en la experiencia.
- c) **Los guiones y las rutinas:** Son esquemas de actuación implícitos que cumplen la función de construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial relacionados a la vida y a la participación activa del profesor que articulan el sentido del conocimiento profesional docente.
- d) **Las teorías implícitas:** Son estructuras de conocimiento que están ocultas en la conciencia del profesor y que de cierta medida corresponde a un modelo institucional que se representa de manera consciente e inconsciente como conocimiento.

El conocimiento profesional docente es un sistema de ideas integradas que beneficia al docente como intelectual y productor de Conocimiento Disciplinar escolar, esta forma de pensar y entender los saberes es una propuesta mucho más asertiva ya que incorpora la cultura, lo antropológico donde se desarrolla el pensamiento del profesor.

⁶ **Transposición didáctica:** se ocupa y toma un lugar dentro de este conjunto de transformaciones. Así: “el trabajo que transforma un Objeto de Saber a Enseñar en un Objeto de Enseñanza” (o bien, la traslación de conocimientos científicos a conocimientos escolares) corresponde a la Transposición Didáctica. De esta forma, su objeto de estudio es el saber y las transformaciones que sufre este saber desde su origen hasta su puesta en práctica en la sociedad. Recuperado de <file:///C:/Users/1234/Downloads/6884-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9468-1-10-20130124.pdf>.

2.4.2 Conocimiento Didáctico Del Contenido

La propuesta teórica del CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido) se originó hace treinta años atrás a partir de 1986 en Estados Unidos, donde surge “El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza” dando a conocer la relación entre contenido y pedagogía para una enseñanza efectiva. Por lo tanto, esta nueva mirada es de carácter innovador ya que la enseñanza y el aprendizaje se centraban anteriormente desde la perspectiva de los estudiantes y del comportamiento del profesor a través del enfoque de la psicología Cognitiva ignorando el desarrollo del pensamiento del profesor para enseñar. De manera que, para generar la comprensión de la materia que se entrega en la enseñanza es importante identificar el conocimiento que se desarrolla en la mente de los profesores y para ello se identifican tres tipos como señala Shulman (1986).

- a) **Conocimiento de contenido temático de la materia:** Organización del tema por sí mismo en la mente del profesor.
- b) **El conocimiento pedagógico del contenido “El tema de la materia y la enseñanza”:** el profesor requiere tomar dominio más allá de un concepto sino saber la estructura del tema de manera ⁷sustantiva y sintáctica.
- c) **Conocimiento Curricular:** Son programas para la enseñanza de temas particulares que sirven como indicaciones o contraindicaciones para el uso de currículos particulares.

El Conocimiento Pedagógico de Contenido o denominado también como Conocimiento Didáctico del contenido es el que ha tomado más atención en la investigación de la enseñanza debido a que profundiza en como el profesor utiliza formas de representación que sea comprensible para otros.

Cabe destacar que el profesor utiliza estrategias que de alguna manera ayuda a sus estudiantes a tener una mejor comprensión de la materia utilizando analogías, ilustraciones para representar ideas específicas al favor del conocimiento.

⁷ **Estructura Sustantiva:** variedad de forma en las cuales los conceptos y los principios básicos de una disciplina son organizados para incorporar sus hechos.

Estructura Sintáctica: de una disciplina es el conjunto de forma en la cual se establece la verdad o la falsedad de alguna afirmación de un fenómeno dado. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66192/58103>.

El Conocimiento del Contenido Didáctico propuesto por Shulman indica que existe una diferencia entre profesores que cuentan con una menor formación pedagógica ya que presentan dificultades para expresar y fundamentar sobre su Conocimiento Disciplinar y Didáctico en su práctica de aula. Por otro lado, se deduce que los profesores que cuentan con alta formación pedagógica tienen la capacidad de transformar un conocimiento académico en escolar, utilizando una forma de representación para que la enseñanza sea efectiva cumpliendo con lo que propone el Conocimiento Didáctico de Contenido.

Así también los profesores que poseen conocimiento de la materia o de contenido logran desarrollar conocimientos específicos donde interactúan con los componentes curriculares que configuran el conocimiento, conformando una nueva base para la formación del profesorado. Por esta razón, el transcurso de la investigación de la enseñanza hubo una amplitud de conocimientos que un profesor debe dominar. Así mismo, Shulman en (1987) establece que el conocimiento básico con que debe contar el profesor incluye a lo menos los siguientes siete tipos de conocimiento:

- a) Conocimiento del contenido temático o de la materia o asignatura.
- b) Conocimiento pedagógico general.
- c) Conocimiento curricular.
- d) Conocimiento pedagógico del contenido (CPC) o Conocimiento didáctico del contenido (CDC).
- e) Conocimiento de los aprendices y sus características.
- f) Conocimiento del contexto educativo.
- g) Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Asimismo el autor Marcelo (1993) indica que el “Conocimiento Didáctico del Contenido es el modelo que pretende describir como los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo enseñable” (p.6). De manera que, el CDC se construye a través del conocimiento de la materia, el conocimiento general y el conocimiento de los alumnos o también podríamos decir de la relación de alumnos, contexto y curriculum.

Las investigaciones de este programa permiten un desarrollo teórico para explicar el conocimiento base de la enseñanza, donde Shulman (1989) señala que “El conocimiento profesional de la formación del profesorado y de la práctica profesional, precede para transformar el contenido en representaciones didácticas que se utilizan en la enseñanza” (p.2). Lo que ha permitido que profesores con conocimiento específicos en una materia consideren enseñar con mayor conocimiento en didácticas específicas dirigiéndose hacia asignaturas como por ejemplo Matemáticas, Biología, Inglés e Historia.

Al integrar la formación del profesorado y la práctica profesional el Conocimiento Didáctico del contenido busca que la organización del pensamiento del profesor se refleje a través de representaciones implícitas, metáforas que ayuda en gran medida a la enseñanza y la profesionalización docente. Por esta razón, en la actualidad el Conocimiento Didáctico del Contenido está incorporado dentro de los estándares de desarrollo profesional en los Estados Unidos como guía y referente en la formación de profesores, como un ejemplo representativo apunta a la asignatura de ciencias.

Permitiendo que el Conocimiento Didáctico del Contenido organice el curriculum de manera significativa y accesible para los estudiantes, donde el profesor establece una relación entre su conocimiento, lo expresado en el texto escolar y el contexto de clase al desempeñar su labor dentro del aula.

Figura 1

Modelo Integrativo según Gess-Newsome (1999)

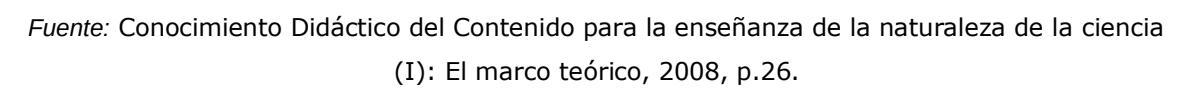
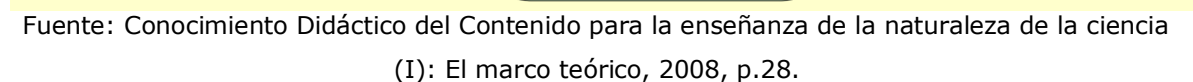


Figura 2

Modelo transformativo según Morine- Dersheimer y Kent (1999)



Los autores Cochran de Ruiter y King (1993) definen el Conocimiento Didáctico del Contenido como un entendimiento integrado de cuatro componentes que posee un profesor: Pedagogía, conocimiento temático de la materia, características de los estudiantes y el contexto ambiental de los aprendizajes. Otra forma, es la que establece el autor Grossman (1990) que indica que existen cuatro fuentes en las que el Conocimiento Didáctico del Contenido se desarrolla “La observación de las clases; tanto en la etapa de estudiante, como en la de profesor-estudiante; la formación disciplinaria; los cursos específicos durante la formación del profesor y la experiencia de enseñanza en el salón de clases”.

Así también Shulman (1998) establece que “conocimiento profesional comprende una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica como un servicio a otros. Un profesional actúa con un sentido de responsabilidad personal y social, empleando sus conocimientos teóricos y habilidades prácticas dentro de una matriz de comprensión moral” (p.9). Dicho de otro modo, se puede decir que la responsabilidad profesional en la enseñanza debe contribuir a que los profesores desarrollen una visión para guiar su práctica y tomar decisiones correctas utilizando todos los elementos propuestos por Shulman para generar una enseñanza efectiva.

2.5 Conocimiento Disciplinar y Didáctico

En la actualidad los cambios culturales, económicos y sociales vienen a transformar las diferentes sociedades tanto en Chile como en otros países de América latina, en este sentido la educación y en sí mismo las prácticas pedagógicas de los profesores requieren un continuo trabajo para el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Por lo tanto, el profesor debe estar a la altura de un profesional que posee las herramientas necesarias y adecuadas para la entrega de su conocimiento en la enseñanza para que sus estudiantes aprendan lo requerido.

El reconocimiento y la importancia social que merece un profesor como lo ha querido hacer Shulman a través de sus investigaciones en dar un justo valor al conocimiento como elemento importante en el perfil de un profesor, siendo esta la necesidad de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada. Por otro lado, (Giroux, 1997) manifiesta que un profesor como

intelectual, transformador, trabajador de la cultura, es sin duda una apuesta fundamental que pretende entre otros aspectos, la reivindicación del estatus de la profesión docente.

Otra característica que este autor nombra del profesor es como un sujeto pasivo el cual utiliza el curriculum, pero a la vez es partícipe en la formulación de propuestas curriculares en el contexto escolar, produce saberes que enriquecen la actividad de este. Así también se destaca que el profesor representa a una persona que posee un papel sumamente importante en las prácticas de enseñanzas al incorporar estrategias durante el proceso mismo.

a) El conocimiento Disciplinar

Un profesor posee conocimientos de su disciplina particular, él mismo no es suficiente para generar un proceso de enseñanza, porque al conocer la disciplina se hablaría de un conocimiento didáctico espontáneo de sentido común (Gil Pérez 1991), que no necesita una formación específica. Por otro lado Shulman (1986), señala que la “enseñabilidad” de un contenido va más allá del conocimiento de la propia disciplina. Esta incluye la forma de secuenciarlo, organizarlo o complejizarlo así como de las actividades y sus procesos asociados haciendo uso de estrategias didácticas. Por otro lado existen formas más útiles como alternativas de analogías significativas, representaciones, ilustraciones, ejemplos, aplicaciones (Michelini y otros, 2013).

Michelini y otros inciden que conocer las posibilidades didácticas de los contenidos implica tener en cuenta lo que hace que sea fácil o difícil el aprendizaje de temas específicos, concepciones y preconcepciones y estrategias en la reorganización de la comprensión, conceptos erróneos de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje. Para Identificar las maneras propias de producción de un tipo de conocimiento contribuye un fundamento necesario para la selección y organización de las actividades para enseñar cada disciplina.

b) Conocimiento Didáctico.

El Conocimiento Didáctico del Contenido, Shulman lo define como las interpretaciones que los profesores hacen del contenido y las transformaciones del objeto de conocimiento para movilizar el aprendizaje de los estudiantes. Este contenido Didáctico distingue a un excelente profesor de otro que solamente sabe su disciplina. Este transforma su conocimiento de la materia en actividades y experiencias que estimulen, rodeen y mejoren el aprendizaje activo y la comprensión de sus estudiantes.

El Conocimiento Didáctico representa la mezcla entre la materia y la didáctica por la que se llega a una comprensión de como ciertos temas y problemas se organizan y se adaptan a los diversos intereses de los estudiantes. También permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del conocimiento y la comprensión del pedagogo (Id.,11). De manera que, la comprensión de los aspectos Didácticos de la enseñanza conduce otros elementos esenciales para el trabajo del profesor, tales como las tradiciones culturales y sociales del contenido, las nociones y las representaciones que traen consigo, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular de los contextos educativos y de los objetivos de la educación.

La relación que establece Shulman entre el Conocimiento Disciplinar y Didáctico hace posible comprender que al profesor no le basta con ser un investigador en un campo científico, ni tampoco dominar los contenidos que enseña. Este profesor necesita disponer de un conjunto de saberes profesionales de la docencia, entre ellos, el dominio de la estructura lógica de la materia, de las principales formas de organización conceptual, de manera que defina o que es esencial para el aprendizaje de los estudiantes, el conocimiento del contexto sociocultural e institucional en el que viven los estudiantes y el conocimiento de los objetivos de la educación. Por lo tanto, es necesario que el profesor pueda seleccionar actividades y experiencias que puedan estimular, y mejorar el aprendizaje activo y la comprensión de los estudiantes.

Capítulo III: Metodología

3.1 Planificación de la investigación

La Investigación realizada es un estudio con un enfoque cualitativo en el campo de la Educación, el rol como investigadores es recoger, filtrar e interpretar datos descriptivos mediante el análisis documental, en relación a esto Sampieri (2018) señala que:

“El enfoque Cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados al inicio ni completamente predeterminados, los datos narrativos consisten en narrativas de diferentes clases: escritas, verbales, visuales que se utilizan con flexibilidad de acuerdo con las necesidades del estudio”

El Conocimiento tanto Disciplinar y Didáctico que presentan docentes en Educación Especial dependerán como son llevados a la práctica pedagógica y cómo interactúa este saber con el medio social profesional para generar una cobertura en los aprendizajes relacionados con el curriculum nacional. Puesto que, el presente estudio, como investigación cualitativa ha recurrido a diversos autores, en la metodología para poder efectuar un análisis y triangular la información para encontrar datos específicos, quienes hacen referencia al Conocimiento de Contenido Didáctico de Educadores Diferenciales, relacionados al saber Disciplinar y Didáctico para investigar.

La triangulación teórica realizada se ha efectuado en forma minuciosa para recabar los datos en diferentes contextos educativos a nivel nacional, tanto en la formación docente, práctica pedagógica, metodologías o estrategias de intervención que utilizan los Educadoras Diferenciales, realizando una articulación con el Conocimiento de Contenido Didáctico que propone Shulman. Para ello el autor Goetz y Lecompte (1988) indica que la Etnografía Educativa.

“Conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos”

Los fenómenos sociales en educación han ido cambiando en los últimos diez años, por lo tanto al realizar este tipo de investigación cualitativa, se indaga y observan datos que entregan los diferentes estudios, los que van tomando una nueva mirada para interpretar las diferentes fuentes de conocimiento.

3.1.1 Fundamento Metodológico

Para llevar a cabo la investigación existen dos tipos de enfoque cualitativo y cuantitativo utilizando cinco fases relacionadas entre sí (Grinnell, 1997, p 9). Las cuales permiten un análisis riguroso del estudio.

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y Evaluación realizada.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

Tomando en cuenta que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística en cambio el enfoque cualitativo sus métodos se basan en la recolección de datos sin medición numérica con las descripciones y las observaciones en la cual se pueden elaborar preguntas e hipótesis que surgen como parte del proceso de investigación para reconstruir la realidad en un sistema social determinado.

Neuman (1994) indica que en un estudio cualitativo el investigador utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación. Dado que, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo, no busca probar hipótesis preconcebidas si no que surgen durante el desarrollo del estudio, su método de análisis es interpretativo, contextual y etnográfico capturando el lenguaje de los propio individuos en sus ambiente naturales a diferencia del enfoque cuantitativo que su esquema es deductivo y lógico, que formula preguntas de investigación e hipótesis para probarlas confiando en las mediciones estandarizadas, el investigador fija sus objetivos para lograr que se acerquen a la realidad del ambiente.

3.1.2 Justificación Metodológica

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo en el área de las ciencias sociales, en el ámbito de la educación, el rol principal será observar eventos y actividades cotidianas mediante una perspectiva analítica, manteniendo una distancia como observador externo. Del mismo modo, que la investigación es de tipo exploratorio con “El objetivo de examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos” (Cauas, 2015, p.5). Lo que permite generar una reflexión según cada evento estudiado.

Manteniendo un proceso inductivo de lo particular a lo general, para luego generar una perspectiva teórica. Sampieri (2004) indica que “la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas, también aportan un punto de vista fresco, natural y holístico”. Por lo tanto, esta investigación se observaran distintas experiencias con una mirada profesional y dedicada para generar avances en el conocimiento del fenómeno en estudio y formar nuevas teorías al respecto.

3.2 Diseño de la investigación

A partir de la pregunta y el objetivo de investigación se desprenden dos etapas fundamentales, la primera corresponde a datos históricos que sustentan la investigación y la segunda corresponde a una revisión bibliográfica, a partir de la recolección de documentos relacionados al Conocimiento de Contenido Didáctico de Educadoras Diferenciales en los últimos diez años en Chile. Por esta razón, es importante indicar que en el modelo transformativo propuesto por Shulman se destaca la importancia del conocimiento de la evaluación, los aprendices, el curriculum y las estrategias de enseñanza, que en el estudio realizado es importante construir una relación en como las Educadoras Diferenciales usan este conocimiento en la enseñanza para desarrollar el Conocimiento de Contenido Didáctico.

Esta tabla se da a conocer los cuatro tipos de conocimientos propuesto por los autores Grossman, y Marks que permite comprender como se relacionan estos conocimientos en el desarrollo del Conocimiento del Contenido Didáctico (Tabla 3.1)

En la tabla (3.1) se presenta una descripción de los tipos de conocimientos que debe desarrollar un profesor para la práctica de la enseñanza y para incorporar el Conocimiento de Contenido Didáctico.

Tabla 3.1

Tipos de Conocimiento del Contenido Didáctico (Grossman, 1989; Marks, 1990)

<i>Tipos de Conocimiento</i>	<i>Descripción</i>
1.Conocimiento de la comprensión de los alumnos	Modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad.
2.Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos	Conjunto de recursos materiales que pueden ser manipulables o representado por medios tecnológicos.
3.Estrategias didácticas y procesos instructivos	Representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas
4.Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia	Concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.).

Fuente: Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas.2005, p.7.

Al observar y analizar las dimensiones de cada tabla de descripción por los cinco periodos a la que apunta la metodología de estudio se buscó un significado más específico pretendiendo encontrar cual dimensión es la más afectada al no presentar los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en los hallazgos de la investigación.

Este método de recogida de información no es parte de la metodología propuesta en el estudio pero esclarece de forma significativa que aspectos influyen en el Conocimiento de Contenido Didáctico.

Esta información se evidencia como aspecto metodológico relevante encontrado donde se exponen las 9 dimensiones, las cuales son Práctica Pedagógica, formación docente, metodología, rol del profesor, evaluación diferenciada, perspectiva profesional, expectativas y creencias del educador diferencial, percepción de la formación docente, inteligencias de Gardner en la formación inicial que afectan al Conocimiento de Contenido Didáctico de las Educadoras Diferenciales.

Para seguir profundizando en cada dimensión hallada se consideran los aspectos didácticos que debiese tener en consideración una Educadora Diferencial en la organización de la manera que enseña el conocimiento. Fueron 26 los aspectos didácticos encontrados relacionados que influyen en cada dimensión descrita anteriormente de forma específica como otro aspecto metodológico importante como hallazgo de esta investigación.

3.2.1 Fuentes de información

La investigación de Conocimiento de Contenido Didáctico solo se relaciona a la búsqueda de información de manera exploratoria mediante fuentes específicas a través de la web, la revisión de diferentes experiencias en Educación Diferencial relacionadas al conocimiento del educador tales como artículos, tesis de pregrado, revista de educación entre otros, estudios situados a nivel nacional a lo largo de Chile, además de generar una relación colaborativa entre investigadores para poder esclarecer preguntas o hipótesis en el proceso de la investigación.

3.2.2 Procedimientos y técnicas de recogida de información

Para efectuar esta investigación los procedimientos utilizados son a través de una revisión bibliográfica, con el aporte de grandes teóricos que ayudan a generar mayor información como base importante de la investigación, uno de los principales autores que aportan al conocimiento en el estudio corresponde a autores como Shulman (1986), Porlán Y Rivero (1998), Perafán (2004), Yarza (2017) entre otros.

La obtención de la información se realizó a través de artículos, tesis y seminario de pregrado, en donde se realizó el análisis de la información a través de los resultados de cada propuesta, estableciendo una relación de convergencia⁸ y divergencia⁹ por cuadro de análisis. Al respecto Stone (1966) indica que:

"El análisis de contenido es una técnica de investigación para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto".

Los temas relacionados al conocimiento de Educadores Diferenciales se enmarcan en la formación docente, en la práctica pedagógica, en la metodología o estrategias o en la percepción profesional como educador. Donde expresan que tipo de conocimiento utilizan, para ello hacemos referencia a una descripción de los tipos de conocimientos para la práctica de la enseñanza que inciden en

⁸ **Convergente:** La palabra proviene del vocablo latino "convergens", de donde "con" es reunión y "vergens" significa inclinación; y se refiere a dirigirse dos cosas, líneas, series numéricas, calles, pensamientos, etcétera, hacia un mismo punto, resultado, fin u objetivo. Recuperado <https://deconceptos.com/general/convergencia>

⁹ **Divergente:** Originado etimológicamente en el vocablo latino "divergentis", a su vez participio del verbo latino "divergere", integrada por "di" que indica separación; y por "vergere" = "inclinarse", se designa como divergente a aquello que resulta opuesto a otra cosa material o inmaterial; las que no coinciden o no convergen en un punto común. Recuperado <https://deconceptos.com/general/divergente>.

Conocimiento de Contenido Didáctico propuesto por los autores (Grossman, 1989; Marks, 1990).

Las notas de campo ayudan a generar ciertos criterios al momento de reflexionar en torno al estudio los autores Quevedo y Castaño (2003) señalan que:

“Las notas de campos son un método de investigación analítico a medida que el investigador conoce el contexto y las personas es más selectivo en lo que registra, estas se recogen en términos descriptivo y no evaluativo, esta objetividad no excluye que el investigador lleve un registro de sus propias interpretaciones, preconceptos y posibles áreas de indagación”

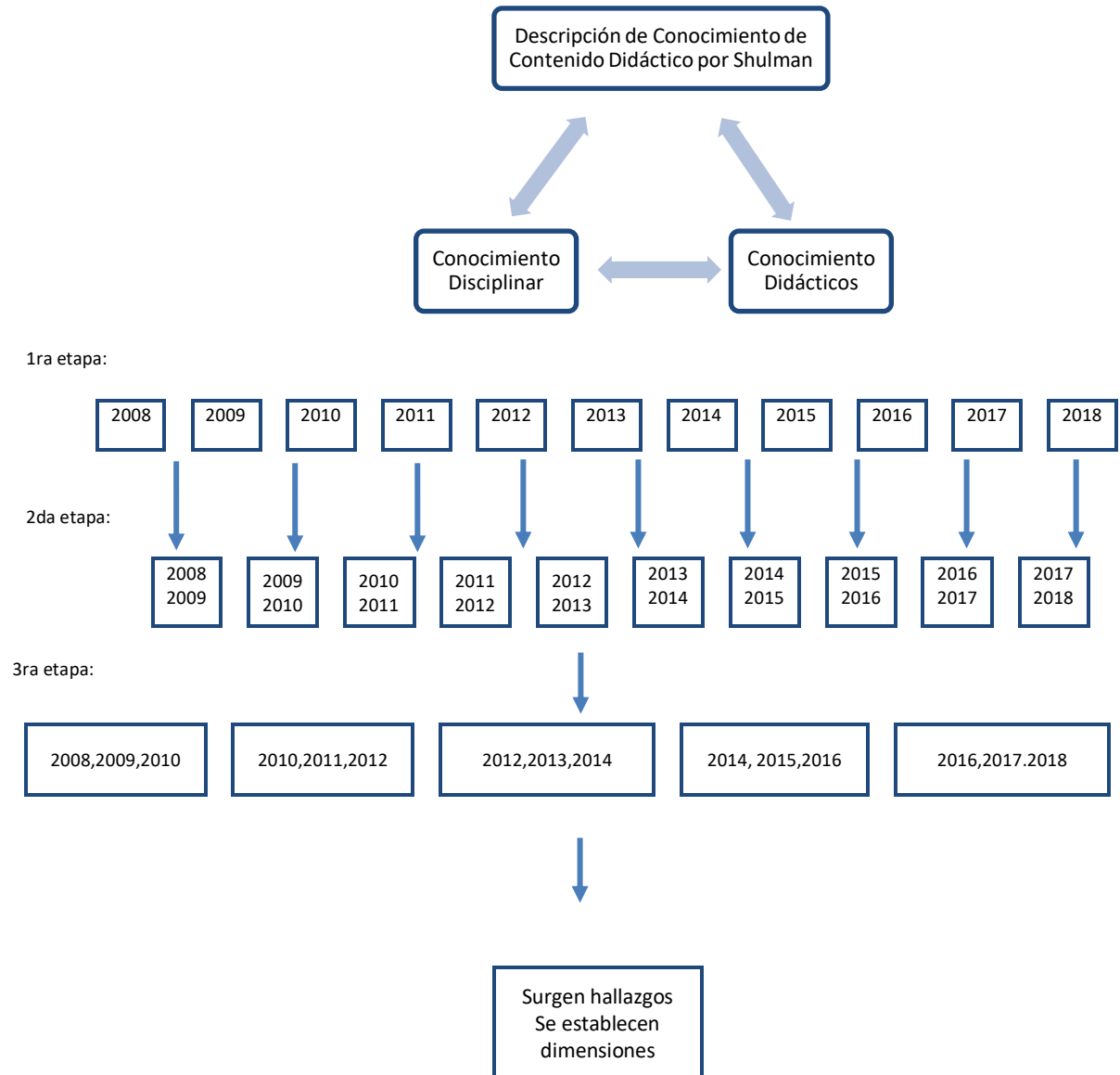
3.3 Manejo de la información

Para obtener la información en la figura 3 se expone el Esquema resumen de la trayectoria de la investigación que se divide en tres etapas cada una de ellas el proceso de búsqueda fue establecer sus convergencias y divergencias mediante una revisión bibliográfica teórica de cada tema expuesto en el transcurso de los diez años. (1) La Primera etapa consiste en recabar información de tres estudios de un mismo año. La (2) Segunda etapa amplía la cantidad de estudio para hacer un cruce de información cada dos años (seis estudios) y para concluir en la (3) Tercera etapa se realizó una búsqueda de información cada tres años (estableciendo una relación de información de nueve estudios por el total de los tres años).

La tercera etapa concluye la metodología propuesta conformando cinco periodos para establecer hipótesis según los hallazgos del Conocimiento de Contenido Didáctico que utilizan las Educadoras Diferenciales, para dilucidar como es el conocimiento de las Educadoras Diferenciales en Chile, si cumple con la propuesta de Shulman en la práctica docente como conocimiento base de la enseñanza.

Figura 3

Esquema resumen de trayectoria de la investigación



Fuente: Elaboración propia. (2019).

Capítulo IV: Resultados

A continuación se presenta el análisis de la información obtenida a partir de documentos, tales como, artículos de revistas educativas, tesis de pregrado o seminario de título del contexto Chileno en los últimos diez años. Por consiguiente, la principal búsqueda es indagar sobre los estudios encontrados y puntos en común en sus convergencias y divergencias para identificar el Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales a través sus prácticas y experiencias obtenidas en Educación Especial.

Los autores como (Ossa, 2008; Díaz; 2008; Bravo 2009) del período 2008 al 2010 indican que los conocimientos tanto disciplinares y didácticos de las Educadoras Diferenciales se ven afectado por no contar con una formación inicial docente que les permita desarrollar competencias específicas, y por ende no actualizan sus conocimientos en la práctica pedagógica, lo que impide resignificar su rol como docente para lograr los aprendizajes necesarios en sus estudiantes. Otro punto que difiere es la percepción que tienen los docentes y educadores especiales que son parte de los proyectos de integración, no presentan puntos en común entre los aspectos disciplinares y didácticos considerando más importantes el desarrollo de la cultura y gestión escolar (Tabla 4.1).

En la tabla (4.1) se presenta un análisis de los principales documentos los cuales fueron de referencia para descubrir los hallazgos del Conocimiento Disciplinar y Didáctico relacionado con: a) Formación inicial docente b) Práctica pedagógica c) Rol del profesor d) Evaluación Diferenciada.

Tabla 4.1

Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2008-2010.

Convergencia	Ossa 2008 /Díaz 2008/ Ibáñez 2010/: Estas investigaciones tensionan el saber del Educador Diferencial relacionado a las competencia que debe desarrollar desde la formación inicial para las competencias específicas y genéricas que aluden a realizar actividades curriculares presentan un bajo dominio de estas. Estos autores hacen énfasis en la importancia que se tiene por formar en competencias didácticas y disciplinares a profesores de educación especial ya que cuentan con un bajo dominio desde su formación en la universidad. Sobre el mismo punto, ya vienen evidenciando la carencia de conocimiento que presentan profesores de educación especial en cuanto a lo que se refiere a la inclusión. Estos mismos autores hacen ver la importancia de acompañamiento en conocimiento disciplinar y didáctico a profesores tanto de formación inicial como permanente de educación especial. Al respecto es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el
---------------------	---

	aprendizaje desde distintas miradas que abordan ámbitos culturales y socioculturales más amplio y que requieren una formación disciplinar. Villalobos 2009/ Cabezas, Fierro, Varela 2009: Ambas investigaciones plantean que la Educadora Diferencial debe desarrollar las competencias disciplinares y didácticas para actualizar sus conocimientos en la práctica pedagógica Y así sociabilizar sus acciones para resignificar su quehacer en la práctica docente. Bravo 2009: Este autor se enfoca en analizar las relaciones de la Psicología Educacional con la Psicopedagogía y la Educación Especial para definir el rol que debe cumplir cada uno de estos profesionales para establecer un conocimiento didáctico frente a las dificultades de aprendizaje que presentan estudiantes que integran programas escolares, para que a través de estas estrategias logren aprendizaje significativo y de adaptación Escolar. Lara, Mizala, Repetto 2010/ Morales, Quilaqueo, Uribe 2010: Estos autores indican que dichos estudios se relacionan con la práctica pedagógica la cual es afectada por la transición de pasar de un modelo de competencia a un modelo inclusivo. Tanto el profesor de aula y profesor de Educación Especial generan un modelo compartido de enseñanza relacionado a los conocimiento disciplinares. Otro punto importante se enfoca en la evaluación diferenciada que no cuentan con una formación teórica y procedimental que se adecue a las Necesidades Educativas Especiales.
Divergencia	Díaz, Figueroa y Tenorio 2008 : Los autores analizan la percepción que tienen los docentes y Educadores Diferenciales que están insertos en integración escolar que estaría influido por características de la cultura escolar, referidas a estilos de gestión, generando un punto positivo cuando hay apoyo a los estudiantes y a la retroalimentación entre profesionales. La integración escolar tendría mayor impacto al desarrollar la cultura y gestión escolar no evidenciando aspectos Disciplinares y Didácticos

Fuente: Elaboración propia. (2019).

Los primeros autores del 2010 al 2012 relacionan el Conocimiento Disciplinar y Didáctico a la práctica pedagógica, pero es afectada por varios factores donde las Educadoras Diferenciales cuentan con un bajo dominio de conocimiento teórico y procedimental para aplicar la evaluación diferenciada. Por otro lado el uso de recursos tecnológicos no cumple la función didáctica para la labor pedagógica. Se suma a esto la representación social que manejan las educadoras hacia sus estudiantes de limitarlos en sus aprendizajes por la valoración negativa y la vulneralización.

Otro aspecto importante que difiere es formación docente en el campo disciplinar ya que no existe una resignificación del concepto de inclusión, así también la creación de metodologías que sean efectivas en el aula hospitalaria.

Por último la formación docente que debieran tener las Educadoras Diferenciales bajo el concepto de diversidad que solo se refiere a lo étnico y no a la actualización del curriculum en lo multicultural. Todos estos aspectos hacen que la perspectiva profesional se vea afectada en su totalidad. (Tabla 4.2).

Realizamos un análisis de los siguientes documentos en la tabla (4.2) para encontrar los hallazgos de Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan Educadoras Diferenciales relacionados con: a) Práctica pedagógica b) Formación docente c) Metodología d) Perspectiva profesional.

Tabla 4.2

Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras chilenas de educación especial período 2010 - 2012.

Convergencia	Lara, Misala, Repetto 2010 Morales, Quilaqueo, Uribe2010/ Agurto 2011/Peña y Parada 2011/ Catalán y Fernández 2011: Los autores del periodo 2010 indican que la práctica pedagógica es afectada ya que los Educadores Diferenciales no cuenta con los conocimientos (teórico, procedimental) aludidos al Conocimiento Disciplinar y Didáctico para realizar una evaluación diferenciada que se adecue a las Necesidades Educativas Especiales. Así también los autores del 2011 manifiestan que no existe una construcción de conocimiento para utilizar los recursos tecnológicos, para desarrollar estrategias didácticas lo que afecta el bajo dominio del conocimiento Didáctico hacia la práctica pedagógica. Así mismo la representación social que poseen las Educadoras Diferenciales frente al contexto de sus estudiantes, genera una especie de limitación al tener una valoración negativa y de vulnerabilidad como cultura escolar frente a las capacidades de los estudiantes lo que influye en su quehacer pedagógico y en los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos para elaborar estrategias efectivas.
---------------------	--

Divergencia	Ibáñez 2010: El autor cuestiona la inclusión educativa mirado desde la formación docente que constituye un desafío para las instituciones de educación superior ya que requieren una formación disciplinar para resignificar el concepto de inclusión. Dando énfasis en la diversidad que proponen los organismos gubernamentales para transformar escuelas más inclusivas en lo sociocultural. Carimán, López, Rojas 2012: Los autores plantean el uso de metodologías y procedimientos de evaluación que utilizan las Educadoras Diferenciales , en el aula hospitalaria considerándola como dinámicas y personalizadas , si bien se apropia de un enfoque psicoeducativo y conductual, no se declara una metodología específica que incorpore los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en el aula hospitalaria. Miranda 2012: El presente autor indica la importancia de la perspectiva que los docentes poseen, que influyen en la práctica pedagógica y en las estrategias didácticas. Sin embargo desde su visión no se encuentran capacitados de Conocimiento Disciplinarios y Didácticos para abordar las Necesidades Educativas Especiales. Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez 2012: Los siguientes autores indican la importancia de la formación docente para aportar con los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos para reelaborar el concepto de diversidad ya que el curriculum solo se enfoca en lo étnico y no incorpora la multiculturalidad. Por ende el Conocimiento Disciplinar y Didáctico en la formación debe generar una implementación curricular en la sociedad actual.
--------------------	--

Fuente: Elaboración propia. (2019).

Los autores como (Miranda; 2012, Oyarzún; 2013, Ramírez; 2013) del período 2012 al 2014 relacionan el Conocimiento Disciplinar y Didáctico con la práctica pedagógica, en la cual los Educadores Diferenciales desarrollan una baja perspectiva para incorporar estrategias didácticas. Así también los proyectos de integración presentan un bajo impacto en la comunidad escolar ya que los profesionales poseen un sistema de creencias normalizador. De la misma manera el decreto 170 en las orientaciones acude a los aprendizajes por contenido y no a las habilidades específicas que deberían abordar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Otro referente de esta etapa es la formación docente en la educación superior ya que no cuentan con los conocimientos específicos para abordar la diversidad hacia la multiculturalidad. En esta misma línea se presentan también los trabajos asociados a la estimulación temprana donde la formación profesional determina la actualización de conocimientos del Educador Diferencial.

Se establece además la existencia de comunidades escolares que deben ahondar en mejorar las estrategias de retención escolar con sus estudiantes, lo que

conllea a la formación inicial docente incorporar este conocimiento para ser implementado en contextos educativos que cuentan con alta deserción escolar.

Otro punto importante en el desarrollo del Conocimiento Disciplinar y Didáctico se relaciona a las metodologías utilizadas por las Educadores Diferenciales en el aula hospitalaria, las cuales ponen énfasis en incorporar estrategias socio afectivas con los pacientes. Sin embargo carecen de metodologías específicas para abordar su labor pedagógica hospitalaria.

A diferencia que el trabajo con estudiantes que presentan Trastorno Espectro Autista. La metodología arte terapia tiene la fundamentación teórica para realizar acciones pedagógicas en la intervención educativa (Tabla 4.3).

En la Tabla (4.3) se realizará el análisis de los siguientes documentos relacionando el Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales relacionados con: a) Práctica pedagógica b) Formación docente c) Metodologías.

Tabla 4.3

Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2012-2014.

Convergencia	Miranda 2012/ Oyarzún 2013 Tello/ Ramírez 2013: Estos autores señalan que la práctica pedagógica es influida por la perspectiva docente ya que los Conocimiento Disciplinarios y Didácticos se presentan débiles por no contar con estrategias adecuadas para trabajar con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Así también el decreto 170 da orientaciones que favorecen el aprendizaje en contenido y no toma en cuenta las habilidades específicas de los estudiantes y por ello se considera que el programa de integración escolar es de bajo impacto para brindar igualdad de oportunidades a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, por el sistema de creencias normalizadoras que poseen Educadoras Diferenciales. Ibáñez, Díaz,Druker y Rodríguez 2012/ González,Gutiérrez,Martínez,Moreno 2013/Catalan,Flandez,Levill y Contreras 2014/ Cáceres, Cárdenas, Medina, Molina Y Saavedra 2014: Los autores señalan que durante la formación docente de las Educadoras Diferenciales no se abordó el concepto de diversidad enfocado en la multiculturalidad, y por ende no cuentan con los Conocimientos Disciplinarios y Didáctico para poner en práctica su labor. Otro punto importante es la estimulación temprana que al tener actualizados sus conocimientos desde la formación profesional logra realizar un trabajo pedagógico aplicando todo los elementos de la estimulación en las sesiones de trabajo diario. Otro aspecto que influye en la formación inicial de los docentes es que debieran incluir en su aprendizaje estrategias de retención escolar para tomar decisiones atinentes con sus estudiantes.
---------------------	---

	Carimán, López, Rojas 2012/ Figueroa, Sepúlveda, Solís 2014: Los autores plantean el uso de metodologías que utilizan las Educadoras Diferenciales en el contexto de aula hospitalaria que buscan trabajar lo afectivo y lo social .Sin embargo carece de Conocimiento Disciplinar y Didáctico al no establecer qué tipo de metodología usan en la intervención pedagógica con pacientes. Referente a esto existe otro punto del trabajo con TEA (Trastorno Espectro Autista) relacionada a la metodología de arte terapia en la cual tiene un fundamento teórico para lograr beneficios tanto psicológicos y fisiológicos desde la autoexpresión, el educador establece acciones mediadoras en su trabajo metodológico con este tipo de Necesidad Educativa Especial.
Divergencia	Observación: En este período no presenta divergencia

Fuente: Elaboración propia. (2019).

Los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos presentes del 2014 al 2016 se relacionan con la formación docente de las Educadoras Diferenciales ya que este tipo de conocimiento se encuentra ligado aún aspecto pedagógico y no incorpora estrategias de retención en la formación inicial para realizar una labor en contextos educativos donde la deserción escolar es alta. Otro aspecto es el trabajo colaborativo que deben desarrollar tanto profesor de básica y docente especialista que para trabajar en equipo este conocimiento se adquiere desde su formación para que ambos puedan compartir sus conocimientos específicos en el contexto educativo.

Referido a este mismo tema la percepción de los estudiantes que se están formando como profesores de Educación Diferencial valoran de forma positiva ya que los académicos entregan los conocimientos teóricos para que sean puestos en práctica en su futura labor pedagógica.

La práctica pedagógica es afectada ya que no se define el rol del Educador Diferencial en sus competencias específicas como lo plantea el informe de la mesa técnica como profesoras de Educación Especial de básica o media que no se lleva a cabo en la realidad nacional. Otro punto que afecta es que el Ministerio de Educación debe estar capacitando de forma continua a los docentes para actualizar sus Conocimientos Disciplinarios y Didácticos para ponerlos en práctica en su labor pedagógica en conjunto con el trabajo colaborativo.

Difiere de este punto las metodologías de Arte terapia que se incorporan para trabajar con Trastorno Espectro Autista ya que si bien tienen un fundamento teórico para generar aprendizajes en la comprensión y expresión verbal de

estudiante no convergen con otra investigación indicando otro tipo de metodología que se incorpore en algún contexto educativo (Tabla 4.4).

En la tabla (4.4) se realizará el análisis de los siguientes documentos relacionando el Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales relacionados con: a) Formación docente b) Práctica pedagógica c) Metodologías.

Tabla 4.4

Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2014 -2016.

Convergencia	Catalan,Flandez,Levill, Contreras 2014 /Cáceres,Cárdenas,Medina,Molina y Saavedra 2014/Jara, pino y Quezada 2016: Los autores indican que la formación inicial docente debiera incluir en su aprendizaje estrategias de retención escolar para tomar decisiones atinentes en comunidades que cuentan con alta deserción escolar. Así mismo la Educadora Diferencial y profesora de educación básica deben contar con la formación disciplinar para abordar el trabajo colaborativo relacionado a las competencias que cada una presenta. Otro aspecto importante que los autores dan a conocer es la percepción de los estudiantes de 3er año de la carrera de Educación Diferencial que establecen estándares orientadores sobre los Contenidos Disciplinarios y Didáctico que debe saber todo profesor al finalizar su formación profesional, lo que conlleva a valorar en forma positiva su proceso formativo en la institución de educación superior. Aunque la minoría sostiene que estos conocimientos deben ser aplicados a la realidad de la práctica laboral por contar con conocimientos más teóricos que prácticos. Infante, Abarca y Blanco... 2015 /Guridi, Mellado y Poblete 2015/ Garrido, Montoya, Salazar y Vega 2016 /Barrientos, Caipillan, Castillo, Celis, Mendoza 2016: Los autores plantean que la práctica pedagógica se relaciona con el rol del Educador Diferencial ya que la mesa técnica establece la importancia de la formación docente donde la Educadora debiera desarrollar su especialidad como docente especialista de básica o docente especialista de media para mejorar la calidad de los aprendizajes. Otro punto importante es que el Ministerio de Educación debe capacitar a los docentes para que los profesionales incorporen sus conocimientos prácticos relacionados a los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que tanto profesora de aula común y especialista puedan establecer estrategias diversificadas es quien orienta sobre los lineamientos profesionales. El trabajo colaborativo no resta importancia ya que ambos profesionales deben tener un rol protagónico en el aula regular.
Divergencia	Figuerola, Sepúlveda y Solís 2014: Los autores describen las metodologías de arte terapia ya que cuenta con los Conocimientos Disciplinarios y Didáctico en su trabajo con estudiantes con Trastorno Espectro Autista que son utilizadas por una Educadora Diferencial, ya que existen referentes teóricos que permiten beneficios tanto psicológicos, como fisiológicos desde la auto expresión.

Fuente: Elaboración propia. (2019).

Los autores del periodo 2016 al 2018 establecen una relación de conocimientos Disciplinarios y Didácticos relacionados a la práctica pedagógica de la Educadora Diferencial para implementar estrategias dentro del aula y para ello requieren de un perfeccionamiento docente para actualizar sus conocimientos en el ámbito pedagógico y a través de esto llevar un plan estratégico al trabajo colaborativo para unificar las competencias con otros profesionales. La Educadora Diferencial tendrá un rol protagónico en el desarrollo de su labor docente dejando de ser asistente de apoyo al interior del aula.

Las expectativas y creencias que desarrolla la Educadora Diferencial son de bajo dominio tanto para implementar un Plan de Apoyo Curricular Individual y abordar las dificultades específicas en matemáticas por la ausencia de modelos didácticos y teóricos. Otro punto importante es la percepción de la formación docente que presentan estudiantes en formación inicial dando un valor positivo frente a los conocimientos adquiridos, también se evidencia en universidades de educación superior que no cuentan con la formación profesional declarada en el perfil de la carrera. El desarrollo de las inteligencias de Gardner en la formación inicial se demuestra que los estudiantes presentan valores mayores de desarrollo inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal mejorando sus aptitudes sociales como el lenguaje, el trabajo en equipo y el autoconocimiento que podrían beneficiar el trabajo pedagógico (Tabla 4.5).

En la Tabla (4.5) se realizó el análisis de los siguientes documentos relacionando el Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales en: a) Práctica Pedagógica b) Expectativas y creencias del Educador Diferencial c) Percepción de la formación docente d) Inteligencia de Gardner en formación inicial.

Tabla 4.5

Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Especial período 2016 -2018.

Convergencia	Garrido, Montoya, Salazar, Vega 2016/ Barrientos, Caipillan, castillo, Celis, Mendoza 2016/ Céspedes, Mella y Águila 2017: Estos autores plantean que la práctica pedagógica que realizan las Educadoras Diferenciales en espacios de aula regular y de recurso para implementar estrategias como el DÚA, son necesarios los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos. Para ello, se requiere que el Ministerio de Educación debe capacitar a los docentes en forma continua para que incorporen sus conocimientos prácticos al curriculum ya que es el organismo que establece los lineamientos profesionales. Al obtener estos conocimientos tanto profesor de educación básica y Educadora Diferencial contarán con las herramientas necesarias para realizar un trabajo
---------------------	--

	colaborativo efectivo de ambas competencias. Para llevar a cabo los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en las prácticas pedagógicas los docentes que trabajan en aula regular y aula de recurso atribuyen un significado a la intervención psicopedagógica. En este sentido el profesor básico valora más la intervención realizada con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales en aula de recursos, dando mayor énfasis a la enseñanza del contenido propuesto por el curriculum nacional. El protagonismo dentro del aula se da con el profesor de educación básica, mientras que el Educadora Diferencial cumple el rol de asistente en su trabajo de codocente, solo en el caso de acordar intervención conjunta logra mayor participación en el aula. En la medida que el profesor especialista siga siendo solo un apoyo se hace necesario aumentar las horas de trabajo en el aula de recurso para que los estudiantes progresen en sus aprendizajes. Astudillo, Dinamarca, Williams 2017/Inostrosa 2018, / Robles, Solar y Soto 2018: Estos autores relacionan los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos con las expectativas que poseen las Educadoras Diferenciales para implementar el Plan de Apoyo Curricular Individual, con estudiantes con Necesidades Educativas permanentes buscando nuevas estrategias para emplear dentro del aula. Lo que se evidencia es que los profesionales no ahondan en las expectativas por tener un bajo dominio del concepto mismo, si bien se dan las orientaciones pertinentes no se toman decisiones pedagógicas en conjunto con los profesores de educación básica. Otro aspecto que influye son las creencias pedagógicas en matemáticas no cuentan con un modelo Disciplinar y Didáctico que afectan la forma de aprender de los estudiantes con dificultades específicas en matemáticas, ya que las creencias son basadas en como las Educadoras Diferenciales conciben a los estudiantes y la ausencia de modelos didácticos o teorías que aborden estas dificultades. Así también existe un desconocimiento de los profesionales por los métodos para la lectoescritura para niños con discapacidad Intelectual, reflejándose en un bajo dominio en las competencias Disciplinarias y Didácticas para tomar decisiones pedagógicas para este tipo de Necesidad Educativa Especial. Garrido, Montoya, Salazar y Vega 2016/ Quintana y Bustamante 2017: Los autores dan a conocer la percepción de los estudiantes de 3er año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción del Campus los Ángeles que establecen estándares orientadores sobre los contenidos Disciplinarios y Didácticos que debe saber todo profesor al finalizar su formación profesional, lo que conlleva a valorar en forma positiva su proceso formativo en la institución de educación superior. Aunque la minoría sostiene que estos conocimientos deben ser aplicados a la realidad de la práctica laboral por contar con conocimientos más teóricos que prácticos. Así también los autores establecen una relación de las percepciones que tienen los titulados de la carrera de Educación Diferencial con las competencias generales y específicas aprendidas en su formación que requieren poner en práctica en el mundo laboral. Sin embargo en otras instituciones el perfil de formación profesional es poco claro para entregar los conocimientos ya que indica que una de las competencias es prevenir las Necesidades Educativas Especiales presentando una discrepancia al menos que sea de carácter transitorio. Al respecto las percepciones de los educadores es no contar con las competencias necesarias de su formación académica.
--	---

Divergencia	Astete, Gutiérrez, Sepúlveda...2018: Los autores dan a conocer las propiedades psicométricas de las escalas evolutivas de evaluación de inteligencias múltiples (MIDAS) en una muestra de 186 estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile en la que en un periodo de 4 años se mostró una variación y se comparó el nivel de desarrollo de dichas inteligencias se mantiene sin modificaciones significativas durante los cuatro años de la carrera, lo que muestra la nula influencia de la formación profesional sobre el perfil de desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner. Para confirmar esta situación se recomendaría realizar un estudio longitudinal, donde se evaluarán los mismos sujetos durante todo los años de formación de la carrera en Educación Diferencial. En relación al desarrollo de las siete inteligencias en el total de la muestra, se observan valores similares en la habilidad musical, cenestésica, matemática y espacial (porcentajes del 50,7% y 55,3%) en tanto la inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal presentan valores mayores de desarrollo (porcentajes 63,9% y 71,1%) esto da cuenta de un mayor desarrollo de aptitudes sociales como el lenguaje, el trabajo en equipo y el autoconocimiento que podrían beneficiar el trabajo pedagógico en sus Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que realizarán en el futuro estos profesionales, cabe destacar que estas características se presentan el primer año de la carrera, lo que al ingresar estudiar tiene mayor desarrollo en la carrera de pedagogía.
--------------------	--

Fuente: Elaboración propia. (2019).

La síntesis de esta investigación del 2008 al 2018 de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en los últimos diez años de las Educadoras Diferenciales se han enmarcado en primera instancia en la práctica pedagógica donde los conocimientos son de bajo dominio influidos por la Formación docente demostrando no contar con las metodologías adecuadas para la enseñanza y para aplicar la evaluación diferenciada que se adecue a las Necesidades Educativas Especiales.

Mediante esta mirada el Rol del profesor no tiene una resignificación dentro del contexto educativo por no contar con las competencias, sumado a esto la perspectiva profesional de Educador es afectada en su totalidad.

La mayor similitud de categorías se evidencian en los periodos 2012-2014 y entre 2014-2016 que apuntan a los conocimientos relacionados a la Práctica pedagógica, Formación Docente y Metodología que utilizan las Educadoras Diferenciales manifestando dificultades de Conocimiento Disciplinarios y Didácticos desde su profesión.

Otro punto importante son las expectativas y creencias que presentan para implementar planes de adecuación curricular individual para las necesidades permanentes por carecer de bajas expectativas tanto del instrumento y profesionales incidiendo en el aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo la percepción de los estudiantes en algunas instituciones de educación superior logra una alta valoración por la entrega de los conocimientos

en su formación inicial y el desarrollo de inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal según Gardner contribuye a la labor pedagógica. Sin embargo se requiere de una práctica pedagógica activa que apunte al campo laboral (Tabla 4.6).

En la Tabla (4.6) se realizó una síntesis general de la trayectoria de la investigación del Conocimiento Disciplinar y Didáctico que presentan las Educadoras Diferenciales en Chile.

Análisis transversal

Tabla 4.6

Síntesis de Conocimiento del Contenido Didáctico que presentan profesoras Chilenas de Educación Diferencial Período 2008-2018.

Convergencia Divergencia 2008 - 2010	Este período el Conocimientos Disciplinar y Didáctico se ve afectado por la formación inicial docente donde no se desarrolla las competencias que la Educadora Diferencial requiere para su práctica pedagógica y su rol profesional carece de herramientas necesarias para generar aprendizajes en sus estudiantes además su formación teórica se ve limitada para aplicar una Evaluación Diferenciada. Difiere de este punto la percepción que presentan los profesores de Educación básica y Educadoras Diferenciales que son parte Proyecto de Integración Escolar dando mayor énfasis a la cultura y gestión escolar que aspectos pedagógicos.
Convergencia Divergencia 2010-2012	Los autores presentan en este periodo la relación de la práctica pedagógica donde se evidencia el bajo dominio para aplicar Evaluación Diferenciada por no contar con los dominios teóricos que son entregados en la formación docente. Otro aspecto importante es la representación social que construye dicha profesional con sus estudiantes que no lo favorece en sus aprendizajes por mantener una idea preconcebida por ser parte de una Necesidad Educativa especial. Otra discrepancia que existe es dada por la formación docente donde los conceptos de inclusión, diversidad y metodología no cuentan con los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos para ser desarrollados dentro de la labor docente.
Convergencia Divergencia 2012-2014	A través de este periodo los autores expresan que las Educadoras Diferenciales desarrollan una baja perspectiva para incorporar estrategias didácticas afectando a la práctica pedagógica, del mismo modo las creencias normalizadoras generan un bajo impacto del PIE dentro de la comunidad escolar. Igualmente Las orientaciones del decreto 170 favorece el aprendizaje mayormente en contenido que en habilidades específicas. La formación docente es otro punto importante relacionado a la diversidad ya que no cuentan con los conocimientos para abordar el tema multicultural, asimismo la estimulación temprana requiere de actualización de conocimientos en su formación profesional y las estrategias de retención escolar no son parte de la formación académica del Educador Diferencial. Las metodologías utilizadas en aula hospitalaria carecen de estrategias pedagógicas ya que trabajan aspectos conductuales y socio afectivos con los pacientes a diferencia con la metodología arte terapia tiene la fundamentación Disciplinar y Didáctica para realizar intervenciones pedagógicas.
Convergencia Divergencia 2014-2016	Los autores en este periodo expresan que los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos presentan un bajo dominio desde la formación inicial para incorporar estrategias de retención escolar por estar más ligado a un aspecto pedagógico en contextos de alta deserción escolar lo que afecta el trabajo en equipo tanto de profesora básica y profesora especialista por no aportar con los conocimientos desde sus competencia. Otros estudios indican que la percepción de los estudiantes de educación superior de la carrera de Educación Diferencial valora la formación docente por contar con herramientas teóricas que los profesores entregan desde la formación académica.

	Otro punto importante es la propuesta del informe de la mesa técnica que establece el rol del Educador Diferencial como docente de Educación Especial de básica o media y afecta a la práctica pedagógica ya que no cumple con las expectativas en la realidad nacional. La capacitación debe ser permanente por el ministerio de educación para mejorar los conocimientos en el trabajo pedagógico. Diverge de este punto la metodología de arte terapia para el trabajo con Trastorno Espectro Autista, el cual cuenta con el fundamento teórico para el trabajo en espacios educativos.
Convergencia Divergencia 2016-2018	Los autores en este periodo establecen que la práctica pedagógica requiere de perfeccionamiento docente para aplicar estrategias dentro del aula, lo que le permitirá mediante esta práctica profundizar en su trabajo colaborativo y tomar un rol protagónico. Las expectativas y creencias que presentan estas profesionales para implementar un PACI son de bajo dominio para llevarlo a cabo afectando su labor profesional. Por otro lado la percepción de la formación docente de estudiantes de Educación Diferencial poseen una alta valoración por contar con los Conocimientos Disciplinar y Didáctico en su formación inicial. Así mismo otras investigaciones dan cuenta que el desarrollo de la inteligencia de Gardner en estudiantes de formación inicial logran un mayor progreso en las inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal lo cual favorece su labor pedagógica.

Fuente: Elaboración propia. (2019).

De los hallazgos obtenidos se establece un análisis cualitativo del 2008 al 2018 donde se pudieron establecer 9 dimensiones y fueron organizadas por orden de importancia donde se visibiliza la falta del Conocimiento Disciplinar y Pedagógico que incide en el Conocimiento de Contenido Didáctico de las Educadoras (res) Diferenciales en Chile.

- a) La práctica pedagógica tiene mayor predominio ya que los conocimientos disciplinares y didácticos se ven mayormente afectados por la actualización de conocimientos del Educador Diferencial, percepción de docentes y educadores especiales, la construcción de conocimientos para utilizar recursos tecnológicos, representación social, perspectiva docente, orientaciones del decreto 170 ,rol del Educador Diferencial, implementar estrategias y conocimientos disciplinares y Didácticos que no son compartidos.
- b) Formación docente inicial y permanente influye en el desarrollo de competencias específicas, resignificar el concepto de inclusión, reelaborar el concepto de diversidad, estimulación temprana, estrategias de retención escolar, formación disciplinar y capacitar a los docentes.
- c) Las metodologías que utiliza la Educadoras Diferenciales en sus diferentes contextos educativos se ve afectada porque no declaran una metodología

específica en aula hospitalaria, métodos para la lectoescritura para estudiantes con Discapacidad Intelectual. Otra metodología propuesta como arte terapia presenta conocimientos disciplinares y pedagógicos que ayudan en el aprendizaje a estudiantes con Trastorno Espectro Autista.

d) El Rol del profesor en sí mismo y su protagonismo en el aula con otros profesionales.

e) Evaluación diferenciada que deben poner en práctica los educadores por falta de formación teórica para abordar las diferentes Necesidades Educativas Especiales.

f) La perspectiva profesional es poco clara del perfil en algunas instituciones de la carrera de pedagogía en Educación Diferencial, los profesionales recién titulados requieren poner en prácticas sus conocimientos en el campo laboral

g) Expectativas y creencias de la Educadora Diferencial repercute en los conocimientos disciplinares y didácticos para aplicar instrumentos como el PACI (Plan de Apoyo Curricular Individual) con estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes o métodos didácticos de asignaturas específicas.

h) Percepción de la formación docente en estudiantes de formación inicial valoran en forma positiva en la entrega de Conocimientos Disciplinares y Didácticos.

i) Inteligencia Múltiples de Gardner (2018) en la formación inicial beneficia a los estudiantes en el desarrollo de inteligencias interpersonal e intrapersonal para abordar el trabajo colaborativo.

Las dimensiones que afectan al Conocimiento de Contenido Didáctico dan a conocer los aspectos didácticos que evidencian una forma profunda de entender los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que debe desarrollar una Educadora Diferencial en su labor.

Considerando este tipo de observación no siendo parte de la metodología propuesta en la Tabla (4.7).

En la tabla (4.7) se presentan las dimensiones por orden de repetición estableciendo su nivel de importancia definiendo cada una de ellas.

Tabla 4.7

Análisis cualitativo de estudios de Chile de las Dimensiones del Conocimiento de Contenido Didáctico (2008 -2018).

<i>Práctica Pedagógica</i>	Las Educadoras Diferenciales no presentan Conocimientos Disciplinarios y didácticos ya que deben actualizar sus conocimientos en su labor pedagógica, desde un modelo por competencia a un modelo inclusivo, que Incide en la enseñanza compartida con otros profesionales. Otra característica que influye es la percepción de docentes y Educadores Especiales que son parte de proyectos de integración, no comparten Conocimientos Disciplinarios y Didácticos considerando más importantes la cultura y la gestión escolar. Otro punto que repercute es la construcción de conocimiento para utilizar los recursos tecnológicos, para elaborar estrategias didácticas con bajo dominio de Conocimiento didáctico para poner en práctica en el aula. Así mismo influye la representación social frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, al tener una valoración negativa y de vulnerabilidad como cultura escolar. Otro punto importante es perspectiva Docente ya que no se encuentran capacitados de Conocimiento Disciplinarios y Didácticos para abordar las Necesidades Educativas Especiales. Otros documento que afectan la práctica pedagógica son las orientaciones del decreto 170 que favorecen el aprendizaje en contenido y no toma en cuenta las habilidades específicas de los estudiantes y por ello se considera que el Programa de Integración Escolar es de bajo impacto para brindar igualdad de oportunidades a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, por el sistema de creencias normalizadoras que poseen Educadoras Diferenciales. La práctica pedagógica se relaciona con el Rol del Educador Diferencial ya que la mesa técnica establece la importancia de la formación docente donde la Educadora debiera desarrollar su especialidad como docente especialista de básica o docente especialista de media. La práctica pedagógica que realizan las Educadoras Diferenciales en espacios de aula regular y de recurso para implementar estrategias como el DÚA, son necesarios los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, para
-----------------------------------	--

	ello se requiere que el Ministerio de Educación debe capacitar a los docentes en forma continua para que incorporen sus conocimientos prácticos al curriculum. Los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos no son compartidos en la práctica pedagógica ya que docentes de aula regular y recurso atribuyen mayor relevancia a la intervención Psicopedagógica en aula.
<i>Formación Docente</i>	Las Educadoras Diferenciales no presentan Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en la formación inicial ya que deben desarrollar competencias específicas relacionadas al curriculum para generar acciones educativas desde la inclusión. En este mismo punto se cuestiona la inclusión educativa en cómo se lleva a cabo ya que requiere una formación disciplinar para resignificar el concepto de inclusión dentro de una comunidad educativa. La importancia de reelaborar el concepto de diversidad en la formación docente para aportar Conocimientos Disciplinarios y Didácticos al curriculum ya que se enfoca en lo étnico y no incorpora la multiculturalidad en la labor pedagógica. Otro punto que influye es la actualización de conocimientos de formación inicial y permanente de Estimulación Temprana donde las educadoras aplican todo los elementos de la estimulación tanto de conocimiento disciplinar y didáctico en las sesiones de trabajo pedagógico con sus estudiantes. La formación inicial de los docentes debiera incluir en sus aprendizajes Estrategias de retención escolar para tomar decisiones atinentes con sus estudiantes cuando se presenta una alta deserción escolar. La Educadora Diferencial y profesora de educación básica deben contar con la Formación disciplinar para abordar el trabajo colaborativo con las competencias que cada una presenta para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. El Ministerio de Educación encargado de los lineamientos educativos, debe Capacitar a los docentes para que los profesionales incorporen sus conocimientos prácticos relacionados a los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos para que profesora de aula común y profesor especialista puedan establecer estrategias diversificadas dentro del aula.
<i>Metodología</i>	Las Educadoras Diferenciales no declaran una Metodología específica que incorpore los Conocimientos Disciplinarios y Didácticos en el aula hospitalaria, solo poseen enfoque cognitivo y conductual abordando metas personalizadas y no comunes de trabajo en equipo con otros profesionales. En otras comunidades educativas el trabajo con Trastorno Espectro Autista (TEA) relacionada a la Metodología de arte terapia tiene un fundamento teórico para lograr beneficios tanto psicológicos y fisiológicos desde la autoexpresión, las educadoras Diferenciales establecen acciones mediadoras en su trabajo metodológico con este tipo de necesidades educativas. Otro desconocimiento de los profesores especialistas son los Métodos para la Lectoescritura para estudiantes con discapacidad Intelectual (DI), reflejándose un bajo dominio en las competencias disciplinarias y didácticas para tomar decisiones pedagógicas para este tipo de NEE.
<i>Rol del profesor</i>	El profesor de Educación Diferencial debe Definir el rol frente a los conocimientos Didácticos para generar estrategias de aprendizaje al analizar la Psicología Educacional, Psicopedagogía y la Educación Especial.

	Otro punto significativo es el trabajo colaborativo para compartir los conocimientos Didácticos entre docente de aula regular y especialista no restan importancia ya que ambos profesionales deben tener un Rol protagónico en el aula regular. De la misma manera el protagonismo dentro del aula se da con el profesor de educación básica, mientras que el Educador Diferencial cumple el rol de asistente o de apoyo no realizando el trabajo de codosencia. Solo en el caso de acordar intervención conjunta logra mayor participación en el aula.
<i>Evaluación diferenciada</i>	Los profesores de Educación Diferencial no cuentan una formación teórica y procedimental que se adecue a las diferentes Necesidades Educativas Especiales tanto transitorias como permanentes que influye para aplicar una Evaluación Diferenciada .
<i>Perspectiva profesional</i>	Las Percepciones profesionales de los titulados de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles establecen que las competencias generales y específicas adquiridas en formación inicial requieren poner en práctica estos conocimientos en el mundo laboral. Sin embargo el perfil de formación profesional de otras instituciones es poco claro para entregar los conocimientos de formación inicial ya que indica que una de las competencias es prevenir las Necesidades Educativas Especiales presentando una discrepancia al menos que sea de carácter transitorio.
<i>Expectativas y creencias del Educador Diferencial</i>	Las expectativas que poseen las Educadoras Diferenciales para implementar el PACI (Plan de Apoyo Curricular Individual), con estudiantes permanentes buscando nuevas estrategias para emplear dentro del aula. Lo que se evidencia es que los profesionales no ahondan en las expectativas por tener un bajo dominio del concepto mismo, si bien se dan las orientaciones pertinentes no se toman decisiones pedagógicas en conjunto con los profesores de educación básica. Otro punto que repercute son las creencias pedagógicas en matemáticas no cuentan con un modelo disciplinar y Didáctico que afectan la forma de aprender de los estudiantes con dificultades específicas en matemáticas, ya que las creencias son basadas en como las educadoras diferenciales conciben a los estudiantes y la ausencia de modelos didácticos o teorías que aborden estas dificultades.
<i>Percepción de la formación docente</i>	La Percepción que poseen los estudiantes al finalizar su formación inicial, es que relacionan los estándares orientadores sobre los Contenidos Disciplinarios y Didácticos que debe saber todo profesor, lo que conlleva a valorar en forma positiva su proceso formativo en la institución de educación superior.
<i>Inteligencia Múltiples de Gardner en la formación inicial</i>	La Formación inicial de la carrera en Educación Diferencial En relación al desarrollo de las siete inteligencias con una muestra de 186 estudiantes, periodo observado de cuatro años, se observan valores similares en la habilidad musical, cenestésica, matemática y espacial (porcentajes del 50,7% y 55,3%) en tanto la inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal presentan valores mayores de desarrollo (porcentajes 63,9% y 71,1%) esto da cuenta de un mayor desarrollo de aptitudes sociales como el lenguaje, el trabajo en equipo y el autoconocimiento que podrían beneficiar el trabajo pedagógico en sus Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que realizaran en el futuro estos profesionales.

Fuente: Elaboración propia. (2019).

De las 9 dimensiones encontradas del 2008 al 2018 se obtuvieron 26 aspectos didácticos lo cual permite una comprensión profunda de cada uno de ellos, esta representación permite entender la importancia del desarrollo del Conocimiento Disciplinar para la formación de un buen Conocimiento Pedagógico en una Educadora Diferencial.

La importancia del Conocimiento Disciplinar es tal que sin este aspecto importante una Educadora Diferencial no lograría entregar el Conocimiento Didáctico de una forma adecuada. (Tabla 4.8)

En la Tabla (4.8), se presentan las dimensiones y sus aspectos didácticos que influyen en el Conocimiento del Contenido Didáctico del período del 2008 al 2018 de profesoras Chilenas de Educación Diferencial.

Tabla 4.8

Dimensiones y aspectos didácticos de profesoras Chilenas de Educación Diferencial (2008-2018).

<i>Dimensiones</i>	<i>Aspectos Didácticos</i>	<i>Aspectos Disciplinarios</i>	<i>Aspectos Pedagógicos</i>
<i>Práctica Pedagógica</i>	Actualizar sus conocimientos	Actualizar sus conocimientos en la Formación Docente	Actualizar sus conocimientos en la labor pedagógica
	Percepción de docentes y Educadores Especiales	Percepción de docentes y Educadores Especiales mayor énfasis cultura y gestión Escolar	Percepción de docentes y Educadores Especiales mayor énfasis cultura y gestión Escolar.
	La construcción de conocimiento para utilizar los recursos tecnológicos	Requiere conocimiento para utilizar los recursos tecnológicos	Bajo dominio para implementar estrategias en el aula con los recursos tecnológicos
	La representación social de Educadoras Diferenciales	La representación social de estudiantes con NEE bajo el concepto de vulnerabilidad	La representación social de estudiantes con NEE bajo el concepto de vulnerabilidad se ven afectados los aprendizajes

	Perspectiva Docente	Capacitación Docente para enfrentar las NEE	Herramientas poco asertivas por el Docente para enfrentar las NEE
	Orientaciones del decreto 170	Creencias normalizadoras de Educadoras Diferenciales	Favorece el aprendizaje en contenido y no en habilidades específicas
	Rol del Educador Diferencial	Formación docente con especialidad de básica o media	Entrega de conocimientos específicos según especialidad docente
	Implementar Estrategias	Capacitación de los docentes por parte del Ministerio de Educación	Aplicar estrategias en espacios de aula regular y de recurso
	Conocimientos disciplinares y Didácticos no es compartido	Trabajo colaborativo de ambos profesionales	Requiere Implementación desde el aula regular y de recurso mediante retroalimentación constante de ambos profesionales
<i>Formación Docente</i>	Desarrollar competencias específicas	Formación inicial requiere del conocimiento del curriculum	No pueden generar acciones educativas de inclusión
	Resignificar el concepto de inclusión	La inclusión requiere formación disciplinar	Para Aplicar inclusión dentro de una comunidad educativa
	Reelaborar el concepto de diversidad	Desde la formación inicial docente abordar la diversidad	El curriculum solo aborda lo étnico y no lo multicultural
	Estimulación Temprana	Aplican los conocimientos aprendidos de la formación docente inicial	Aplican elementos de estimulación temprana en sesiones de trabajo
	Estrategias de retención escolar	La formación inicial debe incluir estrategias de retención escolar	Estudiantes que presentan altas deserción escolar
	Formación disciplinar	Profundizar en el trabajo colaborativo desde la formación de cada profesional	Ambos profesionales deben compartir sus competencias para el aprendizaje de los estudiantes
	Capacitar a los docentes	Capacitación de los docentes por parte del Mineduc	Profesor de básica y especialista puedan establecer estrategias diversificadas de enseñanza.

<i>Metodología</i>	No declaran una Metodología específica	Para abordar el aprendizaje en aula hospitalaria no se declara metodología específica	Solo se aborda el conocimiento desde un enfoque cognitivo y conductual
	Metodología de arte terapia	Presenta los fundamentos teóricos para el aprendizaje con TEA	La Educadora Diferencial genera acciones mediadoras pedagógicas con TEA
	Métodos para la Lectoescritura	Bajo dominio de competencias disciplinares de lectoescritura para DI	Bajo dominio de competencia didácticas para lectoescritura con DI
<i>Rol del profesor</i>	Definir el rol protagónico	No se expresa desde la formación inicial como debe definir el rol protagónico el Educador diferencial	Definir el rol desde el conocimiento didáctico como aporte de la psicología, psicopedagogía, Ed especial. Definir protagonismo de enseñanza del Educador Diferencial
<i>Evaluación Diferenciada</i>	Evaluación Diferenciada	No cuentan con formación teórica y procedimental de evaluación	Aplicación de diferentes instrumentos para las NEE
<i>Perspectiva profesional</i>	Percepciones Profesionales	Titulados adquieren competencias generales y específicas en formación inicial	Titulados Requieren aplicar lo aprendido en el mundo laboral
<i>Expectativas y creencias del Educador Diferencial</i>	Bajo dominio del concepto mismo	Aplicación de PACI en permanentes bajo dominio y concepto del Educador Diferencial	Afecta en las decisiones pedagógicas con la aplicación del instrumento
	En matemáticas no cuentan con un modelo disciplinar y pedagógico	Ausencia de teorías para abordar las dificultades específicas en matemáticas	Ausencia de modelos pedagógicos y como conciben a los estudiantes las Educadoras Diferenciales según sus creencias
<i>Percepción de la formación docente</i>	Valorar en forma positiva su proceso formativo	Estudiantes en formación inicial valoran los conocimientos disciplinares educación superior	Estudiantes en formación inicial valoran los conocimientos pedagógicos de educación superior
<i>Inteligencia Múltiples de Gardner en la formación inicial</i>	beneficia el trabajo pedagógico en sus conocimientos disciplinares y didácticos	La formación inicial en el desarrollo de las inteligencias de Gardner interpersonal e intrapersonal alcanzan un alto nivel en el desarrollo de aptitudes sociales como el lenguaje, trabajo	Los Educadores Diferenciales podrían potenciar el trabajo en equipo en sus conocimientos pedagógicos al desarrollar la

		en equipo y autoconocimiento que benefician los conocimientos disciplinares y didácticos en la formación de Educadores Diferenciales	inteligencia interpersonal y el intrapersonal propuesta por Gardner
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia. (2019).

Capítulo V: Conclusión y Discusión

En Chile los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos de Educación Especial son parámetros orientadores del Educador(a) Diferencial en su formación inicial y para ello es importante que cada profesional cumpla con estos lineamientos. Ya que, creemos que la enseñanza debiese personalizarse y diferenciarse, de modo tal, que, estos estándares se conviertan en principios básicos en la organización escolar para los alumnos en la sociedad, mismo que declara Sahlberg, (2015, p.141).

No obstante, la realidad que hemos encontrado en este estudio nos demuestra todo lo contrario al evidenciar que los profesionales de la Educación Diferencial son más vistos como personas técnicas sin identidad profesional docente. Y, al respecto, consideramos que debiesen hacerse investigaciones tanto de corte cualitativo como de corte cuantitativo y den cuenta de su realidad actual mediante historias narrativas, relatos de vida etcétera.

En la misma línea, la exploración de los escasos estudios relacionados con la práctica educativa de Educadoras Especiales se de muy bajo dominio, mismos que como ya sabemos influyen en la manera de cómo conciben los contenidos, como organizarlos, cómo trasladarlos a la sala de clases y cómo evaluarlos. Que, en palabras de diversos autores es de gran relevancia que distintas perspectivas orientadoras de programas de formación converjan a un conjunto de sistemas de evaluación, que pueda ser descritos y analizados en términos de: (1) los elementos que los forman, (2) las interacciones de todo tipo que se establecen entre ellos y (3) los cambios que profesores en formación y permanentes experimentan en el tiempo (Shavelson y Stern, 1981; Shulman, 1986; Clark y Peterson, 1990; Porlan y Rivero, 1998; Yarza, 2008; Fustier, 2009).

Cabe resaltar, entonces, que en la mayoría de los periodos estudiados las investigaciones coinciden en las siguientes categorías: (1) pedagogía; (2) formación docente y (3) metodología de enseñanza como preocupantes en la actividad formativa y de acción en la práctica de educadoras especiales.

Incluso, en algunos de los estudios se encontró una alta valoración por parte de futuras Educadoras Diferenciales en la implementación curricular asociada a la individualización del aprendizaje y el uso de metodologías activas. Que en nuestra opinión y la de otros autores hace énfasis en los procesos de interacción profesor-estudiante, estudiante-estudiantes, estudiante-material curricular y

estudiante-contexto. Todo ello, favorece el aprendizaje y motivación del alumno (SANTOS GUERRA, 1993; HARGREAVES, 2001; MARCELO, 2001; BLYTHE, 2002; MURILLO, 2005). Finalmente, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) que tienen las profesoras de Educación Diferencial en el periodo explorado es muy pobre, que incluso fue difícil evidenciarlo como la intersección del Conocimiento Didáctico y el Conocimiento de la Disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.A (2008) Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias, Volumen (6), 1-26.
- Arboleda, K. Aristizabal, E, & Metaute, M (2017) Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ávalos, B. (Agosto 2008).La formación docente inicial en Chile. ResearchGate
- Egaña, M.L. (2000).El desarrollo de la Educación Primaria popular en el siglo XIX en Chile. Santiago Chile: Lom Ediciones.
- Bolívar, A. (2005).Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas, Revista de currículum y formación del profesorado, Volumen (sin volumen), 1-39. Recuperado <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Caiseo, E.J. (Mayo- Agosto, 2010).Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850-1980.Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22 (57).
- Cauas, D. (2015) Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación, Bogotá, Colombia; academia Edu.
- Centro de liderazgo para la mejora escolar. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Recuperado <https://www.lidereseducativos.cl/>
- Garritz, A. Trinidad Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. Educación Química, (15), 98-102.
- Guichot, V. (junio 2013). El modelo finlandés de la formación del profesorado. V Guichot (presidencia), La capacidad Reflexiva, Factor Esencial de la Identidad Profesional del Profesorado: Reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum. Congreso llevado a cabo Re-conceptualizando la identidad profesional del profesor europeo. Compartiendo experiencias, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España.

- Parra, D.C (2011).Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana.
Revista de educación y desarrollo social, volumen (5) ,139-150.
- Hargreaves, A. Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Octaedro. Barcelona, 2001.
- Herrera, F. V. (sin fecha), Estudio de la población sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Infante.J.F.M. (Julio-Diciembre 2014).Juan Egaña contra la nación de comerciantes. Educación, religión y ciudadanía en la fundación republicana. Revista de historia del derecho.
- Lenon Del Villar. O. (04-01-2010).La Educación en Chile. Desde la Colonia a la Independencia. Revista electrónica diálogos educativos.
- Libaneo J.C. (Mayo 2014).La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov. Revista de Didácticas específicas, N°10, pp.5-37.
- Lythe, T. y cois. La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós. Buenos Aires, 2002.
- Manghi, D.H. (21-06-2012).El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación profesional. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.Vol.51 (2), pp. 43-52.
- Marcelo, C. Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores. Conferencia presentada a la Reunión Técnica InteTiacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 2001
- Martin. A.V (2009). Fundamentación teórica y usos de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía, volumen (7) ,41-60.
- Murillo, R "Enseñar y aprender en Educación Superior. Enfoques de Educación. Montevideo (Uruguay), 2005, págs. 139-155.

- Niemi. H. (2015) Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, society & education* 7(3) ,387-404
- Ramos. L. (2013).Educación especial y Educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, volumen (7) ,37-46
- Sampieri, H. (2004) Metodología de la investigación, Df. México; McGraw-Hill Interamericana
- Sampieri, H. (2018) Metodología de la investigación, Df. Mexico; McGraw-Hill Interamericana
- Santos Guerra, M.A. La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Málaga, 1993.
- Sahlberg, P. (2015).Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo, Revista de investigación educacional latinoamericana*, 52(1) ,136-145 doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.10
- Simola H, Rinne R (2013). Política Educativa y contingencia: Creencias, Estatus y Confianza detrás del Milagro finlandés de Pisa. *Profesorado revista de curriculum y formación de profesorado*, 17 (2) 183,184.
- Ortega.J.M; Perafán G.A (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: Antecedentes y estado actual de la cuestión. *EducyT*, volumen (6) ,2-14.
- Ortega J.M. (Enero-Agosto 2016).Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar “del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *FOLIOS Primera época*, N° 45, Primer Semestre 2017, pp.87-102
- Parra, D.C (2011).Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista de educación y desarrollo social*, volumen (5) ,139-150.

- Perafán. G.A (2015).Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. Bogotá. Colombia: Aula de Humanidades.
- Quevedo, R; Castaño C (2003) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidactica. Volumen (14) ,1-36.
- Vásquez. D. O (2015) Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile 1 (18), 45-61.doi: 10.5294/edu.2015.18.1.3
- Yarza, A. Ramírez. Franco, L. Vasquez, N. (Julio 2014) Historias de la educación de anormales y la educación especial en América Latina. En A.Civiera (Coordinadora) - Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe, realizado en la Universidad Santiago de Chile.
- Yarza, A, Ramírez, M, Franco, L. Vásquez (2014). Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. Voces de educadores especiales en Medellín, (20), p 325-340.

Anexos 1.

Conocimiento de Contenido Didáctico de Educadores Diferenciales Chilenas Tabla bibliográfica periodo 2008 al 2018			
Nombre de Documento	Tipo de Documento	Autor de la publicación	N° Páginas Sholar Google.
2008 1. Educación de calidad para atender las Necesidades Especiales Una mirada desde la formación docente. 2. Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de Escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. 3. La construcción del saber pedagógico de estudiantes de educación diferencial en problemas de aprendizaje: Reflexiones preliminares	1. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2. Revista Horizontes Educativos. 3. Revista electrónica de diálogos educativos.	1. Díaz Tatiana, Figueroa Ana María. Tenorio Solange. 2. Ossa Cornejo Carlos Javier 3. Díaz Arce Tatiana Doctora en Ciencias de la Educación	N:100 N°100 N° 100
2009 1. Investigación y docencia: Factores claves en la formación Práctica pedagógica del profesor.	1. Revista de departamento de Educación y de programa de pos grado y educación – maestría y doctorado.	1. Villalobos Clavería Alejandro	N°100

2. Psicología educacional, psicopedagogía y Educación Especial.	2. Revista IIPSI. Facultad de psicología UNMSM.	2. Bravo Valdivieso Luis	N:100
3 Análisis del conocimiento de los profesores de la escuela Santa Sara de la comuna de lampa sobre el proyecto de integración escolar	3. Tesis Para Optar Al Título De Educadora Diferencial Con Mención En Trastornos Específicos Del Lenguaje Oral y Deficiencia Mental.	3. Cabezas Rojas Doris, Fierro Aguilera Marcia Varela Rodríguez María.	N : 100
2010			
1. Una mirada a la efectividad a los profesores en Chile	1.Articulo Revista Electrónica Educare	1. Lara Bernardo, Mizala Alejandra, Repetto Andrea	N°100
2. Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile	2. Artículo de Revista Perfiles Educativos.	3.Morales Saavedra Soledad Quilaqueo Rapimán Daniel Uribe Sepúlveda Pilar	N°100
3. El contexto interaccionar y la diversidad en la escuela	3.Artículo de Estudios Pedagógicos	3. Ibáñez Nolfi	N:100

2011 1. Percepción del uso de TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Diferencial. 2. Educador/aula común, educador /grupo diferencial: Los sentidos del trabajo colaborativo. 3. Representaciones sociales acerca de los estudiantes con necesidades Educativas Especiales, en un grupo de Educadoras diferenciales.	1.Revista electrónica Educare. 2. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y al grado académico de Licenciado en Educación. 3. Tesis para optar al Título de Educador Diferencial, Mención de Discapacidad Mental y Trastornos de Lenguaje oral.	1.Agurto Godoy Raquel 2.Peña Fernández, Cristina Parada González, Mario 3. Catalán Hidalgo, Pamela. Fernández Aguilera, Marcela	N°100 N: 100 N°100
2012 1. “Descripción de las diversas metodologías y procedimientos de evaluación que utilizan los educadores diferenciales dentro del aula hospitalaria. 2. “Desafíos de la práctica docente en el aula ante las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas.	1. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y al grado Académico de Licenciado en Educación. 2. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y para optar al Título de profesor de Educación Básica.	1. Carimán Salazar, Doris Andrea. López Parada, Lissette Soledad Rojas, Gómez, Verónica Andrea. 2. Miranda Guajardo ,Luis	N°100 N°100

3. La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación	3. Artículo de Revista Convergencia de Ciencias Sociales de La Universidad Autónoma de México	3. Ibáñez Salgado Nolf, Díaz-Arce Tatiana, Druker Ibañez Sofía, Rodríguez-Olea María Soledad.	N:98
2013 1. El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas?	1. Artículo de revista de temas de Educación	1. Oyarzún Burgos Carlos	N:100
2. Estudio de casos en Atención Temprana.	2. Seminario de Integración para optar al título de profesor de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual y grado Académico de Licenciado en Educación.	2. González Pizarro, Evelyn Andrea. Gutiérrez Muñoz Alejandra Loreto Martínez Martínez Romina Maribel Moreno Guajardo Cinthya Del Carmen.	N°100
3. El ideario Docente y el abordaje Pedagógico de las Necesidades Educativas Especiales en la escuela	3. Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específicos y/o Retardo Mental	3. Tello Ibarra Magaly Ramírez Donoso Paola.	N:100

2014 1. Formación en trabajo Pedagógico colaborativo al Educador/a Diferencial y Profesor/a de pedagogía básica con mención en la Universidad Católica de Temuco. 2. “Metodologías que utilizan los profesionales de la ACAT que pueden ser utilizadas por el educador diferencial en el trabajo con jóvenes con TEA” 3. Relaciones Pedagógicas facilitadoras u obstaculizadoras de la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar de niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa: Una primera aproximación desde sus profesores de primer ciclo de educación básica municipal.	1. Estudio de caso, Universidad Católica de Temuco 2. Seminario para Optar al título de Profesor de Educación Diferencial con mención de Deficiencia Mental y al grado académico de Licenciado en Educación. 4. Trabajo de Titulación para optar al grado de en Educación y al título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Aprendizajes Específicos y /o Retardo mental.	1. Catalán Saavedra, Valeria Flandez Salamanca , Claudia Levill Levill María Jose. Contreras Fernanda Sáez 2. Figueroa de La Paz Boris Alejandro Sepúlveda Ulloa Nancy Del Tránsito Solís Paine filo Nicole Isabel 3. Cáceres Miranda Zayda Cárdenas Fuentes Ivana Daniela Jupia Medina. Molina Fredes Leslly Saavedra Yáñez Fernanda	N:100 N°100 N N°100
2015 1. Propuestas para avanzar hacia un sistema Educativo inclusivo en Chile: Un Aporte desde la educación Especial	1. Aporte de la Educación Especial. Mesa Técnica Educación Especial 2015	1. Cristian Infante Soledad Abarca, Rosa Blanco, Francisca Belmar, Cynthia Duk, Paulina Godoy ,Paulina Godoy, Cristina Julio, María José López, Víctor Molina, Wilson Rojas , Rodrigo Sanhueza, Felipe Vergara, Catalina Opazo, María Soledad Gonzales, Alida Salazar, Misleya Vergara, Catalina Opazo, Maria Soledad González, Maria Rosario Samora, Israel Ferreira.	N°96

2. Planificación de las estrategias pedagógicas globales del programa de transición a la vida activa (TVA), en la Escuela Especial Sol dela Reina.	2. Seminario para optar al grado académico de licenciado en educación.	2.Guridi Vilches, Luz Mellado Peñaillo Meliza Poblete morales Darling	N°100
2016 1. Experiencia de los Docentes de educación Regular y Diferencial acerca de la intervención psicopedagógica en dos establecimientos de la Intercomunal Concepción Talcahuano.	1. Seminario de investigación para optar al grado académico de licenciado en educación	1. Garrido Arévalo ,Yanira Montoya Rebolledo Natalya Salazar Saez, Evelyn Vega Cisterna, Alejandra	N°100
2. Percepción de docentes de Educación Diferencial sobre el diseño universal para el aprendizaje, en programa de integración Escolar	2. Seminario de investigación para optar al grado académico de licenciado en educación.	2. Barrientos Torres, Valeria Caipillan Coñuecar Gloria Castillo Medina, Constanza Celis Zagal, Liseth Mendoza Geeregat, Javiera	N°100
3. Identificación del grado de satisfacción de estudiantes de 3er año de la carrera de educación diferencial en proceso de formación intermedia	3. Seminario para optar al grado de licenciado de educación y al título de profesores de educación diferencial mención deficiencia mental.	3.Jara Rifo Alejandra Roxana Pino Salazar Nicolás Ramón Quezada Martínez Norma Andrea.	N°100

1 Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública Chile.	1. Artículo Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública de Chile, Revista Educare.	1.Inostroza Inostroza Fabián Andrés	N°100
2. Percepción de profesionales de la Educación Especial y Educación Básica en relación a los métodos de iniciación de la Lectoescritura en personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Educativos Municipales de la Comuna de Los Ángeles.	2. Tesis de pregrado Universidad de Concepción – Campus Los Ángeles Escuela de Educación, Departamento de Didáctica, Curriculum y Evaluación.	2.Robles Melo Camila Solar Ortega Daniela Soto Esparza Josseline	N°100
3.Inteligencias múltiples en estudiantes de educación Diferencial de la Universidad Central de Chile	3.Artículo de Revista electrónica de psicología Iztacala	3 Astete Valdivia Leslie Gutiérrez Barrera María Jesús Gutiérrez Barrera Thiare Sepúlveda Carreño Camila Varela Romero Milly Quevedo Godoy Martín Maureira cid Fernando	N°100

