



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

**TRANSFORMACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE INCLUSIVO EN CONTEXTO
DE PANDEMIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN

DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE LA VISIÓN

AUTORA: DANIELA FUENTES CÓRDOVA

PROFESORA GUÍA: EMILY DOBBS D.

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2020



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

**TRANSFORMACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE INCLUSIVO EN CONTEXTO
DE PANDEMIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN

DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE LA VISIÓN

AUTORA: DANIELA FUENTES CÓRDOVA

PROFESORA GUÍA: EMILY DOBBS D.

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2020

2020, Daniela Fuentes Córdova

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

AGRADECIMIENTOS

A mi padre Luis, que me enseñó a enfrentar la vida, a luchar hasta el final y a nunca tirar la
toalla

A mi hermana Camila, que siempre ha sido mi soporte, la que no me deja caer y mi gran
ejemplo a seguir

A mi querida maestra de la universidad, la profesora Felicia González, que de seguro
está en el cielo feliz de verme aquí

A mi gran y eterno amor, la Universidad de Chile, que me ha dado los momentos más felices
de mi vida

A mis camaradas, que tendrán por siempre mi lealtad

Y a modo general, a todas las personas que aportaron de alguna u otra forma en esta
investigación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	p.9
CAPÍTULOS	p.11
Capítulo I: “Planteamiento del problema y propósitos”	
1.1 Planteamiento del problema.....	p. 11
1.2 Pregunta de investigación.....	p. 18
1.3 Propósitos.....	p. 19
1.4 Relevancia de la investigación.....	p.19
Capítulo II: “Referencias teóricas”	
2.1 El camino a la Educación Inclusiva.....	p. 21
2.2 Ejercicio docente inclusivo.....	p. 27
2.3 Educación en tiempos de pandemia.....	p. 36
Capítulo III: “Metodología”	
3.1 Paradigma de Investigación - Constructivista.....	p. 44
3.2 Estrategia Investigativa - Estudio de Caso.....	p. 45
3.3 Tipo de Investigación - Cualitativa-Descriptiva.....	p. 46
3.4 Escenario.....	p. 47
3.5 Sujetos.....	p. 48
3.6 Instrumentos de recolección de información.....	p. 49
3.7 Criterios de rigor científico.....	p. 50
3.8 Análisis.....	p. 51
Capítulo IV: “Presentación de resultados, discusión e interpretación”	
4.1 Presentación de resultados: categorías y subcategorías.....	p. 53
4.1.1 Contexto de las Educadoras Diferenciales.....	p. 54
4.1.2 Ejercicio docente inclusivo en contexto de Educación a Distancia...	p. 58
4.1.3 Nueva realidad docente.....	p. 65
4.2 Interpretación y discusión de la información.....	p. 67
4.2.1 Contexto de las Educadoras Diferenciales.....	p. 68
4.2.2 Ejercicio docente inclusivo en contexto de Educación a Distancia...	p. 71
4.2.3 Nueva realidad docente.....	p. 78
Capítulo V: “Conclusiones y proyección de la investigación”	
CONCLUSIÓN	p.84
BIBLIOGRAFÍA	p.92
ANEXOS	p.98

RESUMEN

Actualmente como sociedad vivimos una pandemia global que ha afectado directamente el área de la Educación, trayendo como consecuencia un cambio en la modalidad de enseñanza y volviéndose protagonista la Educación a Distancia.

A través de un estudio de caso se investiga de forma cualitativa a un grupo de Educadoras Diferenciales las cuales desempeñan su labor en un colegio de aula regular con Programa de Integración Escolar, y que, bajo este escenario, se ha transformado profundamente su práctica pedagógica e intrínsecamente, su rol como profesoras.

El propósito general de esta investigación es describir el ejercicio docente inclusivo que ellas proponen en este nuevo contexto, y, refiriéndose a ello, las docentes valoran los aspectos positivos de esta modalidad, ya que antes de la crisis ellas señalan que su rol no era totalmente reconocido por sus profesores pares, dificultando por años su práctica pedagógica e interfiriendo en su propia concepción de identidad profesional, lo que ha cambiado sustancialmente con la Educación a Distancia.

Hoy en día, a pesar de las dificultades que evidentemente trae consigo la Educación a Distancia, las Educadoras Diferenciales destacan el trabajo colaborativo y articulado como nuevas estrategias pedagógicas que han podido desarrollar actualmente, valorando de tal forma esta crisis como una gran oportunidad, en la que además el rol como docentes se torna un papel principal y protagónico en el contexto educativo, dada la experiencia que tienen para enfrentar los desafíos en contextos complejos, y las habilidades propias de su especialidad.

Palabras claves: *Educación Diferencial, Ejercicio docente inclusivo, Educación a Distancia. Estrategias pedagógicas.*

ABSTRACT

As a society we are currently living a global pandemic that has affected the area of Education directly, resulting in changes related to the teaching method and Distance Education became the protagonist.

Through a case study, a group of Differential Educators who perform their work in a regular classroom school that has a School Integration Program, made a qualitatively investigation, and who under this scenario, have profoundly transformed their pedagogical and educational practice and intrinsically, their role as teachers.

The general purpose of this research is to describe the inclusive teaching exercise that they propose in this new context, and according to this, the teachers value the positive aspects of this modality, because since before the crisis they pointed out that their role was not totally recognized by their peers, hindering their pedagogical practice for years and interfering with their own conception of professional identity, which has changed substantially with Distance Education.

Nowadays, despite the difficulties that Distance Education brings within itself, the Differential Educators highlight the collaborative and articulated work as new pedagogical strategies that they have been able to develop during this time, thus valuing the crisis as a great opportunity, in addition the role as teachers became a main and leading role in the educational context, given the experience they have to face challenges in complex contexts, and the skills of their specialty.

Key Words: Special Needs Education, Teaching Practice, Distance Learning, Pedagogical Strategies.

INTRODUCCIÓN:

Actualmente, estamos viviendo una realidad que en términos históricos no tiene precedentes, esto hace alusión a las consecuencias que ha traído consigo la peor pandemia de los últimos 100 años provocada por el COVID-19. En el área de la Educación y en el contexto escolar, millones de estudiantes a nivel global se han quedado sin la participación formal y presencial que conocíamos de la escolarización, ya que, en respuesta a los protocolos que establece el sistema de salud se han cerrado las escuelas y se ha propuesto una modalidad educativa diferente: la Educación a Distancia.

Sin embargo, esta respuesta educativa que tiene como propósito brindarle continuidad al proceso formativo de los estudiantes significa un importante desafío para todos aquellos que participan directamente en las comunidades escolares, sobre todo para los y las docentes que han debido enfrentar esta nueva realidad, lo que sin duda significa una transformación en su ejercicio como profesores y profesoras.

En esta investigación se describe el ejercicio docente de las Educadoras Diferenciales que precisamente hoy en día están desarrollando su trabajo bajo esta modalidad, enfrentando además las particularidades de su práctica pedagógica inclusiva, que aborda a niños con Necesidades Educativas Especiales del Programa de Integración Escolar y en esta realidad, situadas en un contexto de alta vulnerabilidad. Es por esto que el principal propósito a investigar es describir el ejercicio docente inclusivo de las Educadoras Diferenciales pertenecientes al PIE en contexto de pandemia y Educación a Distancia en la Escuela Alemania.

Lo relevante de esta investigación es que otorga un conocimiento que revela aciertos y problemáticas que surgen de este contexto, que, si bien está situado en una realidad particular, se desarrolla bajo un escenario que todos compartimos, dándole un gran valor ya que visibiliza

factores que hoy en día influyen significativamente en la Educación de millones de niños y niñas contribuyendo a su formación y desarrollo.

La metodología adoptada para esta investigación es cualitativa, mediante un estudio de caso se pretende describir la transformación del ejercicio docente inclusivo de las Educadoras Diferenciales, valorando la experiencia de ellas en este contexto particular, para esto se considera relevante el análisis de los discursos y acciones de ellas, los que abordan las prácticas pedagógicas inclusivas durante la pandemia. Para efecto de esto, se utilizaron dos técnicas para la recolección de información: la entrevista abierta y la observación documental, lo que permitió un análisis por categorías, triangulándolo además la información con los conceptos teóricos que se abordan en el marco referencial de esta investigación, logrando una interpretación final.

Esta Memoria se organiza por capítulos, siendo un primer capítulo que aborda los antecedentes para comprender más acabadamente la problematización en la que se enmarca esta investigación y además, se encuentran los principales propósitos de este proyecto. En su segundo capítulo se proporciona un sustento teórico que le da sentido a los conceptos y contextos más relevantes en los que se desarrolla este trabajo; luego, en el tercer capítulo, se especifica el tipo de metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación y finalmente, en su cuarto y quinto capítulo, se analiza la información, concluyendo así sus resultados y dando a conocer sus respectivas proyecciones.

CAPÍTULOS

Capítulo I: “Planteamiento del problema y propósitos”

1.1. Planteamiento del problema

Hoy en día nos encontramos viviendo en una sociedad globalizada que ha estrechado las fronteras entre países, incorporando nuevas tecnologías tanto aéreas como digitales, en términos de aparatos electrónicos, redes sociales y otros, etc., lazos comunicacionales que nos brindan el acceso a diversos lugares del mundo, permitiéndonos el acceso a diferentes manifestaciones culturales; a consumir animales y vegetación distinta a las tradicionales, a experimentar nuevas experiencias culinarias, lo que además ha significado el intercambio de diferentes organismos microbianos, virus y bacterias. A consecuencia de esta humanidad interconectada hoy en día nos encontramos en medio de la peor pandemia conocida en los últimos cien años. Ante este escenario, el contexto educativo en el cual nos situamos se ha convertido en un tema de profunda relevancia, discusión e incertidumbre, hoy la educación nos presenta una escena innovadora y sorprendente, un escenario que trae consigo una serie de transformaciones y que sin duda, viene a reforzar a toda la comunidad educativa el constante ejercicio de re-aprender y enfrentar nuevos desafíos, sobre todo el profesorado, puesto que bajo su responsabilidad se encuentra gran parte del proceso que significa la educación y donde finalmente “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, (...) dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 19).

Las Naciones Unidas (ONU, 1948) establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “Toda persona tiene derecho a la educación. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de derechos humanos y a las libertades fundamentales” (p.8). En este documento se estipulan una serie de derechos y libertades que promueven el pleno desarrollo de las personas y la sociedad, estos

derechos – idealmente - deben ser protegidos por los pueblos y naciones regulando sus políticas públicas y garantizando su cumplimiento.

En Chile se establece que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (Constitución Política de Chile, 1980) y la entidad encargada de velar y regular que todas las personas sin distinción ni discriminación formen parte de este proceso es el Ministerio de Educación (de ahora en adelante MINEDUC), de esta forma la ley General de Educación determina que “el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza” (Ley n°20.370, 2009).

Bajo estos postulados el Estado de Chile ha creado formas para que el Derecho a la Educación sea asequible para todos y todas las personas, considerando por supuesto a aquellos/as con algún tipo de discapacidad la cual signifique una barrera socioeducativa. A ello se refiere una ley que señala que el MINEDUC “deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE) puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación.” (Ley n°20.422, 2010).

En este marco legal, además existe el Decreto N°83, que señala orientaciones y criterios para las adecuaciones curriculares, las cuales están dirigidas para todos los estudiantes, no solo para aquellos que tengan algún tipo de NEE, entendiéndose que “cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender” (MINEDUC, 2017a, p.10).

De acuerdo a esto, se comprende que las adecuaciones curriculares “constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con

NEE puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.12).

De esta forma, en los centros educacionales regulares se crea una estrategia inclusiva llamada Programa de Integración Escolar (de ahora en adelante PIE) la cual se regula principalmente por el decreto 170, el cual establece en su artículo 94 el “control sobre el máximo de estudiantes permitidos por curso: 2 con necesidades de apoyo permanente y 5 con necesidades de apoyo transitorio” (MINEDUC, 2017, p.3).

Este programa de integración ofrece apoyos que buscan fortalecer los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE, estas necesidades “surgen de la interacción entre las dificultades que presenta un estudiante y las barreras del contexto escolar, familiar y social en que se desenvuelve, lo que puede generar problemas de aprendizaje escolar que impiden que el estudiante desarrolle todas sus capacidades” (MINEDUC, 2016, p.10). La atención a la diversidad requiere de un equipo de profesionales multidisciplinarios en donde cada uno de ellos colabore desde sus conocimientos, y de esta forma se pueda brindar el apoyo necesario que permita optimizar el aprendizaje y la participación del alumnado, además, este equipo complementario provee de herramientas con la finalidad de equiparar en cierta medida el aprendizaje mediante un trabajo colaborativo, “esto constituye una forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en el reconocimiento de que el aprendizaje y el desempeño profesional, es mayor cuando las personas aprenden y solucionan los problemas de manera colaborativa” (MINEDUC, 2016, p.11).

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las

competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite (Blanco, 2006, p.12).

Es por esto que el rol del o la Educador/a Diferencial se torna fundamental, ya que su práctica pedagógica contempla precisamente una serie de estrategias pedagógicas inclusivas que promueven el acceso al contenido curricular “tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información” (MINEDUC, 2015, p.22) por nombrar solo algunas.

Freire (1976) plantea que la enseñanza y el aprendizaje toma un lugar participativo frente al aprendizaje del otro, y en este sentido, señala que el principal fundamento en el que se basa la práctica pedagógica es que la intervención del docente hace posible la enseñanza.

De esta forma, la práctica pedagógica inclusiva que provee el o la Educador/a Diferencial considera dinámicas bien específicas que contemplan muchos desafíos para el estudiante. Es importante considerar además que, atienden una necesidad educativa particular en cada estudiante, realizan paralelamente una atención personalizada en espacios propios del PIE conocidos como Sala de Recursos, junto con el trabajo con la familia y la comunidad en general, articulando el proceso con todo el equipo PIE y con los docentes de las otras asignaturas, convirtiéndose en un agente que participa y toma decisiones que van dirigidas siempre en el beneficio de sus estudiantes, por nombrar algunas dinámicas.

Esta práctica pedagógica inclusiva a través de los años fue ganando más reconocimiento en la comunidad educativa, hoy en día se ha transformado profundamente y de forma precipitada, dado que, a causa de la pandemia todo el territorio se ha visto afectado por una profunda crisis mundial, en donde la educación no ha quedado exenta, y obviamente, Chile tampoco, e inesperadamente se transforma la realidad tal como la conocíamos y nos toca enfrentar un nuevo desafío.

El COVID-19 como es conocido, es una enfermedad de tipo infecciosa y de fácil propagación

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) indica que “Las medidas de distanciamiento físico y las restricciones de movimiento, que a menudo se denominan «confinamientos» y «aislamientos», pueden frenar la transmisión del COVID-19 al limitar el contacto entre personas. Sin embargo, estas medidas pueden tener un profundo impacto negativo en las personas, comunidades y sociedades al detener casi por completo la vida social y económica. Dichas medidas afectan de forma desproporcionada a grupos desfavorecidos” (p.3).

A raíz de este nuevo escenario, las autoridades gubernamentales chilenas decretaron “suspender las clases en establecimientos educacionales y las actividades masivas en espacios cerrados” (Decreto 4, 2020) tales como: plazas, museos, colegios, jardines infantiles, conciertos, teatros, restaurantes, centros comerciales, entre muchos otros, instituyendo una situación sin precedentes. De cara a este panorama, el 15 de marzo del 2020 se suspenden – hasta ese momento¹ - por dos semanas las clases presenciales en todos los colegios del país y se anuncian medidas de educación alternativa.

¹ Hasta el momento de la realización de este estudio de investigación, en la actualidad aún no se sabe con certeza la fecha del retorno a actividades lectivas y presenciales con normalidad.

En respuesta al nuevo reto, el MINEDUC (2020) “ha implementado diversas medidas y planes para no interrumpir los procesos de aprendizaje y para apoyar socialmente a los más de 5 millones de estudiantes que configuran el sistema escolar” (párr.1). Los principales medios educativos que este entrega para la continuidad de los procesos educativos son; la habilitación de la web “www.aprendoenlinea.mineduc.cl”, una plataforma digital que pone a disposición recursos educativos gratuitos para estudiantes, docentes y apoderados. Además, se estrena un nuevo canal de televisión llamado “TVEducaChile”, que transmite solo contenido de entretenimiento educativa, cultural y de la malla curricular de los cursos de 1° a 4 básico (de las asignaturas Matemática, Lenguaje, Historia y Ciencias Naturales), una Biblioteca Digital Escolar con más de 10 mil recursos pedagógicos y un plan de lectura mensual con títulos sugeridos para cada nivel.

Entonces, la educación sufre una transformación que lleva de una práctica pedagógica presencial a una Educación a Distancia y teletrabajo, donde principalmente se propone trabajar bajo el recurso tecnológico de la comunicación remota vía internet o el envío de guías, ~~los~~ como procedimientos de enseñanza y aprendizaje, en un intento de darle continuidad al proceso educativo. Sin embargo, la educación remota en el hogar no solo requiere de acceso a recursos tecnológicos o conocimientos adecuados sobre el manejo del internet, también son necesarios programas educativos que apoyen esta Educación a Distancia y docentes comprometidos con el ejercicio pedagógico, asumiendo el desafío de re-aprender y cambiar lo “normal” que se vive en el aula.

En este contexto, el rol del profesor/a Diferencial hoy más que nunca se vuelve muy complejo y un elemento clave en el proceso educativo de sus estudiantes, especialmente porque trabajan con estudiantes con discapacidad y NEE por lo que deben modificar los sistemas que abordan las dificultades y necesidades individuales de muchos niños y niñas, con el propósito

de no incrementar las barreras en el aprendizaje y que este contexto no se convierta en un factor que limite el acceso al conocimiento.

En la era del COVID-19, el sistema educativo sin duda ofrece oportunidades de aprender, pero también es importante mencionar que gracias a los medios educativos virtuales que propone el MINEDUC muchos estudiantes tienen la posibilidad de acceder a la educación propuesta, pero otra parte de ellos quedan en una visible desventaja ya que las medidas que se han tomado son orientaciones mayormente estandarizadas, por lo cual no dan cuenta de las diferencias específicas y diversas que requieren este grupo de la población con NEE, lo que viene a incrementar la exclusión y discriminación, es decir, esta emergencia sanitaria viene a agravar las desigualdades educacionales que ya existían previamente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2020) declara que “para que todos los educandos discapacitados sigan recibiendo una educación de calidad, hay que tomar medidas urgentes que tengan en cuenta sus necesidades específicas para establecer planes de aprendizaje accesibles, adaptados e individualizados” (párr. 6).

Si consideramos que las necesidades específicas contemplan obviamente el contexto en el que los alumnos se están desarrollando, ya que, como se dijo anteriormente, estas surgen precisamente de la interacción tanto escolar, familiar y social del estudiante, es espontáneo preguntarse sobre la realidad que hoy en día viven miles de estudiantes que se encuentran en situaciones desfavorecidas y ligado a ello, preguntarse sobre la transformación del ejercicio docente vivido por sus profesores y profesoras.

En pleno centro de Valparaíso - Chile, se encuentra la Escuela Alemania, institución educativa reconocida oficialmente desde el año 1981 y tiene un 93% en la medición del índice de vulnerabilidad (IVE²). Este colegio, imparte clases de pre kínder a octavo año básico y de

² IVE SINA E 2020: Medición de la Condición de vulnerabilidad, que se construye con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante y que llegan a JUNAEB mediante Convenios interinstitucionales: <https://www.junaeb.cl/ive>

acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional su foco principal se centra en un modelo educativo inclusivo, que atienda a la diversidad en todas sus áreas y fomenta el desarrollo de valores familiares, socioculturales en cada uno de los estudiantes (Escuela Alemania, s.f.). En este propósito de ofrecer una educación inclusiva también se torna necesario contemplar el escenario inesperado de hoy en día, donde la institución asume el desafío sobre la marcha en un contexto que dificulta aún más la tarea de sacar adelante una educación inclusiva, lo que significa, por cierto, grandes desafíos al ejercicio docente.

Entonces, este nuevo contexto que transforma la Educación y donde millones de estudiantes se han quedado sin esta participación formal y presencial que conocíamos de la escolarización y que ante el nuevo escenario, toda la comunidad educativa debe afrontar el desafío, pero sobre todo los docentes que llevan a cabo la enseñanza y han debido replantearse las dinámicas que ellos desarrollan en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta la diversidad propia del aula y con ello, las NEE de los estudiantes que integran el PIE, sumándole a este contexto los factores propios que interfieren en las dinámicas de la Escuela Alemania, entonces surge la duda sobre el ejercicio docente propiamente tal y como éste permite avanzar y dar respuesta a un sistema educativo con requerimientos diferentes al que conocíamos, cuáles son las estrategias de enseñanza que están utilizando a través del teletrabajo las Educadoras Diferenciales para abordar el contenido curricular con los estudiantes que con NEE y cuáles de estas estrategias han tenido una mayor repercusión en los estudiantes, conocer las dificultades para educar en contexto de pandemia y qué oportunidades trae consigo la nueva realidad docente.

1.2. Pregunta de investigación

Al día de hoy nos vemos enfrentados al contexto de emergencia sanitaria por la pandemia ocasionada por el COVID-19, lo que ha transformado profundamente el sistema

educativo y con ello, el desarrollo del ejercicio docente. Además, al considerarse la educación como un derecho ineludible que a la vez valora el proceso por el que ha pasado la inclusión, nos cabe preguntarnos: ¿Cómo se ha transformado el ejercicio docente inclusivo de las Educadoras Diferenciales pertenecientes al PIE en contexto de pandemia y Educación a Distancia en la Escuela Alemania?

1.3. Propósitos

Propósito General.

- Describir el ejercicio docente inclusivo de las Educadoras Diferenciales pertenecientes al programa PIE en contexto de pandemia y Educación a Distancia en la Escuela Alemania, Región de Valparaíso.

Propósito Específicos.

- Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión que utilizaban las Educadoras Diferenciales del equipo PIE antes de la pandemia por COVID-19 en la Escuela Alemania, V Región de Valparaíso.
- Identificar las nuevas dinámicas pedagógicas que están implementando las Educadoras Diferenciales del equipo PIE en la Escuela Alemania, V Región de Valparaíso, considerando la Educación a Distancia.
- Describir las mayores dificultades de la práctica pedagógica inclusiva de las Educadoras Diferenciales del equipo PIE en época de crisis en la Escuela Alemania, V Región de Valparaíso.
- Describir las oportunidades de la práctica pedagógica inclusiva de las Educadoras Diferenciales del equipo PIE en época de crisis en la Escuela Alemania, V Región de Valparaíso.

1.4. Relevancia de la investigación

Esta investigación acerca de la transformación del ejercicio docente en contexto de pandemia y educación a distancia que un grupo de Educadoras Diferenciales realiza, revela aciertos y problemáticas que les presenta actualmente este nuevo contexto educativo, dándole la posibilidad al lector de conocer distintos aspectos de esta realidad docente y las dinámicas que llevan a cabo en esta escuela, con un alto índice de vulnerabilidad, cuyos estudiantes son sólo varones, aspectos que sin duda intervienen al momento de realizar el proceso educativo y específicamente el ejercicio docente.

El conocer los aspectos de esta realidad docente de conocer distintos aspectos de esta realidad docente y las dinámicas que llevan a cabo en esta escuela, con un alto índice de vulnerabilidad, cuyos estudiantes son sólo varones, aspectos que sin duda intervienen al momento de realizar el proceso educativo y específicamente el ejercicio docente.

Esta investigación será relevante para todo aquel que desee contemplar las fortalezas del ejercicio pedagógico, ya que no solo plantea ciertas inquietudes que se generan en torno a la contingencia de hoy, sino que también entrega recomendaciones definidas por la experiencia de las Educadoras Diferenciales que trabajan las estrategias que promueven el acceso y participación de todos y todas.

La viabilidad que lleva a cabo esta investigación establece un grado de compromiso por parte de la investigadora y los sujetos de estudio que implica el cumplimiento y la total formalidad al estudio, utilizando así documentos oficiales e interacción directa, en este sentido la investigación se desarrolla bajo estricta condición ética abordando el acuerdo de confidencialidad, respeto y anonimato a través del consentimiento informado³ y proponiendo un análisis de entrevistas que no sufrieron modificaciones en las textualidades emitidas por los sujetos investigados.

³ Anexo 2

Capítulo II: “Referencias teóricas”

2.1. El camino a la Educación Inclusiva

Transformación del concepto de Discapacidad.

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2008, p.1).

Esto refiere a que el concepto de discapacidad ha evolucionado y esto ha sido de acuerdo a su relación con la sociedad y un enfoque definido.

Toboso y Arnau (2008) afirman que hay “tres modelos tradicionales que a lo largo de la historia han servido a la sociedad como marco para el tratamiento de la discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo médico rehabilitador (o asistencial) y el modelo social” (p.64).

En el modelo de prescindencia se considera la discapacidad como un castigo religioso, por lo tanto, las personas bajo esta situación eran socialmente consideradas como un objeto por el cual sentir compasión o terror; siendo vistos como personas víctimas, o causales de maleficios que no merecían vivir, por lo tanto, eran excluidos y discriminados (Toboso y Arnau, 2008).

En el modelo rehabilitador, el concepto de discapacidad es concebido como una enfermedad, por ende, las personas con discapacidad sí tienen algo que aportar a la sociedad, pero siempre y cuando pasen por procesos de rehabilitación y/o normalización. El concepto de discapacidad se percibe en torno a una esfera médica y ya no religiosa (Toboso y Arnau, 2008).

Y finalmente, el modelo social plantea que las causas de la discapacidad no son religiosas o científicas, sino sociales, considera que las verdaderas limitaciones de una persona con discapacidad no son más que barreras que impone la sociedad para prestar los servicios adecuados y que las respuestas que se requieren para la inclusión de personas en situación de discapacidad no deben ser dirigidas a ellos individualmente sino a toda la sociedad (Toboso y Arnau, 2008).

Centrado en este enfoque actualmente se defiende el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de los demás, y (los estados) adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad (ONU, 2008, p.15).

En este sentido, se comprende que las personas con discapacidad han formado parte de un grupo desfavorecido históricamente, pero que gracias a la evolución y desarrollo de la sociedad han podido ser reconocidos como sujetos de derechos, donde también se promueve la inclusión y la no discriminación.

De este modo, la sociedad asume que los seres humanos vivimos y nos desarrollamos en diversidad, ya que, hay muchos factores externos e internos que nos diferencian, por ejemplo, crecer con diferentes niveles adquisitivos o económicos nos lleva a convivir en contextos más adversos que otros, además, en estos entornos interviene la comunidad social donde nos desarrollamos y también, factores epidemiológicos (como pasa en la actualidad), podrían afectar nuestra salud y bienestar, es decir, existen diferencias del ambiente natural o social que nos determinan. No solo los factores personales como vivir en situación de discapacidad, o cierta edad, sexo, etc., la inclusión es un derecho universal para todas y todos los seres humanos.

Inclusión e Integración escolar.

Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación (Booth y Ainscow, 2015, p.27).

Además, se entiende que uno de los mayores retos para el sistema educativo es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez, 2011, p.165).

El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar (MINEDUC, 2015, p.13).

Diferentes autores han querido referirse respecto a la educación inclusiva, por ejemplo, Susinos (2005) considera que

La inclusión es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las aulas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas (p.5).

Y, en esta misma línea, la UNESCO (1994) refiere que

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser

diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades (p.8).

Para profundizar, el MINEDUC (2015) define que el concepto de Necesidades Educativas especiales

Implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional (p.4).

Por otra parte, la integración escolar también supone un acercamiento a la educación inclusiva ya que significa la participación de los alumnos con NEE en un contexto de aula regular y compartiendo con sus compañeros pares que no necesariamente presentan las mismas necesidades, pero “en este modelo, se inserta a la persona ‘distinta’ al grupo normalizado y, como excepción, se diseñan programas específicos para atender sus diferencias” (SENADIS, 2015, p.29).

En la integración, las necesidades son de los alumnos y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que los alumnos se adapten en la escuela ordinaria. En la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela, y se opta por un proyecto común (Barrio, 2009, p.16).

De esta forma, la educación inclusiva se basa en dos procesos que van relacionados, la integración que propone incrementar la participación de los estudiantes en el currículum

y la cultura propia de los establecimientos educativos y su comunidad, y la inclusión, que reduce las barreras de los alumnos en estos contextos regulares lo cual “significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela” (Parrilla, 2002, p.18).

En el caso de Chile, El MINEDUC (2016^a) supone que un

Enfoque inclusivo no apunta a relevar las carencias o vulnerabilidades de grupos de estudiantes para orientar la provisión de apoyos en función de ello, sino al contrario, valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas y, por lo tanto, invita a observar e incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes como información fundamental para el diseño de la respuesta educativa (p.14).

De esta forma, es deber del Estado promover que se establezcan programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar (Ley 20.845, 2015, Art 2°).

Programa de Integración Escolar (PIE) como estrategia inclusiva.

El Programa de Integración Escolar (PIE) es precisamente un programa de apoyo el cual se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases

curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar (MINEDUC, 2016b, p.9).

A favor de construir un sistema escolar más inclusivo se constituyen equipos multidisciplinarios dentro del PIE que trabaje en forma conjunta y colaborativa con todos los actores educativos en un propósito común: aportar a la diversidad, inclusión y calidad a la educación. De tal forma, el MINEDUC (2019, como cita en Hargreaves, 2001) supone necesario “el establecimiento de redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores, potencia el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales” (p.4).

La acción de colaborar puede desarrollarse entre diversos estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros...; entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado (Antúnez, 1999, p. 95).

En efecto, parte de esta respuesta educativa que atiende a la diversidad se aboca precisamente a la dinámica de colaboración y participación de toda la comunidad, considera la articulación del trabajo con los demás docentes y una relación estrecha con las familias. Esta es “la mejor forma de nutrir esa esperanza de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa, es establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” (Echeita, 2008, p.8).

2.2. Ejercicio docente inclusivo

La acción del ejercicio docente.

En el aprendizaje escolar, si bien es innegable su carácter individual, también es evidente que este no se compone solamente de las representaciones personales, es decir, el estudiante no construye el conocimiento por sí solo como ya se ha mencionado anteriormente, este se propicia gracias a la participación y mediación de otros, en una situación y contexto en particular, y cuando nos referimos a otros, se destaca principalmente el docente y los compañeros de clases. (Díaz y Hernández, 1999).

Hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Es un clamor social que la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas. Por ello la formación de los profesores se ha ampliado considerablemente, incursionando en diversos ámbitos relativos a muy diferentes esferas de la actuación docente. (Díaz y Hernández, 1999, p.2).

Esto en parte ha generado que el rol del educador tenga la capacidad de adaptarse, dada la cantidad de características que pueden presentar los y las estudiantes y sus estilos de aprendizajes, el docente en cualquier caso debe estar preparado para enfrentar los diferentes contextos.

El papel del profesor, su puesto y función dentro del proceso educativo, están condicionados a la forma que revistan las estructuras y los métodos educativos dentro

de una sociedad cambiante (...) El educador se convierte en fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (Suárez, 2005, p.65).

En cuanto a la labor del profesor, Díaz, Figueroa y Tenorio (2008) manifiestan que “no se restringe únicamente a la enseñanza de los contenidos del currículum, sino que también a la identificación de situaciones o eventos críticos que dificultan su labor educativa” (p.69). Lo que reviste una gran responsabilidad ya que en el fondo este trabajo no se limita solo a alcanzar los objetivos de aprendizajes esperados de acuerdo a su nivel, sino también, en mediar estrategias que propician que esto ocurra, el docente actúa como mediador para que los estudiantes puedan desarrollarse íntegramente.

En esta línea, los autores Díaz y Hernández (1999) refieren que “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (p.6). Y esto, sin dejar de lado las particularidades de los y las estudiantes, por lo tanto, el profesor idealmente debe generar planes de trabajo adecuados a las características propias de sus alumnos y alumnas, esto implicaría un ejercicio docente comprometido con la realidad social y el cual también sea capaz de “buscar estrategias más adecuadas a su propio contexto y que su labor se interrelacione con un agente social embarcado en la transformación cultural de las concepciones que se puedan tener del ser humano y de sus necesidades” (Rodríguez y Muñoz, 2007, p.33).

Por otra parte, Gysling (1992) agrega que parte de “la Identidad profesional docente constituye un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son

reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (p.12). Lo que tiene directa relación con el reconocimiento que debe existir entre pares docentes para propiciar un trabajo colaborativo, esto podría hacer referencia a la diferenciación que existe en la escolarización regular del profesor/a de asignatura y el o la profesor/a de Educación Diferencial.

Rol del Educador Diferencial.

La educación diferencial es aquella modalidad educativa que posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. (MINEDUC, 2015, p.3).

Entonces, este tipo de modalidad educativa al estar orientada a una práctica pedagógica inclusiva, la convierte en específica, por lo que el rol del docente también significa un trabajo en particular. Pero en esta diferencia entre tipos de pedagogías se aprecia cómo la concepción de la Educación Especial o diferencial existe paralelamente a la educación regular incluso desde la formación docente inicial, lo que ha generado diferentes culturas entre los docentes provocando dificultades en el trabajo colaborativo (Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial, 2004).

Urbina, Basualto, Durán y Miranda (2017) señalan que algunos estudios concluyen que la co-docencia como estrategia se ha desarrollado de una forma más consultiva entre los docentes de modo que al momento de planificar las clases, el profesor de asignatura orienta al o la Educador/a Diferencial en función de los ajustes que desde la educación regular se estimen pertinentes, entonces se genera una especie de rol de liderazgo no ideal, ya que se da una dinámica de apoyo más que de intercambio mutuo de saberes. Lo anterior también se relaciona a una cierta dificultad relacionada a la disposición que muestra el profesor de aula regular a la educación inclusiva, lo que puede atribuirse a que en su formación inicial no se profundizó la atención a la diversidad, sino más bien a una práctica estandarizada.

Durante mucho tiempo ambos profesionales, han estado acostumbrados a realizar trabajos paralelos e independientes y escasamente se han coordinado en su accionar, sin embargo, hoy en día, se les exige gestionar en conjunto la construcción, planificación, aplicación, seguimiento y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2008, p.66).

Lo cual en ocasiones ha provocado disyuntivas, ya que, la diversidad una vez más nos evidencia que los docentes también se sitúan bajo diferentes enfoques en el que dirigen su práctica pedagógica, pero no se puede desconocer que “el educador diferencial desempeña un papel fundamental, dado el aporte técnico que su rol implica” (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2008, p.66).

En este sentido, en el informe final de la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) compuesta por profesionales de la sociedad civil que cuentan con trayectoria en el tema de la Educación especial y la inclusión, declaran que “la educación inclusiva requiere de profesionales de la educación, sensibles a las diferencias y con competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos” (p.44).

Mientras que los autores Rodríguez y Muñoz (2007) mencionan que

La formación de un profesional de la educación especial debe estar sustentada bajo un paradigma de la diversidad, que debe estar encaminado a promulgar el desarrollo hacia el respeto de los derechos y libertades, la tolerancia, el rechazo a todo tipo de discriminaciones y al desarrollo de un espíritu crítico (p.33).

“La identidad profesional del educador diferencial tiene un carácter eminentemente situado e intersubjetivo, lo que demanda una formación profesional que incluya como eje central el aprendizaje en el contexto y la reflexión colectiva sobre la misma” (Manghi et al, 2012, p.54).

Diversos autores entonces coinciden en que el Rol del Educador Diferencial se centra en esta capacidad de dar una respuesta educativa atingente a cualquier contexto que pueda presentarse, considerando la diversidad del aula y atendiendo las potencialidades de los alumnos, a la vez, el trabajo colaborativo vuelve a ser un eje principal en el desarrollo de la práctica pedagógica, y a pesar de que, como toda dinámica tiene su dificultad, este rol ha ido ganando el reconocimiento que merece, la intervención de un/a Educador Diferencial propicia una educación inclusiva a través de diversos planes de trabajo y esto aporta significativamente a un desarrollo íntegro y de calidad para los y las estudiantes, sobre todo de aquellos con NEE.

Práctica pedagógica y sus estrategias.

“El trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo; el aprendizaje cooperativo; los agrupamientos heterogéneos; los enfoques centrados en el aprendizaje activo y autogestionado; la resolución cooperativa de problemas; la adaptación del currículo; la evaluación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Comisión

Nacional de Expertos en Educación Diferencial, 2004, p.21). Son algunas de las dinámicas que se desarrollan en un contexto educativo propiciado por el profesional docente.

Esto, supone en la práctica pedagógica una serie de estrategias de enseñanza que se llevan a cabo, los autores Díaz Barriga y Hernández (1999) en cuanto a este tema, refiere que las estrategias que benefician un aprendizaje significativo se desarrollan bajo dos lineamientos principales, por un lado las *estrategias impuestas* que se utiliza para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos, el cual pone el énfasis en los materiales de enseñanza y su diseño, es decir, se le proporciona intencionalmente al estudiante facilitadores que significan modificaciones o arreglos en el contenido o estructura de aprendizaje, y por otro lado, aquellas *estrategias inducidas* que se desarrollan en conjunto con el estudiante y tiene como propósito que ellos mediante las ayudas, explicaciones y práctica, puedan internalizarla y aprenderla de tal modo que sepan cómo y cuándo aplicarlas, lo que supone un aprendizaje mucho más autoregulado y significativo. “No creemos que las dos aproximaciones sean antagónicas ni excluyentes, antes bien lo que sostenemos es que deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para con ello lograr que el aprendiz sea más autónomo y reflexivo” (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p.140).

Para efectos de esta investigación, se entenderá el concepto de *estrategia* tal como los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Tébar, 2003, p. 7) y *dinámica* como la acción propiamente tal que implica desarrollar esa estrategia, entendiendo que esta se compone de un conjunto de acciones que van encaminadas a un mismo fin.

Además, a continuación, se desarrollarán más ahondada mente lo que son las estrategias en cuanto a su clasificación y categorización según los autores Díaz Barriga y Hernández

(1999) información que resulta esencial ya que bajo este entendimiento se desarrollará el análisis a posteriori, es importante mencionar que la selección de estrategias que estos autores recogen son parte de diversas investigaciones las cuales han demostrado tener una alta efectividad si se les considera en el desarrollo del aprendizaje y enseñanza.

Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica. Aunque, aquí nos estamos refiriendo principalmente a la educación presencial, los factores también pueden ser relevantes para las otras modalidades de enseñanza, como aquella que se imparte por medio de materiales textuales o mediante la computadora, donde, sin duda, tomarán matices diferenciales (p.141).

En una primera clasificación, se considera el momento de la clase en que se ocupará tal estrategia (inicio – desarrollo – cierre) y la presentación de estas, que a la vez está directamente relacionado con el momento de la clase. Entonces, en primer lugar, están:

Las *Estrategias preinstruccionales*, las cuales por lo general ocurren (y se recomienda que se den) en el inicio de la clase y tienen la función de preparar al educando en relación a los contenidos que va aprender, acá se relacionan sus experiencias previas con las expectativas que tiene, activando y contextualizando su aprendizaje (Ej: Mencionar los objetivos de aprendizaje o utilizar información introductoria y contextual, de modo que ocurre un puente entre los conocimientos previos y lo que van aprender a continuación).

Las *estrategias coinstruccionales*, que ocurren durante el desarrollo de la clase y funcionan para brindarle apoyo a los alumnos en el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, esto para propiciar una mayor comprensión de los contenidos, y a la vez puedan alcanzar un cierto logro de aprendizaje esperado. (Ej: Utilizar ilustraciones, mapas conceptuales, analogías, etc).

Las *estrategias postinstruccionales* que suceden al finalizar la clase y que ayudan al estudiante a sintetizar lo aprendido y muchas veces también a valorar su propio aprendizaje. (Ej: resúmenes finales, mapas y redes conceptuales, etc).

Teniendo en cuenta que los profesores necesitan ir monitoreando el trabajo que realizan con el fin de conocer cuánto han progresado sus estudiantes, se proponen dos tipos de estrategias básicas:

La primera son las preguntas creadas por el docente, las cuales son preguntas que conducen a que el estudiante se esfuerce y logre focalizar, poniendo una especial atención en determinados aspectos del contenido que a la vez están siendo guiados por el o la profesor/a.

Y, en segundo lugar, la obtención mediante pistas, en las cuales el o la profesor/a invita indirectamente a los alumnos a responder y participar entregándole pistas de forma estratégica, de modo que el estudiante busca una respuesta y participa activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Para efectos de retroalimentar el trabajo con la finalidad de redirigir si es necesario, son necesarias las estrategias que dan respuesta y se aplican en las situaciones cuando los alumnos intervienen espontáneamente o a raíz de una pregunta realizada por el docente. Estas son las estrategias de:

- *Confirmación*: la cual puede servir en una situación de diálogo, por ejemplo, cuando el estudiante interviene y el docente dice “lo que dices es correcto” (cuando efectivamente lo sea) con el fin de destacar positivamente la participación y legitimándola a la vez.
- *Repetición*: que tal como lo dice la palabra, hace alusión a la práctica de repetir lo que el profesor/a dijo o un estudiante mencionó y que estaba correcto, con el propósito de remarcar lo que a su juicio se considera un aprendizaje relevante.
- *Reformulación*: Aquí el docente dirige el aprendizaje de forma que estructura el contenido, integrando lo más importante de la participación correcta de los estudiantes y de lo que como profesor/a presentó, entregando una alternativa para que el aprendizaje quede más claro y pueda comprenderse.
- *Elaboración*: Consiste en profundizar el contenido, extendiendo o ampliando lo que un alumno dijo o quiso decir, para que la idea no quede confusa o inconclusa.

Y en el caso específico de propiciar una estrategia que logre dar respuesta en esta misma situación, pero cuando el estudiante intervino y aportó con información que estaba incorrecta o fue inapropiada, se proponen dos alternativas: estas son *rechazar e ignorar*, “las cuales deben

ser empleadas con cierto cuidado, acompañándolas de explicaciones sobre por qué no se consideran adecuadas” (p.160).

El uso y categorización de este tipo de estrategias dependerá (como se dijo anteriormente) de la consideración de los cinco factores esenciales que pueden intervenir en esta práctica pedagógica, pero sin dudas también será definido por el contexto en el que estén situados su uso y desarrollo, en el momento determinado en el que se busca promover un aprendizaje significativo. Esto finalmente determinará y condicionará toda la práctica educativa. Y como hemos podido ver, la Educación y su práctica es una dinámica que se da en un ambiente lleno de cambios y transformaciones.

2.3. Educación en tiempos de pandemia

COVID-19 en el contexto educativo.

La enfermedad infecciosa del COVID-19 sin dudas ha impactado significativamente en toda la sociedad por las medidas sanitarias que los países han tenido que adoptar para hacerle frente a este virus. Esta pandemia “está afectando seriamente la desigualdad social, la distribución de recursos en el largo plazo y la igualdad de oportunidades en numerosas dimensiones” (Neidhofer, 2020, párr.1). Y en este sentido, en el contexto de la educación el “COVID-19 ha tenido un efecto desproporcionado en los educandos discapacitados quienes ya se encontraban desfavorecidos desde el punto de vista social y educativo” (UNESCO, 2020, párr.2). Lo que significa que la crisis viene a agravar aún más las diferentes formas de exclusión. Con la medida sanitaria que implica cuarentenas y distanciamiento físico, el mundo está sufriendo la transformación más inédita en la historia de la educación.

Todos los sistemas educativos del mundo se encuentran en modo de respuesta a la emergencia. Esta reacción es absolutamente correcta, dado lo repentinamente que se presentó esta crisis. La prioridad inmediata es enfrentarla, lo que significa proteger en primer lugar la salud y la seguridad, y luego hacer todo lo posible para que los estudiantes continúen participando mediante la Educación a Distancia y otros vínculos con la escuela. (Banco Mundial, 2020, p.9).

Bajo este postulado y considerando la respuesta educativa de la Educación a Distancia, la UNESCO (2020^a) refiere una serie de consecuencias adversas que esto significa, algunas de estas son: el aprendizaje interrumpido, lo que provoca desventajas para los estudiantes que se ven con menos oportunidades de crecimiento y desarrollo en un contexto fuera de la escuela; una nutrición deficiente, ya que muchos alumnos dependen de los alimentos que proporcionan las escuelas; confusión y estrés en los profesores provocado por este escenario educativo inesperado en el que el docente enfrenta el desafío de mantener la conexión con los estudiantes para apoyar el aprendizaje considerando la transición a las plataformas virtuales lo que muchas veces se traduce en episodios complicados y frustrantes, por otra parte, están los padres que no se encuentran preparados para la Educación a Distancia y en el hogar, sobre todo aquellos con educación y recursos limitados, desfavoreciendo el acceso a la tecnología o conexión a internet, y a esto se suma las posibles dificultades en los aspectos laborales; el aumento de las tasas de abandono escolar; la falta de protección que ofrece la escuela a miles de estudiantes que fuera de ella se encuentran más vulnerables; y el aislamiento social, que finalmente se traduce en esta pérdida del contacto e interacción que es esencial en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Esta medida que se denomina Educación a Distancia no es una práctica nueva, pero evidentemente ha incrementado su utilización debido a este contexto de pandemia que pone en

jaque la educación presencial y que, bajo ese escenario llega como una respuesta educativa con el propósito de brindarle continuidad a los procesos educacionales, pero, ¿de qué se trata esta práctica, ¿cuáles son sus características?

Educación a Distancia.

La Educación a Distancia es una metodología que forma parte de un sistema educativo independiente, no presencial y mediada por diversas tecnologías, también se define como la enseñanza y aprendizaje planificado, el cual requiere de la organización institucional y comunicación a través de las diversas plataformas tecnológicas, ya que la enseñanza se desarrolla en un lugar diferente al lugar donde se desarrolla el aprendizaje (Juca, 2016).

“En la Educación a Distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos sean tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia” (Cirigliano, 1983, p.19). En este sentido, el/la docente será el/la encargado/a de regular en gran parte esta estrategia, la intencionalidad educativa que desarrollará el/la profesor/a es finalmente lo que marcará el proceso de interacción. El autor Lorenzo Aretio (1999) le da énfasis a la comunicación que se da a través de los medios y se refiere a

La interactividad, cuando los educandos son más de uno, además de producirse en sentido vertical se desarrolla enriquecedoramente en sentido horizontal y en múltiples direcciones dentro del grupo. En Educación a Distancia el estudiante interacciona real o virtualmente con los docentes (que apoyan, motivan y orientan el aprendizaje), con los propios compañeros entre sí (alumno-alumno, alumno-grupo, con o sin el docente), con los materiales de aprendizaje (leyendo, escuchando, manipulando, etc) y con la

institución (con el fin de resolver problemas de tipo general). Además, todas estas posibilidades interactivas pueden adoptar diversidad modalidad:

En función de la intermediación: **presencial** (interacción cara a cara, que a la vez es síncrona) y la **no presencial** (mediada a través de algún material o canal de comunicación).

Función del tiempo puede ser **síncrona**, cuando tiene lugar en tiempo real simultáneo e inmediato (ej: conversación presencial, telefónica, videoconferencia, etc) y **asíncrona**, en la que la relación no se produce en tiempo real, la emisión del mensaje, la recepción y la posible nueva respuesta no se producen de forma simultánea, sino diferida en el tiempo (p.35).

Durkheim (1973) manifiesta que cada sistema educativo responde a un periodo histórico y social. Y, en este caso, la Educación a Distancia que se plantea como modelo educativo tiene sus propias particularidades que resultan como consecuencias del contexto de crisis sanitaria y pandemia que vivimos actualmente. Esta modalidad si bien ya ha sido probada anteriormente, hoy impacta en la sociedad inesperadamente, y en este escenario, los niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad se han visto confinados en sus hogares, viviendo bajo medidas paliativas que ofrece el sistema educativo, medidas que para muchos resulta imposible en ciertos casos porque no se cuentan con la destrezas y manejo necesario de los diversos dispositivos y plataformas, o no están preparados para el uso de estas, o porque estas mismas plataformas no son inclusivas lo que no permite una buena accesibilidad, y bien, si se contara con tales recursos, también existe el factor que interviene a los docentes, el manejo de las tecnologías con sentido pedagógico o el saber cómo diseñar los procesos de aprendizajes en entornos virtuales también resulta esencial (Murillo y Duk, 2020).

A pesar de estas dificultades, y considerando que no se puede desconocer que la Educación es una de las herramientas más poderosas que tenemos como sociedad para enfrentar

las desigualdades sociales, y que, quizás en esta misión de darle respuesta a esta crisis no se logre plenamente la inclusión de todos y todas, pero de todas maneras es un desafío que la comunidad educativa está dispuesta a invertir.

En la Era del COVID-19 estamos todos re –aprendiendo a cambiar lo normal, pero “toda crisis es una oportunidad: en este caso, es la oportunidad de fortalecer comunidades de aprendizaje y habilidades para diversificar la didáctica y profesionalizar la gestión curricular, reflexionando sobre los sentidos y énfasis del sistema educacional en nuestro país” (Educación 2020, 2020, p.3).

Tras la pandemia, padres, docentes, medios de comunicación, el Gobierno y otros actores habrán cambiado sus puntos de vista y percepciones acerca de su papel en el proceso educativo. Por ejemplo, los padres comprenderán mejor la necesidad de trabajar junto con las escuelas para promover la educación de sus hijos. Las diferencias en la equidad se habrán hecho más evidentes, así como la necesidad urgente de reducirlas. Se comprenderá mejor la brecha digital, las diferencias en el acceso a hardware, a conectividad y al software correcto, pero también las enormes dificultades de los docentes con respecto a las habilidades digitales, es decir, la crisis también ofrece la oportunidad de reconstruir sistemas educativos que sean más sólidos y equitativos que antes (Banco Mundial, 2020, p.8).

Nueva realidad docente.

En esta misma línea, el contexto de la pandemia obliga a mirar los roles que juegan los miembros de la comunidad escolar, sobre todo del profesor/a que atiende a las dificultades y necesidades individuales de muchos estudiantes que presentan diversos tipos de discapacidades u otras características personales, por lo que en “Este escenario de Educación a Distancia enfatiza el rol docente de diseñador, mediador, guía y acompañante de los procesos

de aprendizaje de los y las estudiantes; siendo la figura del docente-mediador la que prima por sobre el rol de docente-enseñante” (Educación 2020, 2020^a, p.6).

Dorfsman (s.f.) se refiere a la profesión docente en contextos de cambio y menciona que “Las transformaciones y modificaciones derivadas de los entornos sociales, políticos y tecnológicos impactan de diversas maneras en las percepciones de los docentes y en sus prácticas pedagógicas”(p.6) además, asegura que “La evolución de los entornos tecnológicos multimediales, su impacto en la educación y el surgimiento de internet como parte central en nuestras vidas, impacta de manera significativa en los roles tradicionales atribuidos a los docentes”. Los profesores, al asumir la modalidad de enseñanza a distancia también están asumiendo un enfoque que garantiza un aprendizaje independiente, autorregulado y desarrollador, a la vez, esta modalidad le exige al docente una capacitación y perfeccionamiento, lo que implica un esfuerzo diferente que lleva a que cada profesor a resignificar su ejercicio docente en función de mejorarlo y adecuarlo, sin el conocimiento del manejo de estos medios de enseñanza y su integración curricular, el docente no estará en condiciones para brindar una práctica pedagógica de calidad (Juca, 2016).

En el marco de este desafío, varios autores han entregado orientaciones que van centradas en el rol docente y su ejercicio pedagógico en el contexto de la pandemia, para los aspectos más técnicos de la Educación a Distancia, Fernández, Salinas, Lira y Madrid (2020) recomiendan 6 acciones principales a los docentes, las cuales son:

1. Considerar las condiciones en que se encuentran los/las estudiantes.
2. Evaluar el acceso que tienen los/las estudiantes a internet.
3. Estimar que significa transformar un programa de curso presencial a uno online.
4. Decidir entre modalidades sincrónicas o asincrónicas (o ambas).
5. Decidir qué opciones de presentaciones en línea utilizarás (clases en línea, videos, presentaciones con anotaciones).

6. Decidir qué opciones de actividades centradas en los/as estudiantes utilizarás (presentaciones de estudiantes, revisión entre pares, tutorías) (p.1).

Mientras que la organización Educación 2020 (2020b) en cuanto a la gestión curricular recomienda en primera instancia tomar conocimiento de la situación de los estudiantes, considerando este factor como un elemento básico para que la escuela pueda desarrollar una estrategia pedagógica contextualizada y pertinente, el indagar sobre cómo están los estudiantes en términos emocionales y de salud, junto a sus familias, permite establecer vínculos de confianza, elemento clave en toda relación pedagógica. Luego, es necesario distinguir lo esencial del currículum.

La crisis es una oportunidad para que las y los docentes puedan mirar el currículum desde sus propósitos formativos más allá de cada Objetivo de Aprendizaje en particular, identificando aquellos énfasis y elementos centrales de lo que han de aprender los estudiantes. Para esto sugerimos:

- a. Orientar el trabajo de las asignaturas a través de una lectura curricular que profundice en el enfoque y los propósitos formativos, y a partir de ahí defina metas de comprensión profunda, identificando lo medular de cada asignatura.
- b. Definir una estrategia de gestión pedagógica que permita abordar el currículum desde lo disciplinar y/o interdisciplinar. Una de las ventajas de la articulación entre asignaturas (interdisciplina) es que promueve aprendizajes profundos aprovechando experiencias auténticas, lo que, a su vez, permite desarrollar una mayor cantidad de aprendizajes a partir de una menor cantidad de actividades (Educación 2020, 2020b, p.5).

Lo anterior también apunta a un trabajo que integre las diferentes áreas de la vida, refiriéndose a que “la articulación entre asignaturas facilita trabajar colaborativamente entre docentes, permitiendo que tanto equipos docentes como estudiantes se recarguen menos, y que

aprendan de manera más integrada, aplicada, relevante y realista, activando su motivación e interés” (2020a, p.8).

Todo apunta a que la práctica pedagógica del educador se ha transformado, y en realidad este no ha sido la dificultad propiamente tal, ya que en realidad el profesor en su ética profesional tiene el deber de aprender continuamente y perfeccionarse en su docencia, pero la realidad es, que la pandemia implicó que el rol de los docentes se vea enfrentado a situaciones realmente inéditas en un periodo de tiempo acotado, los miles de profesores y profesoras acudieron al llamado de atender cuanto antes la crisis, deambulando por un camino desconocido y aprendiendo sobre la marcha. Hoy más que nunca se destaca esta labor, se comprende que los docentes son actores principales en las comunidades sociales, y que, además

“Es importante que en la discusión sobre la priorización de aprendizajes estén incorporados los equipos PIE para involucrar, no solo la visión sobre los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, algo fundamental, sino también porque son profesionales que saben organizar precisamente aprendizajes prioritarios y alternativas de adecuación y adaptación, competencias que son muy útiles para estos momentos” (2020a, p. 6).

Capítulo III: “Metodología”

3.1. Paradigma de investigación – Constructivista

Este estudio se sitúa bajo el alero de un paradigma constructivista, puesto que se sustenta en la construcción de conocimiento científico por medio de una tradición comprensiva que pretende establecer y esclarecer los significados y sentidos que las personas atribuyen a su acontecer cotidiano (Pérez, 2005). El objeto de investigación seleccionado son las Educadoras Diferenciales que componen el equipo PIE de la Escuela Alemania y cómo se da la educación inclusiva de niños con NEE en contexto de pandemia y Educación a Distancia, se abordará desde este paradigma, enfatizando en las prácticas, las conductas, las conversaciones y los diferentes contextos en que ellas ocurren, observar, comprender e interpretar la interacción de los individuos “(...) recrear comprensivamente los significados y sentidos que el mundo vivido tiene para los actores indagados” (Pérez, 2005, p.44).

En esta línea, la labor de observar por parte de la investigadora se convierte en un terreno vivo, ya que para observar y aprehender el “objeto de estudio” debe interactuar con él por medio de procesos comunicacionales. En primera instancia, desde su formación profesional, desde sus inquietudes y desde el contexto (realidad social) en que se encuentra situado, la investigadora elabora una problematización que se configura en preguntas acerca de una temática, en este caso, contingente al momento histórico que se encuentra viviendo. En segundo lugar, las respuestas que reconstruyen los conceptos y preguntas abordadas en el establecimiento del problema son producidas y gestionadas por la actividad del investigador, desde esta perspectiva se configura el rol del sujeto investigador como observador activo y participante desde múltiples perspectivas, posicionándolo al centro del proceso investigativo.

Por consiguiente, el “objeto de investigación” es definido como “(...) una pregunta o un conjunto de interrogantes formulados por el observador-investigador acerca del quehacer y/o las construcciones lingüísticas de los actores observados” (Pérez, 2005), teniendo esto en

cuenta es que esta propuesta investigativa considera relevante el análisis de los discursos de los actores implicados en los prácticas pedagógicas inclusivas durante la pandemia en la Escuela Alemania, relevando el relato de experiencias frente al contexto seleccionado, y su rol como Educadores Diferenciales durante este proceso.

En el presente estudio, y por medio del análisis de información obtenida de fuentes múltiples se pretende comprender e interpretar el rol docente de las Educadores Diferenciales en contexto de pandemia, según su forma de percibir, entender, interpretar, juzgar, organizar y participar en su mundo (Pérez, 2005). Para poder dilucidar esta problemática y poder investigar las acciones sociales de esta realidad determinada se recurrirá a al discurso, a la pregunta, y a la observación de sus interacciones, ya que, desde una mirada constructivista, se pretende indagar sobre cómo y porqué las personas actúan de tal o cual forma, y a qué significados y sentidos obedecen sus acciones.

3.2. Estrategia investigativa – Estudio de caso

El estudio de caso es uno de los métodos de investigación más utilizados en ciencias sociales, este consiste en la descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989, en Latorre, 1996), por ello se configura como el método de investigación más apropiado para el desarrollo de este estudio, puesto que su finalidad se orienta hacia la comprensión profunda de una realidad singular, proponiendo por muestra una realidad específica determinada (individuo, familia, grupo, institución social o comunidad) (De la Orden, 1985, en Latorre, 1996).

Es un tipo de investigación apropiado para, como su nombre lo indica, estudiar un caso o situación con intensidad, en un período de tiempo breve, el caso del equipo PIE en la Escuela Alemania, durante el tiempo de pandemia. Su potencial a la hora de investigar, es que permite centrarse en un suceso o situación concreta y particular. Engloba una familia de estrategias en

particular que tienen en común el estudio de una instancia en acción⁴, en que se utilizan diversidad de estrategias para recoger y “(...) seleccionar información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores que pueden referirse prácticamente a cualquier persona, institución, programa, etc.” (Bogdan y Biklen, 1982, en Latorre, 1996).

Con el propósito de analizar el ejercicio docente inclusivo de Educadores Diferenciales en contexto de pandemia y Educación a Distancia, es que se selecciona el caso del programa PIE en la Escuela Alemania de la V Región, se abordará el estudio de caso desde un enfoque progresivo⁵. Para ello se necesitará la presencia de un intérprete “(...) alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo y a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados” (Stake, 1999, p.21), el objetivo es entender en su totalidad, manteniendo con claridad una interpretación fundamentada.

Para ello se establecieron objetivos y preguntas de investigación acerca de las estrategias pedagógicas de inclusión que utilizaban previo a la pandemia, a modo de conocer el contexto en el cual se está trabajando, para contrastar, también se formulan preguntas a favor de identificar las nuevas dinámicas que se establecen a raíz del contexto de pandemia en el cual nos encontramos viviendo como sociedad, para comprender la multidimensionalidad del objeto investigado, también se generan preguntas y objetivos orientados a describir las oportunidades y dificultades que se presentan ante la realización de una práctica pedagógica inclusiva en contextos de pandemia y Educación a Distancia.

3.3. Tipo de Investigación – Cualitativa – Descriptiva

Este trabajo investigativo es de carácter cualitativo, de corte descriptivo, encontrándose orientada hacia “(...) la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también

⁴ El autor acuña los términos estudio de caso e instancia en acción.

⁵ Malcolm Parlett y David Hamilton (1976).

hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, en Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p.276). En el presente trabajo, se pretende documentar algunas experiencias de Educadores Diferenciales pertenecientes al programa PIE, experiencias vinculadas a la práctica pedagógica inclusiva durante tiempos de pandemia y trabajo online, estas prácticas se transforman en los fenómenos educativos y sociales que se pretende estudiar y comprender.

En esta línea, un diseño investigativo cualitativo, permite al investigador enfatizar en la/s descripción/es y comprensión de lo que es único y particular, permitiendo narrar las experiencias personales de los sujetos involucrados en la investigación. Asimismo, este tipo de investigación permite “(...) proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas” (Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p.276).

Para desarrollar un tipo de investigación de este corte es necesaria la utilización de diversidad de técnicas flexibles, interactivas y de carácter abierto, que permita comprender las narraciones personales acerca de la propia experiencia pedagógica de las involucradas, a modo de sumergirse en el mundo subjetivo de las personas, participantes, y hacerlo emerger (Dorio, Sabariego & Massot, 2004). La experiencia personal de los sujetos investigados, las Educadores Diferenciales del PIE de la Escuela Alemania en su práctica pedagógica durante tiempos de pandemia y Educación a Distancia es analizada e interpretada a modo de descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan.

3.4. Escenario

El escenario en el cual tendrá lugar este proyecto investigativo es el Liceo Alemania, en la V región de Valparaíso, más específicamente el equipo de Educadoras Diferenciales que conforman el programa PIE de este colegio.

Los primeros acercamientos a este escenario se establecen por medio de diversos canales de comunicación como correos electrónicos y conversaciones telefónicas con la coordinadora del programa PIE en el colegio, quién entrega información preliminar sobre el contexto, además de comprometerse a coordinar con el equipo para poder desarrollar este proyecto.

En este recinto educativo exclusivamente para varones, asisten estudiantes durante toda la enseñanza básica, contando con una cobertura que abarca desde el Primer Nivel de Transición NT1 (Pre Kinder), hasta octavo año básico.

El programa PIE de esta escuela, atiende en total a 94 estudiantes de diversidad de edades y nivel de escolaridad en que cursan. Las Educadoras Diferenciales, atienden a niños y niñas con múltiples tipos de Necesidades Educativas Especiales, como discapacidad visual, trastornos del lenguaje, problemas de aprendizaje, autismo, y otros.

3.5. Sujetos

Los sujetos seleccionados para constituir la muestra, el objeto-sujeto de estudio de esta investigación, son las mujeres, Educadoras Diferenciales que componen el equipo del programa PIE de la Escuela Alemania, en la V región de Valparaíso. Esta muestra comprende la totalidad de cuatro mujeres, de diversas edades, todas Educadoras Diferenciales, una de ellas se encuentra actualmente en el cargo de coordinadora del programa PIE en dicha escuela.

En otra arista se encuentra la sujeta participante de esta investigación como observadora e investigadora, Licenciada en Educación, estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Problemas de Visión de la UMCE, con interés por la educación inclusiva para todos y todas. Quien, en este contexto, tiene el rol de investigar, reconocer un problema o conflicto y estudiarlo, a fin de encontrar relaciones en los acontecimientos y hacerlas comprensibles para los demás “Trata por todos los medios de liberar al lector de la ilusión y de las visiones simplistas” (Stake, 1999, p. 89).

3.6. Instrumentos de recolección de información

Uno de los principales objetivos del estudio de casos, conocerlo en profundidad, describir e interpretar los significados que se ocultan tras los hechos, testimonios, textualidades. Para efectos de esta investigación, se seleccionaron diversos tipos de registros que contribuyen a la observación y comprensión del caso desde una mirada multidimensional.

Entrevista abierta.

La entrevista es concebida como el cauce principal que permite acceder a realidades múltiples (Stake,1999), en el caso de este estudio, se entrevistará a las Educadoras Diferenciales del programa PIE en la Escuela Alemania.

Este instrumento promueve el acceso a información que no puede ser obtenida por medio de otro método de recolección de datos como la observación de clases, “(...) permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador” (Troncoso-Pantoja, 2017, p.330).

El formato de entrevista que se utilizará para efectos de esta investigación será una entrevista abierta, que plantea preguntas flexibles, adaptables a las respuestas del entrevistado (Troncoso-Pantoja, 2017).

Observación documental.

La observación de clases permite ofrecer una descripción relativamente incuestionable para su posterior análisis, “Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema (...)” (Stake, 1999, p.61), permite al investigador poder obtener información de forma directa, pudiendo complementar o refutar la información obtenida por medio de otros métodos.

Para ello, las observaciones se planifican, clarificando las categorías o el tipo de actividades que son representativas de los temas, trabajando con episodios de relación única para formar una descripción o historia única del caso (Stake, 1999).

En efecto, en el presente estudio, se selecciona un tipo de observación documental dada la naturaleza del material que está produciendo el equipo PIE de la Escuela Alemania ante el contexto social nacional y mundial por el cual estamos atravesando los seres humanos el día de hoy.

Los vídeos, fotografías, documentos escritos, etc., que se recopilen para desarrollar este estudio son el objeto de la observación documental, este tipo de observación “(...) versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas que son producto de la vida social y, por lo tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente” (Sierra Bravo, 1994, p.283). En este sentido, Stake agrega que este tipo de fuentes pueden constituir una base de datos o mediciones claras para el caso a estudiar (1999).

3.7. Criterios de rigor científico

La validez en términos de investigación es considerada como sinónimo de verdad, verdad construida, verdad interpretada y consensuada, esta se convierte en el límite, el criterio que establece la aceptación y legitimidad, en otros términos, la confiabilidad de los trabajos investigativos (Scheurich, 1996, en Sandín, 2010).

En el diseño de este proyecto de investigación se tomarán en consideración dos tipos o definiciones de validez: **validez descriptiva** se refiere a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en textos o informes, sin sufrir distorsiones por parte del investigador. Y **validez interpretativa** hace referencia a que el investigador intenta comprender qué significados tienen para las personas, los acontecimientos, hechos, lugares, conductas, experiencias, etc. (Maxwell, 1992, en Sandín, 2010).

Finalmente se considerará el criterio de reciprocidad que, “Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales, debido a la indisoluble relación entre investigador y

personas participantes en la investigación, en los trabajos de carácter interpretativo, que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad” (Sandín, 2010, p.194).

3.8. Análisis

En primera instancia, el instrumento para recoger datos correspondientes a las entrevistas fue aplicadas en 2 diferentes plataformas, de la totalidad de 4 entrevistas, 2 de ellas se desarrollaron a través de una llamada telefónica, mientras que las otras 2 fueron mediante una plataforma online (GoogleMeet) que permite una mayor interacción ya que agrega una cámara, por lo que la entrevistadora puede ver a la entrevistada y viceversa.

Por otra parte, el análisis de documentos se materializa luego de la observación de tres materiales que en este caso son 3 dinámicas de clases a distancia y que fueron facilitados por la Educadora Diferencial coordinadora del equipo PIE.

Tipo de análisis.

Como lo plantea Stake, analizar es un ejercicio que consta de dar sentido tanto a las primeras impresiones, como a los resúmenes finales; separando la nueva impresión, para otorgar sentido a las partes, pero no a las partes desde una perspectiva cronológicas, más bien a aquellas que consideramos importantes:

“La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a un análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja” (Stake, 1999, p. 69).

Por medio del análisis de la información obtenida en este estudio de caso, se busca dar sentido a determinadas observaciones del caso, por medio del estudio atento y la reflexión profunda por parte del investigador, se produce una interpretación directa del caso, y así poder

proponer generalizaciones proposicionales (teóricas, académicas o formales) y naturalistas (a partir de la propia experiencia).

Para efectos del desarrollo del análisis de este estudio se considerará el análisis comparativo constante del discurso y la acción de las Educadores Diferenciales que componen la muestra, a través de las entrevistas y observaciones realizadas. Este análisis se realiza en tres niveles de complejidad que permiten profundizar y levantar la información recopilada.

El primer nivel de análisis se realiza a través de la organización de la información a partir de una tabla que considera las textualidades y descripción de la información obtenida, la matriz de ordenamiento de la información releva las textualidades más recurrentes y significativas emitidas por los sujetos, además de las notas de campo de la observadora-investigadora. (*ver anexo 1*)

El segundo nivel de análisis consta de la asignación de categorías, en esta etapa, la información se desarrolla, y se disgrega en categorías, otorgando significados particulares a cada una de ellas.

Para finalizar se realiza un análisis de tercer nivel en el cual se desarrolla y levanta el conocimiento de manera interpretativa a partir del marco referencial utilizado, triangulando los planteamientos de diversos autores con las entrevistas y las observaciones de las prácticas docentes llevadas a cabo en el contexto investigado.

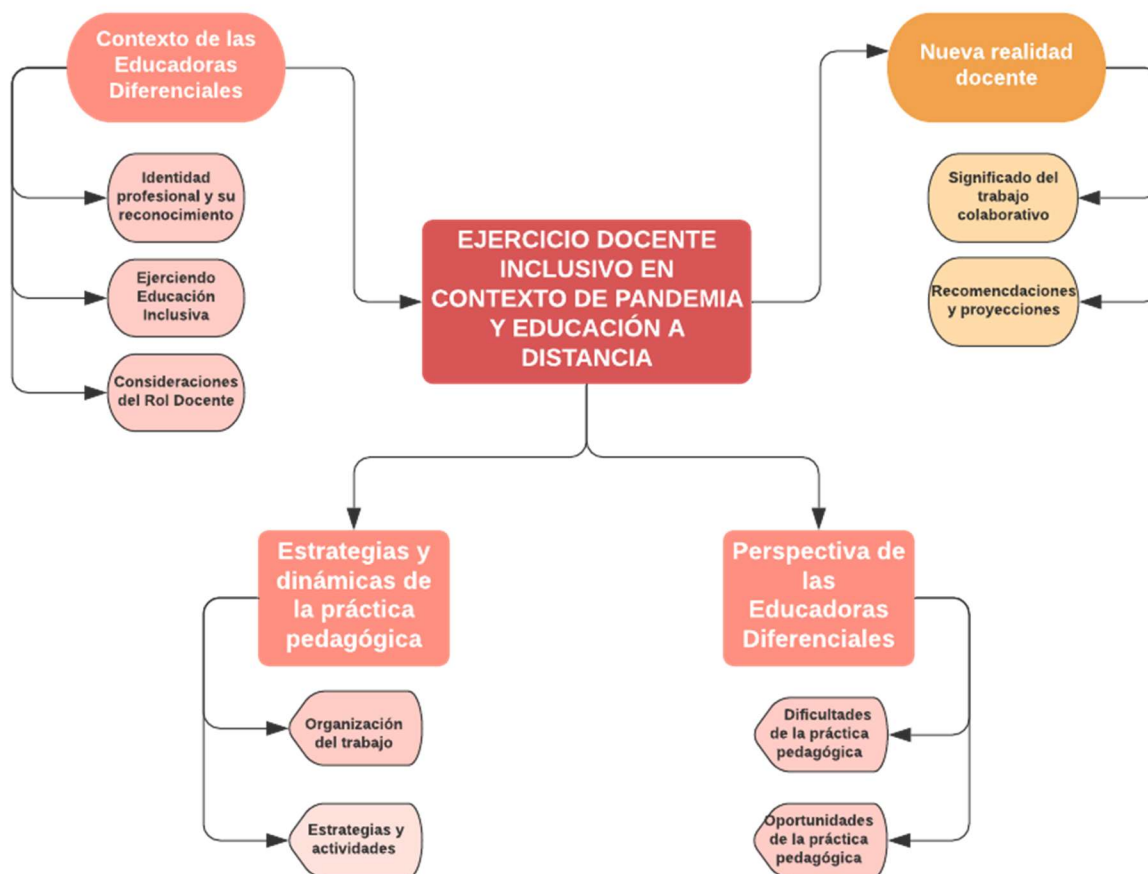
Capítulo IV: “Presentación de resultados, discusión e interpretación”

4.1. Presentación de resultados: categorías y subcategorías

En concordancia con lo presentado en la metodología para el desarrollo de este extracto se recurrió en primera instancia a la construcción de una matriz de ordenamiento de la información (*ver anexo 1*). De acuerdo a la información obtenida a través de las diversas fuentes, del segundo nivel de análisis se desprenden ciertas categorías, las cuales se basaron en los lineamientos que proponen los autores Bogdan y Biklen (1982), los que señalan que para formar categorías se debe tener en cuenta el contexto, la perspectiva de los informantes, el proceso, las actividades, las estrategias y finalmente, las relaciones personales.

Para el desarrollo de un tercer nivel de análisis se requirió ahondar en la búsqueda de referentes teóricos que permitieran a la investigadora describir, caracterizar e interpretar con mayor precisión la realidad actual de las Educadoras Diferenciales que fueron entrevistadas y observadas. Este elemento emerge y surge de manera natural a partir de la información recopilada y de la necesidad de interpretación por parte de la investigadora de los elementos recogidos, así se configura una categoría emergente que considera la voz de otros autores no contemplados al momento de establecer el marco referencial para este proyecto de investigación.

De esta forma, para graficar las categorías y sub categorías se presenta el siguiente diagrama:



A continuación, en un análisis de segundo nivel y para un entendimiento más acabado de las categorías, se presentan las textualidades más relevantes que proporcionan las Educadoras Diferenciales, y, además, de forma descriptiva se relatan los acontecimientos más significativos ocurridos en las clases observadas. Esta información resulta muy importante ya que les da sentido y significancia a las categorías.

4.1.1. Contexto de las Educadoras Diferenciales.

Para tener una idea más acabada de la transformación del ejercicio docente en contexto de pandemia es necesario conocer cómo era el trabajo en la escuela previo a que llegara el COVID-19.

La identidad profesional y su reconocimiento.

En este ámbito, las Educadoras Diferenciales en el marco del desarrollo profesional destacan que ha sido bastante difícil lograr un trabajo articulado con los demás docentes de la Escuela.

“(...) según mi experiencia profesional, el trabajo es más con los adultos, con el equipo de trabajo, ese es el trabajo más fuerte que he tenido que desarrollar, llegar a los equipos y también hacernos visibles ante el trabajo con los profesores a cargo” (entrevista.4).

“(...) en los años en que nosotras entramos el PIE estaba recién partiendo y era súper difícil poder ingresar a una sala de clases, tenía colegas que simplemente los profesores no las dejaban ingresar o eran un niño más que estaba ahí en la sala” (entrevista.2).

“(...) llegué a un PIE donde el rol profesional fue muy difícil porque era introducir desde cero completamente, qué es lo que es el PIE, el PIE ni se veía, ahí me ha tocado bastante trabajo” (entrevista.4).

“(...) primero nos costó mucho llegar al tema de las articulaciones, nos costó años que con los profesores trabajáramos de manera articulada a través de las reuniones para ponernos de acuerdo y todo eso” (entrevista.4).

Además, agregan que en cuanto al trabajo que podían desempeñar considerando este ambiente escasamente articulado era poco lo que podían hacer respecto a las adecuaciones y planificaciones, por lo que no existía una retroalimentación entre docentes, pero el año pasado, por primera vez incorporaron a las coordinadoras del PIE al equipo de UTP lo que evidenció un pequeño cambio.

“(...) el año pasado yo nunca vi guías como para hacer las adecuaciones (...) nosotras como diferenciales deberíamos ver el material para hacer adecuaciones y trabajarlos con los niños y el año pasado nunca vi material antes de (...) adecuaciones propiamente tal no se podían realizar mucho” (entrevista.1).

“(...) a nosotras en la escuela nunca nos pasaban la planificación, hasta este año, nunca, no nos retroalimentaban” (entrevista.4).

“(...) a las coordinadoras nos hicieron parte el año pasado del equipo de UTP (...) ahí comenzó el trabajo pedagógico in situ con los profes a la par, esto fue gracias a las articulaciones dónde nos ponemos de acuerdo y es semanal, nos hacemos cargo del material,

o del inicio, o del final, del cierre de clase y en algunos momentos puede ser una parte del desarrollo, pero siempre a la par con el profe, e ir verificando si los estudiantes van aprendiendo o no, ir entregando herramientas al profesor” (entrevista.4).

Ejerciendo Educación inclusiva.

Las Educadoras Diferenciales refieren que su trabajo considera a todo el universo de estudiantes, que, si bien, están al tanto de que algunos alumnos tienen prioridad y deben desarrollar un plan de trabajo específico por pertenecer al Programa de Integración, entienden que una educación inclusiva implica velar por las necesidades de todo aquel estudiante que lo requiera.

(...) Es por una parte del decreto 83 no se hace distinción de los niños del PIE, son un todo. Nosotros siempre sabiendo quienes son nuestros niños, quienes tienen más prioridad, pero siempre yo trabajo en el aula con todos los chicos, si hay un niño que necesita mi ayuda, yo apoyo a ese niño que necesita ayuda, no se hace ningún tipo de distinción, son todos iguales” (entrevista.4).

” (...) se hacían talleres aparte en el aula de recursos donde reforzábamos los contenidos, también teníamos materiales aparte que eran enviados a la casa y se completaban ahí. Luego de eso el trabajo fue más en la sala de clases, para eso planificamos directamente con el profesor, la clase que fuera, el contenido que fuera, abordado en cuanto a los chicos con necesidades y se elaboraba el material con respecto a eso, se usaban diapositivas, había material concreto, las guías se adecuaban, las pruebas también, todo eso se hacía como estrategias para poder abarcar las necesidades de los chicos con dificultades (...) además adecuábamos el material y el contenido para que fuera abordado con toda la diversidad de los chicos no solamente atendiendo a los niños del PIE, sino que para todos” (entrevista.3).

En este caso ha sido necesario hacer las adecuaciones y adaptaciones para todos los alumnos, las Educadoras Diferenciales mencionan que ellas buscan desarrollar un trabajo inclusivo aunque esto en ocasiones se ha vuelto una dificultad, ya que el PIE contempla cierta cantidad de cupos, que en el fondo, son los niños que pertenecen al programa, pero consideran

que esta respuesta educativa no contempla el aspecto social que muchas veces trae como consecuencia problemas de aprendizaje y por lo tanto, una necesidad educativa.

(...) existen niños que son informales, hablan del decreto 83 que hay que atender a todos, pero hay un cupo límite por curso, entonces a veces no nos alcanza y esos niños quedan como informales” (entrevista.2).

(...) la adecuación en la evaluación se hace para todos, porque sino, no les va a todos bien, son muchos niños que tienen necesidades, yo encuentro que el PIE se hace muy chico en esa escuela, la cantidad de 5 estudiantes transitorios más los permanentes, y hay muchas más necesidades que los niños tienen y que no están incluidos en el PIE porque no está la parte social incluida, el tema de las barreras socioculturales también es una necesidad educativa, estos niños también tienen un problema de aprendizaje, no aprenden bien porque no están en un buen ambiente, hablamos de un 93% de vulnerabilidad, entonces son casi todos los niños.” (entrevista.4).

Consideraciones del rol docente.

La coordinadora del PIE manifiesta que, si bien el trabajo que han desarrollado ha sido toda una experimentación, las Educadoras Diferenciales tienen claro que las principales necesidades de los estudiantes van más por el lado afectivo y social, es por esto que centran sus actividades en el contexto más próximo de sus estudiantes, lo que ha servido para que los demás docentes vean esta labor como un apoyo significativo.

“(...) todo ha sido como una experimentación en lo que es gestión podríamos decir (...) los niños que yo tengo ahora necesitan un apoyo más afectivo, que una sea como el segundo apoderado prácticamente, yo tengo que estar súper atenta al tema de las responsabilidades, y lo que más he trabajado, más que contenido, son las habilidades blandas, funcionales, o sea, eso es lo que más se necesita (...) estamos trabajando en convivencia desde hace 2 años para cubrir esta necesidad que hay en la escuela, el tema de la mujer y el tema de la identidad de género (...) al trabajar en una escuela de hombres, el problema es que son machistas, por ejemplo, si tú eres un profesor varón te ganaste el 75% del respeto de los sin haber hecho nada, pero tú al ser mujer es un tema el ganarse el respeto (...) pero ya se podría decir que somos una parte más de la escuela, somos un eslabón de la cadena y que es fuerte, y que tenemos ahí para apoyar a los docentes” (entrevista.4).

4.1.2. Ejercicio docente inclusivo en contexto de Educación a Distancia.

Una vez situados en el contexto actual se analiza el ejercicio docente inclusivo desde la práctica pedagógica misma, o sea, el desarrollo de estrategias y dinámicas que están llevando a cabo las docentes con su respectiva organización y también, desde la perspectiva o percepciones personales que destacan y manifiestan las Educadoras Diferenciales.

Estrategias y dinámicas desarrolladas por las Educadoras Diferenciales.

Organización del trabajo.

Las Educadoras Diferenciales en primera instancia tuvieron que buscar maneras para organizar el trabajo que iban a desarrollar, para ello, se reunieron cada cierto tiempo con el equipo complementario del PIE para abordar los planes de trabajo correspondientes a los chicos del programa, y también, articularon el trabajo con los profesores jefes en función de todos los estudiantes.

“(…) Como equipo PIE tenemos articulación todas las semanas vía ZOOM. Y estamos en constante contacto con las profesoras donde trabajamos los mismos ciclos” (entrevista.2).

“(…) cada dos semanas el equipo complementario elabora un plan de trabajo para el o los estudiantes y lo envían con una retroalimentación. Entonces, una semana se le envía la actividad al estudiante, le das toda la semana para que la vea el apoderado y la segunda semana se retroalimenta, o sea, una semana para que el apoderado grabe al niño, te mande fotos, puede mandar un WhatsApp, o un video, y a la segunda semana tú te comunicas con él y retroalimentas lo que él pudo o no pudo hacer. Finalmente, las Educadoras me envían un reporte” (entrevista.4).

“(…) nosotras actualmente intervenimos mucho en las reuniones previas de planificación, vemos cómo lo pueden hacer los profes para que no sea tan, tan estructurado como ellos son (…) tenemos una pauta que nosotros seguimos, además vamos subiendo nuestro material a un drive para que vayan revisando y nosotras también vamos haciendo adecuaciones” (entrevista.4).

“(…) hay guías que las confecciono yo y que pasa luego por la revisión de la profesora jefe y ella puede agregar algo que considere que falta o bien la deja tal cual, y lo mismo pasa, ella confecciona, me la envía a mí y yo reviso si hay algo que no está enfocado directamente al chico y podemos cambiarla, podemos hacer otro tipo de actividad” (entrevista.3).

“(…) la profesora me ha solicitado que haga ciertas adecuaciones en guías de tal y tal alumnos, en donde se disminuyen ciertos objetivos, o por ejemplo, en el caso del niño que tiene baja visión, yo le mando audios de los textos que estamos viendo” (entrevista.1).

“(…) se hacen reuniones en todos los cursos en donde se orienta como se debe hacer el trabajo e igual siempre retroalimentación de las actividades que se realizan” (entrevista.1).

Estrategias y actividades.

El trabajo de las Educadoras Diferenciales ha tenido que adaptarse a las necesidades actuales de sus estudiantes, lo que ha implicado una serie de estrategias y actividades que considera antes que todo el contexto de aprendizaje. Ellas indican que un elemento importante es la comunicación y saber cómo están los alumnos, además destacan las dinámicas interactivas pues determinan que estas han sido las que más les han gustado a los niños.

“(…) hemos tenido que adaptarnos a las necesidades de ellos. Con ellos tengo las clases después de las siete de la tarde (…) hemos hecho participar a los papás con cosas del entorno, para que los papás no se estresen tanto (…) el significado que le hemos querido dar durante todo este tiempo, es que ellos vean que a través de cosas simples ellos también están aprendiendo, ellos aprenden en la casa, jugando, almorzando, de distintas maneras” (entrevista.2).

“(…) estar en contacto con los chicos del PIE para poder ayudarlos con el tema de la realización del material y para también tener un contacto de cómo están ellos como familia, de qué manera les ha afectado la pandemia para poder entregarles algún tipo de ayuda, nos hemos comunicado más de manera telefónica o utilizando las redes sociales como WhatsApp o videos” (entrevista.3).

“(…) tengo un grupo de WhatsApp de los niños PIE en cada curso, ahí se pueden ir aclarando dudas, la verdad no han requerido mucho, es que también han ido trabajando al ritmo de cada uno” (entrevista.1).

“(…) para que no sea tan tedioso y no sea más de lo mismo, generalmente presentamos un power point ⁶ presentando el contenido y después hacemos algo más didáctico con unos links con juegos (…) yo creo que los juegos interactivos, que es lo que estamos trabajando en las clases a distancia por zoom, les han gustado harto a los niños, porque hay cosas más interactivas o con más colorido o que tienen distintos formatos. (entrevista. 1).

Parte de estas estrategias y actividades desarrolladas pudieron visualizarse en el material observado, en donde la dinámica principal de las clases fue la misma: abordar una temática específica desde diferentes perspectivas. Las clases van dirigidas a los estudiantes de 7mo y 8vo básico los cuales aprenden y participan en conjunto, el contenido lo desarrollan profesores de diferentes asignaturas, cada uno con su respectiva intervención. También participa la Educadora Diferencial, la cual propone actividades interactivas a modo de juego, además, interviene en algunas oportunidades para aportar verbalmente con una reformulación de las explicaciones u contenido que expresan los docentes de asignaturas.

A continuación, se señalan algunas actividades desarrolladas en las dinámicas de clases, con el fin de comprender posteriormente el argumento esencial de por qué se utilizó cada estrategia.

Observación 1:

1. El profesor habla y muestra un power point con imágenes de algunos juegos tradicionales de Valparaíso 2. Luego procede a mostrar un video en YouTube mientras explica el contenido y señala los aprendizajes esperados. 3. El profesor motiva a los estudiantes para que practiquen lo recién enseñado y a medida que los niños lo van logrando, él los va felicitando e incentivando a que sigan así 4. El docente constantemente responde dudas de los estudiantes y al avanzar con los contenidos constantemente está preguntando ¿Alguna duda hasta acá? 5. Es el turno del profesor de lenguaje, introduce la pregunta ¿qué tendrá que ver el contenido de la asignatura con esto de los juegos típicos de Valparaíso? 6. Tres estudiantes responden a la pregunta y el profesor los felicita verbalmente 7. Después desarrolla la clase, explica el contenido y relaciona los juegos típicos con el texto instructivo, el docente constantemente realiza preguntas sobre el contenido abordado y los estudiantes 8. Para finalizar su intervención propone una actividad donde el da cierto anunciado y los niños deben responder si lo que dice el profesor es verdadero o falso 9. Una profesora a través de un power point

⁶ *Power point*: software que permite realizar presentaciones a través de diapositivas.

aborda el juego típico “Run Run”, explica cómo se construye uno y sus características **10**. Luego lo ejemplifica ella misma con su propio “Run Run” y va respondiendo dudas que surgen de los estudiantes. **11**. Posteriormente presenta un video donde muestra los peligros que puede tener este juego y realiza preguntas sobre el contenido a los estudiantes, generando participación por parte de ellos **12**. La **Educadora Diferencial** es la que realiza el cierre de toda la sesión de clases. La profesora para finalizar, a modo de juego, presenta en un power point un crucigrama. Propone resolverlo entre todos y motiva a los estudiantes diciendo “el que resuelva el crucigrama más rápido, gana”, además, entrega pistas para que entre todos lleven a cabo la actividad. Finalmente se logra completar el crucigrama y felicita a todos los estudiantes por su buena participación.

Observación 2:

1. Comienza la clase con los profesores revisando tareas pendientes **2**. Luego uno de los docentes pone tres videos en YouTube mostrando dos tipos de instrumentos que forman parte del folclore musical de Valparaíso, además realiza preguntas para conocer experiencias previas de los estudiantes y también los motiva verbalmente a que estén más atentos **3**. Habla otra profesora, ella sigue con el mismo contenido (los instrumentos, específicamente uno – el organillero -) para esto presenta un power point con conceptos en alemán (ya que es un instrumento de origen alemán) **4**. Responde preguntas que surgen mientras va presentando el contenido y deja tarea: pide que para la próxima clase averigüen sobre instrumentos típicos de Alemania **5**. Es el turno de la profesora de matemáticas: recuerda contenido de la clase anterior, llama la atención de los estudiantes que no están prestando atención, presenta su nuevo contenido en un power point **6**. En este se presentan fórmulas, ocupa una imagen para hacer referencia al sonido de un cañonazo y lo utiliza como ejemplo para realizar preguntas del ejercicio **7**. Hace preguntas abiertamente, hay escasa interacción y los demás profesores que están conectados comienzan a motivar a los niños para que participen, pero luego de no tener respuestas se propone la facilidad de usar calculadora para resolver el ejercicio **8**. Otro profesor comienza a hablar e intenta presentar cierto contenido, pero evidentemente problemas técnicos ocurren **9**. Procede otra profesora, la cual presenta un power point para hablar de cierto grupo musical oriundo de la región de Valparaíso y finalmente presenta un video musical de ellos **10**. Antes de ir al cierre de la clase, una profesora interviene “fuera de libreto” para agregar una tarea que considera atingente al contexto ya que en la semana hubo una tormenta eléctrica, entonces, hablando de “sonidos” pide que para la próxima clase respondan qué es más rápido, si el sonido de un trueno o de un relámpago, se produce un

pequeño desorden entre los niños con ellos opinando **11.** La **Educadora Diferencial** realiza la actividad de cierre de la clase y para esto presenta un power point con una actividad en el que hay que adivinar la canción que ella dará a conocer con la dificultad de que esta se escucha solo por breves segundos. La docente tiene problemas para que se escuche bien el sonido que presenta, pero de igual forma les pregunta a los estudiantes ¿qué canción podrá ser?, da algunas pistas para que los estudiantes puedan responder correctamente y finalmente se logra el cometido. Repitiéndose 3 veces la misma dinámica de esta actividad y en varias ocasiones con persistentes problemas de sonido. **12.** Finalmente, para despedirse los profesores recuerdan las tareas que quedan pendientes para la próxima clase, proponen a los estudiantes decir palabras finales, pero nadie de los niños participa.

Observación 3:

La profesora de la asignatura de matemáticas comienza explicando que la siguiente clase es a modo de taller para resolver dudas de los ejercicios de matemáticas correspondiente a una guía de trabajo **2.** La profesora utiliza como recurso adicional una pizarra que se encuentra detrás de ella y donde grafica los ejercicios. A la vez, comparte la guía de ejercicios a través de la plataforma de modo que todos los estudiantes pueden verla y los va explicando uno a uno, preguntando constantemente si existen dudas **3.** Los estudiantes participan escasamente **4.** La **Educadora Diferencial** interviene solo en una ocasión para agregar información en un determinado ejercicio, esclareciéndolo y señalando que la información que ella les está proporcionando a los estudiantes sirve para evitar que ellos se confundan, expresando de esta manera “que así se les hará más fácil entender el ejercicio” y posteriormente les pregunta a los alumnos si la explicación les quedó clara.

Perspectiva de las Educadoras Diferenciales.

En cuanto al punto de vista que tienen las Educadoras Diferenciales hay opiniones opuestas, por un lado, existe una docente que manifiesta que definitivamente no le ha gustado la nueva modalidad de la Educación a Distancia y por otro lado está otra Educadora Diferencial que, al contrario de su compañera, manifiesta encontrarse muy a gusto en este nuevo contexto.

“(…) A mí no me ha gustado mucho la modalidad a la distancia la verdad, porque sin interacción y con los papás que no tienen muchas herramientas, ha sido como bien caótico.” (entrevista.1).

“(…) a mí me ha gustado harto esto, me ha gustado más... Igual terminas agotada, yo creo que trabajas más entonces es agotador, pero a mí me ha encantado porque he visto el compromiso en los papás que yo no lo había visto trabajando presencialmente en la escuela (...) yo como educadora diferencial estoy más contenta, porque a veces la cuestión era tan rápida, no les importaba si los niños aprendían o no aprendían, yo les enseñaba una cosa, pero cuando volvían a la sala ya estaban viendo otra cosa, entonces ahora van más lento, a lo mejor por eso hemos tenido más buenos resultados” (entrevista.2).

“(…) Ahora es más interactivo, la verdad es que yo pensé que iba a ser más terrible el tema de la pandemia, pero me ha servido para tener un contacto con los apoderados, es como algo más cercano. este tipo de estrategias, el contacto por teléfono, por video ha logrado un poquito más de cercanía a pesar de que no los conozco mucho se ha dado esa dinámica más de interacción, de estar pendiente de ellos, hablar por teléfono o escribir por mensaje ha servido bastante, los apoderados por lo menos lo han mencionado así” (entrevista.3).

En general, todas las Educadoras encuentran ciertos elementos que no les ha favorecido en esta nueva modalidad, pero finalmente consideran los aspectos positivos que les deja esto y lo que significa para ellas, un aporte a su rol como docentes.

“(…) Siento que el poder trabajar con los chicos de manera personalizada es más significativo para ellos porque es sólo para él, siento que han aprendido más incluso, les he mandado, videitos y esos videos también los comparto para que las profes los puedan utilizar porque me doy cuenta de que las necesidades de ellos al final son las necesidades de los otros estudiantes, eso para mí es súper significativo a modo profesional” (entrevista.4).

“(…) agradezco poder trabajar en esta área y poder atender y colaborar con el aprendizaje de estos niños que tienen mayores dificultades para acceder al aprendizaje o a distintas situaciones” (entrevista.3).

Dificultades del nuevo contexto educativo.

Las Educadoras Diferenciales identifican ciertas dificultades que les ha presentado este nuevo escenario, en las cuales se destaca una percepción en donde el rol de educadora se transforma, adoptando nuevos papeles. Otra dificultad es el desafío centrado en el manejo de

las tecnologías para llevar a cabo la práctica pedagógica, además es necesario considerar que algunos estudiantes simplemente no tienen acceso a estos recursos, sumado a la angustia e incertidumbre que sienten las Educadoras por perder el contacto con los alumnos o saber que ellos están pasando por situaciones delicadas, y el incremento de su propia carga laboral, por nombrar algunas de las dificultades más principales.

“(...) a estas alturas una cumple más que el rol de educadora. Tengo apoderadas que han tenido crisis de angustias y te piden plata, ahí hay que hacer la derivación a la asistente social, en este trato las prioridades están cambiadas entonces una ha tenido que hacer muchos papeles, incluso de psicóloga” (entrevista.1).

“(...) la dificultad más relevante es la accesibilidad a los contenidos, hay chicos que no tienen internet, tampoco podían ir a buscar los materiales antes de que se decretara cuarentena, los profes les mandaban el material por WhatsApp pero no es lo mismo y habían algunos que no tenían las redes sociales, entonces ese ha sido el mayor problema, la conectividad, el cómo hacerles llegar el material” (entrevista.3).

“(...) lo que más me ha complicado es que estén lejos y una no saber qué estará pasando, si aquí ya estaban mal, dentro de su ambiente imagínate cómo deben estar ahora sin el colegio...” (entrevista. 2).

“(...) yo no soy muy tecnológica, tuve que aprender a ocupar estas herramientas on line y buscar material, por ejemplo, yo zoom no lo conocía, y de apoco hemos tenido que ir aprendiendo (...) hemos tenido que reinventarnos con nuevas estrategias y cómo motivar a los apoderados (...) flexibilizando y aprendiendo cosas nuevas” (entrevista.1).

“(...) hay alumnos en que por ejemplo uno manda guías y tienen que mandar fotos de que lo hayan realizado para tener el respaldo, pero una se da cuenta que a veces los niños no hacen las guías, claramente lo hacen los adultos, entonces el manejo del trabajo también ha sido complicado” (entrevista.1).

“(...) desde la casa yo encuentro que es mucho más trabajo, interfiere todo, entonces se va formando en estrés, en agobio, tampoco puedes ayudar más porque no tienes cómo ayudar a algún apoderado que te está pidiendo y aunque una no quiera te afecta de todas maneras, ha sido bastante agobiante trabajar desde la casa” (entrevista. 2).

“(...) lo otro es que el sostenedor en este caso no se preocupó en realidad si los trabajadores tenían los recursos necesarios o no” (entrevista.4).

Oportunidades de la Educación a Distancia.

Evidentemente la modalidad de desarrollar Educación a Distancia ha traído una serie de dificultades adyacentes, pero las Educadoras Diferenciales a su vez también son capaces de rescatar ciertas oportunidades que entrega este nuevo escenario, las cuales principalmente se centran en las nuevas dinámicas de interacción que están sucediendo con los apoderados, lo que ha llevado a generar un mayor vínculo entre ellos y, por lo tanto, un aprendizaje más significativo. Además, la priorización del currículo que definió el MINEDUC ha permitido una cierta flexibilización en la enseñanza, lo que ha servido para abordar los aprendizajes más profundamente.

“(...) que los papás vean lo que uno está haciendo ha sido maravilloso porque ellos cambiaron el chip un poco. Yo creo que donde tienen que estar con los hijos, se han dado cuenta realmente de la labor de los profesores, de toda la parte educativa (...) los papás se están apropiando más de su rol. Se están dando cuenta que sí tienen que dedicarles tiempo a los niños para estar con ellos y que la escuela no es todo, que los profesores no somos las nanas (...) yo creo que eso ha sido lo más positivo, que vamos todos iguales y vamos todos hacia el mismo objetivo” (entrevista.2).

“(...) como aspecto positivo, se ha logrado un vínculo con algunos apoderados, es como si te conocieran desde mucho tiempo y en realidad no es así, pero esto me permite ver cosas que van más relacionado a los estudiantes (...) yo creo que esto nos va ayudar a todos como en general a tener más empatía con los casos, de repente a veces uno no es tan empático con los apoderados, con los alumnos, y yo creo que esto nos va a servir a todos” (entrevista.3).

“(...) en cuanto a las oportunidades, un mayor vínculo entre los estudiantes, entre como yo educadora y los chicos y el mayor vínculo entre pares como colegas” (entrevista.4).

“(...) los contenidos se van pasando, pero más lento...eso ha sido lo mejor que ha pasado, porque los profesores no están con ese enfoque de “ya, esta semana hay que completar tal unidad y hay que pasarla sí o sí” y si los niños aprendían o no aprendían no les interesaba, para la próxima semana seguían con la otra unidad. Ahora, esa conciencia se ha creado más, porque los profesores están pendientes” (entrevista.2).

4.1.3. Nueva realidad docente.

Esta nueva realidad modificó profundamente la práctica pedagógica de los docentes, lo que significa que las educadoras ahora desarrollen su trabajo en un contexto diferente al que conocíamos todos.

El significado del trabajo colaborativo.

En este caso, las Educadoras Diferenciales señalan que gracias a esta pandemia han logrado llevar a cabo un trabajo articulado con los demás docentes, logrando también un mayor reconocimiento entre pares, lo que sin duda fortalece su rol como docentes, destacando esta situación como lo más valorable de este nuevo contexto.

“(...) ahora hay un mayor trabajo colaborativo, podemos ver las guías, hacemos adecuaciones en conjunto, o planificamos juntas ciertas actividades con los profes (...) ahora hay como articulación real” (entrevista.1).

“(...) ahora hay una súper buena disposición de parte de los profesores, yo creo que se han dado cuenta de que nuestro trabajo es súper esencial, ellos no se daban cuenta de eso cuando estaban en sala. Ha sido bueno, porque nos han reconocido, nos sentimos súper orgullosas” (entrevista.2).

“(...) la única manera en la que podemos sacar adelante la educación, es trabajando colaborativamente con todas las personas que trabajan en el sistema educativo y además tomando en consideración a los apoderados porque también es necesario” (entrevista.3).

“(...) gracias al covid nos conocimos como colegas, nosotros en la escuela cada uno tenía su mundo y hacían sus cosas, tienen todos sus mundos individuales, pero ellos tuvieron que aprender a trabajar, a conocernos y saber cómo era nuestro trabajo” (entrevista.4).

“(...) hubo una inclusión en un 100% hacia nosotras, hacia el equipo PIE en general, porque se ha notado que los profesores y el equipo directivo están súper contentos con el trabajo, somos como las estrellas de esta pandemia. (...) el PIE se está empoderando de su espacio dentro de la educación y ahora va a ser difícil que ellos puedan trabajar sin nosotras,

era lo que nosotros necesitábamos para que ellos se dieran cuenta de que existíamos”
(entrevista.2)

Recomendaciones y proyecciones.

También se considera importante destacar elementos que han esenciales a la hora de llevar a cabo la modalidad de la Educación a Distancia. Las Educadoras Diferenciales en este sentido dan una serie de recomendaciones a sus colegas con el fin de aportar al trabajo de los demás docentes que se encuentran bajo un contexto similar.

“ (...)a los profes les cuesta entender que todos somos diferentes, que todos tenemos diferentes ritmos, entonces al no entender esto se les complica realizar las clases, entonces es necesario abrirse de mente, entender de que hay diferentes necesidades e informarse también porque si bien conocen un diagnóstico, interiorizarse un poco a qué corresponde (...) tenemos que estar en constante conocimiento, hay muchas herramientas que generalmente no las conocemos, entonces hay que estar abiertas al cambio y a la flexibilidad que tenemos que tener ante diferentes situaciones” (entrevista.1).

“(...) que tomen en cuenta las apreciaciones que podemos hacer, el apoyo que uno le brinda, deberían abrirse a otras posibilidades, a nuevas ideas, con el fin no de pasarlos a llevar sino de poder lograr que el aprendizaje le llegue a todos los niños, esa es la idea, que aprendan todos y que no solamente exista una manera, sino que existen muchas formas de ver algo (...) mantener siempre el contacto con los apoderados, brindarle la mayor ayuda posible, tener la disponibilidad para atenderlos, buscar muchas ideas y opciones de cómo llegar a ellos, a los alumnos, y nutrirse con otros colegas (...) tenemos que abordar el aprendizaje desde distintas miradas, ver las realidades de cada alumno, la realidad de nosotras, ver como eso lo podemos llevar a algún contenido” (entrevista.3).

“(...) que ellos conozcan a los alumnos, que se interioricen, que también nazca de ellos preguntar la situación de cada uno de sus estudiantes, luego de eso trabajar sobre la base de disminución de barrera y pensar en eso, siento que hay profesores que no ven eso de las barreras, sino que ellos llegan, hacen su clase y punto, pero hay un tema, la barrera social en nuestro contexto de escuela es súper importante y no la ven y no planifican en base a eso (...) el trabajar significativamente quiere decir que el estudiante es capaz de aprender lo que está

haciendo, lo que está aprendiendo y poder traspasarlo a diferentes contextos, es algo súper simple. Y empatía, que no sea yo primero y después el estudiante” (entrevista.4).

4.2. Interpretación y discusión de la información

Para profundizar en el análisis, la información obtenida mediante las entrevistas y observaciones de clases se relaciona con las investigaciones previas que han dado sustento teórico en el marco referencial a esta investigación, de esta forma, se presentan los resultados articulados, generando una interpretación y discusión acerca del tema.

4.2.1. Contexto de las Educadoras Diferenciales

La identidad profesional y su reconocimiento.

Las Educadoras Diferenciales mucho antes de que llegara la pandemia tuvieron que trabajar arduamente para conseguir articular el trabajo con los demás docentes de la comunidad escolar. Ellas mismas señalan que este aspecto ha sido uno de los factores que más trabajo y dedicación les ha implicado en lo profesional. Esto se debe a que, cuando las docentes llegaron a trabajar a este liceo, el PIE era un proyecto que estaba recién comenzando y los demás docentes no estaban familiarizados con este nuevo enfoque inclusivo que consideraba un trabajo pedagógico diferente al que estaban acostumbrados. La Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial (2004) alude que esto podría ser una consecuencia que trae consigo la especialización de las pedagogías, en donde la carrera de Educación Diferencial se asume como la encargada de velar por la inclusión y no así el resto de las carreras pedagógicas, así mismo lo señala una de las Educadoras refiriéndose a que ella cree que *“no es problema de los profesores, sino de la formación que uno tiene en la universidad”* (entrevista.4). En definitiva, este proceso de reconocimiento entre pares sin duda significaba un arduo trabajo para las Educadoras, porque tal como indica Gysling (1992) es una parte fundamental de la *“identidad profesional”*. Además, el hecho de ser reconocidos entre pares también significaba hacer visible

el trabajo que ellas como docentes buscaban desarrollar y que en el fondo se traducía en otorgarle una educación inclusiva a los chicos del programa. Luego de varias gestiones en las que incluso tuvo que intervenir la corporación municipal, el año 2019 por primera vez hicieron parte del equipo UTP a las coordinadoras del PIE y se acordó tener reuniones semanales con los docentes de asignatura en donde se trabajaría colaborativamente *“siempre a la par con el profe”* (entrevista.4). Precisamente para que no se genere lo que señalan los autores Urbina, Basualto, Durán y Miranda (2017) cuando mencionan que si las dinámicas entre profesores se desarrollan consultivamente, se genera una leve jerarquización lo que dificulta el intercambio de saberes, en este sentido, como dicen Díaz, Figueroa y Tenorio (2008) *“se les exige gestionar en conjunto la construcción, planificación, aplicación, seguimiento y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”* (p.66) lo que en cierta medida, son dinámicas necesarias para considerar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Ejerciendo Educación inclusiva.

Por otra parte, al momento de llevar a cabo la práctica pedagógica, llama la atención la postura clara de inclusión que demuestran las Educadoras Diferenciales al señalar que el trabajo que ellas propician aborda al universo de estudiantes del colegio y no solo a los chicos que forman parte del programa. En este sentido, una Educadora señala que *“es por una parte del decreto 83, no se hace distinción de los niños del PIE, son un todo. Nosotros siempre sabiendo quienes son nuestros niños, quienes tienen más prioridad (...) no se hace ningún tipo de distinción, son todos iguales”* (entrevista.4). Al igual que Susinos (2005) cuando aborda la educación inclusiva, hace referencia a la oportunidad de ofrecer una escuela para todos, donde se aprecie la diversidad de los alumnos y se tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades que ellos presenten, generando un ambiente en el que todos puedan participar. Sin embargo, esta pequeña diferenciación que existe entre integración e

inclusión, en este contexto se hace visible, ya que, en el programa de integración, tal como señala SENADIS (2015) “se inserta a la persona ‘distinta’ al grupo normalizado” (p.29) por lo que se elaboran planes de trabajo individualizados (PACI⁷) y se trabaja especialmente con los niños que integran el programa, que por decreto 170 tiene un cupo “máximo de estudiantes permitidos por curso: 2 con necesidades de apoyo permanente y 5 con necesidades de apoyo transitorio” (MINEDUC, 2017, p.3) quedando muchos otros niños con un trabajo más bien “informal” lo que sin duda dificulta el trabajo inclusivo que planean las Educadoras Diferenciales, una de las ellas considera que “ *el PIE se hace muy chico en esta escuela, la cantidad de 5 estudiantes transitorios más los permanentes... Hay muchas más necesidades que los niños tienen y que no están incluidos en el PIE porque no está la parte social incluida, el tema de las barreras socioculturales también es una necesidad educativa.* (entrevista.4), en este sentido, otra educadora también hace referencia a lo mismo y menciona que (...) *existen niños que son informales, hablan del decreto 83 que hay que atender a todos, pero hay un cupo límite por curso...*” (entrevista.2). Entonces, el tema da para analizar pues el mismo MINEDUC (2016) señala que las necesidades de los estudiantes surgen de las dificultades que presenten entre ellos y las barreras existentes en el ámbito escolar, familiar y social, y en este caso, la realidad es que la escuela Alemania tiene un 93% de vulnerabilidad, lo que significa que la mayoría de los alumnos presentan en algún grado una necesidad educativa.

Recomendaciones y proyecciones.

Las autoras Díaz, Figueroa y Tenorio (2008) consideran que el ejercicio pedagógico de las Educadoras Diferenciales no se limita a enseñar únicamente contenidos del currículum, sino que también gran parte de su tarea consiste en averiguar cuáles son las mayores necesidades del estudiante, ya que, finalmente estas son las que resultan ser una barrera en el trabajo

⁷ Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI)

educativo a desarrollar, de esto también da cuenta la coordinadora del PIE identificando y señalando que *“los niños que tengo ahora necesitan un apoyo más afectivo (...) y lo que más he trabajado, más que contenido, son las habilidades blandas, funcionales, o sea, eso es lo que más se necesita”* (entrevista.4). Lo que resulta sumamente relevante al momento de llevar a cabo el trabajo con los estudiantes, pues al considerarse este aspecto, el docente podrá *“buscar estrategias más adecuadas a su propio contexto y que su labor se interrelacione con un agente social embarcado en la transformación cultural”* (Rodríguez y Muñoz, 2007, p.33). En esta realidad, se aborda uno de los temas que están más en boga actualmente y que además resulta ser muy atinente a su contexto pues, es un establecimiento exclusivamente de estudiantes varones, de esta forma, la coordinadora señala que *“trabajamos desde hace 2 años para cubrir esta necesidad que hay en la escuela, el tema de la mujer y el tema de la identidad de género (...)”* (entrevista.4). Lo que sin duda enriquece la formación de un profesional de la educación especial, ya que su ejercicio como docente *“debe estar encaminado a promulgar el desarrollo hacia el respeto de los derechos y libertades, la tolerancia, el rechazo a todo tipo de discriminaciones y al desarrollo de un espíritu crítico”* (Rodríguez y Muñoz, 2007, p.33) que es justamente lo que hacen trabajando esos temas con los estudiantes.

4.2.2. Ejercicio docente inclusivo en contexto de Educación a Distancia

Estrategias y dinámicas desarrolladas por las Educadoras Diferenciales.

Organización del trabajo.

Ya situadas en el contexto de la pandemia, las Educadoras Diferenciales en primera instancia tuvieron que organizar el trabajo que querían llevar a cabo, lo que significaba coordinar de qué manera lo iban a hacer y con quiénes. De esta forma, una de las Educadoras

señala que “(...) Como equipo PIE tenemos articulación todas las semanas vía ZOOM⁸. Y estamos en constante contacto con las profesoras donde trabajamos los mismos ciclos” (entrevista.2) lo que implica trabajar “estableciendo redes de colaboración, en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores (...) generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales” (MINEDUC, 2019, p.4).

Por una parte, el trabajo con el equipo complementario se organizó de tal manera que “(...) cada dos semanas el equipo elabora un plan de trabajo para el o los estudiantes y lo envían con una retroalimentación” (entrevista.4)

Y en cuanto a las reuniones con los docentes de asignatura, las Educadoras Diferenciales tienen la posibilidad de intervenir previamente en las planificaciones de las clases y aportar desde su conocimiento “(...) se hacen reuniones en todos los cursos en donde se orienta como se debe hacer el trabajo e igual siempre retroalimentación de las actividades que se realizan” (entrevista.1) La coordinadora manifiesta que en esta dinámica “vemos cómo lo pueden hacer los profes para que no sea tan, tan estructurado como ellos son” (entrevista.4), y además, elaboran guías en conjunto con ellos o de lo contrario, el docente de asignatura la confecciona y la Educadora Diferencial realiza ciertas adaptaciones, por ejemplo, una de ellas hace referencia a alguna ocasión donde “la profesora me ha solicitado que haga ciertas adecuaciones en guías de tal y tal alumnos, en donde se disminuyen ciertos objetivos” (entrevista.1) Cabe destacar que las adecuaciones curriculares “constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.12)

⁸ **Zoom** aplicación que permite realizar una videoconferencia con otros, ya sea por video o audio, o ambos. También cuenta con un chat en vivo y permite grabar las sesiones.

Estrategias y actividades.

En cuanto a las estrategias y actividades que son desarrolladas por las Educadoras Diferenciales, ellas revelan que estas han sido planificadas considerando principalmente el contexto que viven sus estudiantes, por lo que han tenido que adaptarse a las necesidades de ellos, el autor Tébar (2003) considera que esto es un recurso que se utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p.7) Ejemplo de esto es lo que señala una de las Educadoras al decir “*hemos hecho participar a los papás con cosas del entorno, para que los papás no se estresen tanto (...) el significado que le hemos querido dar durante todo este tiempo, es que ellos vean que a través de cosas simples ellos también están aprendiendo, ellos aprenden en la casa, jugando, almorzando, de distintas maneras*” (entrevista.2), en este sentido Cirigliano (1983) refiere que la Educación a Distancia debe ser tratada de modo especial, de forma que las actividades deben tener cierta estructura u organización que los permita ser aprendibles por los alumnos.

En este caso, por medio de la observación se pudo apreciar ciertas estrategias que llevaron a cabo las Educadoras Diferenciales en tres sesiones de clases diferentes, las que a continuación serán relacionadas con las características propias de las estrategias que plantean los autores Aretio (1999) y Díaz Barriga y Hernández (1999)

En función de la intermediación, las tres sesiones de clases fueron de tipo *presencial*, ya que la interacción fue “cara a cara”, además, de por sí, en función del tiempo estas son *sincrónicas*, lo que significa que tuvo lugar en un tiempo real, simultaneo e inmediato

En las observaciones **nº1, nº2 y nº3**, se describen las intervenciones de las Educadoras Diferenciales de esta forma:

Observación nº1:

La Educadora Diferencial es la que realiza el cierre de toda la sesión de clases. La profesora para finalizar, a modo de juego, presenta en un power point un crucigrama. Propone

resolverlo entre todos y motiva a los estudiantes diciendo “el que resuelva el crucigrama más rápido, gana”, además, entrega pistas para que entre todos lleven a cabo la actividad. Finalmente se logra completar el crucigrama y felicita a todos los estudiantes por su buena participación.

Observación n°2:

La Educadora Diferencial realiza la actividad de cierre de la clase y para esto presenta un power point con una actividad en el que hay que adivinar la canción que ella dará a conocer con la dificultad de que esta se escucha solo por breves segundos. La docente tiene problemas para que se escuche bien el sonido que presenta, pero de igual forma les pregunta a los estudiantes ¿qué canción podrá ser?, da algunas pistas para que los estudiantes puedan responder correctamente y finalmente se logra el cometido. Repitiéndose 3 veces la misma dinámica de esta actividad y en varias ocasiones con persistentes problemas de sonido.

Observación n°3:

La Educadora Diferencial interviene en solo un momento de la clase, y es para agregar información en un determinado ejercicio de matemáticas, esclareciéndolo y señalando que la información que ella les está proporcionando a los estudiantes sirve para evitar que se confundan, expresando de esta manera “que así se les hará más fácil entender el ejercicio” y posteriormente les pregunta a los alumnos si la explicación les quedó clara.

Según la estrategia clasificada por el momento de la clase, las Educadoras Diferenciales en las observaciones n°1 y n°2 trabajan sobre una *estrategia postinstruccional*, ya que estas dinámicas suceden al finalizar la clase y tienen como propósito resumir o sintetizar el contenido que acaban de aprender los alumnos. En el caso de la observación n°3, se presume que la estrategia utilizada es más bien de tipo *coinstruccional*, ya que esta ocurre en pleno desarrollo de la clase y su intervención está centrada en brindarle apoyo al alumno para propiciar una mayor comprensión del aprendizaje.

Además, la principal estrategia ocupada para monitorear el aprendizaje en las observaciones n°1 y n°2 es la *obtención mediante pistas*, ya que las profesoras a medida que va ocurriendo la actividad, les proporcionan datos relevantes a los estudiantes, lo que le permite

a ellos relacionar lo que ellas mencionaron, con lo que ellos saben logrando una respuesta correcta. Y en el caso de la observación **nº3** la docente retroalimenta su intervención a través de *una pregunta creada* por ella, precisamente en el momento de dirigirse abiertamente a los estudiantes y consultarles si pudieron entender la explicación que había dado anteriormente

Para efectos de retroalimentar las actividades, las Educadoras Diferenciales en las observaciones **nº1** y **nº2** aplican principalmente estrategias de *confirmación y repetición*, ya que, para resolver el crucigrama y descifrar qué canción era la que había enseñado la profesora, los estudiantes tuvieron que entregar respuestas correctas, y la profesora para afirmar que esto era así, repetía o confirmaba su respuesta, identificando el concepto clave en el crucigrama o la canción correcta. Y en el caso de que ocurriera lo contrario, las docentes optaban por ignorar o pasar por alto aquellas respuestas incorrectas. En la observación **nº3** no se pudo identificar este tipo de estrategia, ya que en el momento que intervino la Educadora Diferencial, ningún estudiante participó, por lo que no existió algún tipo de retroalimentación de ellos en ese instante.

Es importante señalar que las estrategias que utilizaron las Educadoras Diferenciales tienen en común que, el contenido trabajado tiene directa relación con el contexto de los alumnos, lo que según los autores Díaz, Barriga y Hernández (1999) es un elemento esencial que se debe tener presente para considerar qué tipo de estrategias es más significativa abordar con los estudiantes.

Perspectiva de las Educadoras Diferenciales.

Lo cierto es que “el acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera”

(Díaz y Hernández, 1999, p.2) es por esto que las percepciones de las profesoras adquieren un gran valor pues son precisamente ellas las que generan y llevan a cabo el ejercicio docente

En relación a la perspectiva que tienen las Educadoras Diferenciales con respecto al contexto que actualmente están viviendo existen opiniones diversas, por un lado, una de las Educadoras manifiesta que “(...) *no me ha gustado mucho la modalidad a la distancia la verdad, porque sin interacción y con los papás que no tienen muchas herramientas, ha sido como bien caótico.*” (entrevista.1), y, por otro lado, una de las docentes señala que, al contrario, a ella le “(...) *ha gustado harto esto, me ha gustado más... Igual terminas agotada, yo creo que trabajas más entonces es agotador, pero a mí me ha encantado*” (entrevista.2)

Dificultades de la práctica pedagógica inclusiva.

Sin duda la nueva modalidad educativa trae consigo una serie de conflictos, no solo por el cambio que hay en la interacción, la que pasó de ser presencial a la que se da ahora a distancia, sino porque esta dinámica se está desarrollando en un contexto de crisis, lo que dificulta aún más toda la práctica pedagógica. Según la UNESCO (2020^a) existen una serie de consecuencias referidas a esta respuesta educativa, muchas de las cuales las mismas Educadoras Diferenciales identifican como dificultades ligadas a este nuevo contexto que, en el fondo, significan inconvenientes en su ejercicio docente.

De esta forma, una de las Educadoras menciona que “(...) *lo que más me ha complicado es que estén lejos y una no saber qué estará pasando, si aquí ya estaban mal, dentro de su ambiente imagínate cómo deben estar ahora sin el colegio...*” (entrevista.2) Esta preocupación tiene relación con lo que la UNESCO (2020^a) alude al aprendizaje interrumpido, en donde los niños pierden el contacto con la escuela por diferentes razones, viéndose más vulnerables y privados de oportunidades de crecimiento y desarrollo, lo que innegablemente causa ciertas

complicaciones a las Educadoras que velan por el bienestar de sus alumnos, y temen que el hecho de perder el contacto con ellos pueda traerle consecuencias negativas.

Por otro lado “las transiciones a las plataformas de aprendizaje a distancia tienden a ser complicadas y frustrantes, incluso en las mejores circunstancias” (UNESCO, 2020^a, párr.4) lo que podría generar confusión y estrés en el profesorado. Una de las Educadoras hace alusión a esto y manifiesta “(...) *yo no soy muy tecnológica, tuve que aprender a ocupar estas herramientas on line y buscar material, por ejemplo, yo zoom no lo conocía, y de apoco hemos tenido que ir aprendiendo*” (entrevista.1), además, otra profesora señala que “(...) *la dificultad más relevante es la accesibilidad a los contenidos, hay chicos que no tienen internet (...) ese ha sido el mayor problema, la conectividad, el cómo hacerles llegar el material*” (entrevista.3) y es que se comprende que esto resulta una dinámica esencial para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la dificultad ligada a los padres, una de las Educadoras menciona que al momento de revisar el material de los estudiantes “*una se da cuenta que a veces los niños no hacen las guías, claramente lo hacen los adultos, entonces el manejo del trabajo también ha sido complicado*” (entrevista.1), lo que significa que en muchas situaciones “los padres no están preparados para la Educación a Distancia, los padres pueden tener dificultades para realizar la tarea de facilitar el aprendizaje de los niños en el hogar” (UNESCO, 2020^a, párr.5).

Además, el incremento en la carga laboral o el cambio en el rol docente que han tenido que pasar las profesoras, ya que “*en este trato las prioridades están cambiadas entonces una ha tenido que hacer muchos papeles, incluso de psicóloga*” (entrevista.1) ya que las docentes intentan apoyar en la mayor medida posible a los apoderados.

Oportunidades de la práctica pedagógica inclusiva.

A pesar de las dificultades mencionadas anteriormente, las docentes en general ven en esta crisis aspectos positivos que finalmente les aporta de cierta manera en su rol profesional, una de ellas cree que *“(…)esto nos va ayudar a todos en general a tener más empatía con los casos, de repente a veces uno no es tan empático con los apoderados, con los alumnos, y yo creo que esto nos va a servir a todos”* (entrevista.3) y no es la única, las organizaciones Banco Mundial (2020) y Educación 2020 (2020) también ven esta crisis como una oportunidad, donde los diferentes actores de la comunidad educativa tendrán la posibilidad de reflexionar en torno al rol que cumplen y podrán reconstruir sistemas educativos más sólidos donde se fortalecerán las comunidades de aprendizajes.

Las educadoras llegan a un punto en común en donde refieren como gran aspecto positivo la nueva participación que han debido afrontar los padres y apoderados *“los papás se están apropiando más de su rol. Se están dando cuenta que sí tienen que dedicarles tiempo a los niños para estar con ellos y que la escuela no es todo, que los profesores no somos las nanas”* (entrevista. 2), *“se ha logrado un vínculo con algunos apoderados, es como si te conocieran desde mucho tiempo y en realidad no es así, pero esto me permite ver cosas que van más relacionado a los estudiantes”* (entrevista. 3).

Además, la priorización del currículum, según una de las Educadoras Diferenciales *“ha sido lo mejor que ha pasado, porque los profesores no están con ese enfoque de “ya, esta semana hay que completar tal unidad y hay que pasarla sí o sí” y si los niños aprendían o no aprendían no les interesaba, para la próxima semana seguían con la otra unidad. Ahora, esa conciencia se ha creado más, porque los profesores están pendientes”* (entrevista.2), esto para Blanco (2006) es lo que implica precisamente la educación inclusiva, el poder tener proyectos educativos flexibles que tengan la posibilidad de adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes.

4.2.3. Nueva realidad docente

Esta categoría se presenta como emergente, ya que considera aspectos que no se tenían en cuenta inicialmente, pero que a medida que se fue desarrollando la investigación se estimaron importantes, ya que, son elementos que aportan en la profundización de la información y en el análisis de esta.

La nueva realidad docente hace referencia a un escenario que ha surgido luego de una transformación en cuanto a la modalidad de enseñar, lo que implica una serie de cambios en las dinámicas de la práctica pedagógica.

El significado del trabajo colaborativo.

Principalmente, las Educadoras Diferenciales comparten puntos de vista en un tema al cual le otorgan principal relevancia: la inclusión.

Por un lado, la inclusión que ellas proponen bajo el enfoque que atiende las NEE, el cual “implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p.4) En este caso, las Educadoras además valoran un tipo de inclusión que considera a todo el alumnado, ya que coinciden en que trabajan en un ambiente de alta vulnerabilidad y por lo tanto resulta necesario atenderlos a todos si así lo requieren.

Por otra parte, destacan la inclusión que han recibido ellas por parte de los demás docentes, ellas manifiestan que ““(…) hubo una inclusión en un 100% hacia nosotras, hacia el equipo PIE en general, porque se ha notado que los profesores y el equipo directivo están súper contentos con el trabajo, somos como las estrellas de esta pandemia. (...) el PIE se está empoderando de su espacio dentro de la educación y ahora va a ser difícil que ellos puedan trabajar sin nosotras, era lo que nosotros necesitábamos para que ellos se dieran cuenta de

que existíamos (...) ahora hay una súper buena disposición de parte de los profesores, yo creo que se han dado cuenta de que nuestro trabajo es súper esencial, ellos no se daban cuenta de eso cuando estaban en sala. Ha sido bueno, porque nos han reconocido, nos sentimos súper orgullosas” (entrevista.2).

Esto de acuerdo al autor Ainscow (2008, como cita Rodríguez, 2012) es justamente parte de las características conceptuales más relevantes de la educación inclusiva, la que el categoriza como, a) la preocupación por la inclusión de todos los niños(as) y jóvenes en las escuelas, b) el foco en la presencia, participación y realización, c) la inclusión y la exclusión están ligadas, por lo que la inclusión implica el combate activo a la exclusión y d) la inclusión es vista como un proceso constante que nunca acaba (p.13).

La inclusión de las Educadoras Diferenciales del PIE con el resto de las y los profesores de la escuela la han visto reflejada en el trabajo colaborativo que ha surgido de esta nueva realidad, *“(...) ahora hay un mayor trabajo colaborativo, podemos ver las guías, hacemos adecuaciones en conjunto, o planificamos juntas ciertas actividades con los profes (...) ahora hay como articulación real” (entrevista.1)* menciona una de ellas, evidenciando esta nueva dinámica. Otra Educadora Diferencial menciona que *“(...) la única manera en la que podemos sacar adelante la educación, es trabajando colaborativamente con todas las personas que trabajan en el sistema educativo” (entrevista. 3)* y finalmente, *“(...) gracias al covid nos conocimos como colegas, nosotros en la escuela cada uno tenía su mundo y hacían sus cosas, tienen todos sus mundos individuales, pero ellos tuvieron que aprender a trabajar, a conocernos y saber cómo era nuestro trabajo” (entrevista.4).*

Según el MINEDUC (2019) es importante promover el trabajo colaborativo, ya que esta práctica entre docentes aumenta la probabilidad de encontrar soluciones a los desafíos que presentan los diversos contextos, las que tienden a ser muy complejas para la resolución individual, es por esto que trabajar colaborativamente requiere de un proceso en el que los y

las profesoras pueden co- construir el conocimiento, donde además ellos puedan aportan desde sus propios saberes y de esta forma les permita ir retroalimentándose y discutir para generar propuestas que vayan dirigidas a la mejora de la práctica pedagógica, lo que sin duda proporciona seguridad y reconocimiento entre pares, favoreciendo indudablemente las dinámicas de aprender y enseñar.

Recomendaciones y proyecciones.

“El uso de la computadora estimula cambios profundos en la educación contemporánea. Es hora de una Educación Profesional, explorar formas de construcción del conocimiento. Los profesores tienen que ser conscientes de ello, mejorar en las habilidades que integran sus operaciones, es parte de su deber y es también su derecho como profesional en la educación” (Rocha, 2011, p.47)

En este sentido, las Educadoras Diferenciales son capaces de identificar las dificultades y oportunidades que les ha traído este nuevo contexto y que a su vez ha significado una transformación en su ejercicio docente. De acuerdo a esto, desde su propia experiencia entregan ciertas recomendaciones, las cuales van dirigidas a sus colegas profesionales de la educación y tienen como propósito ser un aporte referido a este tema.

En primer lugar, las Educadoras señalaron que *“tenemos que estar en constante conocimiento, hay muchas herramientas que generalmente no las conocemos, entonces hay que estar abiertas al cambio y a la flexibilidad que tenemos que tener ante diferentes situaciones”* (entrevista.1), *“tenemos que abordar el aprendizaje desde distintas miradas, ver las realidades de cada alumno, la realidad de nosotras, ver como eso lo podemos llevar a algún contenido”* (entrevista.3) lo que significa que en todo momento, el contexto escolar es un elemento que pre determina todo el trabajo a desarrollar, por lo que es un aspecto esencial para tomar en cuenta.

Ferrándiz (2011) indica que “la enseñanza siempre ha sido un trabajo difícil, por su complejidad y por la infinidad de situaciones distintas ante las que el docente tiene que enfrentarse, día tras día, en las aulas donde alumnos con diferentes capacidades, intereses y procedencias aprenden a conocer el mundo y a actuar en él y, sobre todo, aprenden a “ser” y a convivir” (p.148)

Esto es lo que muchas veces dificulta aún más el ejercicio pedagógico, que aún si los alumnos estuviesen incluidos en un contexto escolar, para los docentes de aula es difícil enfrentar la diversidad existente, y esto es precisamente lo que mencionan las Educadoras, *“a los profes les cuesta entender que todos somos diferentes, que todos tenemos diferentes ritmos, entonces al no entender esto se les complica realizar las clases, entonces es necesario abrirse de mente, entender de que hay diferentes necesidades e informarse también porque si bien conocen un diagnóstico, interiorizarse un poco a qué corresponde”* (entrevista.1), otra Educadora les recomienda a sus colegas que *“tomen en cuenta las apreciaciones que podemos hacer, el apoyo que uno le brinda, deberían abrirse a otras posibilidades, a nuevas ideas, con el fin no de pasarlos a llevar sino de poder lograr que el aprendizaje le llegue a todos los niños, esa es la idea, que aprendan todos y que no solamente exista una manera, sino que existen muchas formas de ver algo”*(entrevista.3)

Coiduras (2002, como cita Ferrándiz, 2011) advierte que la formación del docente es fundamental para que los cambios sean los deseados, para ello en primer lugar tendrá que asumir las nuevas necesidades formativas que tendrá que adquirir para poder desarrollar este nuevo reto en su carrera, y además, también resulta imprescindible la planificación y los recursos materiales necesarios para su correcto desarrollo (p.150)

Para ello, las Educadoras les recomiendan a los docentes externos al PIE *“que ellos conozcan a los alumnos, que se interioricen, que nazca de ellos preguntar la situación de cada*

uno de sus estudiantes, luego de eso trabajar sobre la base de disminución de barrera (...) el trabajar significativamente quiere decir que el estudiante es capaz de aprender lo que está haciendo, lo que está aprendiendo y poder traspasarlo a diferentes contextos, es algo súper simple. Y empatía, que no sea yo primero y después el estudiante” (entrevista.4)

Capítulo V: “Conclusiones y proyección de la investigación”

Para que podamos referirnos a la transformación del ejercicio docente es necesario considerar el contexto en el que se desarrollaban las prácticas pedagógicas de las Educadoras Diferenciales entrevistadas y sujetos de estudio.

Ellas, coinciden en manifestar que en los inicios de su práctica docente en ese establecimiento existía una barrera entre ellas como Educadoras Diferenciales respecto al resto de la comunidad educativa. Cuando llegaron, recién se estaba comenzando a visibilizar lo que era el PIE, en qué consistía y cuáles eran sus labores dentro del contexto escolar, por lo que no existía una familiarización entre profesores, lo que significó un escaso trabajo colectivo y colaborativo entre ellos.

Con el paso de los años esta dinámica no cambió demasiado, en ciertas ocasiones lograban trabajar articuladamente, pero más bien era para abordar casos específicos, en las que mayormente las educadoras desarrollaban un trabajo en aula de recursos.

Para que esto cambiara, fue necesaria la intervención de la corporación municipal de Valparaíso, la que de cierta forma estableció como debía ser el trabajo entre docentes. De este modo, desde el año 2019 las Educadoras Diferenciales tienen una reunión con los docentes de las demás asignaturas, en las que logran intervenir y aportar desde sus conocimientos. La principal dificultad en ese entonces, es que a los docentes externos al PIE les cuesta reconocer el trabajo de las Educadoras, lo que afecta a la identidad profesional de las profesoras.

A pesar de ello, mediante las posibilidades que tienen en sus prácticas pedagógicas, las Educadoras Diferenciales se han empeñado en entregar una educación desde el enfoque inclusivo y destacan el hecho de entregar un aprendizaje significativo, en el que, como ya se sabe, el contexto le otorga un principal sentido educativo. En esta realidad, el establecimiento,

según el índice de vulnerabilidad alcanza un 93%, lo que ellas identifican como una de las principales barreras para el correcto aprendizaje de gran parte de los estudiantes.

El decreto 83, en muy grandes aspectos, nos indica que la educación que debe ser entregada por parte de las comunidades educativas deben abarcar a todos los estudiantes, sin exclusión, pero, por otro lado, el decreto 170, que es el que regula la cantidad de niños a considerar como máximo en el PIE, limita de cierta forma la capacidad de las Educadoras Diferenciales para atender a todos los estudiantes. Muchos niños en la escuela son atendidos de manera informal, ya que, inapelablemente estos alumnos demandan un apoyo extra, al que las docentes asumen como un reto en su ejercicio como docentes.

Al momento de considerar el contexto educativo y el aprendizaje significativo, las Educadoras Diferenciales necesariamente reflexionan sobre las practicas pedagógicas que están llevando a cabo hoy viviendo la crisis sanitaria que mantiene las escuelas cerradas en Chile y en gran parte del mundo. Entonces, actualmente reconocen que las principales necesidades que presenta la mayoría de los estudiantes va más allá de un problema de aprendizaje en lo curricular, es más bien un problemas social y emocional que afecta a los niños y a sus familias.

Es por esto que las Educadoras, dentro de las nuevas dinámicas que más sobresalen en este nuevo contexto, es la organización que se adoptó para coordinar el trabajo con los demás docentes, mediante reuniones semanales, las profesoras intervienen significativamente en las planificaciones y actividades. De esta forma, se pudo comprobar en las observaciones que el rol de la Educadora, dentro de toda la dinámica en la que dura la clase, es la que interviene en la parte final, desarrollando una estrategia postinstruccional, la que de cierta forma la lleva a cabo para resumir o sintetizar los contenidos recientemente aprendidos, estas dinámicas además son bien interactivas y contextuales, ya que considera temas directamente ligados a los

gustos generales de los estudiantes y evidentemente tiene como propósito reforzar los aprendizajes.

Para ir retroalimentado su práctica pedagógica, las Educadoras a lo largo de su intervención realiza preguntas mediante obtención de pistas o directamente señalando algún aspecto en específico. Esto le ha permitido conocer de mejor manera las características de esta nueva modalidad, identificando tanto dificultades como aspectos positivos.

Dentro de las mayores dificultades se distingue en primer lugar, la preocupación de las Educadoras por aquellos estudiantes que perdieron contacto, esto porque conocen la realidad de ellos, y temen lamentar que se encuentren en una situación más delicada de la que ya se encontraban previamente a la pandemia, esta dificultad sin duda sobresale ya que significa una real angustia en las docentes, según ellas mismas han señalado.

Ligado a otra dificultad, se encuentra la modalidad propia de la Educación a Distancia, la que considera un tipo de accesibilidad limitado para aquellos estudiantes que no tienen los recursos estables que se requieren para un funcionamiento “adecuado” y permanente de esta educación remota, además, intrínsecamente es necesario tener un conocimiento básico acerca del manejo de este medio educativo, el que tiene la característica de presentarse inesperadamente y a una velocidad sorprendente. Además, esto no solo afecta a docentes y estudiantes, también se ven transformados los roles que cumplen los padres y apoderados, los cuales han tenido que enfrentar este desafío como actores principales, lo que significa también la realidad de que muchos de ellos no cuentan con los conocimientos y herramientas adecuadas para apoyar a sus hijos. Todo esto lleva consigo un aumento en la carga laboral, lo que ha provocado estrés en las Educadoras.

Por otra parte, las Educadoras Diferenciales también valoran las oportunidades que les ha significado desarrollar su ejercicio docente en este contexto. En cuanto a lo curricular, destacan la priorización que indicó el MINEDUC, ya que esto les ha permitido llevar a cabo estrategias

adaptadas a las necesidades y ritmo de los estudiantes, y por lo tanto se ha generado un aprendizaje que al ser más profundizado termina siendo más significativo para ellos, además, las docentes consideran que el protagonismo que adquieren los padres en este proceso es un muy buen aspecto positivo, porque esto les otorga a ellos la posibilidad de involucrarse más en la enseñanza de sus hijos, de cierta forma empoderando aún más su rol.

Esta participación necesaria de los padres también ha permitido una mejor vinculación de ellos y las docentes, en este caso, las Educadoras Diferenciales gracias a este nuevo escenario han podido conocer de mejor manera la realidad de los niños y con eso, han podido ser más empáticas con ellos y sus familias. Comprenden que están desarrollando su trabajo en un contexto de alta vulnerabilidad, lo que en ocasiones sencillamente significa que la escuela no sea lo primordial en las dinámicas familiares.

Esto finalmente se convierte en una situación que obliga a las Educadoras a reflexionar acerca de su rol, de las posibilidades que tienen en sus manos para ser un aporte significativo en el proceso educativo de los estudiantes. Esto necesariamente implica tener un sólido conocimiento pedagógico que ayude a generar recursos y herramientas eficaces en el trabajo como una docente mediadora en los aprendizajes de sus alumnos.

Lo que más resalta de esta nueva realidad docente es el trabajo colaborativo que se ha podido desarrollar en este contexto, las Educadoras Diferenciales señalan que esto ha sido tremendamente enriquecedor en cuanto a las relaciones entre profesores de la escuela, manifiestan que luego de muchos años coexistiendo en el mismo establecimiento por fin lograron tener una dinámica donde se considera un trabajo articulado con ambos saberes, incluso piensan que de cierto modo, esto era lo que necesitaban para hacerse visibles en la escuela.

En definitiva, las Educadoras luego de tener la experiencia ejerciendo como profesionales de la educación en el contexto de pandemia, pueden decir que conocen las características

particulares de su realidad, y que, en base a eso, piensan que una forma de aportar a la educación es entregar ciertas recomendaciones necesarias. En el fondo, las Educadoras Diferenciales invitan a sus colegas profesores/as a cambiar y a considerar el enfoque inclusivo, a comprender que existe una infinidad de diversidades en el alumnado y que el gran desafío es buscar la manera de darle una respuesta educativa a ellos, en el propósito de brindarle educación a todos sin excluir a nadie.

CONCLUSIONES

El Rol del Educador/a Diferencial tiene incorporado el enfoque inclusivo desde su formación inicial, a los futuros docentes les enseñan que la diversidad en el aula puede ser infinita y que como profesional se debe estar preparado. Además, les advierten que en los escenarios educativos tendrán que ser flexibles y capaces de adaptarse y adecuar según las necesidades que se les presenten.

En esta investigación se abordaron precisamente los temas anteriormente señalados, entendidos como Educación Inclusiva y el Ejercicio docente, elementos que construyen y le dan una nueva forma al contexto que hoy vivimos.

Con cierta seguridad se puede decir que antes de que llegara la pandemia que nos afecta actualmente, nadie imaginó la transformación que viviríamos como sociedad, que por cierto nos ha traído diversas consecuencias, tanto negativas como positivas.

En este caso, los docentes de la Escuela Alemania se vieron enfrentados cara a cara a una realidad totalmente inesperada, y aquellos profesores/as que no tenían del todo incorporado el concepto de diversidad e inclusión, les resultó tremendamente difícil llevar a cabo su práctica pedagógica, teniendo que acudir a los saberes específicos de las Educadoras Diferenciales, que, si bien, también estaban experimentando un escenario nuevo, manejaban con mayor facilidad las dinámicas que significan adaptar materiales, ser flexibles y re pensar en estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes y su contexto.

La investigación realizada a las docentes nos mostró que no solo hubo un cambio en la modalidad de enseñanza, lo que significaba una transición de lo presencial a lo virtual, sino también una modificación en su propia concepción de rol docente, adoptando nuevos papeles dentro de un contexto diferente, implicando un mayor desafío.

Las Educadoras Diferenciales sin gran dificultad identifican las oportunidades que le ofrece la Educación a Distancia. Entre ellas la que sin duda más sobresale es la transformación en su ejercicio docente ligado a su identidad profesional, esto quiere decir que, en esta realidad al recordar el contexto previo a la pandemia, no existía el trabajo colaborativo ni las planificaciones articuladas entre Educadoras Diferenciales y el resto de los docentes de asignaturas, sin embargo, de cierto modo gracias a la crisis y a esta nueva modalidad, los profesores pares que imparten la enseñanza básica regular en el establecimiento han reconocido la labor de ellas, y no solo eso, le han otorgado una importancia y protagonismo que no tiene precedente en esta escuela, lo que significa uno de los puntos más relevantes en el estudio.

Además, según lo investigado, es necesario considerar los lineamientos de los términos y políticas públicas que abordan la Educación Especial y las NEE, ya que, se generan ciertas oposiciones en los enfoques, al hablar de una inclusión que considere a todos los estudiantes, es extraño limitarse a un trabajo por “cupos” en el PIE, como lo indican las Educadoras Diferenciales entrevistadas, sin embargo, en la experiencia de esta investigación se valora el esfuerzo de ellas por enfrentar y adaptar constantemente su práctica pedagógica a su propio contexto.

Dada la realidad que se nos presenta, hasta el momento la escolarización como la conocíamos no tiene fecha de retorno, por lo que especialistas señalan que es necesario considerar la modalidad de la Educación a Distancia a largo plazo, esto da cuenta de una estrategia que resulta imprescindible y que ya es conocida por los y las docentes: el aprender y perfeccionarse. En este sentido, Rocha (2011), también señala que “Las TIC’s han dado lugar a profundas reflexiones sobre la base de las percepciones del mundo que pasan las personas y la posibilidad que ofrecen a los individuos para actuar en la formación de la historia” (p.45) Y esto es precisamente otro de los puntos que valora esta investigación, que las Educadoras Diferenciales, y no tan solo las docentes protagonistas de esta investigación, sino que los y las

docentes en general, que actualmente están ejerciendo y a la vez, están enfrentando la crisis, son parte importante de un contexto histórico que quedará por siempre marcado en todos y todas.

De acuerdo a esto, resulta necesario entregar recomendaciones que aporten a la educación desde la experiencia misma de las docentes que viven esta realidad en primera persona. Profesoras que ejercen bajo un enfoque inclusivo y, más importante aún, que en este nuevo contexto reflexionan acerca de su rol y se perfeccionan para entregarle apoyo a todos los niños de la escuela, contribuyendo en este desafío que como profesionales de la educación están decididas a invertir, porque, tal como dice Freire (1976) a quien se le impide aprender, se le niega el mundo y lo que es quizás más grave, es que el mundo tampoco puede cambiar si todas las personas no están incluidas.

BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, vol. 24, p. 89-110.

Aretio, L. (1999). Fundamento y componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076>

Banco Mundial - Educación. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y respuesta de política pública*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>

Barrio, J (2009) Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, p. 13-31.

Blanco, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, vol. 4, p. 1-15.

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.

Booth, T. y Ainscow, M (2015). *Guía para la Educación Inclusiva – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: FUEM – OEI.

Cirigliano, G. (1983) *La educación abierta*. Buenos aires. El Ateneo.

Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Decreto N° 4 Decreta alerta sanitaria por el periodo que se señala y otorga facultades extraordinarias que indica por emergencia de Salud Pública de importancia Internacional por brote del nuevo Coronavirus. 2020, 8 febrero. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2d2mh>

Díaz Barriga, F y Hernández, G. (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. Mexico: Mc Graw Hill.

Díaz, T., Figueroa, A., Tenorio, S. (2008) Las competencias del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje en el contexto de implementación del decreto N° 291. *Revista Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*, vol. 20, p.65-73.

Dorfsman, M. (s.f.) La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, p.1-23.

Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). *Capítulo 9. Características generales de la metodología cualitativa*. En R. Bizquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000) *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.

Durkheim, E (1973) *Educación como socialización*. Salamanca, España, Editorial Sígueme.

Echeita, G (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.6, p.9-18.

Educación 2020 (2020) 19 Propuestas de Educación en tiempos de pandemia COVID-19. [archivo PDF] <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/DocumentoCovid.pdf>

Educación 2020 (2020a) Educar en tiempos de pandemia- Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19. [archivo PDF] http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf

Educación 2020 (2020b) Educar en tiempos de pandemia. Parte 1: Recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana. [archivo PDF] http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf

Escuela Alemania. (s.f.). *Sobre la escuela Alemania*. <https://escuela-alemania0.webnode.cl/sobre-nosotros/>

Ferrándiz, M. (2011) La transformación de los escenarios educativos con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en Castilla – La Mancha: Otro recurso para atender a la diversidad. *Educación especial y mundo digital*. p.148-161 [archivo PDF] https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26021/Educaci%C3%B3n_Especial_Mundo_Digital.pdf

Fernández, M. B; Salinas, I; Lira, A.; Madrid, R. (2020). Orientaciones para la docencia online en tiempos de coronavirus. Material de trabajo para docentes. Santiago, Chile: IE & CIAE. <https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy/images/Orientaciones.pdf>

Freire, P. (1976) *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Editorial Siglo XXI

Gysling, J. (1992) *Profesores: Un análisis de su identidad social*. CIDE. Santiago, Chile.

Jansen, H. (2012) La lógica de la encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Revista Paradigmas*, vol.4, p.39-72. <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/>

Juca Maldonado, F. J. (2016) La Educación a Distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, vol.8, p.106-111. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Latorre, A. (1996). *Parte III Metodología constructivista-cualitativa Parte IV Investigación Orientada a la Práctica educativa*. Bases metodológicas de la investigación cualitativa, Primera Edición. https://www.academia.edu/19645623/Basesmetodologicasdelainvestigacioneducativa?email_work_card=view-paper

Ley N° 20.370 General de la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2009. <http://bcn.cl/1uvx5>

Ley N° 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2010. <http://bcn.cl/1uvqg>

Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2015. <http://bcn.cl/1uv1u>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., Díaz, C. (2012) El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, vol.51, p.46-71.

Martínez, B (2011) Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.25, p.165-183.

Mesa Técnica Educación Especial. (2015) Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial. [archivo PDF] <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Ministerio de Educación. (2020, 14 mayo). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>

Ministerio de Educación (2015) Diversificación de la enseñanza. [archivo PDF] <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2017) Documento preguntas frecuentes incorporación de estudiantes a programa de integración escolar (PIE). [archivo PDF]

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2124/mono-944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2017a) Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015. [archivo PDF] <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

Ministerio de Educación (2016a) Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. [archivo PDF] <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación (2016) Programa de Integración Escolar: Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Santiago de Chile [archivo PDF] <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Ministerio de Educación (2019) Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. [archivo PDF] https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020, junio). *El Covid-19 y las Brechas Educativas* (N.º 14 n.º1). Revista latinoamericana de educación inclusiva. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. [archivo PDF] <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. [archivo PDF] https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf

Neidhofer, G. (2020, 9 junio). *Consecuencias de la pandemia del COVID-19 en las desigualdades sociales en el largo plazo*. UNDP. <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/blog/2020/consecuencias-de-la-pandemia-del-covid-19-en-las-desigualdades-s.html>

Organización Mundial de la Salud (2020, abril) Actualización de la estrategia frente a la COVID-19. [archivo PDF] https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a, 13 mayo). *Adverse consequences of school closures*. UNESCO. <https://es.unesco.org/node/320395>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 10 junio). *Incluir a los educandos con discapacidades en las respuestas educativas al COVID-19*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/incluir-educandos-discapacidades-respuestas-educativas-al-covid-19>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. [archivo PDF] <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Parrilla, A (2002) Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, vol.327, p.11-29.

Pérez, T. (2005). *La perspectiva constructivista en la investigación social*. Revista Tendencias & Retos, N°10. <http://www.ts.ucr.ac.cr/>

Rocha, E. (2011). Hacia una nueva pedagogía desde las TICS. *Educación especial y mundo digital*. p,45-62 [archivo PDF] https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26021/Educaci%C3%B3n_Especial_Mundo_Digital.pdf

Rodríguez, F. (2012) *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de tomé*. [Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación mención Gestión Curricular] Universidad del Bío-Bío, Concepción.

Rodríguez, N., y Muñoz, C (2007) *Concepciones pedagógicas en el campo de la integración: El Rol del educador diferencial En la Escuela Municipal Consolidad de la comuna de Puente Alto* [Tesis para optar al Título de Profesor De Educación Diferencial] Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana España.

Servicio Nacional de la Discapacidad (2015) Ministerio de Desarrollo Social, II Estudio Nacional de Discapacidad en Chile. [archivo PDF] http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edición ed., vol.1). Editorial Morata. [archivo PDF] <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Suárez, R. (2005). *La Educación. Teorías Educativas. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. Madrid: Trillas.

Susinos, T (2005) “¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?”, *Revista Temáticas Escuela*, vol.13, p.4-6.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

Toboso Martín, Mario y Arnau Ripollés, M^a Soledad (2008). “La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funciones de Amartya Sen” *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol.10, p.64-94.

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. Revista de la Facultad de Medicina. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., Miranda, P. (2017) Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.43, p.355- 374.

ANEXOS

Anexo 1.

Matriz de análisis para entrevistas.

	Categoría 1.	Categoría 1.	Categoría 1.	Reflexiones de la observadora.
Entrevista 1.	<i>“(…) textualidad”</i>			
Entrevista 2.				
Entrevista 3.				
Entrevista 4.				

Matriz de análisis para observación de clases.

	Observación clase 1.	Observación clase 2.	Observación clase 3.	Reflexiones de la observadora.
Nombre de la clase.	<i>“(…) descripción”</i>			
Fecha de la clase.				
Curso.				
Asignatura.				
¿Cómo y cuándo ocurre la clase?				
Estrategias generales.				
Estrategias según el momento de la clase .				
Estrategias para ir monitoreando el aprendizaje.				
Estrategias para retroalimentar el aprendizaje.				

