



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

El rol educativo del educador diferencial en el Programa de Integración Escolar (PIE), a nivel de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago.

***“Memoria para optar al título de Profesor de Educación Diferencial
Especialista en Problemas de Aprendizaje.”***

Autoras:

Francisca del Carmen Care Gaete.

Nicole Paola González Yáñez.

Stephanie Alejandra Morales Flores.

Natalia Macarena Vergara Fuentes.

Profesor Guía:

Andrés Isidro Marió Casanova.

Santiago de Chile, Mayo 2020.



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

El rol educativo del educador diferencial en el Programa de Integración Escolar (PIE), a nivel de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago.

“Memoria para optar al título de Profesor de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.”

Autoras:

Francisca del Carmen Care Gaete.

Nicole Paola González Yáñez.

Stephanie Alejandra Morales Flores.

Natalia Macarena Vergara Fuentes.

Profesor Guía:

Andrés Isidoro Marió Casanova.

Santiago de Chile, Mayo 2020.

“Autorizado para Sibumce Digital”.

Dedicatoria.

Dedicamos esta memoria de título a:

Nuestros seres queridos, quienes nos han brindado el apoyo
necesario a lo largo de todo nuestro proceso de formación
y por, sobre todo, en esta instancia final.

Agradecimientos.

Esta investigación ha requerido de mucho esfuerzo y dedicación, y no hubiese sido posible su desarrollo y finalización sin el apoyo de quienes confiaron en nosotras durante las diferentes etapas de este proceso, por lo que es necesario agradecer a todos aquellos que nos alentaron, ayudaron y motivaron cada vez que fue necesario.

Agradecemos a nuestras familias quienes nos comprendieron, apoyaron incondicionalmente, nos guiaron a seguir nuestra vocación, quienes confiaron en nuestras capacidades, habilidades y ganas para cumplir nuestras metas y sueños, por cada consejo, valor y principio que nos inculcaron, por su paciencia, amor y cariño.

A los profesores que confiaron en nosotras y nos alentaron a mejorar y superarnos constantemente durante nuestra formación, en especial a nuestro profesor guía Andrés Marió C., quien nos orientó a concretar nuestras ideas, incentivar constantemente el trabajo y el compromiso con este, y a finalizar por buen camino esta memoria.

Y, por último, agradecemos también a todas las personas e instituciones que participaron en esta investigación, quienes nos hicieron parte de su realidad, abriéndonos las puertas para conocer diferentes realidades y así compartir sus experiencias.

Tabla de contenido.

	Pág.
<i>I. Formulación del Problema.</i>	16
1.1 Antecedentes de la investigación.	16
1.2 Problema de investigación con sus preguntas.	22
1.3 Delimitación de la investigación.	22
1.4 Justificación del problema.	23
1.5 Objetivos.	26
1.5.1 Objetivo general.	26
1.5.2 Objetivo específico.	26
1.6 Supuestos de la investigación.	27
<i>II. Marco Referencial.</i>	28
2.1 Rol educativo.	28
2.1.1 Concepto de “rol”.	29
2.1.2 Concepto de “educación”.	32
2.1.3 Constructo “rol educativo”.	33
2.1.3.1 Rol pedagógico.	34
2.1.3.2 Rol administrativo.	35
2.2 Rol educativo del Educador Diferencial.	36
2.2.1 Formación del educador diferencial especialidad en problemas de aprendizaje.	38
2.2.2 Rol pedagógico del educador diferencial.	41
2.2.3 Rol administrativo del educador diferencial.	43
2.3 Educación Especial.	45
2.3.1 Historia y evolución de la Educación Especial.	46
2.3.2 Necesidades educativas especiales.	52
2.3.3 Normativas y decretos que regulan la Educación Especial.	53

2.4	Programa de Integración Escolar (PIE).	59
2.4.1	Concepto de PIE.	59
2.4.2	Implementación de los PIE.	61
2.4.3	Implementación de los PIE a nivel de enseñanza media.	64
III.	<i>Marco Metodológico.</i>	67
3.1	Paradigma de investigación.	67
3.2	Enfoque de investigación.	68
3.3	Tipo de investigación.	69
3.4	Diseño de investigación.	70
3.5	Contextualización de investigación.	72
3.6	Sujetos de investigación.	76
3.7	Instrumentos de recolección de datos.	79
3.8	Análisis de la información.	86
3.9	Procedimientos.	92
3.10	Criterios de rigor metodológico.	97
3.11	Criterios de ética científica.	98
IV.	<i>Análisis.</i>	100
4.1	Análisis descriptivo.	100
4.2	Análisis interpretativo.	223
V.	<i>Reflexiones finales y proyecciones.</i>	324
VI.	<i>Referencias bibliográficas.</i>	336
VII.	<i>Anexos.</i>	344
7.1.	Instrumento de Recopilación de Datos: Diario de Campo.	346
7.2.	Instrumento de Recopilación de Datos: Guion de entrevista.	351
7.3.	Validación de Instrumento: Guion de entrevista.	353
7.4.	Cartas de autorización y consentimientos informados.	369
7.5.	Transcripción completa de las entrevistas.	385
7.6.	Diarios de campo.	451

Lista de siglas y abreviaturas usadas.

Con el propósito de hacer comprensiva la lectura del presente informe de investigación, a continuación, se presenta una lista de siglas y abreviaturas para que el lector tenga la facilidad de volver a su significado cuantas veces sea necesario:

- **CPEIP:** Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- **DEA:** Dificultades Específicas de Aprendizaje.
- **DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje.
- **FID:** Formación Inicial Docente.
- **FU:** Formulario Único.
- **FUDEI:** Formulario Único de Evaluación Integral.
- **JECD:** Jornada Escolar Completa Diurna.
- **LGE:** Ley General de Educación.
- **MII:** Metodología Interaccional Integrativa.
- **MINEDUC:** Ministerio de Educación Chile.
- **NEE:** Necesidades Educativas Especiales.
- **NT1:** Nivel de transición 1.
- **NT2:** Nivel de transición 2.
- **OA:** Objetivo de aprendizaje.
- **PA:** Problemas de Aprendizaje.
- **PACE:** Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.
- **PACI:** Plan de Adecuación Curricular Individual.
- **PAI:** Plan de Atención Integral.
- **PEI:** Proyecto Educativo Institucional.
- **PIE:** Programa de Integración Escolar.
- **PME:** Proyecto de Mejoramiento Escolar.
- **PUCC:** Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **SEP:** Subvención Escolar Preferencial.

- **SIMCE:** Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.
- **TDA:** Trastorno por Déficit de Atención.
- **UMCE:** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- **UTP:** Unidad Técnico-Pedagógica.

Índice de Ilustraciones y Tablas.

En el mismo lineamiento, se presenta una lista con las ilustraciones y tablas que se presentan en este informe de investigación, para que el lector tenga claridad y organización al momento visualizar la información:

	Pág.
TABLA N°1: Tabla de nomenclatura de sujetos de investigación.	77
TABLA N°2: Tabla de operacionalización.	84
TABLA N°3: Tabla resumen de categorías de análisis y temas de relación axial.	88
TABLA N°4: Detalle de categorías y subcategorías dentro del objeto de estudio.	89
TABLA N°5: Criterios de rigor metodológico.	97
TABLA N°6: Criterios de ética científica.	99

Resumen.

Con el propósito de despejar supuestos de investigación, referidos a atención de las NEE en enseñanza media y la FID enfocada en enseñanza básica, es que surge como objetivo general explicar el rol educativo del educador diferencial en el PIE, a nivel de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago. El marco referencial contiene temas sobre rol educativo, relacionándolo al educador diferencial, historia de la Educación Especial y el funcionamiento del PIE. El marco metodológico se construye desde el paradigma naturalista interpretativo, enfoque cualitativo, tipo de investigación descriptivo y el diseño corresponde a un estudio de caso de tipo múltiple. Se contextualiza mediante los sujetos participantes, los lugares donde se realizó, los instrumentos que se utilizaron, los procedimientos pertinentes y los criterios de ética y rigor metodológico correspondientes. Luego, desde el análisis de contenidos, se trabajaron dos niveles: descriptivo e interpretativo. Para concluir con las reflexiones finales y proyecciones, donde se obtienen resultados específicos en cuanto al rol educativo, desde lo pedagógico y lo administrativo, que cumple el educador diferencial en enseñanza media. Emergiendo de la realidad del contexto, la importancia del rol social que este profesional desempeña, lo cual implica el rechazo de los supuestos investigativos propuestos.

PALABRAS CLAVE:

Educador Diferencial, enseñanza media, rol educativo, PIE.

Abstract.

To clear research assumptions, referred to the attention of the SEN in middle education and the FID focused on basic education, it is that the general objective arises to explain the educational role of the differential educator in a PIE, at the level of middle education, in two Schools of Santiago. The referential framework contains topics on an educational role, intended for the differential educator, history of Special Education, and the operation of the PIE. The methodological framework is constructed from the interpretive naturalistic paradigm, qualitative approach, descriptive type of research, and the design correspond to a multiple-type case study. It is contextualized by the participating subjects, the places where it was performed, the instruments that were used, the relevant procedures, and the corresponding ethical criteria and methodological rigor. Then, from the content analysis, two levels were worked: descriptive and interpretive. To conclude with the final reflections and projections, where specific results are obtained in terms of the educational role, from the pedagogical and administrative aspects, which the differential educator in middle education fulfills. Emerging from the reality of the context, the importance of the social role that this professional plays, which implies the rejection of the proposed investigative assumptions.

KEYWORDS:

Differential Educator, secondary education, educational role, PIE

Introducción.

Como punto de inicio, esta investigación aborda el tema del rol educativo del educador diferencial en el nivel de enseñanza media en dos Liceos de Santiago. Esta temática surge debido a la escasez de información relacionada en esta área, donde hay varios puntos relevantes, los cuales quedan a juicio del interesado, en este caso, los profesionales que son parte del equipo PIE, y totalmente a la deriva, como lo son las adecuaciones curriculares, el abordaje de las NEE transitorias y permanentes, modalidad de trabajo en cuanto a estrategias para la superación de barreras del aprendizaje de un joven y/o adolescente y cómo llevar a cabo el trabajo codocente con el profesor de aula regular, desde la comprensión que la dinámica que se desarrolla en una institución de enseñanza media es totalmente distinta en enseñanza básica, ya que los docentes de aula regular, en el nivel de enseñanza media, son varios para una misma asignatura, lo cual, evidencia que todo lo relacionado al funcionamiento óptimo del PIE, desde la normativa, está hecho para el trabajo del educador diferencial en enseñanza básica.

También, evidenciando una escasez bibliográfica en cuanto a lo que significa o contiene el término de “rol educativo”, teniendo que, por parte de las investigadoras, construir su propio significado, para acotar y responder a las preguntas de investigación. Desde esta escasa información, se hace necesaria la investigación sobre la labor del educador diferencial y el rol específico que este cumple en el contexto del PIE, pero también, al abandono en cierto sentido, en el nivel educativo de enseñanza media, no tan solo desde la realidad que se busca investigar, sino que también desde la normativa vigente, la que establece que el PIE se lleva a cabo en todos los niveles educativos. Sin embargo, aquellos decretos que norman las acciones que el educador diferencial lleva a cabo dentro del PIE no toman en cuenta la realidad que se vive a nivel de enseñanza media. Además, la necesidad de que esta investigación sea un aporte a la FID, estableciendo que la realidad laboral del educador diferencial a nivel de enseñanza media en el PIE tiene total relación con jóvenes que estudian dentro de un sistema educativo formal, evidenciando que el trabajo con adolescentes no acontece solo en la educación no formal con aquellos excluidos o marginados de los contextos formales, es decir, que el enfoque de trabajo con jóvenes,

también debe ser visualizado desde aquellos contextos formales, como liceos o colegios que tengan PIE en enseñanza media.

Este informe de investigación está compuesto por cinco partes, que son las siguientes:

La primera parte consiste en la formación del problema, el cual involucra los antecedentes recogidos en relación a este, como la reducida información que se dispone sobre el tema, las casi nulas herramientas con las que cuenta un educador diferencial a la hora de trabajar con estudiantes de educación media y los pocos instrumentos evaluativos existentes para la evaluación y diagnóstico para los estudiantes de enseñanza media. Construyéndose así, el problema de investigación con sus respectivas preguntas, delimitando el accionar a realizar, para luego, fijar objetivos, tanto general como específicos y formular los supuestos que surgen de esta investigación.

La segunda parte guarda relación con el marco referencial, el cual está centrado en cuatro grandes ideas. Se comienza la contextualización con el rol educativo, abarcando los roles tanto pedagógico como administrativo. Abarca el rol educativo del educador diferencial, considerando en todo momento la formación que tiene este y cómo desempeña los dos roles ya mencionados. Luego, se expone la Educación Especial, comprendiendo su historia y normativas vigentes, así como el surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales, para hacer una bajada hacia el Programa de Integración Escolar, explicando el concepto, su implementación en los establecimientos educacionales y cómo se implementan a nivel de enseñanza media.

La tercera parte consiste en el marco metodológico, en el cual se detallan las características propias de esta investigación, lo que involucra el paradigma, enfoque, tipo y diseño de investigación. Asimismo, se presentan los detalles del paso práctico investigativo, puntualizando el contexto donde esta se llevó a cabo, los sujetos que participaron, los instrumentos de recopilación de datos pertinentes la realidad que se pretende investigar. Se analiza la información obtenida, con los respectivos procedimientos y criterios, tanto éticos como de rigor metodológicos, utilizados en esta metodología.

La cuarta parte, guarda relación con el análisis de la información, que abarca dos niveles. Por un lado, el análisis descriptivo, que describe la realidad estudiada. Y, por otro lado, el análisis interpretativo, donde se análisis en mayor profundidad aquella realidad, interpretando la información obtenida.

La quinta y última parte, contempla las reflexiones finales y proyecciones de la investigación, donde se reflexiona sobre las distintas partes de este trabajo, como lo son las respuestas a la pregunta de investigación, sí los supuestos del inicio se confirman o niegan de acuerdo a la obtención y análisis de resultados, las limitaciones presentadas, para luego, ampliar la mirada y considerar la proyección de esta investigación en un futuro, para terminar con la discusión final, comprendiendo la opinión del grupo frente a determinados puntos.

I. Formulación del Problema.

1.1 Antecedentes de la investigación.

La educación es un proceso que ocurre en todo momento, es decir, “Todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de quienes somos, dónde vivimos y si vamos o no a la escuela.” (Torres, s.f.:3). Por ende, el proceso de educar puede ocurrir en diferentes instancias o escenarios, sin considerar el origen de la persona o la edad que esta posea. En este sentido, lo mencionado es muy importante de tener en cuenta, ya que no toda la educación ocurre dentro de una escuela, sino que existen tres modalidades (Pastor, 2001:525).

La primera modalidad corresponde a la denominada “formal”, la cual está delimitada a los espacios estructurados, siguiendo programas especializados, que se van complejizando a medida que se asciende en el sistema.

La segunda modalidad consiste en la “informal”, que ocurre durante toda la vida de las personas, desarrollando habilidades, conocimientos y valores mediante su quehacer cotidiano y del entorno que lo rodea.

La tercera y última modalidad corresponde a la “no formal”, la cual es entendida como cualquier actividad educativa organizada, que se desarrolle fuera de los espacios formales.

De esta manera, se puede señalar que estas tres modalidades ocurren dentro de un espacio y tiempo determinado, con sus características particulares. No obstante, a pesar de la existencia de distintas modalidades educativas, en este caso específico de investigación, se enfoca en la modalidad educativa formal, la cual se realiza dentro de una institución establecida, que puede provenir de organismos tanto particulares como públicos.

Desde el contexto anteriormente mencionado, es decir, modalidad educativa formal, la Educación Especial en escuelas regulares aparece como una “solución”, para aquellos estudiantes que presentan diversas barreras del aprendizaje al momento de tener que abordar el currículum nacional. En este contexto, los Programas de Integración Escolar (de aquí en adelante PIE), surgen hoy en día, como una alternativa para que los estudiantes

continúen su proceso educativo en la escuela, ya que esta debe entregar las herramientas necesarias para lograr aprendizaje significativo en cada uno de ellos. Entre los apoyos que la escuela debe entregar, se considera a los profesionales idóneos para cumplir con los objetivos de aprendizaje, en este sentido, el educador diferencial¹ cumple un rol importante en el desarrollo integral de los estudiantes de la escuela.

La “solución” descrita previamente, es la consecuencia de un sin número de procesos de construcción y transformación de concepciones y normativas que rodean y afectan a la Educación Especial, tanto a nivel internacional como nacional. Desde esta perspectiva, en cuanto al marco de la Educación Especial, se destacan dos conceptualizaciones que son la base para comprender cómo en Chile se ha avanzado en políticas educacionales de inclusión. El primer concepto, es el Principio de Normalización, el cual apunta a normalizar los servicios, ya sean, médicos, sociales o educativos, para que las personas con discapacidad puedan participar de manera activa y autónoma en la sociedad. El segundo concepto es de Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante NEE), publicado en el Informe Warnock (1978. Citado por Godoy M.; Meza M. y Salazar A., 2004:9), el cual pretende generar un espacio de igualdad de condiciones, aceptando las diferencias en todo contexto de relaciones humanas, más específicamente, traslada la responsabilidad educacional a las escuelas y profesores, para así dar una respuesta pertinente a las necesidades de cada estudiante, comprendiendo que es la escuela la organización encargada que los estudiantes aprendan, tomando en cuenta sus diversos estilos de aprendizaje.

A partir de la idea de NEE, a nivel internacional, la “Declaración de Salamanca”, ONU (1994), busca que los países generen políticas públicas inclusivas a nivel educativo. Por su lado, en Chile, el Ministerio de Planificación y Cooperación (1994), declara la ley N°19.284, sobre la Plena integración Social de las Personas con Discapacidad. Esto conlleva a cambios en las políticas de integración escolar, puesto que introduce la posibilidad de que los estudiantes con discapacidad puedan matricularse en escuelas regulares. Lo anteriormente señalado, impulsa a las escuelas regulares a tener los servicios necesarios, ya sean humanos o materiales, para la atención de las NEE, es por esto que

¹ **Educador diferencial**, se refiere al término genérico de las personas, hombre o mujeres, con independencia a su identidad.

surgen los PIE, los cuales son definidos, por el Ministerio de Educación de Chile (de aquí en adelante MINEDUC), como: “una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional” (s.f.c:1).

En la actualidad, los PIE trabajan en todos los niveles educativos, en otras palabras, “Considerando la estructura de enseñanza del sistema escolar regular, y de acuerdo con la Ley General de Educación (de aquí en adelante LGE), los PIE atienden alumnos desde los niveles de transición 1 y 2(de aquí en adelante NT1 y NT2, respectivamente); Educación Básica y Media, hasta llegar a la Educación de Adultos” (MINEDUC, s.f.c:1). No obstante, aunque los PIE se implementan en todos los niveles educativos, esto no quiere decir que se lleve a cabo de la misma manera en todos ellos, ya que el contexto situacional por el que atraviesan los estudiantes en las diversas etapas de su escolaridad conlleva barreras o dificultades muy particulares. Por un lado, se tiene conocimiento que hoy en día, los PIE, son implementados mayoritariamente en enseñanza básica, lo cual hace que exista una amplia gama de estrategias sobre cómo abordar las NEE en este nivel. Pero, por otro lado, a nivel de enseñanza media, se identifica una falta de claridad, con respecto a leyes y decretos, como también carencias de fuentes empíricas, que logren regular este ámbito, como señala MINEDUC:

la poca claridad en los criterios para determinar las Opciones de Integración y la desvinculación entre el ciclo básico y el nivel de Enseñanza Media frente al proceso de integración, también entrapa la evolución de los aprendizajes en los niños y niñas con NEE. (2008:21).

Siguiendo la misma línea del PIE, y en estos intentos por avanzar en política pública inclusiva, el MINEDUC (2009b) establece el Decreto N°170, el cual se focaliza en normar los recursos económicos que recibirá cada institución con PIE, por cada estudiante que presenta alguna barrera de aprendizaje. Además, determina los profesionales idóneos para la evaluación y diagnóstico de las NEE, donde el educador diferencial es fundamental, debido a que no solo diagnóstica, sino que también genera instancias de aprendizaje adecuadas a las necesidades de cada estudiante para lograr que aprendan. También, y por su formación profesional, los educadores diferenciales, deberían tener las competencias

necesarias para realizar trabajo de codocencia en aula y así conseguir que todos los estudiantes participen del currículum nacional generando aprendizaje significativo en el proceso.

De acuerdo a lo anterior y debido a la necesidad de describir el rol educativo que desempeña el educador diferencial dentro de dicho contexto, por la poca claridad de bases legales y la carencia de evidencia empírica, es necesario definir a que se hace referencia con el concepto de “rol educativo”. Con respecto al concepto de “rol”, es primordial señalar que no es posible definir o delimitar su significado inequívocamente, ya que cada uno de los autores que aborda el término enfatiza aspectos y concepciones particulares, sin embargo, a partir de la búsqueda bibliográfica referida al concepto de “rol”, se ha podido identificar conceptualizaciones que guardan mayor relación con lo que se busca enfatizar en la presente investigación, es decir, referido al contexto educativo. Según Arietzeta y Ayestarán, el concepto de rol desde una perspectiva antropológica-sociológica, hace referencia a una “agrupación de valores, actitudes y conductas que la sociedad le asigna a las personas que ocupan una posición ligada a un determinado estatus social” (2003:61), es decir, el concepto de rol aparece como resultado de pertenecer a un contexto social, que posee una estructura y jerarquía particular.

De esta manera, se considera al concepto de “rol” como la conducta que una persona tiene en función de la posición que ocupa, dentro de un complejo entramado de relaciones sociales, que se dan al interior de un contexto particular al cual pertenecen (Yinger, 1965. Citado por Arietzeta y Ayestarán, 2003). Las instituciones educativas, especialmente los espacios educativos regulares, se constituyen como estructuras sociales jerarquizadas, en las que las relaciones e interacciones que se generan bajo ellas están regidas por complejas estructuras organizadas, que modelan e influyen en los modos con los que, tanto los profesionales como los estudiantes, desempeñan su rol.

Ya teniendo identificado el concepto de “rol” según algunos autores, es necesario precisar a qué se refiere el concepto de “educación”, puesto que este es la base para el constructo de la significación de rol educativo, en consecuencia, a raíz de este, se explicará y definirá el trabajo llevado a cabo por el educador diferencial en el nivel de enseñanza media, ya que no existe claridad de lo que se hace en la práctica. El concepto educación “implica revisar y

transformar las prácticas en la propia formación desde una perspectiva inclusiva” (Manguí D., 2012:50). En este sentido, la educación, da cuenta del quehacer disciplinar del educador, encontrándose este íntimamente ligado a la didáctica y la praxis educativa, el cual se desarrolla en un contexto específico, de acuerdo a la realidad que se viva dentro de la escuela, para tener una coherencia entre lo señalado por este y la praxis del educador.

No obstante, ha habido una progresión del concepto de educación, el cual se va adecuando a los enfoques o paradigmas que son tomados en cuenta al momento de hacer educación, ya que a lo largo de los años se ha entendido como una técnica, como un saber o como la responsable de la formación humana.

Con respecto a los autores citados previamente, se puede precisar el constructo de “rol educativo” como la manera particular de desempeñar una labor académica, la cual contempla diversos roles, entre ellos, un rol pedagógico, entendido como el quehacer didáctico que se lleva a cabo dentro de la sala de clases y un rol administrativo, el cual está enfocado en respaldar y explicar el quehacer de una estructura institucional mayor.

Entonces, tomando en cuenta el constructo de rol educativo, en Chile, existen establecimientos educacionales que implementan PIE, los cuales cuentan con un equipo de profesionales preparados para el trabajo pedagógico y administrativo que este requiere en cada uno de los niveles abordados. Por lo que, dentro de este equipo, se encuentra el educador diferencial, quien es necesario en todas las etapas que contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE dentro del contexto de la implementación de los PIE, ya que según MINEDUC (2016), son estos los que determinan si el diagnóstico que establece otro profesional idóneo es causa o desencadenante de alguna NEE, que afecta de forma significativa el aprendizaje del estudiante.

Estando en conocimiento del quehacer administrativo y pedagógico del educador diferencial a nivel de enseñanza básica, debido a su gran cobertura y claridad legislativa, como también material didáctico y estrategias para que los estudiantes aprendan según sus distintos estilos, es que se hace aún más evidente la falta de información respecto al rol educativo que cumple el educador diferencial a nivel de enseñanza media, dejando la interrogante de que si la Formación Inicial Docente (de aquí en adelante FID), es pertinente

a este nicho laboral, el cual cuenta con escasa investigación y claridad de su implementación.

Los educadores diferenciales, debido a su FID, poseen competencias “que les permitan responder adecuadamente a la diversidad de contextos educativos en los cuales se desempeñarán.” (Díaz Arce, T.; Figueroa Espínola, A. y Tenorio Eitel, S., 2017:67), lo cual es esencial para el trabajo pedagógico y administrativo en el contexto de implementación y desarrollo de estos programas, en los que se requieren profesionales competentes:

para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación, y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo.” (MINEDUC, 2013b:12).

Sin embargo, y como se ha logrado apreciar, no existe antecedente empírico que muestre el rol del educador diferencial en el nivel de enseñanza media.

En relación a lo anterior, en el contexto PIE y más específicamente referido al rol del educador diferencial en enseñanza media, el MINEDUC señala que consiste en que: “Estos equipos, deben contar con capacidades para dar apoyos efectivos a las NEE de sus estudiantes de modo que éstos egresen con las competencias para transitar a una nueva etapa de vida, según corresponda a cada caso”. (2013b:13), pero ¿cómo se lleva esto a cabo?, es la gran interrogante que surge con respecto al rol educativo que cumple el educador diferencial en el nivel de enseñanza media, debido a que no existen regularizaciones ministeriales claras que establezca el rol que este debe desempeñar, enajenando al estudiante de su proceso educativo, cuando en realidad los docentes deberían velar por su bienestar, en cada una de las etapas que los educandos transiten.

En este sentido y considerando todas las transformaciones que ha habido en Educación Especial, se puede destacar un claro cambio en los contextos en donde se desenvuelven los profesionales señalados, pasando de trabajar de forma aislada con los estudiantes con NEE en aulas de recursos, a trabajar en las salas de clases regulares, buscando la inclusión y el aprendizaje de todos los estudiantes. Por lo tanto y como resultado de la investigación bibliográfica realizada, en la actualidad, se puede señalar que se cuenta con escaso

conocimiento sistemático y actualizado respecto al rol educativo del educador diferencial, que permita comprender o describir cómo se lleva a cabo en el nivel de enseñanza media.

1.2 Problema de investigación con sus preguntas.

Es por todo lo anteriormente mencionado, que se busca responder: ¿Cuál es el rol educativo del educador diferencial en el PIE, a nivel de enseñanza media en dos Liceos de Santiago?

De acuerdo a esta pregunta, surgen otras preguntas específicas, tales como:

- ¿Cómo es el rol pedagógico del educador diferencial en el PIE de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago?
- ¿Cómo es el rol administrativo que el educador diferencial desempeña en el PIE de enseñanza media, en estos establecimientos?

1.3 Delimitación de la investigación.

Con el objetivo describir el rol educativo que desempeña el educador diferencial en el PIE a nivel de enseñanza media, es necesario delimitar, tanto a nivel teórico como también el espacio físico en dónde se lleva a cabo la investigación, con la finalidad de dar cumplimiento pleno a los objetivos propuestos, sin desviarse de lo concerniente a la misma. De esta manera, es necesario definir y delimitar teóricamente a qué se hace referencia con el concepto de “rol educativo”, para esto y debido a la escasez de fuentes que aborden la terminología empleada, es que se realiza un análisis de la literatura referente a los conceptos de “rol” y “educación”, de los cuales se desprende como constructo de las memoristas que el “rol educativo” corresponde a la manera particular de desempeñar una labor académica por parte de un profesional de la educación.

A partir del constructo de “rol educativo”, se desprenden dos categorías que contribuyen a facilitar su abordaje y estudio, las cuales corresponden a tareas específicas en los que se desempeñan los educadores, entre estos se destacan dos conceptos especialmente relevantes

e identificables en un contexto institucional. La primera de estas categorías, corresponde al “rol pedagógico”, el cual da cuenta del quehacer específico del educador, encontrándose este íntimamente ligado a la didáctica y la praxis educativa.

La segunda categoría, corresponde al rol administrativo, que en términos educacionales corresponde a un “proceso con el cual se organiza, dirige, estructura y da vida la implementación de un servicio educativo a un medio social que lo requiere, con la finalidad de impartir un servicio de enseñanza-aprendizaje” (Martínez Aguirre, 2012:11), respondiendo a las exigencias y requisitos que el sistema educativo institucional les impone a los profesionales de la educación. A partir del análisis de estos conceptos, es posible realizar análisis, reflexiones y conclusiones, en torno al rol educativo que el educador diferencial desempeña en los PIE a nivel de enseñanza media.

En términos de espacio, la investigación se desarrolla en dos establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, el cual cuenta con las condiciones necesarias para constituirse como objetos de estudio, es decir, son establecimientos que cuenten con PIE a nivel de enseñanza media. Con respecto a los sujetos de investigación, estos son educadores diferenciales titulados, sin distinción de cohorte, que se desempeñan y trabajan con estudiantes con NEE a nivel de enseñanza media y los respectivos coordinadores de cada uno de los PIE, con el propósito de conocer la dinámica de implementación, tanto en lo práctico como en lo administrativo, de cada uno de los programas.

1.4 Justificación del problema.

En el proceso de búsqueda de información, a nivel internacional, se encontraron variados artículos de revistas especializadas que abordan las NEE en la escuela secundaria, pero en ninguno de ellos se hace referencia al educador diferencial, ni a los PIE. Asimismo, a nivel local y universitario, sucede algo muy similar, se destaca solo una investigación llamada “Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la enseñanza media regular: ¿está la unidad educativa preparada para asumir este proceso?” (Nogales P., 2007), que posiblemente establezca cierta relación con el contexto que se desea investigar.

A partir de la búsqueda exhaustiva de artículos, revistas, tesis e informes de investigaciones, se puede observar que existe una escasez generalizada de información sobre el abordaje de las NEE en enseñanza media, caso contrario a lo que ocurre con los niveles de enseñanza básica, de los que se pueden encontrar una amplia diversidad de estudios e investigaciones que dilucidan la implementación de los PIE y el rol que cumplen los educadores diferenciales dentro de este contexto, como, por ejemplo: “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?” de Andrea Vega Godoy. (2009), “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula común (1° y 2° ciclo)” de Ximena Damm Muñoz (2010), “La formación y actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula. (1° y 2° ciclo)” de María de Fatima Paiva dos Santos Coelho (2012), “Necesidades educativas especiales (NEE) del nivel básico del estado de Tabasco (estudio diagnóstico)” de Pedro Ramón Santiago, Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Verónica García Martínez. (2015), o, “Políticas y prácticas de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica”, caso Cabo Verde, de Aleida Patrícia Monteiro Furtado (2016).

Para lidiar con la escasez de conocimiento que rodea al funcionamiento de los PIE en enseñanza media y el rol que cumple el educador diferencial en este nivel, se hace necesaria la realización de esta investigación, ya que, a través de esta, se genera conocimiento nuevo y situado, que permite aportar y enriquecer la formación inicial de los futuros profesores que se insertarán dentro de estos contextos sin conocer lo suficiente sobre la implementación y desafíos que esto conlleva. Además, proporcionar conocimientos nuevos de cómo se implementa la normativa chilena actual y el rol que cumplen los educadores diferenciales con respecto a la ejecución de los PIE dentro de dicho contexto situado, para trabajar con las NEE que presentan los estudiantes de enseñanza media. Por último, identificar aquellos vacíos que pudieran existir en la legislación actual, relacionado con la coherencia y pertinencia que se establece entre la realidad educativa investigada y lo que la ley declara.

De esta manera, los aportes que realiza la investigación a la FID están íntimamente ligados a la construcción de conocimientos teóricos y empíricos, así como a la identificación de los principales desafíos a los que se enfrentan los educadores diferenciales en el abordaje de las NEE en enseñanza media, abriendo posibilidad de continuidad investigativa y didáctica que responda a los desafíos y realidades descritas en la presente, en cuanto al rol que actualmente se encuentran desempeñando los educadores diferenciales en dicho contexto.

Finalmente, en base a nuestra experiencia como estudiantes y futuras profesionales, consideramos fundamental la realización de esta investigación debido a que hemos podido identificar, a través de nuestra trayectoria académica, un vacío formativo importante en relación al abordaje de las NEE a nivel de enseñanza media y a las normativas que rigen a los PIE en dicho nivel. A medida que se han ido implementando los PIE, estos se han expandido incluso en la enseñanza media, en este sentido, el presente contexto se constituye actualmente como un posible e importante campo laboral, por lo que es necesario que la formación inicial se enriquezca y de respuesta a las interrogantes que en esta investigación se plantean, para que, a partir de dicho conocimiento, se pueda promover la construcción de competencias que contribuyan al abordaje de diversas problemáticas a las que se ven enfrentados los profesionales en los niveles de enseñanza media. Por todo lo anterior, es que surge la motivación e interés por realizar esta investigación, buscando responder a las interrogantes que nos hemos planteado a partir de nuestra formación y continuar formándonos como educadoras.

1.5 Objetivos.

1.5.1 Objetivo general:

- Explicar el rol educativo del educador diferencial en el PIE, a nivel de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Describir el rol pedagógico del educador diferencial en el PIE de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago.
- Describir el rol administrativo que el educador diferencial desempeña en el PIE de enseñanza media, en estos establecimientos.

1.6 Supuestos de la investigación:

En el transcurso de la formación inicial docente, son múltiples las oportunidades que se tienen para observar, intervenir e interactuar con los espacios educativos regulares, a partir de dichas experiencias, los futuros profesionales pueden ser capaces de construir su propia percepción de la dinámica observada, y cómo sus participantes operan en estos espacios. En consecuencia y en congruencia con el bagaje experiencial construido por las memoristas, previo al desarrollo de la presente investigación, surgen los siguientes supuestos investigativos:

- Con respecto al rol educativo del educador diferencial en el PIE de enseñanza media, debido a la evidente escasez de orientaciones y normativas que rigen la implementación de los PIE dentro de este nivel, se presume que el abordaje de las NEE por parte del educador diferencial sigue una lógica similar a la utilizada a nivel de enseñanza básica, teniendo así un carácter más bien asistencialista y compensatorio, que no contribuye realmente a la “solución” y superación de las barreras de aprendizaje que los estudiantes experimentan en los distintos niveles educativos.
- En cuanto al rol pedagógico, este se basa en la misma línea de trabajo utilizada en el nivel de enseñanza básica, no obstante, de una manera mucho más “libre”, en el sentido de que no hay normativas que regulen el trabajo que este debe desempeñar, por lo tanto, se tiene el supuesto de que el educador diferencial aborda las NEE a nivel de enseñanza media, focalizándose principalmente en las necesidades educativas de tipo permanentes, las cuales están presentes a lo largo de toda la vida y escolaridad del estudiante, por lo que son más relevantes y necesarias de abordar por parte de los profesionales.
- Por último, con respecto al rol administrativo, se conjetura que las NEE transitorias que atraviesan los estudiantes a nivel de enseñanza media, son asociadas por los profesionales del PIE a problemas conductuales y actitudinales, por lo que son invisibilizadas y poco abordadas, por lo tanto, el diagnóstico e ingreso al PIE de estos estudiantes se ve dificultado.

II. Marco Referencial.

A continuación, se presentan los conceptos desarrollados y se dan a conocer los temas principales, es así, que se comienza con el concepto de “rol educativo”, el cual es necesario desarrollar y precisar como sustento de la investigación, para que las investigadoras creen el constructo del término rol educativo, contemplando lo pedagógico y lo administrativo. Luego, se desarrolla el rol educativo del educador diferencial, abarcando la formación de este, los roles que desempeña, desde una mirada legislativa. Se prosigue con la Educación Especial, contemplando la historia, evolución, el concepto de NEE y las normas que la regulan. Para finalizar, con el PIE, considerando su conceptualización, su implementación a nivel general y particularmente, en enseñanza media.

2.1 Rol Educativo.

El concepto de “rol educativo” es un concepto que etimológicamente no es utilizado muy frecuentemente por los autores, sin embargo, este guarda un alto grado de similitud con el concepto de “rol docente”, el cual, al igual que el anterior, no es posible definir de manera exacta, debido a su carácter dinámico y las distintas miradas desde las cuales son abordados ambos conceptos.

Desde la perspectiva de autores como Matus, Ortega, Parra, Ortiz, Márquez, Stotz y Fasce (2017) el concepto de “rol docente” se describe como un medio para el aprendizaje de los estudiantes, en el cual el profesor guía el proceso formativo y las prácticas de sus estudiantes.

Con lo que respecta al concepto de “rol educativo”, como se señala anteriormente, existen escasas fuentes bibliográficas que aborden etimológicamente su significado, por lo que no es posible establecer una definición particular.

Tomando en cuenta las ideas previamente desarrolladas, desde la mirada de las investigadoras, el concepto del rol docente no satisface las intenciones e intereses de la presente investigación, debido a su marcada especificidad, es por ello, que con el objetivo de reducir la ambigüedad que rodea al concepto de “rol educativo”, a continuación se

profundizan teóricamente los conceptos de “rol” y “educación” de manera separada, para su posterior integración, dando origen así al constructo de “rol educativo” que se va a desarrollar a lo largo de la investigación.

2.1.1 Concepto de “rol”.

El concepto de “rol” ha sido abordado a través de la historia por diversos autores, como Vacchelli, Ezequiel. 2017; Podcaminsky Garber, Mario. 2006; Ros Guasch, Joan Anton. 2006; entre otros, como también desde distintas perspectivas y áreas de estudio, por lo que no es posible definir y delimitar inequívocamente dicha terminología. Sin embargo, a partir de la búsqueda realizada, se han podido identificar conceptualizaciones que guardan mayor relación con lo que se busca enfatizar en la presente investigación. Según Arietzeta y Ayestarán el concepto de rol desde una perspectiva antropológica-sociológica, hace referencia a una “agrupación de valores, actitudes y conductas que la sociedad le asigna a las personas que ocupan una posición ligada a un determinado estatus social” (2003:61), es decir, el concepto de rol aparece como resultado de pertenecer a un contexto social, que posee una estructura y jerarquía particular.

El hecho de poseer un rol supone de por sí, el pertenecer y participar de un grupo social, que es identificable debido a que comparten características o propósitos comunes. En función de estos propósitos, desarrollan una estructura organizacional particular y establecen redes de relaciones entre sus miembros. Es de dicha forma, que los roles aparecen como parte de la compleja estructura y entramado de redes de relaciones, que se desarrollan al interior del sistema.

Siguiendo con los planteamientos de Arietzeta y Ayestarán (2003) aparecen los conceptos de “posición social” y “estatus social”. Los cuales son definidos por ellos de la siguiente manera:

- Posición social: “lugar que ocupa una persona en el entramado de relaciones sociales” (2003:61).

- Estatus social: “se refiere a las funciones asignadas a la persona que ocupa dicha posición y a la valoración de las funciones” (2003:61).

Estos conceptos regulan las relaciones y los roles que se desarrollan al interior del grupo social, influyendo y transformando en el mayor de los casos, los roles que desempeñan cada uno de sus miembros, en función de los objetivos y propósitos que el grupo va adquiriendo.

Aún desde una perspectiva antropológico-sociológica, Yinger (1965) define “rol” como la conducta que una persona tiene en función de la posición que ocupa, dentro de un complejo entramado de relaciones sociales, que se dan dentro de un contexto particular al cual pertenecen (Citado por Arietzeta y Ayestarán, 2003).

Desde una mirada psicosocial, el concepto de rol es simplificado y definido como “prescripciones de cómo llevar a cabo esas funciones dentro del equipo” (Arietzeta y Ayestarán. 2003:62). Esta nueva forma de significar el concepto, atribuye un mayor grado de influencia al contexto social, el cual como bien se señala en la definición previa, prescribe y en parte determina la adquisición de un rol particular. En este contexto social, surge el concepto de “norma” el cual es definido por Blanco y Fernández (1985) como “prescripciones normativas para el mantenimiento de un esquema de relaciones dentro del grupo” (Citado por Arietzeta y Ayestarán. 2003:62). Estas normas responden a la rígida estructura de grupo social, las cuales principalmente priman dentro de los contextos laborales altamente jerarquizados y organizados, en donde es el grupo quien determina el rol, el estatus y las normas que deben seguir cada uno de sus miembros, ejerciendo un alto grado de control y el fortalecimiento de un pensamiento colectivo.

Dentro de un contexto laboral, los equipos de trabajo se constituyen como un grupo social con características y relaciones particulares, los cuales se organizan y coordinan de manera específica, definida en su mayoría por las relaciones que establecen entre sí. Es de esta manera, que los roles son, por un lado, prescritos y preconcebidos primeramente por la relación social que se establece dentro del equipo de trabajo. Cada sujeto posee una idea o expectativa con respecto al rol que deben cumplir cada uno de sus participantes, y, por otro lado, esto no quiere decir que el sujeto deba cumplir al pie de la letra ese rol impuesto, debido a que como señala Belbin (1981. Citado por Arietzeta y Ayestarán, 2003) en su

teoría, los roles poseen un carácter dinámico y flexible, que en conjunto con las características particulares del sujeto contribuyen a la construcción de un nuevo rol que se adapta tanto a los requerimientos del entorno laboral como a las características y necesidades del propio trabajador.

En dicho contexto, las conductas esperadas por los demás miembros del grupo laboral responden a un “constructo cognitivo que prescribe, anticipa y predice el comportamiento” (Arietzeta y Ayestarán, 2003:62), definido etimológicamente como “expectativa”. Estas expectativas juegan un rol importante dentro de la construcción y adquisición de roles, debido a que ejercen cierto grado de presión y, por ende, grado de responsabilidad con el grupo social.

Al situarse desde un contexto pedagógico, las instituciones educativas, especialmente los espacios educativos regulares, se constituyen como estructuras sociales jerarquizadas, en donde las relaciones e interacciones que se generan bajo ellas están regidas por complejas estructuras organizadas, que modelan e influyen en los modos con los que, tanto los profesionales como los estudiantes, desempeñan su rol.

A esta altura, es importante considerar que, si bien existe implicancia de todas las variables anteriormente señaladas en la adquisición de roles al interior de los grupos sociales, estas se constituyen únicamente como agentes influentes y en ningún caso como determinantes de “rol”, debido a que en sí mismo el ser humano, como consecuencia de su naturaleza, no es determinable por su contexto social (Maturana, 1995). Tomando en cuenta dicha premisa, la significación del concepto que guarda mayor relación con la postura de las investigadoras, hace referencia al rol como “potencial constante accesible a los miembros que posean determinadas características, y que responde de forma flexible a las necesidades funcionales del equipo” (Agazarian, 1989. Citado por Arietzeta y Ayestarán, 2003:63), puesto que, según la perspectiva de las investigadoras, el rol no puede ser determinado por su entorno ni mantenerse invariable en el tiempo, sino que más bien es de carácter flexible, dinámico y particular, siendo resultado de un proceso constructivo personal, que guarda relación con las cualidades, objetivos e intereses de cada sujeto.

2.1.2 Concepto de “Educación”.

Según la LGE, el concepto de “Educación” corresponde al “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (MINEDUC, 2009c:Art.2), de esta manera, la legislación chilena establece la educación como eje fundamental para el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas.

En esta misma línea, Jesús Vilar Martínez, señala que la educación es “un fenómeno complejo y diverso, promovido por una gran diversidad de agentes y que se produce en un número incalculable de escenarios” (s.f.:207), la LGE también señala que la educación se desarrolla a lo largo de la vida de todas las personas, la cual se manifiesta y experimenta en espacios y momentos variados, entre ellos se distinguen espacios de enseñanza formal o regular, enseñanza no formal y enseñanza informal, siendo los dos primeros promovidos y regulados por la actual legislación.

En el caso de la educación formal, esta es definida como “estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está compuesta por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (MINEDUC, 2009c: Art.2). De esta manera, el sistema educativo formal chileno establece como obligatorio el acceso de los niños, niñas y jóvenes a los niveles de educación básica y media, teniendo el Estado el deber de financiar establecimientos públicos de carácter gratuito destinado a asegurar el acceso de todos los estudiantes al sistema educativo, haciendo valer el derecho de todo ser humano a la educación.

En el caso de la educación no formal, esta se constituye como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (MINEDUC, 2009c:Art.2).

Y, por último, la educación informal corresponde al “desarrollo de la educación a través de un aprendizaje directo o indirecto de una enseñanza, al margen del sistema educativo

vigente, sin acceder a la obtención de un título reconocido por las autoridades competentes” (Cagna, 1996:59).

Toda interacción educativa requiere en sí misma de dos sujetos, uno con intención de enseñar y otro con intención de aprender, como resultado de esta interacción se genera aprendizaje, a raíz de lo anteriormente mencionado, es que los procesos educativos no se reducen únicamente a los espacios educativos institucionalizados. Por ejemplo, uno de los primeros y más potentes espacios educativos se genera en el seno de las familias, las cuales se constituyen para los sujetos como un espacio de socialización primaria.

2.1.3 Constructo “rol educativo”.

En lo relativo a lo ya mencionado, considerando, por un lado, el concepto de rol y, por otro lado, el concepto de educación, es que las autoras pueden definir el rol educativo como la manera particular en la que un educador desempeña su labor profesional, desde distintos roles, entre ellos, un rol pedagógico, el que se abarca dentro de la sala de clases como un quehacer didáctico y un rol administrativo, el cual está enfocado en respaldar y explicar el que hacer de una estructura institucional mayor.

En el caso del educador diferencial, su rol educativo es resultado de un proceso constructivo, tanto personal como también colectivo, en el cual influyen diversos agentes y circunstancias que se combinan para dar origen a una manera particular de desempeñar sus distintas labores profesionales. Es a partir del amplio espectro de labores que debe cumplir el educador diferencial, que se desprenden subcategorías como el rol pedagógico y el rol administrativo.

Es importante considerar que la labor a desempeñar de este profesional es similar en las distintas instituciones educativas, ya que mientras se desempeña al interior del PIE, este debe responder al sistema estandarizado en el cual se enmarca, en este caso, el MINEDUC, quien entrega los test a realizar, los formularios a completar y categoriza a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento, conocimiento y habilidades.

En este sentido, es importante detallar en profundidad ambos tipos de roles, los cuales se especifican a continuación.

2.1.3.1 Rol pedagógico.

Antes de comenzar con el desarrollo de este apartado, se debe señalar que educación y pedagogía son conceptos distintos, puesto que como se menciona en uno de los títulos anteriores, la educación es un proceso de aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida de las personas, siendo la pedagogía la ciencia que estudia la educación.

Algunos autores, desde el desarrollo de la pedagogía moderna, señalan que a la pedagogía le atribuyen “la responsabilidad de la formación humana en cuanto objeto de estudio y misión social.” (Nervi, M. y Nervi H. 2007:46). De acuerdo a lo anterior, es que hay una intencionalidad de humanizar a los seres humanos, donde se les brinda ciertas competencias, habilidades y conocimientos para poder relacionarse a nivel social, en el plano educativo.

No obstante, ha habido una progresión del concepto de pedagogía, el cual se va adecuando a los enfoques o paradigmas desde donde se mira la educación, ya que a lo largo de los años se ha entendido como una técnica, como un saber o como la responsable de la formación humana. En este sentido, también se tiene que considerar el hecho de que “La pedagogía no se propone sólo entender un grupo particular de fenómenos, como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más totalizante, es el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades.” (Flores R., 1994:112). Entonces, la finalidad de la pedagogía consiste en que cada ser humano pueda desarrollar a plenitud su razón, para así ir avanzando en niveles más complejos de sí mismos.

En relación a lo anterior, es que actualmente se puede comprender que “La pedagogía como ciencia tiene como objeto estudiar el campo de la educación como realidad y acción y, sobre todo la búsqueda de la configuración eficaz y racional de la praxis educativa y de su transformación.” (Nervi, M. y Nervi H., 2007:50). De acuerdo a esto, y por la formación de

los profesores, estos son considerados como profesionales que tienen un saber específico, el cual vela en todo momento por el objeto de estudio, en este caso, el centro educativo y sus participantes, quienes están en constante transformación por el hacer del docente, de esta manera, los participantes se van haciendo más complejos, en el sentido de que van desarrollando su razón.

En consecuencia, el rol pedagógico “implica revisar y transformar las prácticas en la propia formación desde una perspectiva inclusiva” (Mangui D., 2012:50). En este sentido, se revela el quehacer disciplinar del educador, encontrándose este íntimamente ligado a la didáctica y la praxis educativa, el cual se desarrolla en un contexto específico, de acuerdo a la realidad que se viva dentro del establecimiento educativo, para tener una coherencia y pertinencia entre el contexto y la praxis del educador.

2.1.3.2 Rol administrativo.

El rol administrativo corresponde a un “proceso con el cual se organiza, dirige, estructura y da vida la implementación de un servicio educativo a un medio social que lo requiere, con la finalidad de impartir un servicio de enseñanza-aprendizaje” (Martínez Aguirre, 2012:11), respondiendo a las exigencias y requisitos que el sistema educativo institucional les impone a los profesionales de la educación. También, la administración se puede entender como un proceso que estructura y utiliza un conjunto de recursos orientados hacia el logro de metas, para llevar a cabo tareas en un entorno organizacional. (Hitt Black, 2006. Citado por Martínez Aguirre, 2012). En otras palabras, el rol administrativo es un proceso que reúne y pone en funcionamiento una variedad de recursos, para el logro de metas o propósitos de una institución.

En síntesis, el constructo levantado por las investigadoras para el concepto de “rol educativo” corresponde a la manera particular en la que un educador desempeña su labor profesional, de esta manera, el pedagogo, que corresponde a la persona que se dedica profesionalmente a la pedagogía, es decir, al estudio de la educación, es quien desempeña un rol educativo al interior del establecimiento en el que participa. Como parte de dicho rol, se desprenden roles más específicos, que, si bien son complementarios, dicen relación con

dimensiones separadas, entre ellos, los educadores al interior de los establecimientos educativos regulares, desempeñan roles pedagógicos y un rol administrativo.

Implicando el primero de estos, es que involucra revisar y transformar las prácticas educativas en función de la propia formación del pedagogo, estando íntimamente ligada a los conceptos de didáctica y praxis educativa. Con relación al segundo, éste hace referencia a las competencias que posee el pedagogo para organizar, dirigir y estructurar la implementación del servicio educativo en función de las necesidades y requerimientos del contexto educativo.

2.2 Rol Educativo del Educador Diferencial.

Según la normativa actual, los educadores diferenciales son considerados profesionales idóneos para la evaluación y diagnóstico de las NEE, siendo, a su vez, miembros fundamentales de los PIE, estos no solo se encargan de diagnosticar, sino que también de generar instancias de aprendizaje adecuadas a las necesidades de cada estudiante a lo largo de su escolaridad. También, y por su formación profesional, deberían estos docentes poseer las competencias necesarias para realizar trabajo codocente en aula y así conseguir que todos los estudiantes participen del currículum nacional generando aprendizaje significativo en el proceso.

Entonces, tomando en cuenta el concepto de rol educativo, en Chile, existen establecimientos educacionales que implementan PIE, los cuales cuentan con un equipo de profesionales preparados para el trabajo pedagógico y administrativo que este requiere en cada uno de los niveles abordados. Por lo que, dentro de este equipo, se encuentra el educador diferencial, quien es necesario en todas las etapas que contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE dentro del contexto de la implementación de los PIE, ya que según el MINEDUC (2016), son estos los que determinan si el diagnóstico que establece otro profesional idóneo es causa o desencadenante de alguna NEE, que afecte de forma significativa el aprendizaje del estudiante.

Los educadores diferenciales, debido a su formación inicial, poseen competencias “que les permitan responder adecuadamente a la diversidad de contextos educativos en los cuales se desempeñarán.” (Díaz Arce, T.; Figueroa Espínola, A. y Tenorio Eitel, S. 2017:67), lo cual es esencial para el trabajo pedagógico y administrativo en el contexto de implementación y desarrollo de estos proyectos, en los que se requieren profesionales competentes:

para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación, y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo. (MINEDUC, 2013b:12).

Sin embargo, y como se ha logrado apreciar, no existe antecedente empírico que muestre el rol del educador diferencial en el nivel de enseñanza media.

En el documento del MINEDUC “Estándares orientadores para carreras de educación especial” (2013a) se establecen estándares disciplinarios y pedagógicos que buscan orientar a los establecimientos formadores de las carreras de Pedagogía en Educación Especial. Según el MINEDUC, “el concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente” (2013a:7). Como se mencionó con anterioridad, en dicho documento se señalan, por un lado, estándares disciplinarios, que están relacionados con la carrera y especialidad del educador, y, por otro lado, estándares pedagógicos, que son transversales a toda carrera del área de la Pedagogía. En el caso de la Educación Especial, a nivel disciplinario se establecen trece estándares, los cuales a su vez se encuentran organizados dentro de las siguientes cinco grandes áreas (MINEDUC, 2013a:21):

1. Diversidad, desarrollo y necesidades educativas especiales (NEE): Involucra conocer y manejar referentes teóricos y empíricos que potencien el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Como son el conocer las características de la persona humana y la acción educativa para favorecer la calidad de vida de quienes presentan NEE, promoviendo su desarrollo cognitivo, personal y social.

2. Evaluación y retroalimentación: Involucra el diseño y aplicación de procedimientos de evaluación que permitan comprender la situación del estudiante con NEE, y posteriormente generar apoyos adecuados a los estudiantes, a partir de la toma de decisiones coordinada.
3. Trabajo colaborativo y apoyos a la inclusión: Involucra el conocimiento de la matriz curricular y la didáctica, con el objetivo de favorecer el desarrollo de apoyos coherentes y adecuados.
4. Escuela para todos, familia y comunidad: Involucra el conocimiento y la aplicación de los saberes relacionados al trabajo y las practicas colaborativas, relaciones que se constituyen como beneficiosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Desarrollo ético profesional: Involucra el desarrollo del respeto y valoración hacia la diversidad de las personas, además de la reflexión y transformación del propio quehacer pedagógico.

Dichas áreas y estándares constituyen al ideal de profesional competente que se espera que se desempeñe y forme en Educación Especial.

2.2.1 Formación del educador diferencial especialidad en problemas de aprendizaje.

La formación inicial que recibe cada educador, de acuerdo a su casa de estudios, repercute en gran medida en el quehacer de este profesional, ya que es debido a la formación que recibió, el cómo se desenvuelve en su trabajo y el enfoque en el que mire a sus estudiantes por ejemplo, si el enfoque de formación, es más bien clínico, verá al estudiante como un sujeto que tiene algún problema desde su interior y actuará en concordancia a ello, en cambio, si el enfoque es más bien constructivista, el educador se dará cuenta de que el

problema no es el estudiante en sí mismo, sino más bien las dinámicas de enseñanza que se llevan a la práctica, podrían estar dificultando que el estudiante aprenda.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (de aquí en adelante UMCE) imparte la carrera de Educación Diferencial, la cual cuenta con distintas especialidades. La presente memoria tiene como propósito obtener el grado de Licenciado en Educación y título de Profesor de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje, y con el objetivo de establecer relación entre la presente investigación y el grado a obtener, es que la especialidad de Problemas de Aprendizaje (de aquí en adelante PA), será un complemento teórico al momento de generar un aporte a la FID, puesto que solo es impartida por la UMCE, por lo tanto, no se realizará una comparación de formación de profesionales, sino más bien conocimiento nuevo a la carrera, para complementar la FID.

Siguiendo con la idea anterior, es preciso conocer la formación que se imparte en la UMCE en la carrera de Educación Diferencial PA, la cual está enfocada en formar profesores:

capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas, liderar proyectos pedagógicos innovadores e inclusivos. Es capaz de dar respuestas a las Necesidades Educativas de estudiantes con dificultades en sus procesos educativos, sociales y culturales, insertos tanto en contextos formales como no formales. (UMCE, s.f.:1).

Es decir, que los profesores que cuentan con esta formación, son profesionales idóneos para ser parte de proyectos y programas que respondan a las NEE de los estudiantes, los cuales presenten dificultades en diversos ámbitos de su vida.

Asimismo, “Son profesionales con conocimientos y capacidades que les permiten tener un alto dominio de saberes de la didáctica y la evaluación” (UMCE, s.f.:4). En este sentido, es trascendental que la formación de estos profesionales contemple un amplio conocimiento en las diversas didácticas, las cuales se pueden adaptar o mezclar de acuerdo a la necesidad de los estudiantes. También, es importante el dominio de la evaluación, ya que si bien el MINEDUC entrega test que deben ser aplicados de manera obligatoria, como es el caso de la Batería EVALÚA, para fijar un estándar de evaluación de resultados, es el educador diferencial quien debe complementar ese test con otros instrumentos de evaluación, para

tener un resultado integral de todos los conocimientos y habilidades que el estudiante domina o, en caso contrario, qué le falta mejorar o desarrollar.

De acuerdo a la página institucional de la UMCE, la formación que reciben los educadores diferenciales especialistas en PA les permite poder desempeñar la profesión en diferentes campos ocupacionales, como lo son (UMCE, s.f.:5):

- Organizaciones e instituciones de apoyo socioeducativo a niños y niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad: Trabajan en programas estatales, donde desarrollan su acción con niños, niñas y jóvenes que fueron excluidos del sistema escolar tradicional por diferentes razones.
- Equipos interdisciplinarios en el ámbito del área psicosocial y de la salud: Este trabajo está enmarcado en los hospitales o programas de atención domiciliaria, donde los estudiantes o pacientes, debido a su situación de enfermedad, no pueden asistir a clases de manera regular y seguir dentro de un sistema tradicional.
- Ejercicio libre de la profesión: El trabajo está enfocado de manera más personalizada a los estudiantes, considerando clases particulares, considerando una evaluación e intervenciones acorde a los resultados obtenidos.
- Escuela y Proyecto de integración:

Se desempeñan, tanto a nivel Pre-escolar, Educación Básica y Media, desarrollando funciones de evaluación psicopedagógica, programas de apoyo pedagógico, delimitación de la competencia curricular y adaptaciones al currículo. Desarrolla iniciativas o proyectos tendientes a generar una valoración de los estudiantes con PA en los diversos contextos en que se desenvuelve. Trabaja colaborativamente desde la interdisciplinariedad con los actores significativos de la unidad educativa. (s.f.:6).

Si bien es amplio el campo laboral de este profesional, esta investigación solo considera el rol que desempeña dentro de la escuela y del PIE, donde su quehacer contempla diversas tareas. Asimismo, el educador diferencial especialista en PA, posee un rol educativo, que tiene dos aristas, por un lado, el rol pedagógico y, por otro lado, el rol administrativo, los cuales se especificaran a continuación.

2.2.2 Rol pedagógico del educador diferencial.

Se construye este rol pedagógico, a partir de las normativas y decretos que regular el quehacer del educador diferencial y se da a entender que ese rol corresponde al ideal, desde lo teórico y político, es decir, lo que se supone que el educador diferencial debe o se espera que haga. Contemplando como pilar fundamental lo que señala el MINEDUC.

Asimismo, se considera que desempeñar un rol pedagógico implica revisar y transformar las prácticas pedagógicas, dando cuenta del saber disciplinar del educador, por lo que es posible señalar que el quehacer educativo del educador diferencial se encuentra estrechamente relacionado a un proceso de análisis y toma de decisiones, con lo que respecta a la didáctica, metodología y abordaje de las NEE de sus estudiantes.

Es importante tomar en cuenta que, el rol pedagógico que desempeñan los educadores diferenciales al interior de los PIE, responde a las circunstancias que se establecen en el contexto laboral, esto quiere decir que, el abordaje pedagógico que desarrolle el educador, se ve determinado por diversos factores, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional (de aquí en adelante PEI) del establecimiento, las dinámicas relacionales entre educadores diferenciales y profesores de educación regular, y la formación del propio educador. Todos estos factores contribuyen a la construcción de un rol pedagógico particular, bajo el cual el educador diferencial desempeña su labor, por lo que no es posible determinar inequívocamente cuál es el rol pedagógico que deberían desempeñar estos profesionales. Sin embargo, existen orientaciones y normativas que guían y organizan las acciones que estos profesionales deben realizar para el abordaje de las NEE de los estudiantes al interior del PIE.

Algunas de estas orientaciones son entregadas a través del documento “Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)” elaborado por el MINEDUC (2013b), que corresponden a:

- Los equipos y profesionales del PIE deben establecer metas semanales o anuales de aprendizaje para con los estudiantes.
- Se deben implementar sistemas de evaluación, seguimiento y monitoreo del progreso y los aprendizajes de cada uno de los estudiantes integrados.
- Implementar en cada curso estrategias para responder a la diversidad, basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (de aquí en adelante DUA).
- Los establecimientos deben proporcionar a los educadores diferenciales y profesores de aula regular horas de planificación y evaluación de los procesos educativos.

La co-enseñanza o el trabajo colaborativo aparece en estos documentos orientadores, como una herramienta que permite mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, constituyéndose bajo el “reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda” (MINEDUC, 2013b:39). El desarrollar trabajo colaborativo supone participar de un equipo interdisciplinario, en el cual, a partir de los saberes y formación de cada uno de los integrantes, se generan discusiones e intervenciones que benefician el desarrollo de propuestas y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, estos equipos interdisciplinarios están formados en su mayoría por educadores diferenciales y profesores de aula regular, los cuales cuentan con un mínimo de tres horas cronológicas semanales para desarrollar trabajo colaborativo. (MINEDUC. 2013b:17).

2.2.3 Rol administrativo del educador diferencial.

Se construye este rol administrativo, a partir de las normativas y decretos que regular el quehacer del educador diferencial y se da a entender que ese rol corresponde al ideal, lo cual está planteado en la teoría, haciendo hincapié en lo que se espera del educador diferencial en relación a su rol administrativo, considerando: el Decreto N°170, los planteamientos presentados por Martínez Aguirre (2012) y lo que señala el MINEDUC.

Como se establece anteriormente, el desempeñar un rol administrativo, idealmente, corresponde a la realización de un “proceso con el cual se organiza, dirige, estructura y da vida la implementación de un servicio educativo a un medio social que lo requiere, con la finalidad de impartir un servicio de enseñanza-aprendizaje” (Martínez Aguirre, 2012:11), respondiendo a las exigencias y requisitos que el sistema educativo institucional les impone a los profesionales de la educación. A nivel particular, los educadores diferenciales, al igual que todos los profesionales de la educación que se desempeñan en establecimientos de educación regular, se espera que realicen labores administrativas con el objetivo de registrar, informar y notificar sus decisiones y acciones pedagógicas, asimismo, en el caso de los PIE, la labor administrativa está íntimamente relacionada a la subvención escolar preferencial de la Educación Especial.

Como ya se ha explicado, el funcionamiento de los PIE es sustentado en su mayoría gracias a subvenciones provenientes del MINEDUC, el cual proporciona aportes monetarios por cada estudiante con NEE que sea atendido por este programa dentro del establecimiento.

En consecuencia, se espera que los profesionales del equipo PIE den cuenta al MINEDUC de los ingresos y egresos de los estudiantes, así como de las acciones, progresos y resultados de cada una de las evaluaciones aplicadas, desde el ingreso, mediante una

evaluación diagnóstica, el proceso con evaluaciones periódicas y finalmente el egreso con una evaluación de final. Debido a los requerimientos anteriormente mencionados, los educadores diferenciales estructuran y organizan cronológica y secuencialmente las acciones pedagógicas a desarrollar en el transcurso del proceso de intervención con cada estudiante y en cada nivel educativo.

En términos normativos, en el Decreto N°170, se establecen funciones y tareas que el educador diferencial debe desempeñar al interior del PIE, en coherencia con lo ya expresado. En base a este documento, se considera que el educador diferencial sea el encargado de realizar evaluaciones diagnósticas para el posible ingreso de los estudiantes al programa, y a su vez, realizar reuniones con sus familias o responsables para complementar la información y antecedentes, adquiriendo la documentación necesaria para lograr su ingreso. Estos datos deben ser registrados por los profesionales responsables en fichas personales por cada uno de los estudiantes con NEE que son recibidos por el PIE, siendo su acceso restringido y de exclusiva responsabilidad de los profesionales que se desempeñan dentro del PIE, y está estrechamente prohibido su acceso o divulgación a personas ajenas a dicho equipo.

Durante el periodo de ingreso de estudiantes al PIE y posterior al proceso de evaluación diagnóstica, el educador diferencial que desempeña la función de evaluar, debe realizar la postulación del estudiante de manera online, ingresando sus datos personales y resultados obtenidos.

En su mayoría, se tiene antecedentes empíricos de que los informes emitidos por los educadores diferenciales, en perjuicio del tiempo y la cantidad de estudiantes, se realizan mediante un programa computarizado llamado “Programa Informatizado de las Baterías Evalúa” (de aquí en adelante PIBE), el cual al ingresar los resultados obtenidos por los estudiantes en la batería psicopedagógica EVALÚA arroja un informe breve y conciso respecto al diagnóstico y las dificultades identificadas.

Como señala el MINEDUC, para el:

registro de los antecedentes y resultados más relevantes del proceso de evaluación integral e interdisciplinaria realizada al estudiante por los distintos profesionales, el Ministerio de Educación pone a disposición el Formulario Único de Evaluación Integral, FUDEI (...) proporciona un panorama general de las condiciones, fortalezas y necesidades del estudiante y su contexto – (familiar y escolar), facilitando a los profesionales visualizar la respuesta educativa que deben entregar al alumnos o alumna. (2013b:28).

En síntesis, el ideal que se tiene de la labor administrativa, podría tener directa relación con lo que señala el MINEDUC, ya que el educador diferencial debe regirse al instrumento estandarizado para tener un mismo criterio de selección y a través de esto, es que puede recibir subvenciones dependiendo de la NEE que presenta los estudiantes participantes del PIE, ya sea permanente o transitoria, para que se le brinden recursos necesarios, que puede ser material o humano, lo cual le permita involucrarse en su proceso de aprendizaje. No obstante, hay que destacar el hecho de que estas subvenciones deben ser rendidas al sistema que las entrega, para que puedan llevar un control o un respaldo al respecto, para asegurarse que el estudiante tiene la ayuda necesaria, de acuerdo a la información que se recoge en el inicio del proceso.

2.3 Educación Especial.

La Educación Especial ha progresado debido a diversas normativas y decretos que se han creado y modificado a lo largo de los años. Por ello, es necesario precisar la historia por la que ha transcurrido y la evolución que ésta ha tenido, considerando los cambios de enfoques, los cambios de paradigma, y las nuevas conceptualizaciones que han surgido e incorporado, que, hoy en día, son propias de la Educación Especial.

2.3.1 Historia y evolución de la Educación Especial.

Los autores Godoy, Meza y Salazar en su artículo del año 2004 “Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile” abordan el origen, desarrollo y evolución de la Educación Especial en nuestro país, analizando todos aquellos acontecimientos que marcaron y desencadenaron en las ideas, concepciones y paradigmas que se manejan actualmente.

Estos autores, señalan que los primeros registros de la Educación Especial en Chile, propiamente tal, datan de 1862 cuando en la ciudad de Santiago se crea la primera escuela especial para niños y niñas sordos, siendo esta la primera a nivel Latinoamericano. (Godoy, Meza y Salazar, 2004:6).

Posteriormente, en 1928, se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental, como consecuencia de la Reforma Educacional, pasando estos establecimientos a formar parte del sistema educacional chileno. (Godoy, Meza y Salazar, 2004:6).

Durante los años de 1927 hasta la década de los 60, se produce un amplio crecimiento de la oferta educativa, creándose una gran cantidad de escuelas especiales. Sumado a esto, debido al interés generado, algunos profesionales comienzan a estudiar experimentalmente cómo atender y solucionar los problemas de aprendizaje de los niños que sufren de problemas sensoriales y mentales. En este aspecto, las Escuelas Normales (instituciones formadoras de profesores) contribuyeron al perfeccionamiento o especialización de los profesionales, incorporando electivos con el nombre de “pedagogía terapéutica” los cuales apuntaban directamente a la Educación Especial. (Godoy, Meza y Salazar, 2004:6).

Durante los años 50, el MINEDUC inicio una política específica, que pretendía mejorar la cobertura de atención de niños, niñas y jóvenes con deficiencia mental. Y, a finales de esta década, el Danés Bank Mikkelsen, plantea por primera vez el concepto de Normalización, del cual deriva su homónimo, el Principio de Normalización. Este concepto hace referencia a “la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas, valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona

(ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano promedio.” (Wolfensberger, 1968. Citado por Godoy, Meza y Salazar, 2004:9).

A mediados de la década del 60, empieza la creación de carreras en el área de la Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia. Designándose posteriormente en el año 1965, una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema sobre la deficiencia mental. Fruto de los estudios y discusiones de dicha comisión, se consideraron aspectos como el perfeccionamiento docente, la experimentación y la situación jurídica de las personas con esa condición. A partir de esto, se preparó un proyecto de ley, que buscaba asegurar previsión, trabajo, educación y asistencia legal y sanitaria a dicha parte de la población.

En 1964, la Universidad de Chile, crea el centro de formación de especialistas en deficiencia Mental, para posteriormente en 1966 y 1970, respectivamente, el postítulo de Audición y Lenguaje y Trastorno de la Visión, pudiendo acceder a ellos algunos profesionales seleccionados becados. Replicando dichas acciones, en años posteriores la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCH) establece el postítulo en Educación Especial y Diferencial. (Godoy, Meza y Salazar, 2004:7).

Por consecuencia del proceso de especialización y perfeccionamiento de los profesionales, se produjo un movimiento nacional que dio paso a la creación de más escuelas especiales a lo largo del país, así como la diversificación de estudios e investigación.

En la década de los 70, se produce uno de los acontecimientos más importantes en torno a la Educación Especial, de mano del inicio del periodo de Dictadura Militar de 1974, el Coordinador del Programa de Educación Especial de la PUCCH, el Dr. Luis Bravo Valdivieso, entregó al MINEDUC un documento titulado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”, el cual produjo un gran impacto en las autoridades de la época, las cuales encomendaron al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) realizar un Seminario sobre Educación Especial. Uno de los principales aportes que surgieron de dicha instancia fue la aprobación del Decreto exento N° 185, el cual establecía la formación de la “Comisión N° 18”, la cual se encargó de estudiar la temática, derivando posteriormente en: la elaboración de planes y

programas de estudio generalizados, la creación de los Grupos diferenciales en escuelas básicas y liceos de educación regular, el perfeccionamiento de profesores no especializados que trabajaban en grupos diferenciales y el incentivo de creación de escuelas especiales privadas y Organismos Psicopedagógicos.

Como resultado de toda la atención que estaba recibiendo la Educación Especial por parte de los organismos gubernamentales, en 1976 se publica el primer programa de estudio específico oficial para la deficiencia mental en el país, y junto con esto se empiezan a crear una gran cantidad de escuelas especiales privadas, las cuales aportan al mejoramiento de la cobertura de la Educación Especial en Chile.

Debido a la contribución de los planteamientos del Principio de Normalización y la emergencia y consolidación del concepto de NEE en el Informe Warnock de 1978, se extiende una nueva forma de entender la Educación Especial. Este informe explicita la concepción de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, independientemente de los problemas que vayan atravesando en su desarrollo, es por esto, que se plantea que la educación debe proponerse continuamente dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines de la educación.

El informe Warnock contribuyó ampliamente a la expansión del estudio, cobertura y cambio de paradigma de la Educación Especial y las NEE, especialmente de carácter permanente, asociado a la discapacidad. Con estos nuevos conceptos en el ojo de los estudiosos:

poco a poco, las visiones que consideran la Educación Especial y Educación General como realidades separadas comenzaran a confluir entendiendo que la educación especial debe ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población. (Godoy, Meza y Salazar, 2004:3).

En el periodo enmarcado entre las décadas del 80 y 90, se desarrolla un proceso de maduración de la Educación Especial, en el cual progresivamente se van abandonando los enfoques centrados en el déficit, para situarse cada vez más desde una mirada educativa, volcándose la atención de los estudiosos a la didáctica, el currículum y la formación docente de los educadores.

En 1984, Garanto define la educación especial:

como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente. (Citado por Godoy, Meza y Salazar, 2004:3).

A partir de esta definición, se amplía el espectro de las NEE, las cuales ya no son solamente resultado de problemas biológicos, anatómicos o neurológicos, sino que también pueden ser resultado del contexto social y cultural al cual se ven enfrentados.

En la época de la década del 80 se dictan los primeros decretos que establecen la progresiva vinculación de la Educación Especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. En la década de 1990, se desarrolla en Chile, un proceso de Reforma Educacional con el objetivo de mejorar la calidad y equidad en la educación, que da como resultado el desarrollo y aprobación de propuestas y decretos para el mejoramiento de la Educación Especial, entre estos el Decreto N°490/90 estableció las “normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado” (Fundación Chile. 2013:4), desarrollando a partir de entonces programas de integración individual en escuelas regulares.

Al mismo tiempo, a nivel internacional, la UNICEF, UNESCO Y OREALC-UNESCO impulso el desarrollo de propuestas y declaraciones que comprometan a los países a avanzar en el desarrollo de sus sistemas educativos, en dirección a propuestas de inclusión. Con amplia influencia internacional, en 1994 en el país se establece la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284, impulsando la

incorporación de alumnos con discapacidad en escuelas básicas y liceos, asegurando el acceso y progreso de dichos estudiantes en el currículum nacional a partir de una educación de calidad que cuente con las herramientas necesarias. Esta ley define en su Art. 26 a la Educación especial como:

modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con y sin discapacidad según lo califica esta ley, que presenta necesidades educativas especiales. (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994:5).

Con el surgimiento de los Decretos N° 01/98 y N° 374/99, a finales de los años 90, se instalan al interior del sistema educativo regular los PIE, los cuales son definidos como “estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE, ya sea por discapacidad o trastorno específico del lenguaje en la educación regular” (Fundación Chile, 2013:4).

De esta manera, es posible obtener la subvención de Educación Especial y financiar los recursos, tanto humanos como materiales, para la atención de las NEE de los estudiantes. Al mismo tiempo, al interior de estos programas durante esos años operaba preponderantemente la modalidad de grupos diferenciales, en los cuales los profesionales trabajaban con los estudiantes integrados alternando el trabajo entre aulas de recursos y aulas regulares. Cabe destacar, que en el marco de los grupos diferenciales como bien señalan Godoy, Meza y Salazar, el rol que estos desempeñaban al interior de los establecimientos de educación regular, se vio expuesto a un “cambio gradual del rol del profesor de grupo diferencial hacia un trabajo de mayor colaboración con los docentes de primer ciclo, proporcionado estrategias y sugerencias que favorezcan el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos” (2004:23). Otro cambio relevante que aparece gracias a la implementación de los PIE, es que se abre la posibilidad de desarrollar estos proyectos no solamente en establecimientos de educación regular, sino que también a niveles comunales.

En el año 2007, con la Ley 20.201, se establecen controles a los establecimientos educativos y sus sostenedores, con el objetivo de regular el financiamiento obtenido por subvención de los estudiantes con NEE, tanto de carácter transitorio como permanente. A partir de esta ley, se deriva la elaboración y aprobación del Decreto N° 170/2009, el cual establece y regula los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales idóneos para la identificación de los alumnos con NEE, que recibirán el beneficio de la subvención de Educación Especial.

En el año 2010, se aprueba la Ley de Inclusión N° 20.422, en la cual se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. El objetivo de aquella Ley es asegurar el “derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (Ministerio de Planificación, 2010:1), objetivo que sería retomado y aterrizado en años posteriores a partir del Decreto N° 83.

En años posteriores, más específicamente en el 2012, surge por parte del MINEDUC, el interés de evaluar el funcionamiento de los PIE, con el objetivo de:

informar a los diseñadores de la política pública en educación especial sobre la implementación de los procesos definidos por el PIE en los establecimientos educacionales, así como sobre la instalación en estos de actitudes o lógicas de operar acordes a los enfoques a la base de la política. (Fundación Chile, 2013:5).

Es debido a lo anterior que, el Centro de Innovación de Educación de Fundación Chile, se adjudica la realización de dicho análisis de la implementación de los PIE en establecimientos que poseen estudiantes con NEE transitorias integrados en sus aulas.

Siguiendo la línea temporal, en el Decreto N° 83, se define a la educación especial como:

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, 2015a:3).

Actualmente, la definición señalada anteriormente se encuentra establecida y validada en la Ley General de Educación N° 20.370 establecida en el año 2009.

2.3.2 Necesidades Educativas Especiales.

Como se señaló con anterioridad, el concepto de NEE aparece por primera vez en el Informe Warnock de 1978, desde ese entonces el concepto ha sufrido múltiples cambios relativos a los periodos y enfoques desde los cuales ha sido abordado.

En un principio, este concepto se encontraba asociado principalmente a un déficit, trastorno o condición de naturaleza biológica anatómica y/o mental. Utilizándose esta terminología para referirse especialmente a las personas con algún grado de discapacidad, y que como consecuencia de dicha condición poseían NEE.

Con el paso de los años, se empezó a diversificar el concepto y se estableció la diferenciación conceptual entre NEE de carácter permanente, asociados a déficit o trastornos propios del sujeto que no son posibles de superar a lo largo de la vida, y NEE de carácter transitorio, correspondiente a barreras de aprendizaje que un estudiante puede experimentar en alguna etapa de su escolaridad.

El concepto de NEE, publicado en el Informe Warnock (1978) pretende generar un espacio de igualdad de condiciones, aceptando las diferencias en todo contexto de relaciones humanas, más específicamente, traslada la responsabilidad educativa a las escuelas y profesores, para así dar una respuesta apropiada a las necesidades de cada estudiante, comprendiendo que es la escuela el organismo encargado de que los estudiantes aprendan, contemplando sus diversos estilos de aprendizaje.

2.3.3 Normativas y decretos que regulan la Educación Especial.

La Educación Especial se encuentra normada y regulada por una amplia cantidad de Leyes, Decretos y Documentos Normativos, sin embargo, existe dos decretos de entre tantos otros, que se destacan precisamente debido a la relevancia y especificidad de su contenido. Estos documentos corresponden al Decreto N° 170/2009 y al Decreto N° 83/2015, los cuales regulan y orientan el quehacer de los profesionales que trabajan en la Educación Especial, y especialmente el de los educadores diferenciales.

El primero de ellos, el Decreto Supremo N° 170 “fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial” (MINEDUC, 2009b:1). A manera general, dicho documento establece y regula los requisitos necesarios para acceder al beneficio de la subvención de Educación Especial, destinado a los estudiantes que presenten NEE, tanto de carácter permanente como transitorio. Entre estos, se establece como requisito la realización de una evaluación, que contemple la aplicación de pruebas diagnósticas, las cuales deben ser autorizadas previamente por la familia o adulto responsable del estudiante.

Esta evaluación diagnóstica es definida en el Art. 2 del decreto como:

proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objetivo precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas. (MINEDUC, 2009b:2).

Como se señala en la definición, la evaluación diagnóstica debe poseer un carácter integral, por lo que es necesario recopilar información de los distintos actores con los que el estudiante se relaciona. En este sentido, la información aportada por la familia cumple un rol fundamental, ya que permite al profesional conocer antecedentes históricos y conductuales que pueden explicar o dilucidar la naturaleza del problema de aprendizaje que presenta el estudiante. La información proveniente del círculo familiar, es recopilada a

partir de una entrevista con el apoderado del estudiante, siendo esta registrada y archivada en fichas personales de carácter confidencial.

Sumado a esto, en el ámbito pedagógico, se recopilan observaciones y datos entregados por los profesores del estudiante y se realizan pruebas formales o informales relacionadas a los conocimientos curriculares esperados para la edad y nivel del estudiante. Los test o pruebas diagnósticas utilizadas por los profesionales deben ser instrumentos que respondan a normas nacionales que estén establecidos y validados por el MINEDUC. Actualmente, la “Batería Psicopedagógica EVALÚA” es el instrumento de evaluación por excelencia, siendo este exigido como requisito para la postulación de integración al PIE de los estudiantes.

De igual manera, la evaluación debe contener información y antecedentes entregados por los profesores regulares, quienes principalmente son los primeros en identificar algún problema de aprendizaje y poseen mayores antecedentes respecto a las conductas del estudiante al interior de clases.

Todo el proceso de evaluación debe ser registrado en un formulario único proporcionado por el MINEDUC, especificando los procedimientos, pruebas utilizadas y fechas de reevaluación. Por otro lado, si el profesional que se desempeña como evaluador considera que las NEE del estudiante pueden ser consecuencia de algún déficit o trastorno, debe derivar al estudiante a un especialista para un diagnóstico médico más certero, en conjunto con la familia. Terminado el proceso de evaluación, los resultados deben ser entregados e informados a la familia o responsables del estudiante mediante una entrevista, especificando las NEE identificadas.

Durante el proceso en el que el estudiante se encuentra integrado en el PIE, debe ser sometido obligatoriamente a una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación de egreso y evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas establecidas por cada déficit o discapacidad.

Un aspecto importante a destacar del Decreto N°170, es el hecho de que define a los profesionales competentes en su Art. 15 como “aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y

Diagnóstico” (MINEDUC, 2009b:4). De esta misma manera, también establece profesionales del área de la salud como profesionales idóneos para la evaluación de déficit o trastornos específicos asociados a sus disciplinas correspondientes, los cuales, en conjunto con profesores de educación especial o diferencial, pueden emitir diagnósticos.

Con respecto al segundo documento señalado, el Decreto N° 83, “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de enseñanza parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2015a:3). Su principal objetivo es procurar el acceso de todos los estudiantes al currículo nacional, a través de la diversificación del aprendizaje.

Las orientaciones de este Decreto se encuentran dirigidas a establecimientos de educación regular, con o sin PIE, bajo las modalidades educativas especiales, tradicionales, de adultos y aula hospitalaria. De esta manera, según su Art. 3:

Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica. (MINEDUC, 2015a:6).

En consecuencia, para aquellos estudiantes que reciban adecuaciones curriculares, deberán someterse previamente a una evaluación adecuada y accesible que responda a las características del estudiante. Al igual que en el Decreto N° 170 (2009), los resultados del proceso de evaluación deben registrarse en un instrumento establecido por el MINEDUC.

Adjunto a este Decreto, se presentan orientaciones para la diversificación y adecuación del aprendizaje, con origen en el Diseño Universal de Aprendizaje (de aquí en adelante DUA). Debido a esto, se establecen tres principios (MINEDUC, 2015a) que buscan dar respuesta a la diversidad de formas de aprender por parte de los estudiantes, los cuales corresponden a:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: El docente debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, modalidades sensoriales e intereses de

sus estudiantes, para favorecer la percepción, representación y comprensión de la información.

- b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El docente debe proporcionar una multiplicidad de alternativas de ejecución y expresión del aprendizaje, que le permita a los estudiantes expresar lo que saben, respondiendo a la diversidad de estilos, capacidades y preferencias de cada uno de ellos.
- c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: El docente debe proporcionar variadas formas de participar e involucrarse en las situaciones de aprendizaje. Posibilitando el fomento de las habilidades y actitudes relacionadas con la interacción y participación.

Cuando las respuestas a la diversidad previamente explicadas, no permitan responder a las necesidades de algunos estudiantes, se hace necesario realizar una evaluación diagnóstica individual para identificar las NEE y las medidas de adecuación curricular, que fuesen necesarias según su necesidad. A partir de dicho punto, aparecen las adecuaciones curriculares, las cuales son entendidas, según Decreto N°83, como “cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo de aula” (MINEDUC, 2015a:24).

El uso de adecuaciones curriculares tiene por objetivo que los estudiantes con NEE puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, desarrollando los aprendizajes básicos y esenciales establecidos para ser promovidos. Debido a ello, realizar adecuaciones curriculares es una decisión compleja para los profesionales, los cuales deben asegurar que cada estudiante alcance los objetivos generales del currículum.

Todas aquellas decisiones de adecuación curricular tomadas por los profesores de Educación Especial, deben ser registradas en un Plan de Adecuación Curricular Individualizado (de aquí en adelante PACI), registro que permite la planificación, seguimiento y evaluación del proceso del estudiante.

Estas adecuaciones curriculares son clasificadas en dos tipos, las adecuaciones curriculares de acceso y las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, de los cuales a su vez se desprenden una serie de criterios. Las primeras de ellas, las adecuaciones curriculares de acceso, procuran “reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje” (MINEDUC, 2015a:27).

Dentro de esta categoría, se desprenden los siguientes criterios (MINEDUC, 2015a):

- **Presentación de la información:** Es necesario acomodar la presentación de la información según las capacidades perceptivas y sensitivas del estudiante, considerando sus intereses y preferencias.
- **Formas de respuesta:** Acceso a realizar actividades, tareas y evaluaciones de distintas formas y con distintas técnicas y herramientas para disminuir la barrera que interfiere en la participación del estudiante en el aprendizaje.
- **Entorno:** Adecuaciones en el espacio para permitir el acceso autónomo del estudiante a tareas, actividades o evaluaciones, encontrándose este asociado a una localización estratégica.
- **Organización del tiempo y horario:** Adecuación estratégica de tiempos y horarios para desarrollar clases y evaluaciones.

Cabe destacar que todas estas adecuaciones deben ser congruentes y coherentemente utilizadas, siendo estas consideradas tanto en proceso de clase como en evaluaciones.

Y con respecto al segundo tipo, es decir, las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, tienen como base la premisa de que los Objetivos de Aprendizaje (de aquí en adelante OA) establecidos en las Bases Curriculares “pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia” (MINEDUC, 2015a:29). Este

tipo de adecuación, busca dar respuesta a estudiantes con un mayor grado de dificultades del aprendizaje, pero debe procurarse evitar la eliminación de objetivo de aprendizajes imprescindibles y básicos en el desarrollo de los estudiantes. Los criterios de adecuación de objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2015a), responden precisamente al grado de complejidad de los objetivos establecidos, y se definen de la siguiente manera:

- Graduación del nivel de complejidad: Medida orientada a adecuar el grado de complejidad de un contenido, cuando este se constituye como barrera para alcanzar los aprendizajes esenciales de un objetivo de aprendizaje.
- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos: Medida en la que se seleccionan y priorizan algunos objetivos de aprendizajes, que son considerados como imprescindibles para el desarrollo del estudiante y la adquisición de saberes posteriores.
- Temporalización: Medida que apunta a flexibilizar los tiempos en los que se deben de lograr los aprendizajes del currículum.
- Enriquecimiento del currículum: Medida tendiente a añadir objetivos esenciales para el desarrollo de aprendizajes y habilidades sociales, que no se encuentran especificados en el currículum.
- Eliminación de aprendizajes: Es considerado como el último recurso de adecuación, debido a que únicamente es posible llegar a él cuando todas las adecuaciones anteriores han fallado en su propósito. Esta medida consiste en eliminar objetivos de aprendizajes, y enfocar los esfuerzos pedagógicos en el desarrollo de habilidades y aprendizajes imprescindibles para el desarrollo y vida del estudiante.

Por último, es necesario precisar que a pesar de que este decreto se centra en educación parvularia y enseñanza básica, éste es de libre implementación, donde cada establecimiento educativo tiene la libertad de aplicar cada una de estas estrategias, en caso de ser necesarias, dando la posibilidad de ser usadas a nivel de enseñanza media.

En síntesis, actualmente en Chile, la Educación Especial al interior de establecimientos educativos regulares cuentan con el PIE como su principal estrategia de abordaje de las NEE, tanto transitorias como permanentes. De la misma manera, la implementación de estos programas es regidos principalmente por los Decretos N°170 (2009) y N°83 (2015), quienes establecen, por un lado, todos los requerimientos necesarios para que los estudiantes con NEE reciban la subvención escolar de la Educación Especial entregada por el MINEDUC, y el otro lado, establece orientaciones pedagógicas para el abordaje de las NEE, las adecuaciones curriculares y la diversificación de la enseñanza al interior del aula.

2.4 Programa de Integración Escolar (PIE).

El PIE surge como una “solución” para los estudiantes que presenten alguna NEE, para que, de esta forma, puedan acceder a la educación regular, otorgándole los recursos necesarios para el desarrollo satisfactorio de su proceso de aprendizaje. Como se ha mencionado con anterioridad, estos recursos dependen de la NEE que tenga el estudiante, ya que, de ser más compleja, se le entrega al establecimiento una subvención mayor, puesto que es mayor la ayuda que necesita.

2.4.1 Concepto de PIE.

El PIE es un programa que se implementa en los establecimientos regulares, con el propósito de que todos los estudiantes tengan acceso al currículo nacional, por lo cual se puede decir que es:

una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. (MINEDUC, 2016:9).

En este sentido, la finalidad de los PIE es que todos los estudiantes tengan la posibilidad de aprender, de acuerdo a sus propios estilos de aprendizaje. Se toma como premisa que todos somos diferentes y que, como tal, no todos aprendemos de la misma manera, es por esto, que se le deben entregar los recursos necesarios a aquellos estudiantes que necesiten más apoyo, debido a las barreras de aprendizaje que pueda presentar.

De acuerdo a esto, es que existen diversos recursos dependiendo de la necesidad del estudiante, lo cual consiste 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.” (MINEDUC, 2016:9). En consecuencia, a cada estudiante que lo necesite, se le brindaran los recursos, tanto humanos como materiales, que le sean necesarios para que tenga un favorable proceso de aprendizaje, donde alcance los objetivos propuestos, planteados por el MINEDUC.

Si bien el PIE es el encargado de entregar los recursos necesarios a los estudiantes, esto no solo facilita el proceso educativo del mismo, sino que también facilita la fluidez en las relaciones al interior del equipo multidisciplinario, como señala MINEDUC “El PIE, al proveer recursos, facilita la participación de un equipo multidisciplinario en la escuela y en el aula, contribuyendo a generar condiciones para el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias de tipo cooperativas.” (MINEDUC, 2016:11). El hecho de que este proyecto entregue recursos, permite la existencia de un verdadero trabajo en equipo o colaboración entre docentes y entre los estudiantes, ya que entre ellos se puedan ayudar por medio de los recursos entregados, buscando la mejor estrategia para que los estudiantes aprendan, según los objetivos de aprendizajes esperados en cada nivel de enseñanza:

el PIE como herramienta inclusiva implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes. (MINEDUC, 2016:11).

Este último punto, destaca la importancia de la existencia del PIE, debido a que la inclusión de este no es trivial, sino que requiere de un trabajo como comunidad educativa, que contemple a todos los actores del establecimiento, para que no sea un proceso de integración, sino de verdadera inclusión, donde todos son diferentes, pero merecen las mismas oportunidades para aprender, en congruencia con sus propias habilidades y, de ser necesario, se les brindan los apoyos necesarios para que todos los estudiantes aprendan y avancen en el currículum educativo.

2.4.2 Implementación de los PIE.

Para hablar de la implementación de los PIE propiamente tal, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones propuestas por el MINEDUC (2016), las cuales consisten en los siguientes pasos:

A. De la planificación previa.

Con la finalidad de que la implementación del PIE sea importante para todo el centro educativo en relación a la inclusión, es necesario que la institución educativa tome en cuenta lo siguiente de acuerdo a lo propuesto por MINEDUC (2016):

1. Proyecto Educativo Institucional inclusivo: El establecimiento educativo debe declarar sus sellos educativos, que den cuenta de las metas y objetivos, que tenga como finalidad una educación inclusiva.
2. Sensibilización hacia la comunidad educativa: Tanto el grupo directivo como los profesionales del PIE realicen una sensibilización hacia la comunidad educativa, incluyendo a estudiantes, apoderados y docentes, para que entreguen la información pertinente sobre el PIE, el enfoque de este y los propósitos que tiene este proyecto.

3. Articulación PEI-PME: El PME debe estar en concordancia con el PEI, contemplando la integración e inclusión para todos los participantes de la comunidad educativa.
4. Planificación de las condiciones para la respuesta pedagógica e infraestructura necesaria: En este punto se hace referencia a Los Decreto N°170 y N°83, para brindar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender.
5. Planificación para el proceso de evaluación diagnóstica integral: Se debe hacer una recopilación de información de los estudiantes que formaran parte del PIE, de manera integral, detectando dificultades o problemas.
6. Autorización de la familia y registro en el Formulario Único: El proceso de evaluación debe registrarse en un Formulario Único, entregado por el MINEDUC y también debe contar con la autorización de un adulto, quien debe estar atento del proceso.

B. De las características del proceso de evaluación de ingreso al PIE.

La evaluación para ingresar al PIE consiste en una evaluación diagnóstica, la cual “es el proceso de indagación objetivo, integral e interdisciplinario, para la evaluación del estudiante y de su contexto (escolar, familiar, social), realizado por distintos profesionales de la educación y de la salud.” (MINEDUC, 2016:20). Estos profesionales deben estar conforme a la dificultad o necesidad educativa que presente el estudiante, para su correcto diagnóstico y evaluación.

Según MINEDUC (2016), esta evaluación tiene como finalidad determinar dos aristas que consisten en:

- El tipo de discapacidad/dificultad, lo que permite que el estudiante pueda acceder al PIE.

- Las NEE que presenta el estudiante, en otras palabras, la dificultad de aprendizaje del estudiante y los recursos necesarios para participar y aprender en el proceso educativo.

Asimismo, es importante considerar que la evaluación diagnóstica tiene que ser integral, considerando toda la información y antecedentes de los diversos contextos que rodean al estudiante y debe ser interdisciplinaria, lo que involucra a varios profesionales para obtener información desde distintas perspectivas y saber qué es lo que necesita cada estudiante, en cuanto a apoyo, recursos, instrumentos y procedimientos.

C. Diagnósticos de ingreso a un Programa de Integración Escolar (PIE).

Los diagnósticos para que los estudiantes puedan ingresar al PIE, están normados por el Decreto N°170, en donde se establece las NEE, tanto transitorias como permanentes, que puedan presentar los estudiantes. Además, determina a los profesionales idóneos para la evaluación y diagnóstico de cada una de estas dificultades de aprendizaje.

D. Definición de los diagnósticos.

En relación a los diagnósticos, estos se dividen en dos grandes categorías (MINEDUC, 2016), que corresponden a:

- NEE de tipo permanente, las cuales se presentan a lo largo de toda la vida del estudiante y pueden ser: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual, autismo, disfasia, discapacidad múltiple y sordoceguera.
- NEE de tipo transitoria, que se presentan en una etapa del estudiante y son: trastorno de déficit atencional, trastorno específico del lenguaje, trastorno específico del aprendizaje y rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Como se ha mencionado con anterioridad, dependiendo del tipo de NEE, permanente o transitoria, es la subvención que recibirá el establecimiento por un determinado estudiante y el apoyo, en cuanto a recursos materiales o humanos, que le brindaran a este, de acuerdo a su dificultad.

E. De los Profesionales Evaluadores.

Los profesionales evaluadores deben ser parte de la evaluación diagnóstica de los estudiantes que ingresan al PIE, deben ser profesionales idóneos, estar inscritos en el Registro de Profesionales para la Evaluación y Diagnóstico, y poseer un título o especialidad acorde al diagnóstico que está formulando del estudiante:

El PIE es una oportunidad para que el establecimiento educacional impulse la inclusión educativa y se comprometa con los aprendizajes de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, generando las condiciones de flexibilización y adecuación del currículo, de la evaluación y del contexto, para ofrecer las mejores oportunidades educativas a todos los estudiantes. (MINEDUC, 2016:41).

Entonces, el PIE es un proyecto que permite la inclusión y la participación de todos los estudiantes, proporcionando la entrega de recursos humano o material y subvención, asegurando el acceso a la educación, brindándoles el apoyo que necesario según la NEE, previamente diagnosticada por profesionales competentes.

2.4.3 Implementación de los PIE a nivel de enseñanza media.

Para el logro de la implementación de los PIE a nivel de enseñanza media, es importante hacer la distinción entre los objetivos que cada nivel educativo busca lograr en el desarrollo del proceso educativo. Por un lado, en enseñanza básica, MINEDUC señala que, “En este nivel, se desarrolla una formación integral para los y las estudiantes, abordando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral.” (s.f.). Y, por otro lado, “El principal objetivo de la Educación Media es que los y las estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen conocimientos, habilidades y

actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la sociedad.” (MINEDUC, s.f.).

En otras palabras, en educación básica, se desarrollan aspectos y habilidades trascendentales para la formación de personas desde distintas miradas, los cuales se van desarrollando y complejizando a medida que se va avanzando en los distintos niveles educativos. Y, una vez llegado a enseñanza media, se espera que los estudiantes apliquen lo aprendido en la enseñanza básica, profundizando todo aquello que le permita integrarse y participar como adulto de la sociedad, abarcando conocimientos, habilidades y actitudes.

Tras comprender que, no todos los estudiantes van desarrollando las habilidades de la misma manera y al mismo tiempo, es que cada uno de los niveles tiene ciertos años definidos para lograr los objetivos y luego ser promovidos, asumiendo que este tiempo es suficiente para desarrollar, pulir y aplicar cada uno de estos aspectos necesarios para vivir y convivir en la sociedad.

Entonces, en relación a que existen distintos estilos y objetivos de aprendizaje, es que, en la actualidad, los PIE trabajan en todos los niveles educativos, en otras palabras, “Considerando la estructura de enseñanza del sistema escolar regular, y de acuerdo con la Ley General de Educación (LGE), los PIE atienden alumnos desde los niveles NT1; NT2; Educación Básica y Media, hasta llegar a la Educación de Adultos” (MINEDUC, s.f.c:1). No obstante, aunque los PIE se implementan en todos los niveles educativos, esto no quiere decir que se lleve a cabo de la misma manera en todos ellos, ya que el contexto situacional por el que atraviesan estos estudiantes en las diversas etapas de su escolaridad conlleva barreras o dificultades muy particulares.

Por un lado, se tiene conocimiento que hoy en día, los PIE, son implementados mayoritariamente en enseñanza básica, lo cual hace que exista una amplia gama de estrategias sobre cómo abordar las NEE en este nivel. Por otro lado, a nivel de enseñanza media, se carece de bases, con respecto a leyes y decretos como también fuentes empíricas, que regulen este ámbito, como señala MINEDUC “la poca claridad en los criterios para determinar las Opciones de Integración y la desvinculación entre el ciclo básico y el nivel

de Enseñanza Media frente al proceso de integración, también entrapa la evolución de los aprendizajes en los niños y niñas con NEE.” (2008:21).

Asimismo, es que se hace necesaria la investigación, debido a la falta de bases que sustenten este ámbito, ya que la mayoría de la información solo está enfocada en lo que consiste el PIE o cómo se desarrolla en educación básica, dejando a un lado, a los estudiantes que cursan la enseñanza media y a las NEE que estos puedan presentar.

En relación a lo anterior, en el contexto PIE y más específicamente referido al rol del educador diferencial en enseñanza media, el MINEDUC señala que consiste en que: “Estos equipos, deben contar con capacidades para dar apoyos efectivos a las NEE de sus estudiantes de modo que éstos egresen con las competencias para transitar a una nueva etapa de vida, según corresponda a cada caso.” (2013b:13). En este caso, el rol del educador diferencial está referido al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, las cuales son fundamentales para el progreso a la siguiente etapa de su vida, que consiste en la enseñanza superior o laboral, dependiendo de la situación de cada estudiante.

En síntesis, la implementación del PIE a grandes rasgos, tiene una serie de etapas, las cuales son fundamentales a la hora de hablar de estos proyectos, si bien se detalla en qué consiste cada uno y los pasos a seguir, los profesionales competentes y los diagnósticos, no especifica la labor que debe desempeñar el educador diferencial en enseñanza media, así como tampoco los instrumentos que se utilizarían para hacer una evaluación integral del estudiante, además del evalúa, el cual es el instrumento por excelencia para la evaluación, propuesto por el MINEDUC.

III. Marco Metodológico.

A continuación, se presentan los temas que se desarrollan a lo largo de este capítulo, iniciando con el paradigma de investigación, donde se desarrolla en qué consiste esta mirada, para continuar con el enfoque y el tipo de investigación, detallando la conceptualización y las características que estos poseen. Luego, se especifica el diseño de la investigación, junto con la contextualización y los sujetos de investigación con los que se desarrolla esta memoria de título, caracterizando y detallando el porqué de aquellas elecciones. Posteriormente, se especifican los instrumentos de recolección de datos, en este caso dos, los cuales son pertinentes para el desarrollo de la investigación. Es necesario detallar también, los procedimientos realizados en el ámbito práctico, respetando los criterios, tanto de rigor metodológico como los de ética científica que se caracterizan y detallan antes de finalizar el capítulo.

3.1 Paradigma de investigación.

Es debido a la temática de la investigación y por los objetivos establecidos, que esta investigación está enmarcada dentro del paradigma naturalista interpretativo, ya que según Pérez (1994) el interés de éste es comprender e interpretar, existiendo una comprensión mutua y participativa, lo cual permite a las investigadoras clarificar el significado de las acciones y las prácticas que realiza el grupo de investigación, detallando más adelante, en cuanto a lo pedagógico y a lo administrativo.

Entonces, dada la naturaleza de la investigación, la cual consiste en que el conocimiento le permite al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, es que se hace necesaria la interpretación de las acciones realizadas por los sujetos de investigación estudiados. Lo anterior se realiza con la finalidad de conocer y saber cómo se lleva a cabo el rol educativo del educador diferencial en el nivel de enseñanza media, comprendiendo su quehacer en lo pedagógico y administrativo, respondiendo de este modo al paradigma, el cual aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos.

3.2 Enfoque de investigación.

Una investigación enmarcada dentro de un enfoque cualitativo “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen.” (Watson-Gegeo, 1982. Citado por Pérez, 1994). Igualmente, es importante considerar que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” (Rodríguez G.; Gil J. y García E., 1999:32).

En el caso de la presente investigación, esta se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que las investigadoras buscan describir el rol que desempeña el educador diferencial al interior del PIE a nivel de enseñanza media, a partir del estudio de su discurso y praxis educativa en el contexto natural en el que se desenvuelven dichos profesionales, por lo que no existe manipulación de ninguna variable involucrada, siendo las situaciones descritas e interpretadas igual a como suceden, evitando juicios de valor y apreciaciones personales por parte de las investigadoras en la fase de recolección de datos. Sumado a lo anterior, para enriquecer el análisis se tomó en cuenta las apreciaciones, experiencias y concepciones individuales que posee cada uno de los sujetos de investigación, para así poder conocer y comprender con mayor claridad la labor que realizan y el sentido que le atribuyen a cada uno de estos procesos.

Relacionado con lo anterior, al ser una realidad construida no es objetiva, debido a que “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez G.; Gil J. y García E., 1999:32), es decir, el describir no es medible ni cuantificable, por lo que no se utilizan instrumentos estandarizados, sino que son más bien específicos para esta realidad en particular.

Según Ramírez I., el enfoque cualitativo “se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable.” (s.f.:3). Por lo tanto, este enfoque se desarrolla por etapas, las cuales son dinámicas en el proceso, lo que permite al investigador volver a pasos anteriores de ser

preciso para ir modificando lo necesario para cumplir de manera óptima con el logro de los objetivos, hasta conseguir un panorama general de la realidad investigada, con la mayor información posible.

Entonces, considerando el enfoque de la presente investigación, es que se recoge una amplia gama de datos, que permite conocer las opiniones y percepciones de los sujetos de investigación, para, a partir de esto, interpretar la información recogida y así posibilitar a las investigadoras describir el rol educativo del educador diferencial en el nivel de enseñanza media, desde la realidad que el mismo grupo de investigación ha construido a lo largo del proceso.

3.3 Tipo de investigación.

La investigación corresponde a un tipo descriptivo, ya que se presenta, en un inicio, la información tal cual es. Comprendiendo también que “El objetivo de este tipo de investigación es exclusivamente describir; en otras palabras: indicar cuál es la situación en el momento de la investigación. Su informe debe de contener el ser, no el deber ser” (Fernández M., s.f.:7). En este sentido, se debe destacar que una vez que se describe la realidad, en este caso, el rol educativo que desempeña el educador diferencial, abarcando tanto lo pedagógico como lo administrativo, es que se puede interpretar la información recopilada, para así obtener reflexiones, las cuales no son generalizables a otros contextos con similares características, ya que cada realidad es única en sí misma.

3.4 Diseño de investigación.

El diseño de investigación es un estudio de caso de tipo múltiple. Según García Jiménez, los estudios de casos son “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. (1991:67. Citado por Rodríguez G.; Gil J. y García E., 1999:92). En otras palabras, el estudio de caso se desarrolla con mayor intensidad para recopilar todos los datos que sean necesarios con la finalidad de poder describir el fenómeno de interés, en este caso, el rol educativo que desempeñan los educadores diferenciales en el PIE de enseñanza media.

En relación a los estudios de caso, Yin (1993. Citado por Rodríguez G.; Gil J. y García E., 1999) considera que hay dos tipos de estudios de caso. Por un lado, el estudio de caso único, que consiste en el análisis de un único caso. Y, por otro lado, el estudio de caso múltiple, el cual estudia varios casos únicos a la vez.

En este caso, la investigación que se realiza es de tipo múltiple, el cual utiliza “varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (Rodríguez G.; Gil J. y García E., 1999:96), específicamente, se estudia a un grupo de personas de dos establecimientos, siendo educadores diferenciales del grupo PIE, en donde el foco está en el hacer, es decir, comportamiento, interacciones, motivaciones, etc. que los rodean. Asimismo, se establecieron una serie de aspectos previamente delimitados para el grupo de estudio.

Además, es importante considerar que, para la realización de un estudio de caso, Scott y Ramil (2014), proponen que hay cinco pasos que pueden ser aplicados a cualquier estudio, los que se presentan a continuación:

1. Iniciación del trabajo: En primer lugar, se deben comprender los objetivos del estudio, para luego seleccionar los casos que cumplan con los requisitos establecidos de ser necesario, seleccionando así a los investigadores que realizaran la investigación y preparando un marco general que sustente el estudio.
2. Preparación de la visita: En segundo lugar, se debe realizar una revisión de documentos para tener conocimientos del estudio y llegar preparado a realizar la

investigación, para posteriormente establecer relaciones con los sujetos de investigación, quienes pueden ser un apoyo en el terreno. También, se debe establecer la metodología de la visita y los horarios en que se asistirá al lugar de la visita.

3. Realización de la visita: En tercer lugar, al momento de realizar la visita, se trabaja con los sujetos de investigación, para proceder con el registro de la información y celebrar una reunión con las partes interesadas.
4. Confección del estudio: En cuarto lugar, una vez realizado los pasos anteriores y con la información recopilada, se prosigue con la triangulación y síntesis de los datos, para luego redactarlo y continuar con la revisión del estudio. De ser necesario, se adapta el material al público destinatario.
5. Difusión del trabajo: Por último, se revisan los canales de comunicación, en los cuales se presentará el trabajo y crear productos comunicativos derivados del estudio.

De acuerdo a todo lo señalado con anterioridad, es necesario considerar que esta investigación se encuentra enmarcada en un estudio de caso múltiple, ya que permite conocer y analizar a los participantes, particularmente a los educadores diferenciales estudiados, y el rol educativo que desempeñan dentro de dos instituciones educativas en enseñanza media. Al ser un estudio de caso, es importante considerar los pasos anteriormente expuestos, para su óptima realización.

3.5 Contextualización de investigación.

La contextualización está dirigida a describir cada una de las instituciones en donde se lleva a cabo la investigación. El desarrollo de esta descripción se realiza mediante la utilización de razonamiento deductivo, es decir, desde lo general, hasta llegar a lo particular, en este caso, desde la generalidad del liceo hasta el funcionamiento del PIE.

Es importante destacar que la información en este apartado es seleccionada según el criterio de las investigadoras, según su relevancia para la investigación, teniendo así, relación directa con el tema a investigar y sus objetivos, siendo un insumo importante al momento de analizar y concluir.

Por otro lado, no se logra la autorización para utilizar el nombre de uno de los liceos (véase anexo 4, pág. N°362), pese a esto, el Liceo mencionado sí permite la realización de la investigación y brinda la información necesaria para la descripción de dicho contexto educativo. En este sentido, se le entrega cierta nomenclatura a cada uno de ellos para aspectos de una clara identificación. En este sentido, al Liceo de Puente Alto y el Liceo de Maipú, se les denominará Liceo A y Liceo B, respectivamente. Lo anterior, se relaciona también con la nomenclatura utilizada para denominar a los sujetos de investigación, lo cual se pasará a detallar en el apartado correspondiente.

A continuación, la descripción de cada una de las instituciones:

El Liceo A, pertenece a la comuna de Puente Alto, dentro de la región Metropolitana. El establecimiento es fundado el 01 de abril de 1944, como una escuela de artesanos, y tras pasar por profundas modificaciones, en 1981, el establecimiento pasa a dependencia de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores. A partir del 04 de diciembre del año 2002, se cambia el nombre, utilizando este hasta la actualidad.

Administrativamente, el Liceo depende de la Corporación Municipal de Puente Alto, impartiendo el nivel de enseñanza media técnico profesional, es decir, de primero a cuarto medio.

En el año 2018, se cuenta con una matrícula de 636 alumnos, distribuidos en cuatro I°, cuatro II°, cinco III° y cinco IV° medios, entre los que se encuentran las especialidades de asistencia en geología, electricidad, mecánica automotriz, mecánica industrial y construcciones metálicas.

Los sellos educativos del establecimiento son, en primer lugar, el desarrollo de competencias y habilidades socio-ético-laborales para el mundo del trabajo, y, en segundo lugar, formar ciudadanos responsables en lo personal, familiar y social.

En cuanto al perfil de estudiante que el Liceo proyecta en su PEI, se encuentra el formar personas integrales, empáticas, responsables, entre otras, siendo capaces de desarrollarse en las diversas áreas relacionadas con las especialidades que se imparten en el Liceo, y en las habilidades y destrezas que se ajustan a las necesidades y requerimientos técnicos que el mercado laboral demanda. Siendo de este modo, un aporte a la sociedad, con altas expectativas para desarrollar su proyecto de vida en el mundo laboral.

Por otro lado, en el PEI (2018-2019) de la escuela, se indica que el perfil del docente se direcciona a un profesional con una sólida formación académica, altamente motivado para actualizar sistemáticamente sus competencias pedagógicas, con espíritu innovador, proactivo, y con diversas capacidades como, por ejemplo, transferir conocimientos en el quehacer docente, liderar y motivar el proyecto de vida de sus estudiantes, promover la capacidad de aprender haciendo, apoya el refuerzo pedagógico permanente, tanto dentro la sala de clases como fuera de ella, entre otras.

Dentro de los objetivos pedagógicos curriculares se encuentra desarrollar un apoyo sistemático en el aprendizaje de los estudiantes con NEE, con el fin de estimular competencias técnicas y sociales aptas para su inserción en el mundo laboral, de acuerdo al perfil específico de cada especialidad.

Actualmente cuenta con PME, SEP, PIE y Jornada Escolar Completa Diurna (de aquí en adelante JECD), los cuales se encuentran en funcionamiento. (Véase nomenclatura en pág. N°8).

El PIE que se implementa es a nivel comunal, es decir, se organiza mediante una directora del PIE comunal, la cual trabaja con asesores, quienes se encuentran en las distintas escuelas municipales. Estos asesores acompañan y asesoran a los coordinadores PIE de cada institución, coordinando, valga la redundancia, el quehacer de los educadores diferenciales, tanto en lo pedagógico, con observaciones de clases para luego gestionar retroalimentación, como también en lo administrativo, lo cual es solicitado de forma regular por la directora PIE comunal.

También, cuentan con un equipo de asistente de la educación, fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo y kinesiólogo. Por lo cual, este equipo multidisciplinario, conformado por los diferentes asistentes de la educación más los educadores diferenciales, trabajan de manera coordinada y organizada bajo la supervisión del coordinador PIE.

La organización del PIE en el establecimiento se lleva a la práctica mediante la especialización de cada educador diferencial en distintas áreas, ya sea en Lenguaje Comunicación y Literatura, Matemática, Historia Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias. Recibiendo los estudiantes con NEE transitorios apoyos humanos o materiales en aula de regular, y los estudiantes con NEE apoyos humanos o materiales en aula regular, aula de recursos y apoyos de los asistentes de la educación según corresponda.

Se realiza trabajo de codocencia con los docentes de aula regular, en donde se planifica en conjunto según la asignatura o área de especificación del educador diferencial y el curso asignado, para luego realizar la clase de manera compartida, es decir, ambos docentes en el aula.

Por otro lado, el Liceo B, pertenece a la comuna de Maipú, dentro de la región Metropolitana. Inaugurándose como establecimiento educacional en el año 1977, mediante la fusión de dos escuelas, y tras pasar por varias modificaciones se conforma como tal en el año 1993.

Administrativamente, depende de la Corporación Municipal de Educación de Maipú, posee una orientación laica y presenta una modalidad de enseñanza de educación básica, media y técnico profesional, para las cuales la jornada escolar corresponde a jornada escolar

completa diurna, basándose para esto en los planes y programas oficiales establecidos por el MINEDUC.

El establecimiento es de carácter municipal, siendo su sostenedor la Ilustre Municipalidad de Maipú, CODEDUC. Además, se rige por la LGE, que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, y, cuenta con el apoyo de la Ley de SEP.

El Liceo cuenta con 28 cursos en total, en donde 8 cursos son de enseñanza básica y 20 de enseñanza media. Estos últimos, se distribuyen cinco cursos en cada nivel de I° a IV° medio, contando con las especialidades de gastronomía, electricidad y telecomunicación.

La escuela cuenta con un PEI del año 2019, y un PME que se encuentra en el cuarto ciclo de renovación que comprende el período 2019-2022.

El sello educativo del establecimiento corresponde a ser un colegio técnico profesional de excelencia, inclusivo y con compromiso social, y entre sus valores y competencias se encuentran responsabilidad, transparencia, credibilidad, solidaridad, respeto, perseverancia, autocritica, autonomía, colaboración, trabajo en equipo, innovación, inclusión, proactividad y liderazgo.

En cuanto al perfil de estudiante que el Liceo proyecta en su PEI, se encuentra el formar personas responsables y comprometidas con su proceso escolar, con competencias ciudadanas, respetuoso de la diversidad, colaborador y con visión de futuro, autónomas, que sea capaz de alcanzar logros intelectuales de calidad que le permitan obtener su autorrealización, entre otros.

En el PEI (2019), se menciona que el perfil docente se direcciona a profesionales titulados y con vocación, comprometidos con su sala de clases, capaces de crear un clima y un ambiente propicio para el aprendizaje, con responsabilidad profesional, facilitadores y guías del aprendizaje de los alumnos, con capacidad de flexibilizar y enriquecer sus metodologías, que profundice e incorpore a su trabajo profesional los objetivos transversales de la reforma educacional, que motive y apoye a los alumnos para que elaboren sus proyectos educacionales futuros de acuerdo a sus intereses, entre otras.

El Liceo cuenta con PIE, el cual es implementado en enseñanza básica y media, y se trabaja a nivel comunal, teniendo un coordinador general, y coordinadores en las 26 escuelas de la comuna. Está compuesto por veinte profesionales, a lo que incluye nueve asistentes de la educación, entre psicólogos, fonoaudiólogos y terapeuta ocupacional, y 11 educadores diferenciales. Estos profesionales abarcan a los 28 cursos, en donde cada uno de ellos tiene acceso a una educadora diferencial, es decir, cada educadora tiene en su carga horaria a tres cursos.

El educador diferencial tiene una de planificación con el profesor jefe de cada curso, y una hora de planificación con un profesor de asignatura, es decir, uno de lenguaje comunicación y literatura, y otro de matemática. Brindando apoyo en aula regular a todos los estudiantes y en aula de recursos a los estudiantes con NEE permanentes y a los estudiantes que presenten bajo rendimiento.

3.6 Sujetos de investigación.

Los sujetos de investigación, son, dos educadores diferenciales, los cuales deben estar titulados, sin distinción de cohorte de egreso, que se desempeñan y trabajan con estudiantes con NEE a nivel de enseñanza media y sus respectivos coordinadores o coordinadoras del PIE. Este último se incorpora a la investigación con el propósito de conocer la dinámica de implementación, tanto en lo práctico como en lo administrativo, de cada uno de los programas.

La información que a continuación caracteriza a cada uno de los sujetos de investigación es recopilada durante la aplicación de las entrevistas, puesto que al comienzo de cada una de ellas se realizan preguntas que están dirigidas a conseguir información general durante el desarrollo de este apartado, por ejemplo, año en que se titula, antigüedad laboral en el establecimiento, experiencias previas a nivel de enseñanza media, etc.

En la siguiente tabla, se encuentra el detalle y la nomenclatura asignada a cada uno de los sujetos de investigación, los que serán identificados con siglas, con el propósito de resguardar sus identidades, las mismas siglas que son utilizadas en la transcripción de la entrevista.

TABLA N°1: Tabla de nomenclatura de sujetos de investigación.

Cargo.	Institución.	Nomenclatura.
Coordinador.	Liceo A.	CA.
Educadora diferencial.	Liceo A.	EA.
Coordinador.	Liceo B.	CB.
Educadora diferencial.	Liceo B.	EB.
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación.		

A continuación, la caracterización de los sujetos de investigación:

EA: Educadora diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje. Titulada de la UMCE el año 2016. Cuenta con un diplomado en psicología escolar, y una especialización en psicología en el aula, realizada de forma particular.

Cuenta con experiencia laboral antes de estar titulada, obteniendo la habilitación para ejercer. Esta primera experiencia laboral es en la escuela actual, es decir que trabaja desde el 2016 en PIE de enseñanza media.

Actualmente, el cargo que cumple es de educadora diferencial, trabajando en aula común con estudiantes con NEE transitorias y el curso completo en II° medio y en aula de recursos con estudiantes con NEE permanentes de I° medio. En ambos casos, es decir NEE permanentes y transitorias, realiza clases en el área de lenguaje y comunicación.

CA: Posee estudio de Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello, titulando el año 2010. Luego, realizó un magister en Graves alteraciones de comunicación, audición y lenguaje en la Universidad Mayor el año 2012.

Su primera experiencia laboral en enseñanza media es el año 2012 en el Centro Educacional Isla de Maipo, como psicopedagogo de la institución, cumpliendo con el rol de evaluar y apoyar tanto en lo corporativo como en lo educativo.

Lleva seis años trabajando en el establecimiento actual. Primero llega como apoyo diferencial para ciertos estudiantes, y con el tiempo se consolida y se forma el PIE como tal, siendo este el fundador y creador del programa en la institución educativa, siempre ocupando el cargo de coordinador.

El trabajo que realiza es netamente administrativo, ya que su labor es resguardar y fiscalizar el trabajo de los educadores diferenciales en el equipo multidisciplinario PIE.

EB: Educadora diferencial, con especialidad en deficiencia mental. Titulada en la UCINF el año 2007.

Su primera experiencia laboral es en una escuela especial, durante tres años y medios, en donde se desempeña con educadora diferencial, encargada de un curso con 15 estudiantes, más una asistente de aula.

Durante siete años y medio ha desempeñado su labor como educadora diferencial, en contexto de enseñanza media en el Liceo actual.

CB: Posee el título de pedagoga en educación diferencial con especialidad en audición y lenguaje, obtenido en la UMCE.

Su primera experiencia laboral es en escuelas de lenguaje, en donde se desempeña como educador durante 10 años. Luego de esto, llega al PIE de la Corporación Municipal de Maipú, en donde, durante 15 años, ha desempeñado la labor de docente especialista para el trabajo con niños sordos y niños que presentan trastorno específico del lenguaje.

Actualmente, es coordinador del PIE de uno de los 26 liceos de Maipú, específicamente en el que se realiza la investigación. El trabajo que realiza es netamente administrativo, ya que su labor es resguardar y fiscalizar el trabajo de los educadores diferenciales del equipo PIE, y todo aquello que lo conforma.

3.7 Instrumentos de recolección de datos.

Los instrumentos y procedimientos de recolección de datos a utilizados en esta investigación corresponden a la observación libre de carácter no participante y la entrevista semiestructurada, las cuales cumplen con el propósito previamente mencionado.

La observación.

La observación como procedimiento de recolección de datos, según De Ketele, “es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información.” (1984:21. Citado por Pérez G., 1994:23). En este sentido, es importante la acción de observar para saber más acerca del objeto de estudio con un objetivo claro, en este caso, la labor a desempeñar por el educador diferencial, contemplando tanto lo pedagógico como lo administrativo.

En el caso de la presente investigación, el tipo de observación a utilizar corresponde a una observación de tipo libre o también conocida como no estructurada, en la cual:

se trata de observar sin tener en cuenta categorías o indicadores que guíen el proceso; careciendo de control temporal y llevando a cabo registros libres y globales de los acontecimientos. Puede también ser llamada observación no sistemática u ocasional, ya que registra todo aquello que se observa y se realiza cuando no se conoce suficiente del objeto de estudio (Campos y Covarrubias y Lule Martínez, 2012:53).

Para los fines de esta investigación, una observación libre o no estructurada proporciona la posibilidad al observador de estudiar un margen más amplio de acciones, esto debido a que no se encuentran delimitadas previamente las variables a observar.

En esta misma línea, Pérez G. (1994) señala la existencia de otra manera de clasificar los tipos de observación, la cual se establece según el grado de participación del observador en el contexto estudiado, para los fines de la investigación se abordó la observación de carácter externa o no participante, en la cual, el investigador no pertenece al grupo que se está estudiando.

Complementando la afirmación anterior y de acuerdo a los datos que se desean recopilar, se utiliza una observación libre de carácter externo o no participante, la cual consiste en que “el observador puede dedicar a ella toda su atención y realizar anotaciones a medida que se originan los fenómenos” (Pérez G., 1994:24). En otras palabras, esta observación le brinda al observador la posibilidad de ver y comprender con total libertad la realidad de los sujetos de estudio, en este caso educadores diferenciales. También, para realizar este tipo de observación, es que se seguirán los criterios de ética científica, los que se detallan más adelante, con la finalidad de que el grupo de estudio sepa que se resguarda la información mediante la firma de un consentimiento informado antes de comenzar con la observación.

De manera más concreta, como instrumento para la observación se utiliza el diario de campo (véase anexo 1, pág. N°339), el cual es un “instrumento reflexivo de análisis (...) el investigador va a plasmar en él no solo lo que recuerda-casi siempre apoyado por las notas de campo-sino también o, mejor, sobre todo, las reflexiones sobre lo que ha visto y oído” (Rodríguez, Gil y García, 1999:164).

En este diario de campo, durante la observación se registran notas breves o palabras clave, lo que facilita reconstruir con fidelidad lo observado. En términos de forma, las notas de campo deben contener datos como la fecha y hora de la observación, además de un diagrama del escenario observado, y poseer espacios amplios, al margen de la descripción, para incluir los comentarios del observador. Asimismo, este instrumento se especifica en la TABLA N°2: Tabla de operacionalización. (Véase pág. N°84).

Para finalizar, se debe considerar que la validación de instrumentos de investigación representa un paso indispensable y fundamental en la metodología y desarrollo de toda investigación. Este procedimiento, como su nombre señala, proporciona validez científica a los instrumentos y procedimientos que los investigadores utilizan para realizar una recogida adecuada de datos, atribuyéndole un mayor grado de confiabilidad a los datos conseguidos (Rojas Crotte, 2011). En el caso del diario de campo, a pesar de que este cuenta con una formalidad particular, debido a su carácter flexible y no estructurado, no es posible su validación por medio del juicio de expertos. Los diarios de campo varían en forma y estructura de caso en caso, debido a que este instrumento guarda estrecha relación con la subjetividad del observador/investigador. Si bien es posible la evaluación de la estructura y

formato del instrumento, esta validación no asegura la calidad de la información recogida a través del mismo, ya que el aspecto más importante en esta categoría es el relato y el discurso que plasma el observador.

En esta altura, es importante aclarar que el carácter libre de la observación está relacionada con la no delimitación de los elementos a observar durante el estudio, y no con la estructura organizacional de la información al interior del diario de campo, por lo que si bien el diario de campo posee una estructura organizacional interna, esta solo cumple el propósito de organizar la información lo más precisamente posible con el objetivo de facilitar su posterior análisis y no guarda relación con el contenido de la misma.

Para la construcción de la estructura y lineamientos de contenido del diario de campo, las autoras se basan en los planteamientos de los autores Luis Alejandro Martínez (2007) y Pilar Albertín Carbó (2007), los cuales en sus artículos explican y describen los objetivos y procedimientos que conlleva la utilización del diario de campo como instrumento para la observación. Es a partir de dichos planteamientos, que las autoras diseñan y organizan la estructura del instrumento con el propósito de que les permita cumplir con cada uno de los objetivos previamente establecidos para la investigación. Como resultado de lo anterior, se establecen cuatro ítems principales a completar por los investigadores en cada sesión de observación, los cuales se describen a continuación:

1. Establecimiento de datos y descripción del contexto de la observación.
2. Descripción: Corresponde a la narración del contexto donde se desarrolla la acción educativa, donde se procura que esta se realice de la manera más objetiva posible. Es importante que la descripción sea densa y profunda, y que, a su vez, establezca relación con el objeto de estudio, para así responder a las preguntas que se plantean para la investigación.
3. Argumentación: Corresponde a la profundización y establecimiento de relaciones entre lo observado, la teoría y los juicios por parte del investigador. En esta sección el investigador puede plasmar sus opiniones, comentarios y juicios con respecto a lo observado, siempre y cuando tengan relación con los objetivos de la observación.

4. Interpretación: Corresponde al espacio en el que el investigador puede interpretar lo observado durante la sesión, formular hipótesis, establecer cuestionamientos y tomar decisiones con relación al curso de las futuras observaciones.

La entrevista.

Como segundo procedimiento de recopilación de datos, se realizó una entrevista, la cual corresponde según Rodríguez, Gil y García a “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.” (1999:167). Esta técnica es muy útil para conocer las percepciones de los entrevistados, y poder ahondar en aquellos temas que se consideren relevantes, de acuerdo al tema de la investigación.

Con el objetivo de recopilar la mayor cantidad y mejor calidad de datos, se utiliza una entrevista semiestructurada, entrevistas las cuales:

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

La entrevista semiestructurada tiene por objetivo principal obtener datos sobre los puntos de vista, ideas y experiencias del entrevistado, que se desempeña como miembro o participante de un grupo social o cultura; por lo que, en este caso, lo más importante durante la entrevista son las opiniones de los entrevistados, el lenguaje que utilizan y los significados que le atribuyen a los conceptos, acontecimientos o experiencias.

En relación a la presente investigación, con el objetivo de conocer y recopilar las experiencias y puntos de vista de los sujetos de investigación, se efectúa una entrevista semiestructurada a los educadores diferenciales estudiados, buscando conocer cómo significan su rol educativo y experiencias dentro de dicho contexto particular. Además, es

importante considerar que este instrumento se basa en la TABLA N°2: Tabla de operacionalización. (Véase pág. N°84).

Además, con el propósito de recopilar la mayor cantidad de datos posible, se realiza una entrevista al coordinador del PIE de cada una de las instituciones que participan de la investigación, con el objetivo de conocer el funcionamiento y organización del mismo. Esta entrevista cuenta solo con una pregunta (véase anexo 2, pág. N°344), puesto que a partir de ella es posible la obtención de información complementaria y necesaria para responder a los objetivos de investigación.

Por último, en lo que concierne a la validación de los instrumentos (véase anexo 3, pág. N°346) de recopilación de datos, en el caso de la entrevista semiestructurada esta es validada mediante el juicio de profesionales expertos en investigación y educación a través de un cuestionario, en el cual se les solicita evaluar la calidad del instrumento en términos de pertinencia y claridad de las preguntas planteadas para su desarrollo. A partir del juicio y los comentarios de los expertos, el instrumento puede ser modificado y adecuado para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

TABLA N°2: Tabla de operacionalización.

<i>Objeto de estudio</i>	<i>Objetivo general</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Dimensiones (Categorías)</i>	<i>Instrumentos</i>		
				<i>Diario de campo.</i>	<i>Entrevista semiestructurada.</i>	
Rol educativo del educador diferencial en el PIE a nivel de enseñanza media.	Explicar el rol educativo del educador diferencial en el PIE, a nivel de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago.	Describir el rol pedagógico del educador diferencial en el PIE de enseñanza media en dos Liceos de Santiago.	Rol pedagógico.	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Indicadores (Subcategorías)</i>	<i>Preguntas</i>
				Rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recurso.	Organización y planificación de acciones pedagógicas.	¿Cómo es su experiencia con relación al trabajo colaborativo con los profesores de educación regular?
				Codocencia, rol pedagógico del educador diferencial.	Individualización integral de la enseñanza.	¿De qué manera se administran y distribuyen los tiempos de organización y planificación de acciones pedagógicas en el contexto en el que se desempeña actualmente?
				Dinámica relacional en codocencia.	Percepciones sobre el trabajo colaborativo.	¿De qué manera se trabaja la diversificación de la enseñanza?
		Describir el rol administrativo que el educador diferencial desempeña en el PIE de enseñanza media, en estos establecimientos.	Rol administrativo.	Trabajo administrativo propio del educador diferencial.	Funcionamiento y organización del PIE. Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada.	¿De qué manera se trabajan las adecuaciones curriculares?
						¿Cuál considera que es el rol administrativo que desempeña al interior del PIE a nivel de enseñanza media? ¿Cómo se genera ese rol?
						¿Cuál es su opinión con respecto a las labores administrativas que debe desarrollar al interior del PIE?
						¿De qué manera se desarrollan los procesos administrativos de ingreso y egreso al PIE de estudiantes con NEE? ¿Cómo describiría el rol que usted cumple durante dicho proceso?

					Percepción del trabajo administrativo.	¿Cuáles y de qué manera las regulaciones y normativas actuales orientan o influyen en su quehacer tanto administrativo como pedagógico?
					Adecuaciones curriculares.	
					FID del educador diferencial.	Hay alguna otra idea u opinión que desee aportar con o sin respecto a alguno de los tópicos abordados anteriormente.
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación. *Respecto a las preguntas establecidas, en los anexos N°2 para la entrevista, cabe destacar que estas son las definitivas y aplicadas, luego de la validación de expertos. Importante de considerar también, que las categorías emergentes respectivas al diario de campo, surgen durante el proceso de análisis, por lo cual se comprende que la TABLA N°2 de operacionalización se modifica a lo largo del desarrollo de la investigación.						

3.8 Análisis de la información.

Debido a que esta investigación es de carácter cualitativo, el modelo de análisis de datos surge progresivamente en la medida que se recopila la información. De acuerdo a esto, Hernández R. (2014), señala que los propósitos principales del análisis cualitativo son:

- 1) Explorar datos, 2) Imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) Describir las experiencias de los participantes, según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) Descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) Comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) Reconstruir hechos e historias; 7) Vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) Generar una teoría fundamentada en los datos. (Creswell. 2013, Daymon. 2010, Henderson. 2009, Michael-boje. 2001, Baptiste. 2001, Charmaz. 2000; y Mies y Huberman. 1994. Citado en Hernández. 2014:418).

Y, para lograr estos propósitos, los análisis se realizan mediante un procedimiento dinámico, lo cual significa, que, una vez recolectados los datos, se analizan y cabe la posibilidad de volver al contexto investigado para incorporar más antecedentes que aporten a la investigación, debido a que es posible “que se descubran inconsistencias o faltas de claridad en el entendimiento del problema planteado y se regresa al campo o contexto para recolectar más dato” (Hernández, 2014:419). Esta dinámica de análisis se lleva a cabo hasta que la información se sature, es decir, “cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes” (Hernández, 2014:435).

Con el objetivo de encontrar una respuesta al problema de investigación, es imperativo como primer paso, la transcripción, entendida como el “registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación, y otros elementos similares. Refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos” (Hernández, 2014:425). En la presente investigación se cuenta con la transcripción de las entrevistas y diarios de campo. (Véase anexo 5 y 6, pág. N°378 y 444, respectivamente).

Para este proceso, la dinámica de conversación entre las investigadoras es fundamental, puesto que es la primera instancia de análisis, es decir, para la organización de los datos recopilados. Existen diversas formas de organización de los datos, las cuales deben ser establecidas en base a uno o varios criterios en específicos según convenga. Hernández R. propone algunos criterios de organización, uno de ellos, y el utilizado por las investigadoras es “por tipo de datos: entrevistas, observaciones, documentos, fotografías, artefactos, etcétera.” (2014:424).

Una vez establecida la organización de los datos, se pasa a la codificación de estos. Esta codificación se lleva a cabo en dos niveles: “en el primero (codificación abierta), se codifican las unidades (datos en bruto) en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (Saldaña, 2012; Matthew y Price, 2009a; Wicks, 2009; y Miles y Huberman, 1994. Citado por Hernández, 2014:426). Lo cual quiere decir, que como primera etapa (codificación selectiva), se identifican segmentos del contenido o unidades de análisis de las transcripciones de los instrumentos de recolección de datos, para luego categorizarlas, es decir, establecer categorías y subcategorías, las cuales estarán asignadas mediante códigos. “Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material” (Hernández, 2014:426). En este caso, las categorías serán codificadas mediante distintos colores para su identificación. Y como segunda etapa (codificación axial) es necesario lograr relacionar las subcategorías establecidas con las categorías en común, es decir, vincular las distintas subcategorías en temas que serán el eje central de la investigación, lo cual permite una clara interpretación de datos, logrando respuesta cualitativa al planteamiento del problema.

Como primera etapa o codificación selectiva, en la Tabla N°3, que se encuentra a continuación, muestra un resumen de cada una de las subcategorías de análisis según los instrumentos de recopilación de datos aplicados, en conjunto con las categorías que emergen del marco referencial, que serán utilizados en la segunda etapa para codificación axial del proceso de análisis:

TABLA N°3: Tabla resumen de categorías de análisis y temas de relación axial.

Entrevista	Diario de campo	Marco referencial	Rol educativo del educador diferencial en el PIE en enseñanza media.
Subcategorías de análisis	Subcategorías de análisis	Categorías	
Percepciones sobre el trabajo colaborativo.	Dinámica relacional en codocencia.	Rol pedagógico.	
Organización y planificación de acciones pedagógicas.	Codocencia, rol pedagógico del educador diferencial.		
Individualización integral de la enseñanza.	Rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos.		
Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada.	Trabajo administrativo propio del educador diferencial.	Rol administrativo.	
Percepción del trabajo administrativo.			
Adecuaciones curriculares.			
FID del educador diferencial.			
Funcionamiento y organización del PIE.			
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación.			

La construcción de la TABLA N°3, permite una visión general de cada subcategoría y categorías a analizar, de ambos instrumentos de recolección de datos aplicados a los sujetos de investigación, posibilitando evidenciar el proceso de organización de la información recopilada para el estudio, para dar paso a una segunda etapa, que comprende la relación entre subcategorías de ambos instrumentos, y las categorías planeadas.

Como primer paso en esta segunda etapa, se genera la primera relación entre subcategorías con las categorías es decir que “en este punto del análisis, la meta es integrar las categorías

en temas más generales y centrales (categorías con mayor “amplitud conceptual” que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación) con base a sus propiedades (codificación axial)” (Hernández, 2014: 442), por lo tanto, en esta investigación se entiende las categorías como temas generales y las subcategorías como aquellas que se desprenden de estas.

La siguiente TABLA N°4, muestra cómo se organizan o agrupan dentro del objeto de estudio, las categorías y subcategorías:

TABLA N°4: detalle de categorías y subcategorías dentro del objeto de estudio.

Objeto de estudio	Categorías	Subcategorías
Rol educativo del educador diferencial en PIE a nivel de enseñanza media.	Rol pedagógico.	Percepciones sobre el trabajo colaborativo.
		Organización y planificación de acciones pedagógicas.
		Individualización integral de la enseñanza.
		Dinámica relacional en codocencia.
		Codocencia, rol pedagógico del educador diferencial.
		Organización del PIE en cuanto a lo pedagógico.
		Rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos.
	Rol administrativo.	Funcionamiento y organización del PIE.
		Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada.
		Percepción del trabajo administrativo.
		Adecuaciones curriculares.
		Trabajo administrativo propio del educador diferencial.
		FID del educador diferencial.
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación.		

La organización propuesta en la TABLA N°4, permite la realización del análisis descriptivo de los datos obtenidos, extrayendo unidades de análisis para cada subcategoría, logrando sintetizar la información para un análisis cualitativo desde el entendimiento del contexto observado.

Para el paso siguiente, dentro del análisis del contenido, se encuentra el análisis interpretativo, en el cual se establecen dos categorías ligadas a los objetivos específicos, y una tercera categoría que emerge de la realidad observada.

Con respecto a las categorías que surgen desde los objetivos específicos de esta investigación, es decir, a partir de este análisis, se busca dar respuesta a estos objetivos para hacer una posterior conclusión. Cada una de estas dos categorías se relacionan con aquellas subcategorías establecidas para el análisis descriptivo (Véase TABLA N°4, pág. N°89), además, cada una de estas subcategorías tienen temáticas específicas abordadas durante el desarrollo de este análisis. Con el propósito de lograr una mayor especificidad del análisis interpretativo, es que este último se desarrolla en base a las temáticas abordadas en el análisis descriptivo, con el objetivo de lograr una respuesta pertinente y sólida según la realidad observada.

Referente a la tercera categoría anteriormente mencionada, es preciso aclarar que emerge de la realidad observada, superando la teoría y aquellas ideas preconcebidas de las investigadoras, por lo tanto, es preciso incluirla en esta etapa de la investigación, sin la necesidad de crear un nuevo objetivo específico. Pero, a pesar de esto, si es preciso incluir durante el análisis interpretativo, nueva bibliografía, puesto que el marco referencial, solo es un referente y no teoría obligatoria para el análisis, por lo cual las investigadoras incorporan bibliografía pertinente a esta tercera categoría, para luego realizar un análisis interpretativo de lo descubierto en el proceso.

Las categorías del análisis interpretativo son:

1. Rol pedagógico del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.
2. Rol administrativo del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.
3. Rol social del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

Siguiendo con el análisis interpretativo, este se lleva a cabo mediante la triangulación de la información, la cual se realiza mediante una tabla por categoría, la que contiene, en la primera columna la realidad observada, es decir, una pequeña descripción de la temática anteriormente mencionada en relación a lo observado. En la segunda columna, se extraen unidades de análisis del marco referencial, los cuales deben estar en relación a la primera

columna, es decir a la realidad. Y una tercera columna, la cual contiene aquellas políticas que regulan la temática a abordar en el posterior análisis interpretativo.

Una vez realizada la tabla por categorías, se da paso a la triangulación de la información, la cual consta de una primera parte en la cual se confronta la realidad observada con el marco referencial, luego, nuevamente, la realidad es tensionada con la política, para finalizar con la interpretación de los datos obtenidos. Este procedimiento se lleva a cabo por cada una de las temáticas que se abordan en las categorías de análisis, para finalizar con una visión global de todas las confrontaciones o tensiones establecidas y la interpretación de la categoría vista como un todo.

A continuación del análisis interpretativo, se abordan las reflexiones finales obtenidas de la presente investigación, las cuales se componen en primer lugar por la respuesta obtenida de la pregunta de investigación, la cual se orienta hacia el objetivo general. Seguido de lo anterior, se plasman las respuestas obtenidas para los objetivos específicos y los supuestos de investigación, ante los cuales se indica si son aceptados o rechazados según el desarrollo de la investigación.

Dentro de las mismas reflexiones finales, se encuentran estipulados los hallazgos de la investigación, los cuales destacan según el nivel de relevancia y aparición a lo largo del proceso. Seguido de los hallazgos, se abordan las limitaciones de la investigación, las cuales pueden ser de carácter interno, es decir relacionadas con la organización o dinámica relacional de las investigadoras, o, de carácter externo, es decir, aquellas que se relacionan con la metodología, los instrumentos, el acceso a fuentes de investigación, políticas, entre otras. En cuanto a la proyección e impacto de la investigación, se indica si la proyección se relaciona con una influencia a futuro o en la práctica actual, mientras que, en el impacto de la investigación, se especifica si es de tipo micro, meso o macro.

Por último, dentro de las reflexiones finales, se encuentra la discusión, la cual consiste en la reflexión propia del grupo acerca de los hallazgos, siendo una discusión objetiva que se compone de opiniones y juicios personales basados en la literatura, la cual da sustento a dicha discusión.

3.9 Procedimientos.

Como se ha señalado anteriormente, para las autoras, el origen de la investigación radica en el problema que constituye la escasez de información, tanto teórica como empírica, que rodea al funcionamiento e implementación de los PIE a nivel de enseñanza media. Es a partir de dicho problema, y las dudas que surgen en consecuencia, que empieza a tomar forma el proyecto de investigación.

En un primer momento, aprovechando las instancias proporcionadas por la cátedra de Seminario de Investigación en Problemas de Aprendizaje, las autoras fueron concretando sus ideas, iniciando de manera formal la construcción de un Proyecto de Investigación.

Es por ello que, para sustentar el problema de investigación, las autoras pesquisan distintas fuentes bibliográficas con el objetivo de desarrollar los antecedentes que rodean el problema en cuestión, justificando y explicitando los aportes que conllevaría su desarrollo en la FID. A su vez, durante dicha instancia, se inicia progresivamente la delimitación del alcance de la investigación, sus objetivos y el contexto en el que se desea realizar el estudio.

Habiendo completado el proyecto de investigación, las autoras se vieron en la necesidad de buscar un profesor guía, que como su nombre indica, desempeñe un rol orientador y crítico del proceso de desarrollo de la memoria, debido a esto, se consulta a algunas profesoras del departamento de educación diferencial, en donde una de ellas propone considerar un profesor en particular perteneciente al departamento de formación pedagógica.

Una vez que se establece contacto con el posible profesor guía y este accede a desempeñar dicho rol, se hace entrega del proyecto de investigación para su revisión y evaluación. A partir de dicha revisión, las autoras recopilan todos los comentarios y sugerencias del profesor para adaptar y modificar la investigación según sea necesario, permitiendo que durante dicho proceso se desarrollen diversos cambios en los objetivos de la investigación y en la concepción de la naturaleza del estudio.

Es así, que mediante un modelo particular (Scott y Ramil, 2014), las investigadoras llevan a cabo la realización del estudio de caso, siguiendo los siguientes pasos:

1. Iniciación del trabajo.

Una vez modificados coherentemente los objetivos de investigación, se establecen criterios para la selección de los establecimientos y sujetos que serán consultados para satisfacer los propósitos de la investigación. Posteriormente, utilizando como guía la “Tabla de operacionalización” (véase pág. N°84), se establecen los capítulos relevantes a abordar en el marco referencial, que sirve como sustento para el estudio. Para la construcción del marco referencial se consultan distintas fuentes bibliográficas, entre ellas artículos de revistas, libros en versión digital y física, compilaciones, extractos, resúmenes, entre otros, los cuales proporcionan el material necesario para dar cuenta del estado del arte de la temática y el contexto en el que se inserta.

2. Preparación de la visita.

Con un consistente marco referencial construido, es posible proceder a diseñar y planificar las acciones a realizar durante las visitas a los centros educativos, para ello, las autoras investigan con respecto a las distintas técnicas, procedimientos e instrumentos de investigación que podrían ser útiles en función de las condiciones y objetivos del estudio, tomando en cuenta a su vez el carácter del estudio en sí mismo. Finalmente, las autoras establecen que para cumplir con los objetivos del estudio y recopilar datos relevantes y de calidad, se hace necesario realizar observaciones no participantes de carácter no estructurado y entrevistas semiestructuradas. Tomada dicha decisión, inicia el proceso de construcción y diseño de los instrumentos de investigación, los cuales, en el caso de la entrevista es constituido por el guion de la Entrevista, y en el caso de la observación un Diario de Campo. Una vez construidos los instrumentos, estos atraviesan por una revisión, validación por juicio de expertos (véase anexo 3, pág. N°346) y corrección según fuese necesario, tomando en cuenta todos los comentarios recibidos, tanto de parte de los evaluadores expertos como por el profesor guía de memoria.

Cabe destacar, que al mismo tiempo que las investigadoras construyen y validan los instrumentos de recopilación de datos, también establecen contacto con distintos establecimientos y profesionales del área de interés, introduciéndolos a la investigación a través de un resumen o “abstract”, el cual se constituye como la carta de presentación de la memoria, incluyendo en dicho documento una contextualización de la problemática que

suscita la investigación, sus objetivos, los aportes que representa y la línea metodológica que la constituye.

Dichos contactos no fueron concretados con éxito, puesto que los tiempos no fueron optimizados, coincidiendo con las vacaciones de invierno y término del primer semestre del año académico en los liceos contactados, a su vez, no se gestiona ni coordina la posibilidad de realizar la investigación en el segundo semestre, por lo cual se cierra la opción en dichos establecimientos, surgiendo la necesidad de comenzar a establecer nuevos contactos.

Para realizar un nuevo contacto, se consulta con una profesora del departamento de Educación Diferencial sobre algún profesional que esté trabajando en el PIE a nivel de enseñanza media y que posiblemente esté dispuesto a participar de la investigación. Ante una respuesta positiva, entrega a las investigadoras un número telefónico de una educadora diferencial con las características necesarias en la comuna de Puente Alto. Se logra comunicar con la educadora, quien accede a participar en la investigación, en tanto se envíe un correo informativo sobre los objetivos y acciones a realizar, al coordinador PIE y al establecimiento, para que ambos autoricen la realización de visitas. Luego de un par de semanas, el coordinador responde satisfactoriamente solicitando que la coordinación de visitas se realice directamente con la educadora diferencial.

Paralelamente a las acciones anteriormente mencionadas, una de las investigadoras cuenta con la posibilidad de realizar la investigación en un Liceo de la comuna de Maipú en donde previamente realizó una de las practicas durante su formación inicial. Con el propósito de lograr concretar el contacto, se asiste a la institución y se envían varios correos electrónicos, hasta lograr una respuesta positiva. Una vez que el coordinador del PIE autoriza las visitas, deriva a las investigadoras a dirección del Liceo para la obtención de las autorizaciones correspondientes, mientras que, este último, invita a una de las educadoras diferenciales a participar de la investigación.

3. Realización de la visita:

En tercer lugar, al momento de realizar las visitas, se trabaja con los sujetos de investigación, es decir, se realizan las respectivas entrevistas a los educadores diferenciales y coordinadores PIE de cada Liceo, para luego proceder con el registro de la información en los diferentes contextos en donde el educador diferencial desempeña su rol.

Las investigadoras se adaptan a los tiempos de los sujetos de investigación para la aplicación, registro y recopilación de la información necesaria.

La aplicación del instrumento de observación con sus respectivas visitas, se realizaron hasta la saturación de la información, es decir, que las dinámicas se repiten sin obtener registros emergentes que aporten a la investigación.

En cuanto a las entrevistas, estas se realizaron de forma óptima, permitiendo obtener información complementaria con el propósito de nutrir un posterior análisis.

En ambas instituciones se generó un clima adecuado y propicio para las investigadoras, complementado con una plena disposición por parte de los sujetos de investigación, como también de toda la comunidad educativa con la cual se tuvo relación, lo que permitió llevar a cabo cada una de las visitas de manera eficiente y eficaz.

4. Confección del estudio:

En cuarto lugar, se da inicio al análisis de los datos recopilados, se prosigue con la transcripción de las entrevistas y lectura en conjunto de los diarios de campo.

Mediante la conversación entre las investigadoras, emergen categorías y subcategorías de análisis en relación a lo transcrito en las entrevistas, lo observado y registrado en los diarios de campo y el marco referencial, lo cual permite hacer una triangulación de la información propiciando el análisis para el cumplimiento de los objetivos.

Se determina que trabajar en base a tablas es más ordenado, permitiendo organizar los datos de forma coherente para el posterior análisis, es decir, estableciendo unidades de análisis para cada subcategorías generando análisis descriptivo, y desde las categorías, establecer análisis interpretativo.

Es necesario y pertinente mencionar que, en el momento del desarrollo de la memoria de título, cambia la realidad social a nivel país (octubre, 2019), comienzan protestas masivas en todas las regiones, exigiendo igualdad de condiciones en todo nivel social. Se paraliza el transporte público por varias semanas y la mayoría de los establecimientos educacionales de dependencia municipal suspenden clases por varios días, hasta que a mitad de noviembre es cerrado el año académico. Lo anteriormente mencionado, dificulta el desarrollo constante del trabajo que se venía realizando por parte de las investigadoras.

Además, mencionar que las reflexiones finales de esta investigación se hacen en conjunto con las cuatro investigadoras, puesto que es necesario involucrar la diversidad de perspectivas, haciendo coherente el trabajo de explicar este rol del educador diferencial, pero también desde nosotras mismas, considerando nuestra formación inicial. En este sentido, se generó mucha conversación, un espacio amplio de opiniones, las cuales son variadas pero que tienen un mismo punto en común, que consiste en visualizar la realidad desde la perspectiva de un educador diferencial.

5. Difusión del trabajo:

Por último, en este apartado, se deben señalar los canales de comunicación, en los cuales se presentará el trabajo. De acuerdo a esto, es que se considera la memoria como tal como un medio de difusión, ya que esta se hace llegar a ambos colegios participantes de esta investigación, para que así estén en conocimiento de los resultados obtenidos y de las reflexiones finales que se generaron.

Asimismo, esta será fuente de información para los futuros profesionales que están cursando su formación inicial, otorgándole mayor conocimiento en lo concerniente al rol que desempeña el educador diferencia en el nivel de enseñanza media.

3.10 Criterios de rigor metodológico.

Los criterios de rigor metodológico son aquellos que permiten “valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos”. (Noreña A.; Alcaraz N.; Rojas J. y Rebolledo D., 2012). En este sentido, es importante que una investigación cuente con estos criterios para garantizar la calidad de una investigación, en este caso, se aplican como se desarrollan a continuación:

TABLA N°5: Criterios de rigor metodológico.

Criterio	Aplicabilidad
Credibilidad (valor de la verdad/autenticidad).	De acuerdo a esto, debe haber una relación entre la información producida y la realidad que expresan los sujetos de investigación, por ende, habrá una transparencia en la investigación a realizar, para que una vez terminada, los sujetos conozcan los resultados obtenidos.
Transferibilidad/aplicabilidad.	En esta investigación, no se puede transferir la realidad estudiada a otros contextos o similares, ya que tanto los participantes como el contexto, son diversos, por ende, es difícil extrapolar la información.
Consistencia (dependencia/replicabilidad).	No es posible la replicación exacta de la investigación, ya que esto ocurre en un tiempo y en un espacio definido. Considerando esto, es que se describirá detalladamente en el cual se apliquen los diversos instrumentos, así como el proceso a seguir.
Confirmabilidad o reflexibilidad (neutralidad/objetividad).	La objetividad de la investigación se dará desde el momento en que las investigadoras se contacten con la institución a realizar la investigación, contemplando todo el conducto regular, en cuanto a autorizaciones y

	consentimientos se refiere, así como el papel a desempeñar por cada una de las investigadoras.
Relevancia.	Este criterio surge debido a que la investigación se hace necesaria debido a la escasa o casi nula información acerca del rol pedagógico que debe cumplir un educador diferencial en enseñanza media.
Adecuación teórico-epistemológica.	Se puede señalar que a lo largo de la investigación hay una clara concordancia entre sus partes, donde se entregan los antecedentes que dan lugar al problema y que son sustentados por un contundente marco referencial, acorde al tema a tratar.
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación.	

En síntesis, estos criterios se toman en cuenta al momento de realizar una investigación, para cuidar la calidad de estudio, por lo tanto, es importante considerar lo que propone cada uno de ellos, no como una norma establecida, sino más bien como un sustento de la misma investigación. En este caso, se aplican los criterios de rigor metodológicos señalados en la Tabla N°5 y a lo que se refiere cada uno de ellos al momento de contemplarlo en la investigación misma.

3.11 Criterios de ética científica.

Es necesaria la utilización de protocolos de ética científica para asegurar la protección de datos sensibles que puedan ser recolectados, tanto en las observaciones como también en las entrevistas a realizar. Con la finalidad de cumplir con lo establecido en la Ley N°19.628 de Protección de datos de carácter personal, la cual tiene como objetivo asegurar el derecho de resguardar toda la información extraída durante la investigación, ya que será usada con fines pedagógicos, sin poner en riesgo la integridad física, moral o emocional de los participantes y, con esto, establecer a la persona como sujeto de derecho en el contexto investigativo.

En el caso de esta investigación, los protocolos de ética científica utilizados serán:

TABLA N°6: Criterios de ética científica.

Sujetos de investigación (Actores)	Protocolo
Institución, Director.	Carta de autorización para instituciones y/o lugares de estudio , para solicitar la autorización de realizar la investigación.
	Carta de autorización para colocar el nombre de la institución en la investigación.
Educadores diferenciales y coordinadores PIE de cada institución.	Consentimiento informado tipo para profesores , para la entrevista y las observaciones (etnográfica) de clases, trabajo de codocencia y administrativo en el nivel investigado.
	Carta de confidencialidad-no divulgación de información , con el propósito de mantener la más estricta reserva y no realizar ningún comentario sobre el contenido de la información.
Fuente: Realizada por las autoras de la investigación.	

Entonces, los criterios de ética científica se utilizan para resguardar la información obtenida durante la investigación, también considera las diversas cartas que se hacen al momento de tener la autorización de la institución para poder llevarla a cabo.

En el cuadro anterior, se señalan los criterios de ética científica y el o los protocolos pertinentes que se consideran, contemplando la naturaleza de la presente investigación. Debido al diseño de esta, es que se consideran a diversos sujetos al momento de hablar de los criterios éticos, como a los responsables de la institución educativa y a los profesionales que se desean analizar, ya que estos son los participantes claves de la investigación, por el rol educativo que desempeñan dentro de la institución.

IV. Análisis.

Una vez recopilados los datos mediante los instrumentos aplicados a los sujetos de investigación, se inicia el proceso de análisis y producción de información, el cual se divide en dos niveles progresivos.

En el proceso de análisis de la información obtenida, se realiza mediante el método de análisis del contenido, el cual se expone en el presente capítulo, contemplando, como se menciona anteriormente, dos niveles de análisis. Por un lado, se desarrolla un proceso de análisis descriptivo, el que contempla la subcategorización de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado por parte de las investigadoras. Y, por otro lado, el análisis interpretativo, el cual corresponde al análisis de las categorías establecidas en cuanto a los datos obtenidos.

4.1 Análisis descriptivo.

El siguiente análisis requiere establecer unidades de análisis o segmentos de texto, de cada uno de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo de las investigadoras. Cada una de estas unidades de análisis son organizadas en tablas según cada una de las subcategorías establecidas en la TABLA N°4 (véase pág. N°89).

Las subcategorías establecidas para el análisis descriptivo, emergen de dos instancias cruciales en el proceso investigativo, por un lado, en el quehacer continuo de la TABLA N°2 (véase pág. N°84), y, por otro lado, el momento posterior a la aplicación de los instrumentos de investigación, es decir, entrevistas y diarios de campo, de donde emergen las subcategorías a analizar. Cada una de estas subcategorías se organiza según temáticas que van de lo general a lo particular según cada categoría, las cuales están secuenciadas en un orden lógico de acuerdo a las categorías establecidas anteriormente, por lo tanto, las subcategorías de la A a la F, tienen relación con el rol pedagógico y las subcategorías de la G a la L, tienen relación con el rol administrativo.

Luego de cada título de la respectiva subcategoría, se encuentra un párrafo que describe de forma sustancial la intencionalidad con la cual se organiza y analiza cada tabla, estableciendo unidades de análisis coherentes con la descripción que ahí se establece. La conceptualización de las subcategorías en este análisis, está a la base de la paráfrasis realizada, en donde esta última es la que describe una situación real según el instrumento del cual se extrae.

Y, por último, es relevante mencionar, que posterior a cada una de las tablas respectiva a su subcategoría, se estableció el análisis descriptivo a modo de síntesis, el cual entrega información relevante en el proceso de análisis del discurso, agrupando y relacionando los datos recolectados.

Subcategoría A: Rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos.

El rol pedagógico del educador diferencial, tanto en aula regular como de recurso a nivel de enseñanza media tiene relación con el lenguaje y habilidades que prioriza este profesional al momento de enseñar, aplicando distintas estrategias para diversificar el aprendizaje según las necesidades de los estudiantes y los propósitos educativos de este nivel educacional.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“La educadora diferencial comienza la clase: hoy vamos a aplicar ciertas cosas que ustedes ya aprendieron, que ustedes ya saben, la idea es que podamos resolver problemas, y para eso es necesario que podamos ser un poco más autónomos [...] entonces la idea es que ustedes lo puedan hacer solitos, porque llega un momento en que no van a tener a alguien que haga las cosas por ustedes, y para eso	El educador diferencial trabaja con los estudiantes en aula de recursos la autonomía, haciéndoles entender que no siempre habrá alguien que haga las cosas por ellos, por lo cual deben estar atentos y lograr resolver problemas de la vida cotidiana.

deben ser lo bastante astutos resolviendo problemas”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°472, Diario de campo, guion 5)	
“El educador diferencial cambia las duplas de trabajo, estableciendo que deben trabajar con otros compañeros y no siempre los mismos”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°472, Diario de campo, guion 8)	El educador diferencial debe aplicar estrategias directivas en aula de recursos, puesto que para la resolución de conflictos deben sacar a los estudiantes de su zona de confort.
“La educadora diferencial comenta que más allá del diagnóstico de los chicos, se enfocan en la necesidad de cada uno de ellos, tratando de hacer que su vida sea lo más funcional posible”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°453, Diario de campo, guion 6)	El educador diferencial en el proceso de aprendizaje en aula de recursos, prioriza las necesidades de los estudiantes, para lograr autonomía en la cotidianidad.
“La educadora diferencial se sienta con uno de los estudiantes y comienza a orientarlo frente a temas personales”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°478, Diario de campo, párrafo 5)	El educador diferencial se preocupa y apoya a los estudiantes en temas personales.
“Los estudiantes se acercan a la educadora	La confianza de los estudiantes hacia el

diferencial para plantear problemáticas sobre asistencia o nulo trabajos de algunos integrantes de los grupos, en donde la educadora diferencial les dice: Ok. no se preocupe con su información más la que manejo yo, estaremos evaluando, sobre todo tomando en cuenta las auto evaluaciones ya que deben completarse con honestidad”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°460, Diario de campo, guion 11)	educador diferencial da evidencia de una buena relación entre ellos, propiciando instancias de aprendizaje valóricas y pertinentes.
“[...] y también es que vamos al... estamos trabajando para el ayer, entonces siempre estamos haciendo como cosas como apurá, porque nos piden cosas apura también, y a los niños también les piden así como los trabajos, entonces tenemos que ir juntando y hay veces que hasta en los recreos tenemos que ir a asignatura, y tenemos que ser tanto pedagógicamente de ayuda y tanto como fundación como de recursos, como “eh tía no tengo computador, no tengo internet, no tengo impresora” y no es llegar y “ya ocupa el computador y yo me voy a sala” tampoco es eso porque uno tiene que estarlo orientando porque no tampoco saben ocuparlo o porque necesitan un internet o porque necesitan imprimir, entonces uno tiene que estar ahí con ellos”.	El educador diferencial, entrega apoyo pedagógico, de recursos materiales y acompañamiento constante a los estudiantes que lo solicitan y necesitan, dejando de lado incluso sus tiempos de libre disposición o de trabajo administrativo para priorizar el estar presente con los estudiantes.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°429, entrevista, párrafo 1)	
“[...] en el colegio no solo profes, somos mamá, hermana, pañuelo de lágrimas, a veces banco, a veces los chiquillos esperan llegar a donde uno más que donde el profesor jefe porque hay veces que no tienen esto de la cercanía”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°449, entrevista, párrafo 7)	El educador diferencial se visualiza no tan solo como profesor de sus estudiantes, sino que también madre, hermana y a veces ayuda económicamente con los gastos cotidianos, ya que los propios estudiantes demuestran más confianza con el educador diferencial que con el profesor de aula regular.
“[...] uno tiene que ser muy intermediaria con los profes, más allá de los chicos PIE yo también sé muchas cosas de los otros niños, porque también se le acercan a uno diciéndole cosas... Aparte que somos las mismas profes en los cursos y tratamos de empezar con ellos y terminar en cuarto con ellos, entonces vamos viendo todos los procesos...”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°450, entrevista, párrafo 3)	El educador diferencial durante todo el proceso educativo se relaciona con todos los estudiantes, de manera que le permita tomar un papel de intermediario entre el estudiante y el profesor de aula regular.
“[...] tenemos que tanto empatizar con los... o sea eh... tener relaciones con los chiquillos que tienen un genio de repente pesado, hay que también tener relaciones con los	El educador diferencial considera importante las emociones, ya que estas generan ciertas actitudes en los estudiantes, las cuales en ocasiones

profesores... eh... entre también... también he interferido con contenido que no está bien hecho entonces yo le digo al profe, tratar de ser más suave porque los chiquillos a veces ven el error pero a ellos no les gusta decirle a los profes, entonces siempre acuden a uno porque uno es como que le dice las cosas a los profesores, hay veces que son más tajantes, hay unos más enojones, eh... hay otros que son más olvidadizos, entonces a uno nos están diciendo y uno tiene que ser la intermediaria del alumno con el profesor, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°434, entrevista, párrafo 8)	dificultan el proceso de aprendizaje. Por esta razón el educador diferencial busca mediar la relación entre el estudiante y el profesor de aula regular, estableciendo lo que pueda estar pasando tanto con el estudiante como en la personalidad de cada profesor de aula regular según la asignatura.
“[...] soy súper responsable en estar con los chiquillos en la sala, pa mi es lo primordial estar con los chiquillos en la sala, y sacarlos también, pero lo primordial es estar con ellos. Lo administrativo como que siempre lo voy botiando y lo voy dejando pa atrás, pero no todos somos así, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°438, entrevista, párrafo 3)	El educador diferencial determina de forma personal, que es más importante estar con los estudiantes que priorizar el trabajo administrativo.
“La profesora de aula se ausenta de la sala y la educadora diferencial queda a cargo del grupo curso, siguiendo con el apoyo de los	El educador diferencial al estar a cargo del curso su lenguaje es más bien valórico con el propósito de enseñar a entablar

grupos. La educadora diferencial constantemente les dice: si yo estoy hablando con otro compañero, no puedes estar hablando tú, espera tu turno; chicos estoy escuchando muchos garabatos, por favor; además la educadora diferencial solicita que la sala quede limpia al término de la clase”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°453, Diario de campo, guion 2)	relaciones desde el respeto, tanto en el lenguaje, los tiempos, como también en el cuidado del espacio físico.
“Cuando hablan con los estudiantes, la educadora de aula, les habla sobre la importancia de comprender los contextos, identificar sus partes y practicar la ortografía. mientras la educadora diferencial les habla sobre la importancia de aprender a trabajar en grupo, la responsabilidad sobre la asistencia a clases y el respeto al otro que si trabaja”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°460, Diario de campo, guion 5)	El lenguaje utilizado por el educador diferencial intenciona el aprender habilidades para la vida en cuanto al trabajo en equipo, responsabilidad y respeto al otro.
“La educadora diferencial entrega la guía y les dice que deben trabajar en duplas, y un estudiante le dice que quiere trabajar solo, y ella responde que: debes trabajar con un compañero, porque lamentablemente en la vida nunca vas a estar solo, yo toda la vida he tenido que trabajar con un compañero y	El educador diferencial está atento a los comentarios de los estudiantes, para lograr reflexión en ellos desde la empatía y situaciones cotidianas, Intencionando un cambio de pensamiento desde lo valórico y comunitario.

eso es bueno. [...] Uno de los estudiantes comenta que si pudiera mataría a todos los flaites, y la educadora diferencial dice: ¿y tú no eres flaite?, es que esa no es la solución para que no sean, hay que enseñarles”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°472, Diario de campo, guion 6)	
“La educadora diferencial felicita a los estudiantes y dice: muy bien chicos, es importante poder reflexionar, pensar sobre lo que se dice y hace, eso está muy bien, siempre que se haga de buena manera y con el debido respeto”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°461, Diario de campo, guion 3)	El educador diferencial realiza refuerzos positivos cuando los estudiantes reflexionan y logran pensamiento crítico, siempre potenciando el respeto por, sobre todo.
“La educadora diferencial dice: los felicito a todos, no es fácil pararse frente a sus compañeros y responder. Quiero que se vayan tranquilos, las habilidades no se adquieren de un día para otro, pero si hay que trabajarlas y prepararse, no esperar que el compañero me lance todo el tiempo un salvavidas. el trabajar en grupo no es fácil, pero debemos seguir haciéndolo y trabajar en las estrategias de comprensión lectora”.	El educador diferencial en su lenguaje constantemente valora el trabajo que realizan los estudiantes, estableciendo que todo aprendizaje de habilidades se da de forma progresiva y no inmediata, es decir, es un proceso de perseverancia y responsabilidad.

(Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°469, Diario de campo, guion 3)	
“[...] no es que sea todo pedagógico, sino que faltan cosas como de cariño, la contención, el apoyo [...] Lo social... y muchos profesores solo son lo pedagógico, currículum, tampoco te estamos diciendo que seamos amorosas y seamos amigos no... pero si por lo menos tenemos lazos más de confianza porque a lo mejor el niño no entiende no porque no sepan sino porque o sabe preguntarle al profesor si va bien o va mal, o porque no sabe relacionarse con sus compañeros, no tiene que ver con que no sepa”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°449-450, entrevista, párrafo 5-1)	El educador diferencial establece que el profesor de aula regular solo se preocupa de lo curricular, dejando de lado lo social. No significa que el educador diferencial debe ser “amoroso o amigo” de sus estudiantes, sino que lograr articular lo curricular con lo emocional, ya que podría ser que el estudiante este pasando por una etapa difícil emocionalmente lo cual obstaculiza el aprendizaje.
“[...] como profesoras diferenciales encuentro que nuestra pega no es solo saber de currículum, es como saber del chico en general, porque a lo mejor si está sufriendo problemas de agresividad en la casa, o de drogadicción no es de metida que lo sepamos si no el por qué están actuando... está llegando tarde, por qué está durmiendo...”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°450,	La mirada pedagógica del educador diferencial es más bien ver al estudiante de forma integral, es decir, no tan solo lo curricular, sino que también lo emocional y social. Lo cual es posible llevar a cabo mediante la observación activa de las conductas que presentan los estudiantes.

entrevista, párrafo 3)	
“[...] la estudiante se enoja, y es la educadora diferencial quien negocia con ella y la logra calmar y relajar”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°477, Diario de campo, párrafo 8)	El educador diferencial atiende las contingencias de tipo emocional dentro del aula.
“Se observa que la educadora diferencial se acerca a todos los grupos, no tan solos a aquellos que solicitan ayuda, preguntando: y ustedes ¿cómo van?, ¿que necesitan?”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452, Diario de campo, guion 7)	El educador diferencial dentro del aula regular trabaja con todos los estudiantes, y no tan solo con los que participan del PIE.
“La educadora diferencial se enfoca en el apoyo particular de uno de los estudiantes, el cual no pertenece al PIE, pero no participa de las clases”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452-453, Diario de campo, guion 9)	El educador diferencial, se encuentra atento a las distintas conductas y actitudes dentro del aula, por lo tanto, logra apoyar a la mayoría de los estudiantes, incluso a aquellos que pasan desapercibidos.

“La educadora diferencial, se para y comienza a pasearse por los puestos revisando que todos hayan escrito, y los que aún no terminan los incentiva a terminar de escribir para que alcancen a conversar un rato”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°493, Diario de campo, párrafo 8)	El educador diferencial busca motivar a todos los estudiantes para el logro de los objetivos que se deben cumplir dentro del aula.
“[...] el hecho de ser educadora uno entra a la sala y apoya en materia”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°441, entrevista, párrafo 1)	El educador diferencial comprende su rol educativo en aula regular, como quien debe apoyar en el contenido que enseña el profesor de aula regular.
“[...] ya... los profes de lenguaje se van a reunir y trato de “qué van a hacer” y “cómo lo van a hacer” para que todos los cursos... ya escuchar un poquito... o en matemáticas van a ver qué prueba hacer para los mismos niveles, ahí trato de ir, pero siempre estoy ahí [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°441, entrevista, párrafo 5)	El educador diferencial busca las instancias en donde los profesores de aula regular se reúnen a tomar decisiones sobre el cómo pasar el contenido para estar presente o tratar de asistir.
“La profesora pone... objetivo... no sé, revisar el tiempo contemporáneo, y la	El educador diferencial apoya la actividad que realiza el profesor de aula regular,

actividad... desarrollan guía de trabajo, y lo mío es... se apoya la realización de guía de trabajo, porque eso es lo que yo hago dentro de la sala”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°445, entrevista, párrafo 5)	comprendiendo que ese es el rol que debe cumplir.
“[...] aparte que también cambiaron los eh... el currículum también cambio, porque hace dos años atrás era un currículum y ahora es otro, entonces lo que están aprendiendo los de segundo medio ahora lo están aprendiendo los de tercero, entonces igual se hizo un cambio y se agregaron otras cosas... Y uno tiene que ir aprendiéndolo todo, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°448, entrevista, párrafo 5)	El educador diferencial constantemente se está adecuando a los cambios que se realizan a nivel de contenido, aprendiendo constantemente a nivel general.
“La educadora diferencial también se cambia de lugar a un puesto ubicado al final de la sala acompañando a J, quien quedó solo cuando cambiaron a sus compañeros, por lo que lo regula constantemente, incitándolo a tomar atención y seguir el ritmo de la clase. (...) la educadora diferencial le dicta nuevamente los materiales a J ya que no alcanzó a escribir”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje,	La educadora diferencial busca apoyar a los estudiantes sin intervenir en la clase, sentándose modestamente con aquel estudiante que no se autorregula, apoyando que logre terminar con lo solicitado por el profesor de aula regular.

anexo pág. N°488, Diario de campo, párrafo 2)	
“[...] la educadora diferencial les comienza a conversar sobre los contenidos que han visto hasta ahora, les habla sobre las guías y materiales que tiene y les puede facilitar para que les sirvan para estudiar para sus pruebas”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°501, Diario de campo, párrafo 2)	El educador diferencial también entrega apoyo material para el proceso de aprendizaje y evaluación a los estudiantes.
“La educadora diferencial termina de escribir en la pizarra el taller y comienza a explicarlo grupo por grupo y no en general a todo el curso. Luego de unos minutos pregunta al curso si saben lo que hay que hacer y el curso responde en coro que no, por lo que la educadora diferencial comienza a explicar paso por paso”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°506, Diario de campo, párrafo 3)	El educador diferencial utiliza distintas estrategias para asegurar que los estudiantes comprendan las instrucciones o el contenido visto en clases.

“[...] la educadora diferencial va intencionando preguntas y situaciones ante lo que los estudiantes deben ponerse de acuerdo y corregirse en ocasiones, además se van presentando diferentes situaciones para que los estudiantes sepan que hacer y se vayan poniendo en los casos e identifiquen los factores (a, b y c) de la función cuadrática”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°510, Diario de campo, párrafo 3)	El educador diferencial utiliza preguntas y situaciones para lograr acuerdo entre los estudiantes autocorrigiéndose, evitando ser directivo en el proceso de aprendizaje.
“La educadora diferencial hace un breve repaso de todo lo visto en la clase, las fórmulas y las estrategias, a, b y c, concavidad, parábola, eje y, vértice, discriminante y otros”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°511, Diario de campo, párrafo 1)	El educador diferencial, antes de comenzar con la clase hace un repaso y entrega distintas estrategias para lograr el objetivo de aprendizaje.
“[...] por ejemplo va a hacer una prueba y le fue mal a un chiquillo en el libro, yo le digo “ya, pero escíbeme el libro” yo puedo sacar... “escíbeme el libro con tus palabras, un resumen” entonces... “mira hizo este resumen” por decirte “hizo este resumen de	El educador diferencial se adapta a las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes, y por esta razón busca utilizar distintas estrategias de evaluación, con el propósito de saber lo que el estudiante sabe y complementar la nota final.

la prueba que no le fue tan bien, a lo mejor la prueba no la entendió pero si entendió el libro de esta manera, a ver cuánto se le puede agregar o subir la nota” [...].”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°444, entrevista, párrafo 5)	
“La educadora diferencial siempre intenta que los estudiantes reflexionen y ellos mismos lleguen a una respuesta, y la educadora de aula entrega la respuesta armada o maquetiada”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452, Diario de campo, guion 8)	El educador diferencial intenciona reflexión en los estudiantes y que ellos mismos mediante sus propias experiencias lleguen a una respuesta.
“Conversan sobre los objetivos de aprendizaje que faltan por ver y cómo pasarán la materia, siempre en busca de actividades, ya que la educadora diferencial habla de materiales diversos para trabajar distintos objetivos”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 4)	El educador diferencial intenciona diversificar el contenido en el proceso de planificación con la profesora de aula regular, proponiendo diversas actividades y materiales.
“Planifican hacer una prueba antes del SIMCE y la educadora diferencial dice: recuerda que el año pasado le hicimos una prueba antes del SIMCE y llegaron agotados	El educador diferencial, durante la planificación codocente, utiliza argumentos pedagógicos consistentes al momento de proponer diversificar el

y chatos a la pruebas (SIMCE), así que podríamos hacerles una pero fácil, con alternativas, para que todos saquen buena nota y lleguen con una buena autoestima a rendir el SIMCE. ambas dicen que sí y creen que es necesario”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456-457, Diario de campo, guion 9)	aprendizaje, priorizando la autoestima de los estudiantes como variable importante en el proceso de aprendizaje.
“Un estudiante se acerca a la educadora diferencial con su cuaderno y le pregunta: profe ¿está bien? a lo que la educadora diferencial lee y le dice: aquí me hablas de desigualdad ¿sabes lo que es?, ¿a qué se refiere? a lo que el estudiante responde: no ¿qué es? la educadora diferencial le dice: ¿pero qué crees tú que es o a que se refiere?, ¿a qué apunta este párrafo que escribiste? y el estudiante responde: a que no es igual con todos las personas. La educadora diferencial dice: eso es lo que debes escribir, tú sabes, usa tus palabras, muy bien”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°465, Diario de campo, guion 1)	El educador diferencial utiliza la estrategia de hacer preguntas abiertas a los estudiantes con el propósito de valorar sus experiencias y que desde ahí encuentren la respuesta, además de motivar e incentivar su autoestima.
“La educadora diferencial realiza preguntas como: según lo que dice el cuento ¿qué consejo le darías a Ignacio?, ¿qué harías tú?, ¿cómo consideras la actitud del padre?, ¿qué	El educador diferencial utiliza estrategias de aprendizaje enfocado en que el propio estudiante logre empatizar y aprender valores de vida y comprender desde sus

te parece la actitud del alcalde?, ¿por qué crees tú que tus profes y tus padres no se rinden contigo?, ¿por qué crees tú que se asemeja la actitud a la de una amante?”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°468, Diario de campo, guion 5)	propias experiencias.
“La educadora diferencial comenta: ahora vamos a ir a hacer una cotización y luego trabajamos esa misma información con los productos, llevarlos a nutrición, ciencias, matemática y vamos articulando”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°472, Diario de campo, guion 9)	El educador diferencial en aula de recursos utiliza la estrategia de articulación curricular en base a una actividad práctica.
“Constantemente la educadora diferencial propone ideas a los estudiantes, los acompaña y guía, no les entrega las respuestas a las problemáticas que aparecen en el camino”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°473, Diario de campo, guion 8)	El educador diferencial guía y acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, sugiere y propone ideas dejando el espacio necesario para que los propios estudiantes lleguen a la respuesta.
“La profesora regular indica que el curso leerá, la mayoría de los estudiantes se aprecian cómodos, pero se identifica claramente a los estudiantes que requieren apoyos, debido a que la educadora	El educador diferencial esta siempre atento a los estudiantes que necesitan apoyo constante, acercándose a ellos y ayudarlos en la actividad.

diferencial se acerca rápidamente a ellos cuando les corresponde para ayudar con palabras más complejas”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°477, Diario de campo, párrafo 6)	
“Entre las estrategias utilizadas por la educadora diferencial con el curso se encuentra el material pedagógico complementario, repaso de contenido en aula de recursos, reuniones de equipo de aula con profesor jefe y profesor de asignatura. También se realizan reuniones con apoderados de seguimiento y avance en el currículum”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°483, Diario de campo, párrafo 6)	El educador diferencial utiliza diversas estrategias para abordar el proceso de aprendizaje, las cuales son integrales en relación al estudiante, es decir, reunión con el profesor de aula regular, reunión con el apoderado, apoyo con material pedagógico, repasos en aula de recursos, entre otras.
“Ambas profesoras refuerzan que lo sucedido en el año 1973 no puede volver a pasar, y la educadora diferencial les dice que confía en que ellos (los estudiantes) pueden generar cambios importantes, participando de la política”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452, Diario de campo, guion 4)	El educador diferencial intenciona la reflexión de los estudiantes mediante el sentido de pertenencia y responsabilidad de la historia de Chile en una fecha tan particular en el País (11 de septiembre).

“Ambas conversan y la educadora diferencial dice: es posible que los textos sean más sencillos que los usados el año pasado, ya que costó mucho que los chiquillos aprendan. la profesora de aula accede a cambiar los textos para hacer la actividad”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 5)	El educador diferencial propone diversificar el material a utilizar tomando en cuenta la experiencia y el contexto del curso.
“La educadora diferencial pregunta: ¿chicos que es burocracias? Algunos estudiantes responden: no sabemos; es cuando nos agarran pal gueveo y nos mandan de un lugar a otro; es un tipo de maquinaria especial. La educadora diferencial pregunta nuevamente: ¿qué tienen que hacer para sacar el pase escolar? específicamente el estudiante que dice que es un tipo de maquinaria especial responde: sacar certificado de alumno regular, ir a carabineros, ¡ahhhhhh! hacer muchas cosas”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°464, Diario de campo, guion 6)	El educador diferencial busca que los estudiantes aprendan entregando ejemplos atingentes y pertinentes a la realidad de los estudiante, logrando así comprender lo que se busca enseñar.
“Luego de terminar un grupo la educadora diferencial dice: lo que la profesora le preguntaba al compañero tiene por nombre intertextualidad, es cuando dentro de un texto	El educador diferencial utiliza como estrategia de aprendizaje ejemplos, los cuales tienen relación a lo que vive o hace el adolescente en la actualidad.

se hace relación a otro acontecimiento que el lector reconoce, como por ejemplo es lo que pasa en los Simpson, en muchos de sus capítulo, aparecen acontecimientos o personajes de la vida real que nosotros como televidentes podemos reconocer y hacer una relación entre el acontecimiento específico y el capítulo de los Simpson que estamos viendo”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°468, Diario de campo, guion 8)	
“[...] lo que se puede trabajar en aula común... Ya has entrado en momento que quizás si se pueden hacer actividades, pero hay momentos que no hay actividad que es contenido y uno llega a sentarse y escuchar contenido nuevo porque no hay en qué manera yo voy a aportar al... con el contenido al curso. Entonces ahí uno o se sienta, porque si uno se anda pasando desconcentra a los chiquillos, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°432, entrevista, párrafo 2)	El educador diferencial no propone ni realiza actividades si es que el profesor de aula regular hará una clase con contenido nuevo, por lo cual, el educador diferencial se sienta, escucha, toma apunte y aprende al igual que cualquier estudiante en el aula.
“[...] por mi parte me trato de ubicar siempre como en lugares como estratégicos de los que están más desordenados, porque el uso del celular es super difícil, entonces es estar	En las instancias donde el profesor de aula regular realiza una clase con contenido nuevo, el educador diferencial se posiciona en lugares estratégicos del

que pague el teléfono, que ponga atención, que escriba, que eso es lo que podemos hacer cuando se está entregando contenido nuevo, es muy difícil cuando es contenido nuevo uno la verdad que llega a ser como un guardia ahí, estar ahí hace esto, escribe, mira van a borrar la pizarra. Cuando hay actividad es distinto, ahí uno ayuda, pero cuando es contenido y tanto como para todas las asignaturas”. (Educador diferencial EB, anexo página N°432, entrevista, párrafo 2)	aula para apoyar con la disciplina de los estudiantes. Es decir, cuando hay actividad el educador diferencial “ayuda”, y cuando se ve contenido nuevo, “apoya”.

Síntesis analítica subcategoría A: Rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos.

El rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos tiene como propósito el logro de habilidades para la vida, con énfasis en el trabajo de la autonomía por parte de los estudiantes, con distintas estrategias, comprendiendo la necesidad de cada uno de ellos. Estas habilidades tienen relación con aprender dinámicas de relación social basadas en el respeto y el vivir en comunidad aceptando las diferencias. Este rol que cumple el educador diferencial, es a nivel integral y general, por lo tanto, ve al estudiante en el centro del proceso educativo y lo que este profesional busca es mediar entre los distintos agentes con los cuales el adolescente debe convivir. En este sentido el educador diferencial pasa a ser un mediador entre los involucrados, es decir, profesor de aula regular y entre los propios estudiantes. Este rol mediador se logra, desde la percepción del educador diferencial, mediante la cercanía, relación de confianza y respeto que surge en la dinámica relacional entre el estudiante y el educador diferencial, fortaleciendo distintas áreas del estudiante, y no tan solo dirigida al aprendizaje del contenido, sino que también entendiendo que la emoción es parte fundamental del proceso educativo.

Lo anteriormente señalado se busca lograr mediante un lenguaje específico utilizado por el educador diferencial, el cual contiene un alto discurso valórico enfocado en el respeto, el trabajo en equipo, responsabilidad y el autoestima, articulado con la emoción, la cual es indispensable para lograr aprendizaje, puesto que esta última determina el cómo se dispone el estudiante a aprender.

El educador diferencial estima que su rol pedagógico es más importante que el rol administrativo que debe cumplir, por lo cual prioriza el estar con los estudiantes, incluso en sus tiempos de libre disposición, intencionando la conversación como estrategia para generar pensamiento crítico y cambios significativos en cuanto a las relaciones que los adolescentes establecen. El lenguaje valórico también incluye el entregar refuerzos positivos y felicitar y valorar el esfuerzo y trabajo dedicado al proceso de aprendizaje, sin ser punitivo o castigador del error.

Por lo dicho anteriormente, el educador diferencial establece que no todo lo que se aprende en la escuela es curricular, ya que este aprendizaje también es mediado o determinado por las emociones, por lo tanto si un estudiante no está aprendiendo lo curricular, esto podría deberse a temas emocionales, los cuales determinan su disposición ante el aprendizaje, lo cual, este profesional logra mediante la observación constante de sus estudiantes y permitiendo instancias de solución a la contingencia emocional, sin dejarla pasar desapercibida.

Desde esta mirada integral que tiene el educador diferencial, entrega apoyo a todos los estudiantes en aula regular, no tan solo a los estudiantes que participan del PIE, buscando la inclusión de las distintas necesidades que se encuentran dentro de una sala de clases.

También, es importante establecer en este análisis, el rol educativo del educador diferencial desde el dominio de conocimiento en el cual este se desenvuelve, en donde en uno de los contextos, la percepción o comprensión de la diversificación de aprendizaje es el apoyo que pueda entregar al contenido, visto por el profesor de aula regular. Este apoyo es personalizado y material. Apoyando en el aula regular a realizar actividades propuestas por el profesor de asignatura, en donde el educador diferencial constantemente debe buscar instancias para participar de las reuniones propias de los profesores de asignatura para

enterarse de lo que se hará en la sala de clases. En cambio, en el otro contexto la diversificación del aprendizaje se da en el proceso de planificación codocente, proponiendo actividades en las cuales todos los estudiantes logren participar y aprender. Y también se da en el aula regular, utilizando ciertas estrategias a nivel de curso, las cuales se desprenden del DUA, enfatizando el acceso y la participación dentro del aula.

Siguiendo con el rol educativo y la diversificación de aprendizaje, las estrategias utilizadas por el educador diferencial son variadas y pertinentes al nivel educativo, las cuales tienen que ver con acciones, actividades y también con el material a utilizar.

Las estrategias de diversificación tienen como propósito que todos los estudiantes comprendan y participen del currículum nacional. Entre estas estrategias, el educador diferencial utiliza las preguntas abiertas con el objetivo de que el propio estudiante logre autocorregir el error mediante respuestas que nacen de sus propias experiencias, realizar un pequeño resumen de la fase anterior, contextualizando el contenido a experiencias de la vida cotidiana pertinentes a su etapa de vida, utilizar el ejemplo o situaciones específicas para que los estudiantes logren comprender el contenido y la utilización de discurso valorativo como estrategia para empatizar con las emociones de los demás, enfatizado en el respeto, la limpieza, el orden, valorar las diferencias, entre otros.

Por lo señalado anteriormente es posible establecer que el educador diferencial cumple un rol pedagógico en aula regular y de recurso como un guía, el cual acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje, tanto en el contenido, la contención de emociones y aprendizaje de valores.

Importante señalar que el educador diferencial, en uno de los contextos, tiene la percepción de que su rol se limita a la “ayuda o apoyo” a lo que determina el profesor de aula regular, por lo tanto la diversificación del aprendizaje no es posible llevarla a cabo de forma constante, ya que este profesional expresa que cuando el profesor de aula regular enseña contenido nuevo, al no estar preparado, debe tomar atención y “apoyar” en lo que se pueda, en este caso la disciplina.

Subcategoría B: Organización y planificación de acciones.

En cuanto a la identificación de la organización² y planificación³ de las acciones pedagógicas realizadas tanto dentro como fuera de la sala de clases, son aquellas que permiten la acción coordinada entre el profesor regular o de asignatura y el educador diferencial, con el propósito de favorecer y potenciar el desarrollo y proceso pedagógico de los estudiantes, mediante la diversificación de la enseñanza a las diferentes realidades que conformen el grupo curso al cual se destina la acción.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] con los profes de aula, ahora en este momento ya existe un trabajo mucho más consolidado donde podemos ya juntar a planificar en conjunto las actividades que vamos a realizar, también eh... coordinar en conjunto las acciones que vamos a determinar con algún estudiante en específico, realizamos la clase entre los dos, como de manera de hacer codocencia, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°395-396, entrevista, párrafo 4)	Actualmente, los profesores de aula regular y los educadores diferenciales tienen un trabajo que se ha ido consolidando, realizando planificaciones de actividades y acciones en conjunto, llevando a cabo la clase a modo de codocencia.
“[...] nosotros igual trabajamos de una manera más transversal, entonces si trabajamos... no sé, ahora que estamos	Los educadores diferenciales trabajan de forma transversal los contenidos, permitiendo, mediante la articulación de

² **Organización**, entiéndase como el resultado de coordinar, disponer y ordenar los recursos disponibles, así como también las actividades necesarias, de tal manera que se logren los fines propuestos.

³ **Planificación**, corresponde a un plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud para obtener un objetivo determinado.

haciendo los circuitos comunitarios y vamos no sé, a la feria, puede ser una nota para biología, una nota para matemáticas y una nota para lenguaje, porque trabajamos producción de textos, trabajamos nutrición y trabajamos”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°398, entrevista, párrafo 7)	estos, sacar varias notas ya que se trabaja más de un contenido de manera simultánea.
“Hay dos estudiantes que no asistieron durante la realización de la actividad; ambas docentes conversan sobre cómo evaluar y qué hacer con ellos para que no sean mal evaluados”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°460, Diario de campo, guion 3)	El profesor de aula regular y el educador diferencial acuerdan métodos de evaluación para aquellos estudiantes que no asistieron durante la realización de la actividad, para que no queden con una mala evaluación.
“La profesora regular desde un inicio se encuentra en su escritorio revisando papeles. Por lo que es principalmente la educadora diferencial quien se encarga de las dudas. [...] se dirige inmediatamente a los grupos a preguntar qué necesitan, qué materiales les falta, si leyeron el libro y si necesitan el resumen del libro. Ella trae varios, los que comienza a repartir a modo de apoyo”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°503, Diario de	El profesor de asignatura realiza trabajo en su escritorio mientras que el educador diferencial es quien se encarga de resolver dudas sobre la actividad y entregar material complementario.

campo, párrafo 1)	
“Entonces también existe una coordinación entre la profe diferencial de asignatura, la profe de diferencial de apoyos permanentes. Entonces, B por ejemplo que trabaja en matemática en los primeros medios, R también se retroalimenta de B, porque R a los primeros medias no los ve en sala, solo los ve en aula de recurso, entonces ahí tienen que retroalimentarse entre ellas [...]”. (Coordinador CA, anexo pág. N°388, entrevista, párrafo 1)	En este contexto particular, el educador diferencial de asignatura debe tener comunicación constante con el educador diferencial de apoyo permanente, para lograr retroalimentación y pertinencia en las acciones pedagógicas a realizar.
“[...] las reuniones de equipos de aula son... se le pregunta a la profesora de asignatura que contenido va a pasar o qué podemos hacer para mejorar las notas, me comenta el contenido, las actividades que va a pasar, [...] traspasar la información también de otras asignaturas, como se comportan en otras asignaturas en respecto a la asignatura de ella. [...] con la profesora jefe citamos a los apoderados de los alumnos PIE que se encuentran como con más dificultades, porque siempre hay que estar haciendo un seguimiento”. (Educador diferencial EB, anexo pág.	Es en las reuniones de equipo de aula en donde el educador diferencial pregunta al profesor de aula regular qué contenido va a tratar, acuerdan acciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes, se retroalimenta sobre el comportamiento de los estudiantes en general en las otras asignaturas y citan a los apoderados de los estudiantes PIE para realizar un seguimiento constante.

N°418, entrevista, párrafo 6)	
“[...] si bien, por curso se otorga una hora 170 de planificación con el docente de aula regular, pero por ejemplo como ahora trabajamos por asignaturas no es necesario tener, no sé si yo tengo cuatro segundos medios, tener cuatro horas de planificación, si no que tenemos tres, entonces esa hora se le otorga a otro profesor como... también por un tema administrativo, ahí tiene hartos que ver que generalmente las horas PIE quedan repartidas por todas partes, como para completarle horario a ciertos profes [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°396, entrevista, párrafo 5)	En este contexto, según el decreto N° 170 se otorga una hora de planificación para el educador diferencial con el profesor de aula regular, pero como en este Liceo el educador diferencial trabaja por asignaturas y no por curso, al total de horas se le restan algunas para distribuirlas, según lo estime la administración, a otros educadores diferenciales con la finalidad de completar su horario.
“[...] lo que pasa es que el profesor... tanto jefe como profesor de asignatura tienen una cierta cantidad de horas en sala, [...] hay otras horas que les quedan disponibles y ellos tienen horas PIE tanto el profe jefe como los profesores de asignatura, y... en los tres cursos tengo al profesor jefe con hora PIE y un profesor de asignatura, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°418, entrevista, párrafo 2)	En este contexto, las horas de planificación para los profesores de aula regular se distribuyen en horas de jefatura y asignatura. Por lo que el educador diferencial cuenta con horas de jefatura en cada curso y una hora con un profesor por asignatura.

“[...] la diversificación hace que no sea necesario que tengamos que escribirlo en la planificación con el profe, ya... eh... nos piden la del aula de recursos mensual, sin embargo, uno a modo interno igual planifica clase a clase, pero no hay que entregar el documento formal”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°405, entrevista, párrafo 8)	En este contexto, a los educadores diferenciales no les solicitan que escribir las diversificaciones en las planificaciones del profesor de aula regular, sino que solo les piden planificaciones de aula de recursos mensual, pese a esto ellos realizan una planificación clase a clase que no se entrega de manera formal.
“[...] los profesores hacen las pruebas, pero cuando la imprimen o las tienen listas, las tienen listas si no es el día anterior es el mismo día para el multicopiado. O sea, no están hechas antes para que podamos verlo en el equipo de aula que se pudiese ver... pero si estuviera con una semana de anterioridad y nos juntamos en el equipo de aula, [...] No, tampoco se construyen en conjunto porque es más bien el contenido que ya pasaron, y si bien entro hartas veces a la asignatura, pierdo un poco la relación del contenido”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 6)	Las pruebas de los contenidos las construye solo el profesor de la asignatura, realizándolas sin anticipación a la aplicación e impidiendo su adecuación en reuniones de equipo de aula. Además, las pruebas no se construyen en conjunto debido a que la educadora diferencial no entra a todas las clases de la asignatura y pierde la relación del contenido.

Síntesis analítica subcategoría B: Organización y planificación de acciones.

La coordinación de acciones entre el profesor de asignatura y el educador diferencial son planificación codocente, codocencia dentro del aula regular, trabajo transversal de asignatura, planificación aula de recursos, entre otros. En este sentido, la coordinación entre el profesor de asignatura y el educador diferencial es un trabajo que se ha ido consolidando y progresando significativamente en función de la relevancia de proporcionar una educación diversificada a las actuales necesidades de los estudiantes. Esta relación de construcción colaborativa entre los profesionales de la educación permite llegar a la realización de clases mediante la codocencia, entendiendo esta como la participación transversal de ambos profesionales dentro y fuera del aula, durante todo el proceso educativo. De esta manera, se generan nuevas miradas y concepciones acerca de la enseñanza, el contenido y la articulación que se puede lograr trabajando mediante la transversalidad, beneficiando significativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles establecer relaciones entre y con el contenido. Junto con lo anterior, y considerando las decisiones respecto al abordaje de las demandas, el apoyo y la atención brindada a las necesidades de los estudiantes permite redirigir o enfocar la evaluación hacia la comprensión y el proceso, por sobre el producto.

En cuanto a las instancias establecidas para la organización y planificación de acciones, se encuentran las reuniones de equipos de aula u horas de planificación, en donde se cuenta con tiempo establecido para generar retroalimentaciones sobre los diferentes ámbitos que rodean e inciden en el comportamiento y desarrollo de los estudiantes, posibilitando la generación de acciones pertinentes a las necesidades pedagógicas del grupo o curso. Siendo en estas reuniones en las que se produce una comunicación constante entre el educador diferencial y el profesor regular, con la finalidad de generar con el equipo multidisciplinario y la familia un trabajo integral para los estudiantes, en donde se contemple lo pedagógico, social y familiar.

Relacionado con lo anterior, es el Decreto N°170 el cual brinda la orientación de la distribución de la carga horaria del educador diferencial con el profesor de aula regular, por

lo que se permite establecer y distribuir las horas destinadas a los equipos de aula o reuniones de planificación, las cuales varían según el funcionamiento de cada Liceo y las necesidades que se deseen abordar como institución.

Finalmente, es en el ámbito administrativo donde se planifican las acciones destinadas a lo pedagógico, las cuales se ven interferidas por la abundante carga laboral que conllevan los profesores de aula regulares y los educadores diferenciales, trabajando sin instancias de anticipación como para realizar adecuaciones curriculares o construcciones de material en conjunto en los tiempos estipulados. Además, se comprende que la acción de planificar se encuentra sujeta a las variaciones del contexto y a las respectivas autoevaluaciones.

Subcategoría C: Individualización integral de la enseñanza.

En esta subcategoría se analizan aquellos aspectos relacionados con la individualización y significación de la enseñanza para el estudiante, lo que engloba las acciones destinadas al ecosistema del estudiante ya sea su familia, su entorno educativo y la comunidad. También se aprecian las acciones pedagógicas del educador diferencial destinadas a una atención adecuada a las necesidades de los estudiantes y abordaje de estas en el aula de recursos, observando al estudiante como un todo con su realidad y no como un ser aislado.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] pero dentro de nuestro horario también tenemos atención alumnos que no son PIE que también lo requieren [...] entonces a veces el mismo chico no requiere la ayuda la siguiente semana y se van cambiando, o se traen también en grupo, pero ahí hay que ir viéndolo, pero si se le apoya también a estos niños nuevos”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 5)	En este contexto, en el horario de los educadores diferenciales se incluye la atención de estudiantes que no son del PIE pero que presentan bajo rendimiento, los cuales van rotando según las necesidades que emerjan.
“La educadora diferencial al hacerles preguntas, por lo general responde con alguna pregunta abierta: pero ¿qué crees tú qué es?; ¿podrías describir lo que pasa?; ¿por qué estás de acuerdo?”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°460, Diario de campo, guion 9)	El educador diferencial constantemente realiza preguntas abiertas a los estudiantes para que puedan expresar desde su realidad y con sus palabras aquello de lo que se han apropiado.

“La educadora diferencial saludó a los estudiantes y les preguntaba cosas personales de sus amistades y familiares. Para saludar a la profesora regular, los estudiantes se tuvieron que parar, ya que no respondieron todos”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°487, Diario de campo, párrafo 1)	Los estudiantes mantienen una relación cercana con el educador diferencial, iniciando conversaciones sobre la cotidianidad de ellas, sus amistades, situación familiar, a diferencia de la relación distante que tienen con el profesor de aula regular.
“La educadora diferencial continúa atendiendo al grupo, pero les propone varios casos que les permita reflexionar acerca de las preguntas y luego, para mayor claridad, les proporciona ejemplo relacionados con su diario vivir”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°488, Diario de campo, párrafo 6)	El educador diferencial conecta el contenido con acciones de la cotidianidad para generar relaciones entre la realidad del estudiante y la actividad, con el propósito de producir una significancia.
“El grupo en el que se encuentra la educadora diferencial se desconcentra del foco de atención, y comienzan a contarle a la educadora diferencial sobre los problemas que tienen con algunas niñas de los otros cursos, ante lo cual ella los orienta y les dice que no es sano que peleen y que deben aprender que uno no puede caerle bien a todos, pero tienen que aprender a convivir porque en el mundo	El educador diferencial además de brindar apoyo pedagógico en aula común brinda orientación a aquellos estudiantes que presenten conflictos u otra necesidad con el fin de potenciar también las habilidades sociales de los estudiantes.

laboral no pueden tener malas relaciones, por lo que “es importante no pelear y mantenerse calmados””. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°489, Diario de campo, párrafo 1)	
“A la educadora diferencial la llaman de otro grupo, una estudiante que se muestra un poco enojada le dice que es porque no entiende, la educadora diferencial le dice “ya, pero calma, vamos de nuevo”, etc., con el fin de poder calmarla”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°503, Diario de campo, párrafo 8)	El educador diferencial se encarga de trabajar con las frustraciones y emociones de los estudiantes de manera previa a la resolución de sus dudas.
“[...] taller para padres estuvo a cargo de EA y otra educadora diferencial, entonces ellas se encargaron de ejecutar el taller. Para así entregar habilidades a los padres, más que información, como se hace en las reuniones de apoderados, para así lograr un cambio social, entregando herramientas a los apoderados para que pudieran ellos conversar y hablar acerca de la discapacidad y pudieran llegar a consenso [...]”. (Coordinador CA, anexo pág. N°390, entrevista, párrafo 1)	Los talleres para padres son realizados por educadoras del equipo PIE, y a diferencia de las reuniones de apoderados en donde se entrega información, son enfocados en la entrega de habilidades para la familia con el propósito de generar conciencia y cambios sociales.

“[...] con la profesora jefe citamos a los apoderados de los alumnos PIE que se encuentran como con más dificultades, porque siempre hay que estar haciendo un seguimiento”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°418, entrevista, párrafo 6)	El educador diferencial y el profesor de aula regular se reúnen periódicamente con los apoderados de aquellos estudiantes que presentan dificultades, para establecer un seguimiento.
“[...] también tengo comunicación con los apoderados... pero uno conoce a los profesores y hay unos profesores más quisquillosos que otros y en eso yo trato de no interferir, y hago citaciones escritas y hago que el profesor y yo los citamos, hay otros que uno le puede decir por WhatsApp”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°439, entrevista, párrafo 1)	El educador diferencial mantiene una comunicación constante con los apoderados de los estudiantes, aun así, en caso de citación dependiendo de la relación con el profesor de jefatura los cita por vía telefónica o escrita.
“[...] una de las profesoras indica que a los estudiantes asperger se le asigna un estudiante tutor, quien lo regula y guía en el interior de la sala de clases. Ya que se fomenta la inclusión y la comodidad del estudiante en el interior del colegio”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°483, Diario de campo, párrafo 3)	En este contexto en específico existe la modalidad de asignar a los estudiantes con diagnóstico asperger un compañero tutor, quien lo guie en el contexto escolar tanto dentro como fuera de la sala de clases.

“La penúltima profesora habla sobre los estudiantes PIE y sus posibilidades de inserción laboral, las cuales son altas, ya que ellos, y en su mayoría estudiantes que no son del PIE participan en PACE, lo cual les posibilita una continuidad de estudios superiores”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°483, Diario de campo, párrafo 5)	En este contexto, el establecimiento y el PIE trabajan con redes de apoyo como PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) con el propósito de brindar herramientas para la continuidad de estudios de los estudiantes del Liceo.
“La educadora diferencial inicia una conversación sobre sus avances, sobre cómo les va en sus talleres, sobre cuáles están siendo sus intereses personales [...]”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°500, Diario de campo, párrafo 1)	El educador diferencial mantiene y trabaja en un vínculo constante con los estudiantes mediante el cual los orienta en los diferentes ámbitos de la vida.
“[...] tienes que cuidarte porque todavía eres chico igual, así se te complicaría terminar el colegio porque tendrías que empezar a trabajar, y además si repites no podrías seguir acá en el colegio por tu edad, tendrías que irte a un 2x1 o algo así [...]”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°510, Diario de campo,	En este contexto, en aula de recursos los estudiantes aprovechan de realizar dudas al educador diferencial en cuanto a sus dificultades y problemas, ante lo cual, el los orienta y guía.

párrafo 2)	
“[...] aporta harto el educador diferencial, dependiendo del profesor en realidad, porque hay profesores que al ser mayores desconocen y sus clases son mucho más clásicas por decirlo de alguna manera, entonces ahí el educador diferencial entra a darle una nueva mirada a las clases, a las metodologías, para poder diversificarlas, para que los chiquillos puedan participar, para que puedan tener un basal medio de representación distinto, para que puedan acercarse al conocimiento finalmente [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°397, entrevista, párrafo 7)	En este contexto, el apoyo que puede brindar el educador diferencial se encuentra delimitado por el profesor de aula regular, quien, al poseer más años de docencia, se muestra más reacio a la participación del educador diferencial, sin embargo, esta participación brinda al curso poder aportar nuevas miradas, metodologías y diversificaciones que permitan la participación de todos los estudiantes.
“De igual manera es un poco complejo cuando toca taller propiamente tal, porque ahí en taller ellos están en su labor [...] es muy práctico, entonces, ahí pierde un poco, hay que buscar la manera de adecuarse em... como para un apoyo más específico con los estudiantes, no es como tan grupal por decirlo de alguna manera, sino acá lo hacemos con los estudiantes permanentes de orientarlos en habilidades como de trabajo en equipo, de poder ir decidiendo cuáles son los	La labor pedagógica del educador diferencial se dificulta en los talleres de la especialidad donde se realizan actividades prácticas, por lo que orientan o acompañan a los estudiantes con NEE permanentes desarrollando gradualmente la autonomía.

pasos a seguir, elaborar ciertas rutinas em... más que mira esto se solda de esta manera [...] desarrollar la autonomía del estudiante, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°406, entrevista, párrafo 4-6-8)	
“[...] existe esa ventaja de que en matemática común puedo enseñarles unidades de medidas aplicadas a la electricidad porque después lo van a hacer, y ahí uno también puede ir moviéndose, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°409, entrevista, párrafo 1)	En este contexto, el educador diferencial cuenta con la posibilidad de realizar articulaciones entre el contenido de curricular común y el contenido de la especialidad, acercando el contenido a lo práctico y significativo.
“[...] es que debiese hacerse en la evaluación, pero no hay una adecuación anterior a eso, entonces lo que se hace es que se les revisa el cuaderno... se le pone énfasis y se le va diciendo el tiempo... se les da a veces más tiempo para entrega, esa puede ser un... una evaluación ya distinta, más tiempo para... En lo que es prueba, yo no los saco de la sala, ellos hacen su prueba si les va mal en la prueba yo trato de a la profesora decirle “mira puedo hacer la prueba” o “podemos verlo de manera oral” pero dependiendo del profesor si es que quiere o no, o “sabes que... le estoy trabajando	En este contexto, a los estudiantes no se les realizan adecuaciones significativas a las pruebas de los estudiantes con NEE, por lo que a modo complementario se les otorga más tiempo para la resolución y si el profesor de aula regular autoriza se les realizan modificaciones en el modo de aplicación.

los ejercicios en la sala y le va mejor que acá con ellos, con sus compañeros”, pero lo converso con la profesora”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 1)	
“Lo que uno espera hacer como la estrategia, que uno la... la ubicación de los niños de los cambios de puesto, uno no hace evaluación de prueba, uno no hace prueba, pero si hace como los ejercicios o actividades que pueden complementar como un puntito más de la prueba”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°444, entrevista, párrafo 3)	Entre las estrategias implementadas por el educador diferencial para las aplicaciones de las pruebas se encuentra el cambiar de puesto a los estudiantes o la realización de ejercicios o actividades que puedan complementar la nota final.
“La educadora diferencial también se cambia de lugar a un puesto ubicado al final de la sala acompañando a J, quien quedó solo cuando cambiaron a sus compañeros, por lo que lo regula constantemente, incitándolo a tomar atención y seguir el ritmo de la clase. [...] la educadora diferencial le dicta nuevamente los materiales a J ya que no alcanzó a escribir”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°488, Diario de campo, párrafo 2)	En este contexto, el educador diferencial además de brindar apoyo en cuanto a la disciplina del curso, motiva y ayuda a aquellos estudiantes que se desconcentran y pierden la continuidad de la clase.

“Con todos juntos... todos juntos, si son siete, siete serán, si son cinco los cinco, ahora que pasa, que a veces los espacios físicos no dan para tener a los siete, [...] y la psicóloga también saca, entonces yo trabajo con un grupo y la psicóloga con otro, y hacemos el cambio 45 minutos [...] y hacemos lo mismo, esto de tener mitad y mitad, cuando nos dan los horarios compartidos, cuando no, me quedo con todo el grupo, o cuando no tengo a un grupo y después lo voy a dejar a la sala o lo converso con la profesora y se van y vuelven y vienen los otros”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°427, entrevista, párrafo 2)	En este contexto, el aula de recursos se realiza con todos los estudiantes que asistan, aun cuando los espacios no den abasto, por lo que, cuando el horario del educador diferencial coincide con el de la psicóloga se organizan para dividirse al grupo en turnos, o de lo contrario acuerda con la profesora de aula regular realizar en cierto horario un intercambio de estudiantes.
“La educadora diferencial les comienza a contar que uno de los jóvenes que está ahí con ellos lo está porque él lo pidió, y ese tipo de ayuda mientras se pueda se otorga porque siempre resulta beneficioso”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°510, Diario de campo, párrafo 1)	Según la cantidad de estudiantes con NEE asistentes al aula de recursos el grupo se complementa con aquellos estudiantes que presenten dificultades con el contenido y deseen repasar.

Síntesis analítica subcategoría C: Individualización integral de la enseñanza.

La individualización de la enseñanza consta de las acciones realizadas en aula común y de recursos en donde se atiende a todos los estudiantes que necesiten apoyo pedagógico o social y no específicamente, pero con énfasis, a aquellos que presenten alguna NEE, como por ejemplo el hecho de que en uno de los Liceos investigados los educadores diferenciales cuenten con horas disponibles para la atención de estudiantes que no son del PIE, pero que si requieren de apoyos específicos. Sumado a lo anterior, la relevancia del rol del educador diferencial en relación al contenido curricular, constantemente se trabaja en acercarlo a la realidad del estudiante para lograr una significancia y apropiación. Por otro lado, la cercanía y confianza con la cual interactúan los educadores diferenciales con los estudiantes, permite orientarlos en cuando a sus conflictos o deberes y facilita el trabajo con las emociones como la ira, desmotivación, tristeza o frustración.

El trabajo con el ecosistema del estudiante es importante si se considera que todos los factores que rodean a los estudiantes influyen en su desarrollo académico, por lo cual el PIE realiza constantes reuniones de seguimiento con sus familias, en donde se brindan herramientas estrategias para convivir con el diagnóstico a nivel familiar, además de mantener comunicación continua con estas familias. En cuanto al desarrollo social dentro del establecimiento, se otorgan estudiantes tutores a estudiantes que presentan ciertos diagnósticos, con el propósito de garantizar su total inclusión, junto con una constante orientación a los estudiantes según sus dificultades. En cuanto a la continuidad de estudios, el Liceo trabaja con redes de apoyo como PACE, lo cual garantiza el acceso de los estudiantes a estudios superiores.

El apoyo pedagógico brindado a los estudiantes que requieren una diversificación de la enseñanza, se desprende que el accionar del educador diferencial se ve obstaculizado por las decisiones o la jerarquía que conlleva el profesor regular, ya que de él depende el apoyo que se brinda y su modalidad, siendo una relación en constante construcción en donde se requiere tiempo para lograr un pleno trabajo de codocencia. En cuanto a los talleres y la poca incidencia que adopta el educador diferencial por la falta de conocimiento de la especialidad se complementa con la acción de enlazar, cruzar y articular con el contenido de currículum común, por lo que además de relacionarlo con lo práctico, se relaciona con la

realidad de los estudiantes. Sin embargo, aun cuando no se realizan adecuaciones a las evaluaciones, es el educador diferencial quien negocia con el profesor de aula regular la posibilidad de realizar evaluaciones complementarias que permitan mejorar la calificación obtenida inicialmente, siempre priorizando la comprensión de la actividad.

Finalmente, la organización del aula de recursos se va realizando según la asistencia de los estudiantes del PIE, por lo que de ser posible se incluye a aquellos estudiantes que manifiesten dificultades, o de lo contrario, cuando el número de estudiantes es abundante se organizan con otros profesionales para dividir al grupo y poder entregar una atención más personalizada.

Subcategoría D: Codocencia, rol pedagógico del educador diferencial.

El rol pedagógico del educador diferencial dentro de un contexto de educación formal, se lleva a cabo mediante trabajo codocente con el profesor de aula regular, es decir, en colaboración entre ambos profesionales, los cuales tienen dominios de conocimientos diferentes, con el propósito de lograr un complemento de didácticas, metodologías y conocimiento, para lograr el objetivo fundamental de la educación, el cual es que todos los estudiantes aprendan. A pesar de ser una pertinente estrategia para abordar las NEE, esta modalidad es relativamente nueva para el sistema regular convencional actual, por lo tanto, aún existen algunas dificultades para implementar el trabajo codocente de forma integral, sin perder el objetivo central de la educación.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] para hacer la codocencia si se puede hacer, siento que ahora cuando hagamos el... cuando vayamos al teatro, porque parece que voy a tener que acompañar al curso al teatro voy a ver la obra, al ver la obra después van a tener que hacer una infografía, ya sé lo que es una infografía, entonces después de eso yo ya puedo dar la... al saber... porque ya sé que van a hacer la infografía, sé lo... eh... y la profesora después me pueda comentar también cuales son los puntos que va a querer en la infografía y la puedo dar la instrucción yo, y la... y puedo hacer al final de cuentas ahí codocencia porque voy a estar ahí en el contenido nuevo, en el teatro y sé lo que van a hacer después, porque ya lo conversamos pero es porque esto se está planificando de	La codocencia es entendida por el educador diferencial como la participación activa de todo el proceso de la actividad a realizar, es decir, desde la planificación, lo cual le da tiempo para preparar el contenido, hasta que se lleva a cabo la actividad, en donde participa de forma activa al igual que el profesor de aula regular.

mucho antes”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°435, entrevista, párrafo 1)	
“La supervisora pregunta si realmente se están realizando las horas de colaboración con los profesores de aula regular, ante lo que las profesoras responden que en su mayoría sí, pero que de igual modo varias se pasan debido a diferentes actividades del colegio”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°482, Diario de campo, párrafo 1)	Uno de los supervisores del PIE a nivel comunal pregunta sí es que se cumplen las horas de codocencia preguntando a los educadores diferenciales si son llevadas a cabo, los cuales estiman que las que no se cumplen son por actividades extra programáticas propias del establecimiento.
“El profesor regular comienza a pasar materia y todos los estudiantes prestan atención y toman notas del resumen de la materia previa y del contenido nuevo, incluida la educadora diferencial, que desde su puesto escribe rápidamente”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°493, Diario de campo, párrafo 1)	El profesor de aula regular comienza con la clase, haciendo un resumen de lo ya visto. Estudiantes y educador diferencial toman atención y anotan rápidamente desde su lugar.
“El profesor regular comienza a desarrollar un ejercicio en la pizarra, va realizando preguntas mientras lo resuelve, el curso va respondiendo y la educadora diferencial va	El profesor de aula regular desarrolla la clase y el educador diferencial toma nota de las respuestas a las preguntas realizadas a los estudiantes y el

tomando notas en su cuaderno”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°493, Diario de campo, párrafo 5)	procedimiento utilizado por el profesor para el desarrollo de la asignatura.
“El profesor regular escoge a algunos estudiantes para que los resuelvan en la pizarra, la educadora diferencial mira atentamente las diferentes resoluciones, ante una de ellas la educadora diferencial se acerca al profesor regular y le indica que no está en lo correcto esa resolución, el profesor regular le explica la resolución y la educadora diferencial asiente. Cuando los estudiantes de la pizarra terminan el profesor regular le explica al curso la misma duda que tenía la educadora diferencial, por lo que se producen intercambios de comentarios sobre las dudas de la educadora diferencial y las soluciones y explicaciones del profesor regular, ante lo que el profesor regular indica que “ya, vas a terminar confundiendo a los chiquillos”, y se termina la conversación”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°495, Diario de campo, párrafo 1)	El educador diferencial pregunta al profesor de aula sobre la resolución de un ejercicio de un estudiante, con la intención de proporcionar aprendizaje mediante el método del error. El profesor de aula comenta unas palabras con el educador diferencial, luego se dirige al curso y responde de forma general las consultas del educador diferencial. Prontamente, solicita al educador diferencial terminar con sus consultas, para no confundir a los estudiantes.
“Dos estudiantes se paran y le dicen a la educadora diferencial que les falta una foto	Los estudiantes solicitan ayuda al educador diferencial para imprimir una

del autor, por lo que piden ir al PIE a imprimir la foto, ella les dice que sí, pero que le pidan permiso a la profesora regular, al hacerlo ellas les dice que sí”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°503, Diario de campo, párrafo 4)	imagen en las instalaciones del PIE, para lo cual no existe dificultad, siempre y cuando el profesor de aula regular autorice la acción.
“[...] si les va mal en la prueba yo trato de a la profesora decirle “mira puedo hacer la prueba” o “podemos verlo de manera oral” pero dependiendo del profesor si es que quiere o no, o “sabes que... le estoy trabajando los ejercicios en la sala y le va mejor que acá con ellos, con sus compañeros”, pero lo converso con la profesora”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 1)	El educador diferencial pide autorización al profesor de aula regular para realizar evaluaciones diferenciadas, como aplicar prueba oral o en tiempos diferentes que sus compañeros.
“La educadora diferencial le pregunta al profesor regular si puede intervenir, el profesor regular le dice que sí, entonces se acerca a la pizarra y explica con otras palabras los pasos que explicó el estudiante, el curso asiente y se escucha un “ah...””. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°494, Diario de	El educador diferencial solicita autorización del profesor de aula regular para intervenir durante la clase. El educador diversifica el aprendizaje, explicando lo mismo que el profesor de aula regular pero con un lenguaje más pertinente al estudiante para lograr aprendizaje.

campo, párrafo 7)	
“[...] pero uno conoce a los profesores y hay unos profesores más quisquillosos que otros y en eso yo trato de no interferir, y hago citas escritas y hago que el profesor y yo los citamos, hay otros que uno le puede decir por WhatsApp”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°439, entrevista, párrafo 1)	El educador diferencial intenta no intervenir en las clases del profesor de aula regular, y dependiendo de este último, el educador diferencial ocupa distintas estrategias para llegar a acuerdos respecto a los estudiantes.
“[...] hemos hecho propuesta que igual se nos han hecho ciertas retroalimentaciones en cuanto a eso, pero igual a veces el desconocimiento de los otros profesionales en esta área hace que uno tenga que solo aceptar lo que ellos deciden por el tema de la jerarquía”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°398, entrevista, párrafo 5)	El educador diferencial intenta hacer retroalimentación y propuestas educativas, pero el desconocimiento de los profesores de aula regular en cuanto al trabajo codocente, lleva al educador diferencial a aceptar lo que el docente de aula expone, comprendiendo la jerarquía existente a nivel cultural.
“La interrogación por grupo tiene un orden, la cual siguen ambas profesoras”. (Educador diferencial EA, aula común, anexo pág. N°468, Diario de campo, guion 7)	Ambos profesionales realizan la evaluación de forma horizontal, evidenciando una planificación en codocencia.
“La educadora de aula comienza a ordenar el material de trabajo (tríptico y papelógrafo) en	El profesor de aula regular y el educador diferencial trabajan de forma colaborativa

cada uno de los grupos, mientras la educadora diferencial reparte galletas, vasos, panes, etc., en cada grupo”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°468, Diario de campo, guion 1)	para lograr llevara cabo la actividad.
“Ambas saludan a los estudiantes, la educadora de aula entrega instrucciones de lo que deben hacer, [...] la educadora diferencial responde algunas preguntas durante la lectura grupal y además está atenta a lo que necesiten los estudiantes”. (Educador diferencial EA, aula común, anexo pág. N°468, Diario de campo, guion 2-3)	Ambas profesionales trabajan de forma colaborativa en la actividad a realizar, cumpliendo roles específicos de forma autónoma y complementarias al proceso educativo.
“Al preguntar muchos estudiantes por el significado de una misma palabra, la educadora diferencial para la clase, solicita la atención, plantea la duda de forma general, intencionando que aquel que sabe responda”. (Educador diferencial EA, aula común, anexo pág. N°465, Diario de campo, guion 2)	El educador diferencial realiza intervenciones pedagógicas a nivel de curso cuando las estima convenientes según las necesidades de los estudiantes.
“Al llegar a la sala la educadora diferencial se encuentra a otro profesor, sorprendida le pregunta por el profesor de matemáticas y le dice que salió a hacer un trámite, así que solo estaría con el curso el profesor volante y ella.	Se soluciona la inasistencia de profesores de aula regular contratando profesores “volante”, los cuales asisten al aula ante este tipo de contingencia. Esta particularidad sorprende al educador

La educadora diferencial insiste en que nadie le avisó”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°506, Diario de campo, párrafo 1)	diferencial, evidenciando falta de comunicación respecto al procedimiento.
“El profesor volante interviene constantemente a volumen moderado para regular al curso, ya que la mayoría se encuentra distraído y no están atentos a la explicación de la educadora diferencial”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°507, Diario de campo, párrafo 3)	El educador diferencial intenta explicar la actividad que deja el profesor de aula regular, mientras el profesor “volante” se hace cargo de la falta de atención de los estudiantes.
“La educadora diferencial comenta: la profesora de aula es la que lidera, en el sentido de que ella trae todo, con propuestas y yo hago algunas adecuaciones en cuanto a los estudiantes PIE y ella escucha y realiza esos cambios”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 1)	El educador diferencial establece que el profesor de aula regular es quien lidera el proceso de planificación, ya que este solo realiza adecuaciones en cuanto a los estudiantes que participan del PIE.
“El profesor regular sale de la sala indicando que va a buscar al compañero que echó, vuelve y dirigiéndose a la educadora diferencial dice que él aún no se relaja, que	El profesor de aula regular informa al educador diferencial cuando y con qué propósito va a ausentarse de la clase. Este último solo escucha asiente en cuanto a lo

está aburrido y que todavía no va a entrar, la educadora diferencial asiente y continúa explicándole la materia a dos compañeros que le pidieron ayuda”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°494, Diario de campo, párrafo 3)	informado, pero no realiza acciones que le solicite el profesor de aula regular.
“Conversan sobre los objetivos de aprendizaje que faltan por ver y cómo pasarán la materia, siempre en busca de actividades, ya que la educadora diferencial habla de materiales diversos para trabajar distintos objetivos”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 4)	El trabajo codocente se da por medio de la conversación, en donde el educador diferencial intenciona realizar actividades pertinentes y diversas para el logro de objetivos de aprendizaje.
“Ambas conversan y la educadora diferencial dice: es posible que los textos sean más sencillos que los usados el año pasado, ya que costó mucho que los chiquillos aprendan. La profesora de aula accede a cambiar los textos para hacer la actividad”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 5)	El educador diferencial propone el uso de textos simples para que los estudiantes aprendan, evitando la emoción de frustración y propiciando el aprendizaje de todos. En este contexto el profesor de aula regular recoge la sugerencia del educador diferencial.
“La profesora de aula se siente obligada a tener que hacer prueba para que la UTP no la	El educador diferencial se expresa desde el conocimiento de lo que significa

rete, la profesora diferencial la interrumpe y dice: ¿no que la UTP se llena la boca con la evaluación diversificada?, no debería retarte”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°457, Diario de campo, guion 1)	evaluación diversificada, para conversar y llegar a un acuerdo que favorezca a los estudiantes, disminuyendo la presión y ansiedad del sistema regular, que siente el profesor de aula regular.
“Planifican hacer una prueba antes del SIMCE y la educadora diferencial dice: recuerda que el año pasado le hicimos una prueba antes del SIMCE y llegaron agotados y chatos a la pruebas (SIMCE), así que podríamos hacerles una pero fácil, con alternativas, para que todos saquen buena nota y lleguen con una buena autoestima a rendir el SIMCE. ambas dicen que si y creen que es necesario”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456-457, Diario de campo, guion 9)	El educador diferencial propone a la profesora de aula, la cual se siente en la obligación de hacer una prueba, que la evaluación sea mediante un instrumento facilitador de buenas calificaciones, con el objetivo de que los estudiantes lleguen con buena disposición y autoestima al SIMCE pronto a rendir. El profesor de aula regular escucha atentamente el argumento y accede, creyendo necesario el uso de esta estrategia.

Síntesis analítica subcategoría D: Codocencia, rol pedagógico del educador diferencial.

En los contextos particulares en donde se realizó el trabajo de campo de la presente investigación, es posible identificar que el educador diferencial comprende la codocencia como la participación activa de su rol durante todo el proceso de la actividad a realizar, es decir, desde la planificación, lo cual le da tiempo para preparar el contenido, hasta que se lleva a cabo la actividad, en donde participa de forma activa al igual que el profesor de aula regular. Además, el educador diferencial tiene la percepción de que las horas destinadas a codocencia se cumplen en su mayoría.

En uno los contextos observados, es posible establecer ciertas dinámicas que entregan información de cómo se lleva a cabo el trabajo codocente, en donde el tema jerárquico de roles entre ambos profesionales es explícito y el educador diferencial no logra autonomía ni empoderamiento como docente dentro del trabajo colaborativo que se debe realizar, en donde, por ejemplo, el profesor de aula regular comienza con la clase, haciendo un resumen de lo ya visto, mientras estudiantes y educador diferencial toman atención y anotan rápidamente desde su lugar. Esto deja en evidencia que no existió una planificación codocente previa de la clase. En consecuencia, la dinámica observada posiciona al educador diferencial en un estatus inferior al profesor de aula regular, en donde este último es quien toma de manera arbitraria cualquier tipo de decisión, ya que el educador diferencial no realiza acción alguna, sin antes solicitar autorización del docente de aula regular, tanto para intervenir en la clase, para realizar evaluaciones diferenciadas o ayudar con algún material a los estudiantes.

Sin embargo, en el otro contexto, la estrategia de trabajo es distinta, lo que hace que el tema de jerarquía sea más bien una relación horizontal entre ambos profesionales. Se observa al educador diferencial empoderado en su rol, realizando la clase de forma paralela al profesor de aula regular, lo que evidencia que efectivamente existió una planificación en conjunto sobre la actividad. Ambos profesionales muestran un manejo de la clase en base al respeto del rol pedagógico que cada uno de ellos cumple, sin dejar de lado sus propios dominios de conocimiento y el apoyo mutuo durante la clase.

En temas de jerarquía el educador diferencial interpreta desde su rol que intenta hacer retroalimentación y propuestas educativas, pero el desconocimiento de los profesores de aula regular en cuanto al trabajo codocente, lleva al educador diferencial a aceptar lo que el profesor de aula expone, comprendiendo la jerarquía existente como una disyuntiva a nivel cultural.

Según lo observado y expuesto anteriormente, es posible evidenciar dos maneras de llevar a cabo la codocencia, por un lado, el rol pedagógico del educador diferencial es entendido como apoyo a lo que establece y determina el profesor de aula regular. Esta comprensión también es validada desde la gestión institucional, puesto que no se valora al educador diferencial como un docente más dentro del contexto, sino más bien como aquel que presta

“ayuda” solo a los estudiantes que presenta dificultad para abordar el currículum nacional mediante la estrategia que el profesor de aula regular permita y autorice. También esta dinámica, establece falta de comunicación respecto a procedimientos propios de cada institución, sin dejar un espacio pedagógico que le permita al educador diferencial empoderarse en su rol docente.

Por otro lado, el rol pedagógico del educador diferencial es entendido y propiciado mediante el trabajo colaborativo entre ambos profesionales, en donde es posible evidenciar que el educador diferencial, desde su dominio de conocimiento, logra aportar en todo el proceso educativo de los estudiantes, es decir, desde la planificación codocente logrando generar propuestas de diversificación de los aprendizajes e instaurar temáticas como la importancia del trabajo de autoestima y pertinencia de los contenidos, llegando a ciertos acuerdos con el profesor de aula regular mediante la conversación entre profesionales evitando la anulación de alguno de estos.

Subcategoría E: Dinámica relacional en codocencia.

A continuación, se presentan aquellas unidades de análisis que reflejan el trabajo de codocencia entre los profesores de aula regular o de asignatura y el educador diferencial, entendiendo la dinámica relacional que surge de esta, en función de sus estrategias, los obstáculos y aquellos aspectos que se presentan en el hacer de esta modalidad.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] en esta modalidad se hacen duplas de trabajo, entonces pasa de que la profesora de lenguaje, por ejemplo, P no viene un día, habla con EA, EA sabe y toma los cursos. Los alumnos la ven, no la ven como la ayudante de la profe, sino que es la profesora de asignatura. No se adelantan horas, entonces se busca cumplir con el currículum. Hay un trabajo de colaboración, trabajo en equipo, se consolida eso con en la reunión de coordinación entre profesor”. (Coordinador CA, anexo pág. N°389, entrevista, párrafo 1)	En la modalidad donde el educador diferencial se especializa en una asignatura, existe un trabajo de colaboración entre ambos, donde en el caso de que el profesor de aula regular no asista, el educador diferencial realiza la clase sin dificultad siendo visto por los estudiantes como un profesor y no como un ayudante.
“[...] he hecho codocencia con el profesor D [...] a veces pasa el contenido y yo hago algún ejercicio, pero le digo “yo lo voy a hacer a mi manera” como los profesores tienden a saltarse algunos pasos porque creen que se hace de forma automática, que debiese	El educador diferencial indica que en las clases de Matemática ha hecho codocencia con el profesor, pero le advierte que realizará los ejercicios a su manera y sin saltarse pasos para que a los estudiantes se les facilite la explicación.

hacerse, a veces no es así y les cuesta a los chiquillos entonces yo hago paaso por paso, paso por paso y lo hago y ahí le voy explicando a mi manera”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°442, entrevista, párrafo 1)	
“Ambas profesoras apoyan a los estudiantes en lo que significa comprender el cuento que le tocó a cada grupo, ortografía, estética de presentación, etc.”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452, Diario de campo, guion 6)	En este contexto, el educador diferencial y el profesor de aula regular atienden las dudas de los estudiantes durante la realización de la actividad, realizando ambos la misma labor.
“Ambas profesoras se reúnen y conversan sobre cómo trabaja el curso en particular, en donde la educadora diferencial le propone a la educadora de aula dejar una clase más para que trabajen y luego revisar cómo van antes de hacer el café, la educadora diferencial dice: la idea es que logren hacer la actividad, comprendan el cuento y se saquen buena nota ¿o no?”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°453, Diario de campo, guion 1)	Durante la planificación curricular en codocencia, el educador diferencial se reúne con el profesor de aula regular y conversan sobre cómo trabaja el curso, proponiendo dejar más clases para que los estudiantes trabajen, privilegiando la realización y comprensión de la actividad.

“Hay dos estudiantes que no asistieron durante la realización de la actividad; ambas docentes conversan sobre cómo evaluar y qué hacer con ellos para que no sean mal evaluados”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°460, Diario de campo, guion 3)	El profesor de asignatura y el educador diferencial mantienen una relación horizontal en donde ambos construyen métodos y criterios de evaluación para que aquellos estudiantes que no asistieron durante la realización de la actividad no queden con una mala evaluación.
“Luego habla la educadora de aula y contextualiza la importancia de la fecha (11 de septiembre) a nivel histórico. mientras que la educadora diferencial se mantiene atenta a la disciplina, pero desde el lugar o puesto de la profesora”. (Observación Liceo A, aula común, anexo pág. N°452, Diario de campo, guion 2)	En este contexto el educador diferencial y el profesor de aula regular se dividen en los espacios físicos de la sala, mientras uno explica el otro se encarga de la disciplina desde el lugar contrario.
“[...] a veces los chiquillos esperan llegar a donde uno más que donde el profesor jefe porque hay veces que no tienen esto de la cercanía [...] y por eso que hay otros profesores que no les gusta tanto porque también se sienten desvalorados con los niños... [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°449, entrevista, párrafo 7)	El educador diferencial indica que los estudiantes prefieren acudir a él antes que, al profesor de aula regular, por cercanía, por lo que algunos profesores se sienten desvalorados ante los estudiantes.

“Una de las estudiantes llama a la educadora diferencial enojada para que la ayude, al revisar lo encuentra malo y comienzan juntas a leer nuevamente, cuando resuelven, se acerca la profesora regular, quien se encontraba ayudando a dos grupos, y le indica a la educadora diferencial un libro con la respuesta correcta, la educadora diferencial manifiesta que era la respuesta anterior, la estudiante se enoja, y es la educadora diferencial quien negocia con ella y la logra calmar y relajar”. (Observación Liceo B, aula común lenguaje, anexo pág. N°477, Diario de campo, párrafo 8)	El educador diferencial ayuda a resolver la actividad a una estudiante que lo había realizado mal por lo que se encontraba enojada, luego de resolver se acerca al profesor de aula regular y le muestra al educador diferencial la respuesta correcta, la estudiante se enoja porque era su respuesta inicial. Es el educador diferencial quien lidia con el enojo y la frustración de los estudiantes.
“[...] los profesores hacen las pruebas, pero cuando la imprimen o las tienen listas, las tienen listas si no es el día anterior es el mismo día para el multicopiado. O sea, no están hechas antes para que podamos verlo en el equipo de aula que se pudiese ver... pero si estuviera con una semana de anterioridad y nos juntamos en el equipo de aula, [...] No, tampoco se construyen en conjunto porque es más bien el contenido que ya pasaron, y si bien entro hartas veces a la asignatura, pierdo un	En este contexto, las pruebas de contenidos no son construidas en colaboración ni con anticipación, como para que el educador diferencial las adecue según la necesidad de los estudiantes. Además, el discontinuo ingreso de los educadores diferenciales a las clases produce una pérdida de la relación del contenido.

poco la relación del contenido”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 4 y 6)	
“La supervisora pregunta si realmente se están realizando las horas de colaboración con los profesores de aula regular, ante lo que las profesoras responden que en su mayoría sí, pero que de igual modo varias se pasan debido a diferentes actividades del colegio”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°482, Diario de campo, párrafo 1)	La supervisora de la Corporación pregunta a las educadoras del PIE por la realización de las horas de colaboración, las que no siempre se realizan ya que se priorizan las diferentes actividades del Liceo.
“Al llegar a la sala la educadora diferencial se encuentra a otro profesor, sorprendida le pregunta por el profesor de matemáticas y le dice que salió a hacer un trámite, así que solo estaría con el curso el profesor volante y ella. La educadora diferencial insiste en que nadie le avisó”. (Observación Liceo B, aula común matemáticas, anexo pág. N°506, Diario de campo, párrafo 1)	El educador diferencial da a entender que no existió una comunicación y organización previa a la ausencia del profesor regular, lo que dificulta la continuidad de las clases.
“[...] los chicos que les cuesta ver, los colocan más adelante, esas son como eso... esas adaptaciones que pueden	Entre las adaptaciones que los profesores de aula regular hacen en la sala de clases está el cambio de puesto de los

hacer en enseñanza, pero, así como que le enseñen a un grupo una cosa y a otro grupo otra mm... no. Es como en general y de ahí de en general el proceso va siendo distinto”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°420, entrevista, párrafo 4)	estudiantes en los casos de aquellos que presentan problemas de visión, pero la enseñanza en sí se realiza de manera generalizada siendo los procesos los que varían.
“[...] leyéndoles con palabras clave, estar ahí, necesitan que uno esté ahí. Entonces eso es lo del proceso porque uno dice “ya, tienen que trabajar en grupo” pero no es solamente trabajar en grupo, sino que se tienen que ir... eh... decir un rol, ellos tienen que ver los distintos roles que van a hacer dentro del grupo, dentro de lo que tienen que hacer”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°420, entrevista, párrafo 6)	En este contexto, las adaptaciones que se realizan en cuanto al proceso consisten en las lecturas con palabras claves, el apoyo constante, trabajar en grupos y el establecer roles.
“[...] entonces también ha sido un proceso y eso también tiene que ver con la modalidad de trabajo que hemos adoptado, por ejemplo, también, para D eh... ya este es su segundo año con mecánica industrial por tanto ya no le es tan desconocido como se utiliza un torno, como lo fue en un principio. En cambio, a mí, por ejemplo, conmigo no ha sido tan persis... tan continuo en el tiempo y me ha tocado ir a electricidad,	En este contexto y según esta modalidad, cuando un educador diferencial se repite anualmente en una de las especialidades del Liceo, los talleres y el quehacer no resulta desconocido o nuevo, a diferencia de cuando al educador le toca rotar por las especialidades, donde no se logra un trabajo continuo en el tiempo y solo se aprende una pincelada de los contenidos, dificultando también el apoyo que se puede dar a los estudiantes en los talleres.

construcciones metálicas, geología, entonces como que he tenido que picar de todo un poco y aun no aprendo [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°407, entrevista, párrafo 2)	
“[...] tiene que ver también con la sintonía que uno pueda llevar con el profe del taller, porque finalmente ahí sí que te tienen que enseñar de su área, así como EA mira vamos a hacer esto hoy día... ya pero como se hace esto... ya listo... y con eso, tratar de desenvolverte dentro del área”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°407, entrevista, párrafo 4)	Es necesario tener una buena relación con el profesor de las especialidades, ya que es el profesor de aula regular es quien debe enseñar sobre el área a la educadora diferencial para posteriormente abordarlo juntos en las clases.

Síntesis analítica subcategoría E: Dinámica relacional en codocencia.

En primer lugar, la codocencia aporta un sinnúmero de beneficios para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre los cuales se pueden encontrar las diferentes acciones que se generan mediante un trabajo colaborativo, el cual forja una validación ante los estudiantes de la labor realizada por el educador diferencial. Por otro lado, brindar a los estudiantes dos miradas o enfoques del contenido permite ampliar las posibilidades de una comprensión más eficaz, junto con la toma de acuerdos en conjunto entre ambos profesionales sobre el abordaje del proceso educativo y de la evaluación de los estudiantes, cubriendo a través de esta modalidad trabajo como pares, la mayor cantidad de las necesidades que surgen en los estudiantes al interior de la sala de clases.

Las relaciones que los estudiantes entablan con los profesores de asignaturas y los educadores diferenciales también son un factor incidente en sus procesos de aprendizajes y en la dinámica relacional de la codocencia de los profesionales. Es tras lo evidenciado, que

se visibiliza que los estudiantes mantienen relaciones más cercanas con el educador diferencial, por lo que acuden por su ayuda en reiteradas ocasiones aun cuando esta se encuentra atareada, considerando también, que es la educadora diferencial quien logra negociar y trabajar con los estudiantes cuando se desmotivan, enojan o frustran con ellos mismos o con los profesores de asignatura. Por lo tanto, la relación entre los profesionales se ve desgastada por la valoración que los estudiantes atribuyen a un profesor por sobre el otro.

En cuanto a la codocencia previa a lo realizado dentro de la sala de clases, en unos de los contextos se aprecia claramente que esta se encuentra obstaculizada por la prevalencia de las actividades del Liceo ante que las horas destinadas a la planificación codocente por lo que se pierde, por ejemplo, tiempo destinado a la diversificación del aprendizaje, sumado a la disminución de la comunicación de ambos profesionales.

Otro aspecto a considerar, son las acciones tomadas en conjunto a modo de permitir el acceso de todos los estudiantes al proceso educativo, ya que en conjunto generan estrategias como los cambios de puestos para estudiantes con baja visión, apoyo personalizado más constante, trabajos en grupos y establecimiento de roles que permitan favorecer y potenciar el desenvolvimiento de los estudiantes que presenten mayores dificultades.

Por último, se vuelve imperativo que entre el educador diferencial y el profesor de aula regular o de asignatura exista una relación de colaboración mutua, especialmente en lo que concierne a aquellos profesores que imparten una especialidad, ya que, es relevante que el educador diferencial aprenda de manera previa el contenido a tratar, el cual en ocasiones es práctico, para posteriormente brindar un apoyo pertinente a los estudiantes en las clases a desarrollar.

Subcategoría F: Percepciones sobre el trabajo colaborativo.

Al hablar de percepciones del trabajo colaborativo se hace referencia a aquellas apreciaciones, opiniones y juicios emitidos por el educador diferencial durante esta investigación, el quehacer que cumple, percepciones sobre la relación con los profesores de aula regular, la disposición de los profesionales y percepciones acerca del trabajo en equipo y apoyo entre profesionales.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] con los profes de aula, ahora en este momento ya existe un trabajo mucho más consolidado donde podemos ya juntar a planificar en conjunto las actividades que vamos a realizar, también eh... coordinar en conjunto las acciones que vamos a determinar con algún estudiante en específico, realizamos la clase entre los dos, como de manera de hacer codocencia, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°396, entrevista, párrafo 4)	Actualmente, los profesores de aula regular y los educadores diferenciales han logrado un trabajo consolidado, efectuando planificaciones de actividades y acciones en conjunto, realizando la clase entre ambos a modo de codocencia.
“[...] yo ahora tengo la ventaja de que trabajo con una profesora joven, que también es mucho más abierta y más dispuesta a que exista otro profesional en la sala, cosa que a veces no pasa con otros docentes que son mucho más rehaceos a que haya otra persona en la sala”.	Los profesores de aula regular más jóvenes presentan una mayor disposición a realizar codocencia y trabajo colaborativo, a diferencia de los profesores que tienen más años de docencia.

(Educador diferencial EA, anexo pág. N°396, entrevista, párrafo 1)	
“[...] el desconocimiento de los otros profesionales en esta área hace que uno tenga que solo aceptar lo que ellos deciden por el tema de la jerarquía”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°398, entrevista, párrafo 5)	Los profesores de aula regular al no conocer ciertas metodologías o didácticas que maneja el educador diferencial no permiten su realización por rechazo al cambio y lo desconocido.
“[...] los profes algunos más dispuestos que otros y algunos que siguen empeñados en que el estudiante tiene que aprender ecuación cuadrática y genera ahí el trance de... de qué le sirve que sepa la ecuación cuadrática si todavía no sabe sumar (se ríe) entonces han existido ciertas dificultades pero va en parte en la cultura también de los profes que van entrando, los profes más antiguos ya saben que nosotros trabajamos así y no hay ninguna dificultad en cambio los profes que van ingresando al colegio... es un trabajo así, que ellos comprendan en realidad que hay que ser más funcional en algunos casos, que hay estudiantes que no van a aprender a ser reacciones químicas y que hay que orienta... reorientarlo y que hay que hacer ahí la adecuación correspondiente”.	Existen profesores de aula regular con mayor y menor disposición ante la funcionalidad del contenido, modalidad impartida por PIE, el cual incentiva el trabajo enfocado en la realidad y posibilidades de los estudiantes. Por lo que los profesores de aula regular con el tiempo se acoplan a la modalidad, pero en un principio es un trabajo dificultoso.

(Educador diferencial EA, anexo pág. N°399, entrevista, párrafo 2)	
“[...] yo creo que lo más difícil fue trabajar con los profesores, más que con los estudiantes, porque los... siento que los profes de enseñanza media son mucho más resistentes que los de básica a trabajar con otro, porque es como su cátedra por decirlo de alguna manera, en cambio los profes de básica ellos lo sienten más como una colaboración, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°407-408, entrevista, párrafo 6-1)	En cuanto a la codocencia, el trabajo es más dificultoso con los profesores de aula regular en contexto de enseñanza media, ya que a diferencia de enseñanza básica el educador diferencial no es visto como un apoyo, sino como alguien que ingresa a la cátedra.
“[...] estos día vinieron del PACE [...] a hacer una capacitación de aprendizaje basado en retos, ya, y para mí eso era la MII porque era plantear una situación problema y era lo mismo, como que yo para mí era como... ya si es lo mismo, pero con otro nombre [...] y los profes estaban como impactados [...] lo típico, primero el miedo al cambio, cómo voy a hacer eso, es que no sé qué, y como que nosotros como PIE, pero como que era tan natural, así como que eso es normal por qué les sorprende tanto [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág.	Los profesores de aula regular ante las nuevas propuestas demuestran miedo al cambio y rechazo, aun cuando sean planteadas por el educador diferencial, por lo que no existe una confianza que permita construir en conjunto.

N°409, entrevista, párrafo1-3-5-7)	
“Es que es como esa la... como lo que se está queriendo hoy en día, que uno trabaje de forma par con el profesor, pero no está... porque si bien tenemos equipos de aula que son 45 minutos, los profesores igual a veces o atendemos a los apoderados, vemos las notas casos puntuales, y ya cuando tenemos que ver contenido a veces no vamos a la par con el contenido por las eventualidades que hay, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°429, entrevista, párrafo 4)	Actualmente, se busca generar un trabajo colaborativo y codocencia entre los profesores de aula y los educadores diferenciales, sin embargo, no se dispone del tiempo necesario para planificar acciones y clases en conjunto, sumado a las diferentes actividades del establecimiento que altera el funcionamiento normal del mismo.
“[...] el profe estaba ahí y que pasa, que el profesor es el que guía la materia, pero el profesor volante no sabe, entonces le digo “no... sabes que están en estos ejercicios, hagámoslo” y yo me pongo a hacerlos y “ya chiquillos vamos” y él me ayuda en el orden y yo hago la clase, ahí viene siendo yo la que hace [...] pero eso es como el apoyo que uno le puede dar [...] es más bien como cuidado, como el cuidado de los chiquillos en la sala. Y cuando va es como “ay que bueno tía” “en qué van” “ayúdeme” eso viene siendo más allá del apoyo cuando el profesor no está”.	Es el profesor de aula regular quien guía el contenido que se trata en la sala de clases, por lo que cuando se ausenta y desde dirección se envía profesor volante es el educador diferencial quien realiza la parte pedagógica y el profesor volante quien regula la disciplina, ya que es el educador diferencial quien conoce el trabajo realizado con el curso.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°442, entrevista, párrafo 1)	
“[...] los profesores hacen las pruebas, pero cuando la imprimen o las tienen listas, las tienen listas si no es el día anterior es el mismo día para el multicopiado. O sea, no están hechas antes para que podamos verlo en el equipo de aula que se pudiese ver... pero si estuviera con una semana de anterioridad y nos juntamos en el equipo de aula, [...] le podría decir “mira, sabe que esto le costaría a tal niño, podríamos ver tal cosa” pero no están antes”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 4)	Los profesores regulares no cuentan con tiempo suficiente para la preparación del material y posterior adecuación necesaria para los estudiantes con NEE, obstaculizando la labor del educador diferencial y el apoyo que deben brindar.
“[...] se envían tarde las planificaciones, a veces no van en relación de fecha la planificación del contenido em... y por los tiempos y la actividades también que se presentan, entonces por eso a veces no las sabemos y uno puede leer la planificación y uno dice “ya, tal cosa van a pasar” y uno va a la sala y están en otra cosa, o atrasados o adelantados, porque también uno no tiene el hilo conductor del... porque uno no entre a toda la... a todas las de lenguaje sino que uno entra a dos o tres clases de lenguaje [...]”.	Los profesores regulares envían tarde las planificaciones a los educadores diferenciales, dificultando su revisión por tiempo, sumado a esto, las clases no siempre corren por el mismo orden de la planificación, ya que este se altera según las actividades del colegio y el que hecho que los educadores diferenciales no ingresan a todas las clases de asignatura.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°433, entrevista, párrafo 2)	
“[...] los profes tienen disposición, no sé si has visto son super buena onda, algunos son enojones [...], para hacer la codocencia si se puede hacer, siento que ahora cuando hagamos el... cuando vayamos al teatro, porque parece que voy a tener que acompañar al curso al teatro voy a ver la obra, al ver la obra después van a tener que hacer una infografía, ya sé lo que es una infografía, entonces después de eso yo ya puedo dar la... al saber... porque ya sé que van a hacer la infografía, sé lo... eh... y la profesora después me pueda comentar también cuales son los puntos que va a querer en la infografía y la puedo dar la instrucción yo, y la... y puedo hacer al final de cuentas ahí codocencia porque voy a estar ahí en el contenido nuevo, en el teatro y sé lo que van a hacer después, porque ya lo conversamos pero es porque esto se está planificando de mucho antes”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°434, entrevista, párrafo 8)	Los profesores de aula regular tienen disposición para realizar codocencia, pero es necesario el tiempo y la realización de las actividades y planificación de acciones en conjunto con el educador diferencial, ya que estando presente y siguiendo la continuidad del contenido es que se puede saber el cómo, cuándo y qué harán los estudiantes, para así brindar el apoyo necesario.
“[...] los profesores trabajan, así como pal... pal día anterior o pal mismo día,	El tiempo destinado para trabajo administrativo de los profesores de aula

para multicopiar y listo. Entonces también es complicado que tenemos el equipo de aula para asignatura, pero no nos da para todo, tampoco abarcamos todo, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°435, entrevista, párrafo 4)	regular y los educadores diferenciales no es suficiente, lo que obstaculiza e interfiere en las reuniones de equipo de aula, ya que al ser también de tiempo acotado no logran abordar todas las necesidades que surgen.
“[...] uno espera el libro de clases ve el objetivo, ve la actividad que ellos escribieron y yo entonces tomo el libro y escribo el objetivo de ellos, la actividad de ellos y luego lo que yo hice. [...] Hay veces y la mayoría de las veces que los profes no van al día y no escriben en el mismo momento... y pasa una semana, dos semanas, meses y voy dejando papelitos en mi cuaderno de sin registro para esperar a que ellos lo llenen y yo voy dejando los espacios”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°445, entrevista, párrafo 4)	Los profesores de aula regular no mantienen los libros de clases actualizados, lo que dificulta y atrasa la labor administrativa del educador diferencial.
“[...] a veces los chiquillos esperan llegar a donde uno más que donde el profesor jefe porque hay veces que no tienen esto de la cercanía [...] y por eso que hay otros profesores que no les gusta tanto porque también se sienten desvalorados con los niños...”.	Debido a la cercanía que los estudiantes mantienen con los educadores diferenciales en ocasiones los profesores regulares se sienten desvalorados ante los estudiantes, ya que en general prefieren la asistencia del educador diferencial.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°449, entrevista, párrafo 7)	
“[...] en cuanto a lo pedagógico el educador diferencial cumple un rol bastante peculiar o poco común, en cuanto al apoyo que se entrega en los talleres. Nosotros entramos al taller de construcciones metálicas a realizar un apoyo y es ahí en donde nuestro poco conocimiento acerca de esas áreas también se dificulta [...] la ventaja es que los profesores de esa área en su mayoría son ingenieros [...] No son profesores, entonces es ahí donde uno entra a aportar estrategias propiamente tal, porque ellos las desconocen, entonces ahí termina siendo un aporte más significativo a el área de ellos”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°406, entrevista, párrafo 2-4)	El bajo conocimiento de los educadores diferenciales en cuanto a las especialidades impartidas por los Liceos dificulta el apoyo brindado a los estudiantes, pero se compensa con el aporte pedagógico que se realiza a profesores que son ingenieros o especialistas en su profesión, y no cuentan con la pedagogía.
“[...] por mi parte me trato de ubicar siempre como en lugares como estratégicos de los que están más desordenados, porque el uso del celular es super difícil, entonces es estar que pague el teléfono, que ponga atención, que escriba, que eso es lo que podemos hacer cuando se está entregando contenido nuevo, es muy difícil cuando	En este contexto, es el profesor de aula regular quien entrega el contenido en las clases, ya que el educador diferencial no cuenta con el conocimiento suficiente, por lo que solo aporta en la disciplina y en la resolución de la actividad.

es contenido nuevo uno la verdad que llega a ser como un guardia ahí, estar ahí hace esto, escribe, mira van a borrar la pizarra. Cuando hay actividad es distinto, ahí uno ayuda, pero cuando es contenido y tanto como para todas las asignaturas”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°432, entrevista, párrafo 2)	
“Pero si se empoderaban mucho más en la asignatura... eh... también subsane algo que era muy importante que es el ausentismo del educador diferencial en la sala, que llegaban tarde.... En donde no había este proceso en que los profes consideraran que también era un profesor más dentro de la sala, les decía “no, anda a tu sala nomas, quédate allá...”, que, en el fondo, claro, me quita, yo profe, me quita pega, pero en el fondo, es una invalidación a mi rol, a mi gestión y genera una cultura... eh... de exclusión en verdad”. (Coordinador CA, anexo pág. N°388-389, entrevista, párrafo 7-1)	En este contexto, la especialización y manejo de una asignatura de los educadores diferenciales permite empoderamiento y responsabilidad de su rol, evitando la generación de la percepción en el profesor de aula regular de ausentismo ante su labor y la invalidación con una posterior cultura de exclusión.
“[...] pero si nosotros nos ponemos bien tajantes nosotros somos educadoras diferenciales, no tenemos el conocimiento de la asignatura que entramos, [...] entonces tenemos que ir	En este contexto, el desconocimiento del contenido de la asignatura a la que se aborda repercute en la limitación del apoyo brindado a los estudiantes y la dificultad al momento de realizar

aprendiendo también en el hacer, entonces también se hace difícil y hacer DUA quiere decir que hay que sentarse y que el profesor nos explique y poder hacer hasta las pruebas en conjunto para poder trabajar en la sala, entonces eso no está y cuesta mucho, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°430, entrevista, párrafo 2)	codocencia con el profesor de asignatura.
“[...] no todos trabajamos igual, y si los profes también tienen comentarios [...] y nada que hacerle, se manosea el tema de nosotros de que no se cumple por algunas personas que a lo mejor no entran a sala eh... porque es re fácil quedarse y decir tengo atención a apoderado, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°438, entrevista, párrafo 3)	Los educadores diferenciales mantienen diferentes ritmos de trabajo y no todos responden satisfactoriamente ante sus deberes, lo cual desprestigia la labor realizada por todos los educadores.
“[...] se hace énfasis en que es importante, relevante y significativo la relación que el curso tiene con sus profesores, las relaciones afectivas y cercanas, potencian el buen comportamiento y mayor disposición de los estudiantes a las clases”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°483, Diario de campo, párrafo 1)	En este contexto, se aprovecha la relación que los estudiantes mantienen con los educadores diferenciales y los profesores regulares, ya que a través de esta potencian la disciplina y disposición favorable de los estudiantes hacia las clases.

“[...] vamos a la par con ellos, y ellos nos piden ayuda con los chicos que les cuesta, colaborativo... tanto en el comportamiento como para subir el rendimiento en las notas... acá... está muy bien aceptado el trabajo del PIE, los profes valoran el trabajo que uno hace, no se ve como... porque en otros lados, [...] que se veía como una supervisión, que uno entraba a la sala y era como una supervisión y acá no... uno entra y es como un par más y... eh tanto que, si necesita algo como del libro o de apoyo para otros chicos también uno se lo da, pero es un trabajo como integral, es colaborativa integral, es de todo”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°417, entrevista, párrafo 7)	En aula regular el educador diferencial es visto como un par al profesor de asignatura en lo que concierne a los educativo como a lo disciplinario, por lo que la labor realizada por el PIE se encuentra reconocida por el establecimiento, a diferencia de otros Liceos en donde la labor del educador diferencial es vista como una supervisión en este se realiza una colaboración integral.
“[...] cuando hay cosas puntuales de que un apoderado viene o que no sé qué... “sabes que no voy a poder ir a tu sala perdóname...” o “voy un cachito más tarde” o ella misma dice “veme al curso” yo he llegado a la sala y ella no está, si tengo que ver... si tengo que sacar una guía “dime que hacer y yo lo hago” eh... no nos metemos en el libro porque el libro es de los profes, y ellos se tienen que dedicar ellos a anotar, [...]”.	Existe colaboración y disposición tanto del profesor de aula regular como del educador diferencial de cubrir y comprender las ausencias del otro en casos puntuales en aula común mediante previa organización.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°439, entrevista, párrafo 1)	
“[...] se trabaja en conjunto con el profesor de asignatura y en realidad yo siento que es la metodología estrella como para dar cobertura a las necesidades de los estudiantes, aporta mucho el educador diferencial, dependiendo del profesor en realidad, porque hay profesores que al ser mayores desconocen y sus clases son mucho más clásicas por decirlo de alguna manera, entonces ahí el educador diferencial entra a darle una nueva mirada a las clases [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°397, entrevista, párrafo 7)	Las NEE se abordan mediante el trabajo en colaborativo y codocencia entre el profesor de aula regular y el educador diferencial, obteniendo mejores resultados con profesores de aula regular que presentan mayor disposición al cambio de metodología en comparación a aquellos que se niegan a salir de lo clásico.
“[...] todos tenemos que llenar el libro, entonces ha sido... esto es trabajo en equipo nomás porque o sino no funcionaría, entonces aquí nos vamos llenando los espacios que nos corresponden y vamos dejando para que todos podamos firmar, sin embargo, igual existen responsables por libros”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°401, entrevista, párrafo 2)	En cuanto al trabajo administrativo del llenado de libros, es realizado de manera coordinada y organizada con el propósito de que funcione de forma satisfactoria, sin embargo, existen educadores diferenciales responsables por cada libro.

“[...] igual tratamos de hacerlo coordinado nosotros nos organizamos, por ejemplo no sé, en el informe yo tengo que llenar el área de matemáticas, profe oye como ves tu a este estudiante en matemáticas... porque yo desconozco esa área, y ahí yo creo que tiene que ver bastante con la comunicación que exista en el equipo y con la confianza también al momento de decir... oye me falta esto, me falta esto otro, en ese sentido como eso se da acá ha sido más fácil poder organizarse y todo eso”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°402, entrevista, párrafo 6)	En este contexto, la realización de la documentación de evaluación y proceso se realiza de manera coordinada y mediante la retroalimentación con todos los educadores diferenciales que tienen contacto con los estudiantes en las diferentes asignaturas, requiriendo confianza para la realización del proceso entre pares, siendo uno de los educadores el responsable por los estudiantes de cada curso.
“La educadora diferencial comenta que recién este año está trabajando con chicos con trastorno permanente en aula de recursos, por lo tanto, su compañero que siempre ha trabajado esta modalidad se maneja más y ella se apoya mucho en él”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°473, Diario de campo, guion 2)	En este contexto los educadores diferenciales se apoyan y colaboran en cuanto al cambio de la especialización que les corresponda, guiándose entre ellos en los que concierne a cada modalidad.

Síntesis analítica subcategoría F: Percepciones sobre el trabajo colaborativo.

En primer lugar, la disposición del profesor de aula regular o de asignatura a trabajar de manera colaborativa y mediante la codocencia con el educador diferencial se ha ido trabajando paulatinamente en el tiempo, por lo que se ha podido evidenciar un progreso que permite la coordinación de acción en conjunto entre ambos profesionales. Sin embargo, aún se aprecian profesores de aula regular más reacios al cambio, característica asociada a los años de servicio y experiencia del docente, lo cual dificulta el desapego de la metodología clásica. No obstante, para el fortalecimiento de esta relación y continuas mejoras, se requiere de la disponibilidad de más tiempo para la planificación de acciones.

Relacionado con la visión que los educadores diferenciales tienen acerca de los profesores de aula regular en cuanto al trabajo colaborativo se desprende el hecho del poco tiempo con el que los profesores en general cuentan para la realización del trabajo administrativo, lo cual inevitablemente interfiere con el trabajo administrativo del educador diferencial, ya que los profesores de aula regular no presentan ni las planificaciones ni las evaluaciones a tiempo como para ser adecuadas según las necesidades de los estudiantes en las reuniones de equipo de aula, al igual que la interferencia que producen las constantes actividades del colegio. Además, en cuanto a esta percepción, se tiene la relación de cercanía que existe entre los estudiantes y los educadores diferenciales, la cual no siempre es bien vista por los profesores de aula regular, considerando en ocasiones, una desvalorización o distancia entre profesores de asignaturas y estudiantes.

Desde otro ángulo, se tiene también el escaso conocimiento de los educadores diferenciales en cuanto a las especialidades impartidas por ambos Liceos, en donde se vuelve necesario redirigir la acción didáctica desde el plano diferencial a una entrega de habilidades que propicien la autonomía del estudiante, mientras que en plan común, es el profesor regular quien entrega en su mayoría el contenido de las asignaturas y el educador diferencial quien aporta principalmente en el desarrollo de las actividades.

En cuanto a la visión que se aprecia acerca de los educadores diferenciales se tiene que la especialización por asignatura de estos en uno de los Liceos permite producir grandes progresos en cuanto a la relación de codocencia y colaboración entre estos profesionales,

debido a que se permite generar una limpieza en cuanto al ausentismo que caracteriza a la labor del educador, tomando en cuenta que todos mantienen diferentes ritmos de avances, tiempos y modos de responder ante las diferentes demandas del rol. Junto con lo anterior, y la positiva relación que mantienen los estudiantes con los educadores diferenciales es que esta es utilizada como medio para fortalecer la disciplina y la motivación de los estudiantes tanto al interior como fuera de la sala de clases.

Relacionado con el trabajo colaborativo y el apoyo que se brindan los diferentes profesionales, se encuentra la comprensión con la que se trabaja en los Liceos entendiendo las diferentes eventualidades que surgen en la cotidianidad y la continua atención a los estudiantes con NEE mediante el progresivo ingreso de nuevas metodologías y miradas a las clases. En relación a la labor administrativa, se desprende una colaboración y acompañamiento constante entre educadores diferenciales con el propósito de realizar trabajos coordinados y brindarse apoyos mutuos a lo largo de los diferentes procesos desempeñados durante el año escolar.

Subcategoría G: Funcionamiento y organización del PIE.

Relacionado con el funcionamiento y la organización del PIE como equipo multidisciplinario se consideran a aquellas acciones propias del grupo en función de las directrices establecidas por el establecimiento y aquellas adoptadas como sello distintivo de su labor. Se abordan también aquellas acciones pedagógicas enfocadas al desarrollo de habilidades para la vida, las cuales se establecen como necesarias para un pleno desenvolvimiento en la sociedad.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“Se debilita el trabajo personalizado con la familia, se tiende a decir, no, este no es mi curso, no son mis estudiantes, entonces son todos. A veces se mimetiza un poco la labor del educador diferencial, y esa es pega ya del coordinador, que hemos fortalecido el trabajo en talleres para padres...”. (Coordinador CA, anexo pág. N°389, entrevista, párrafo 3)	En este contexto del PIE (Liceo A), se debilita el trabajo personalizado con la familia debido a la distribución por asignaturas de los educadores diferenciales, por lo que a modo de compensación se realizan diferentes talleres para padres que permiten fortalecer la relación y comunicación con la familia.
“[...] taller para padres estuvo a cargo de EA y otra educadora diferencial, entonces ellas se encargaron de ejecutar el taller. Para así entregar habilidades a los padres, más que información, como se hace en las reuniones de apoderados [...]”. (Coordinador CA, anexo pág. N°390, entrevista, párrafo 1)	Los talleres para padres son realizados por educadores diferenciales del equipo PIE, y a diferencia de las reuniones de apoderados en donde se entrega información, estos son enfocados en la entrega de habilidades para la familia.

“[...] siempre tenemos que buscar la forma de que toda acción que llevemos a cabo como equipo calce o cuadre en el perfil del colegio, en la visión y misión que tiene este colegio y por efecto, donde se ve más concretamente en el PME y en el PEI que presentaron cada colegio [...]”. (Coordinador CB, anexo pág. N°411, entrevista, párrafo 4)	Cada una de las acciones concretas que realiza el equipo PIE, debe tener relación con el enfoque educativo del colegio y los proyectos que la institución implementa.
“[...] nosotros somos un aporte para el fortalecimiento de la convivencia escolar, fortalecimiento de, no cierto, de los aprendizajes de nuestros estudiantes, de los niños y las niñas, y el desafío mayor de este colegio que, además, no solo cubrimos la necesidad que puede presentar un niño frente a alguna, alguna situación de educación, sino que además trabajamos, eh... con el... la proyección que tiene, porque somos colegio técnico”. (Coordinador CB, anexo pág. N°411, entrevista, párrafo 1)	El equipo PIE aporta en el fortalecimiento de la convivencia escolar, en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en la proyección de empleabilidad.
“[...] según el decreto de la inclusión y ahora hay que trabajar con todos los cursos, uno entra a la sala y tiene que trabajar con todo el curso, donde uno coloca más énfasis en los alumnos PIE	El PIE se rige según el Decreto N° 83 el cual promueve la inclusión, es decir, el trabajo con todo el curso enfatizando en los estudiantes del PIE, y no trabajando con ellos de manera aislada.

[...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 4)	
“[...] pero dentro de nuestro horario también tenemos atención alumnos que no son PIE que también lo requieren [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 4)	En este contexto, el PIE atiende también a aquellos estudiantes que presenta bajo rendimiento escolar.
“[...] este año se implementó el hecho de que tengamos tres cursos, el año pasado eran cuatro cursos, [...] entonces esa hora... esas 10 horas que quedaron de ese curso que ya no está esa hora se distribuyó en dos horas más... dos horas de más de aula común para cada curso, [...] y de esas cuatro horas eh... se tuvo que dejar una hora para atención a alumnos permanentes, independiente del curso, o sea ahí hay que reunir, hay que hacer calzar en un momento a todos los permanentes.[...] y también en esas horas que nos quedaron también hay que hacer lo de la atención de alumnos a los otros niños que no son PIE para apoyo. Ahora si no hay necesidad de los no PIE, se vuelve con los PIE nomás, también hay que aprovechar ese momento, [...]”.	En este contexto, a los educadores diferenciales se les redujo la cantidad de cursos de cuatro a tres, distribuyendo las horas restantes del curso que se eliminó en dos horas adicionales para aula común a los cursos que tendrán, una hora para atención en conjunto a los estudiantes con NEE permanentes y una hora de atención a estudiantes que no son del PIE pero que presenten bajo rendimiento escolar, y en el caso de no haber de estos últimos atienden a estudiantes del PIE para no desperdiciar las horas.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°428, entrevista, párrafo 6-8)	
“[...] se detalla todo lo que se hizo, aquí va la firma de la profesora y la mía, y si yo no vengo la profesora debería venir porque es su tiempo conmigo, entonces ella debería hacer algo a cargo de los niños PIE y debería firmar igual, [...] O al revés, cuando la profe no está y yo tengo que hacer algo con la profesora. [...] y firma UTP”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°445, entrevista, párrafo 6)	En el libro PIE que tiene cada educadora diferencial se detalla lo realizado en las horas de equipo de aula y ambos profesionales firman, en el caso de que uno de los dos se ausente el otro debiese utilizar el tiempo para la planificación de acciones para los estudiantes del PIE.
“[...] hoy se está llevando a cabo una reunión de supervisión al PIE por parte de la corporación, para lo que debieron, cada profesora, realizar informes de cada uno de sus cursos para su posterior presentación”. (Observación Liceo B, reunión de coordinación, anexo pág. N°481, Diario de campo, párrafo 1)	Entre la labor administrativa del PIE, se encuentra la realización de informes que permitan a la corporación comunal conocer el estado y progreso de los estudiantes.
“[...] o sea si yo digo ya el IC yo los tengo y hay una reunión de apoderados yo soy la persona que los tiene que llamar, que tiene que estar pendiente de entregarles la documentación, en realidad	En este contexto de especialización por asignatura del educador diferencial se fortalece el empoderamiento del rol del educador, sin embargo, se tiende a perder quien está a cargo de los cursos, por lo

fue como un tema más de organización para que no quedara los chiquillos en el aire, porque si bien esta modalidad hacía que nosotros nos empoderáramos un poco más también se perdía un poco eso de hacerse cargo del estudiante, porque ahora era como que todos son de todos por decirlo de alguna manera, entonces en ese sentido tratamos de orientarlo [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°402, entrevista, párrafo 2)	que se requirió de una mayor organización para no abandonar a los estudiantes.
“La verdad es que las planificaciones acá son bastante libres, en ese sentido se nos exige una planificación mensual del aula de recursos, no así del aula regular, basta con la que presenta el profesor de asignatura, y a nosotras no nos piden que estén en papel las adecuaciones que nosotras vamos a hacer, por el hecho de que finalmente la diversificación hace que no sea necesario que tengamos que escribirlo en la planificación con el profe, [...] nos piden la del aula de recursos mensual, sin embargo uno a modo interno igual planifica clase a clase, pero no hay que entregar el documento formal”. (Educador diferencial EA, anexo pág.	En este contexto, el PIE les solicita a los educadores diferenciales planificaciones mensuales de aula de recursos, y en cuanto a la planificación de asignatura basta con la entregada por el profesor de aula regular, la cual no debe contemplar obligatoriamente la adecuación realizada. Pese a esto, los educadores diferenciales planifican el aula de recursos clase a clase, documento que finalmente no se debe entregar.

Nº405, entrevista, párrafo 7)	
“[...] cada profesor diferencial tenemos tres cursos nosotros nos hacemos cargo de los cursos, nosotras hacemos el papeleo del curso. Esa es como la forma en que desempeñamos nuestro rol administrativo”. (Educador diferencial EB, anexo pág. Nº423, entrevista, párrafo 11)	En este contexto, cada educador diferencial se responsabiliza por los cursos con los que trabaja y lo que respecta en cuanto a su documentación para el PIE.
“Lo que pasa es que nos dan todo marzo, pero es que depende de los colegios, porque acá la corporación nos dice que entremos al tiro a sala, pero para llenar, porque también se tienen que llenar los cupos, porque si no está la cantidad de cupos en los cursos, los cursos se caen, se bajan. [...] En marzo se comenta con UTP si es que podemos darnos todo marzo para hacer el pesquisaje, hacer la documentación, hacer la evaluación que es bastante larga, porque no podemos tener todo el rato a un niño evaluando es tedioso, y ya en abril ya está todo como esta documentación ya lista, o debiese estar lista [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. Nº426, entrevista, párrafo 4)	En este contexto la corporación le solicita al PIE que los educadores diferenciales ingresen desde marzo a la sala de clases, con el propósito de completar rápidamente los cupos por curso, sin embargo, se solicita autorización a la Unidad Técnica Pedagógica (de aquí en adelante UTP) para que durante el mes se realice la etapa de pesquisaje, en donde se detectan a aquellos estudiantes que pudiesen tener NEE, para posteriormente evaluar, lo que les toma abundante tiempo, y realizar la documentación pertinente, teniendo como límite el mes de abril para finalizar el proceso inicial.

“[...] también tenemos alumnos que los trasladan de colegios de la misma corporación y si son traslados del PIE hay que esperar el papeleo que ellos lo terminen, tanto como nosotros, pero que ellos lo terminen para que lo traigan para acá, entonces el hecho de esperar también nosotros no sabemos si vienen actualizados, si les falta algo, entonces también tenemos que esperar y también eso nos atrasa en caso de que a veces vienen con la fecha justa de la evaluación psicológica o la evaluación pedagógica, y tenemos que hacerlo nosotros ahí también”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 4)	En este contexto, cuando la corporación realiza traslado de estudiantes que pertenecen al PIE, los educadores diferenciales deben esperar también la llegada de su documentación, para posteriormente revisarla, actualizarla y completarla de ser necesario, retrasando el proceso de evaluación psicológica o pedagógica.
“[...] nosotros nos distribuimos con las profes diferenciales que una hace adecuación de matemáticas de segundo medio, otra hace de lenguaje de segundo medio, y nos enviamos, entonces cambiamos los niños es la misma... cambiamos a los niños y cambiamos el curso y nuestros nombres, entonces así no todas hacemos todo si al final es el mismo nivel... pero es harta documentación”. (Educador diferencial EB, anexo pág.	En este contexto, las adecuaciones curriculares deben estar establecidas en las planificaciones por asignaturas, por lo que los educadores diferenciales se dividen los cursos y las asignaturas para hacer adecuaciones generalizadas, posteriormente cada educador cambia los nombres de la planificación y los niños, esto con el fin de disminuir el trabajo administrativo y no realizar todas lo mismo.

N°447, entrevista, párrafo 4)	
“Pero se prioriza lenguaje y matemática, apoyo en talleres y apoyo a los estudiantes con NEE, si lo pudiéramos distribuir como el foco de trabajo”. (Coordinador CA, anexo pág. N°387-388, entrevista, párrafo 5-1)	En el foco de trabajo del PIE se priorizan las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas, luego apoyo en talleres, sumado al trabajo paralelo de apoyo pedagógico para los estudiantes con NEE.
“[...] la organización del PIE acá, se vio la necesidad de que nos especializáramos en ciertas áreas, entonces las profesoras, bueno en este caso también hay profesores, trabajamos por áreas, algunos en matemáticas otros en lenguaje, entonces quedó la articulación de tal manera que trabajaba una profe en primero medio y segundo medio sólo de lenguaje, y otra profe en primero medio y segundo medio sólo matemáticas, pero con esa modalidad no se daba cobertura a los estudiantes permanentes, entonces otra profesora saca a los estudiantes para el aula de recursos [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°394, entrevista, párrafo 8)	En este contexto en específico, en respuesta a las necesidades del Liceo el PIE se organiza mediante la especialización de los educadores diferenciales por áreas, por lo que hay profesores que toman asignaturas y niveles completos, como por ejemplo lenguaje y comunicación en I° y II° medio. Y, otro educador diferencial toma solo a los estudiantes permanentes, quienes quedaban sin atención con esta modalidad.
“[...] el hecho de permitir conocer ya una asignatura, manejarla hace que uno también se apropie más de su rol, porque de no ser así, eh... finalmente terminas	En este contexto, la especialización de los educadores diferenciales por asignatura permite una mayor apropiación del rol, ya que se genera un

picoteando, por decir de alguna manera, en todas las asignaturas y no logras llegar a un... trabajo más concreto”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°395, entrevista, párrafo 2)	trabajo concreto y se evita abordar parcialmente los contenidos de las diferentes asignaturas.
“[...] cuando yo llegué el primer año, trabajábamos por curso [...] entonces terminas asistiendo a una diversidad de clases y tu apoyo se va reduciendo porque finalmente no tienes el empoderamiento necesario para poder intervenir, para poder apropiarse de los contenidos, para... claro realizas apoyo en las estrategias que finalmente es la idea, es nuestra función, pero la otra parte igual es necesaria querámoslo o no. Entonces en ese sentido fue una experiencia que nos permitió a nosotros empoderarnos un poco más de nuestro rol”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°395, entrevista, párrafo 2)	El educador diferencial indica que cuando llegó al Liceo los educadores diferenciales trabajaban por cursos, en donde el apoyo era reducido debido a la cantidad de asignaturas a las que asistían, dificultan las intervenciones y el manejo del contenido. Por lo que la modalidad actual permite a las educadoras diferenciales apropiarse de su rol y brindar un apoyo más concreto.
“[...] el grupo PIE trata de desarrollar ese tipo de habilidades en el aula de recurso, es más, los educadores diferenciales los orientan más hacia ese lado más que lo curricular, sino que sean habilidades para la vida y para la empleabilidad”.	El enfoque del grupo PIE consiste en el desarrollo de habilidades para la vida y la empleabilidad de los estudiantes, más que a lo curricular como tal.

(Coordinador CA, anexo pág. N°387, entrevista, párrafo 1)	
“Primero y segundo medio están como los profes de plan común donde se le da como solo al currículum, después llegan a tercero y cuarto y como que se olvidan del currículum y solo se desarrollan habilidades como de empleabilidad, los talleres, como que, a los chiquillos, de hecho, los mismos estudiantes le pierden el cómo la significancia a matemática, lenguaje, porque para ellos no les sirve, [...]”. (Coordinador CA, anexo pág. N°387, entrevista, párrafo 3)	Durante I° y II° medio, los profesores regulares se enfocan en trabajar en plan común, tanto en lenguaje y comunicación como matemáticas. Lugo en III° y IV° medio se enfocan en desarrollar habilidades para la empleabilidad. En esta dinámica los estudiantes pierden la significancia de lo aprendido en la etapa anterior, ya que no logran una articulación.
“(…) la educadora diferencial dice que todos tienen cara de dormidos por lo que les comienza a conversar para que despierten, entre ellos conversan sobre los requisitos que deben cumplir para salir de IV° medio y posteriormente obtener su título de la especialidad”. (Observación Liceo B, aula de recursos, anexo pág. N°509, Diario de campo, párrafo 2)	En aula de recursos no solo se repasan los contenidos, sino que también se utiliza la instancia para conocer a los estudiantes y orientarlos.

Síntesis analítica subcategoría G: Funcionamiento y organización del PIE.

Es en el funcionamiento del PIE en donde se abordan las actividades que desempeña de manera habitual el equipo multidisciplinario, como es el trabajo realizado con las familias, en donde se brindan estrategias y habilidades para lograr un aprendizaje integral, en coherencia con los enfoques expuestos por el Liceo en su PEI y PME, por lo que las acciones del PIE también se encuentran relacionadas con el fortalecimiento de la convivencia escolar, del aprendizaje y la proyección laboral de los estudiantes. Otro de los focos de atención del PIE consiste en la inclusión de los estudiantes dentro del contexto escolar, por lo que el trabajo se dirige primordialmente a la atención en la sala de clases, incluyendo a todo el grupo curso, enfatizando en aquellos estudiantes que presenten NEE o mayores dificultades. Por otro lado, se debe dar respuesta a los deberes administrativos, tanto del establecimiento como de la corporación y ministeriales.

En cuanto a la organización del PIE, son las acciones que se han debido optar para suplir necesidades emergentes, como, por ejemplo, el abandono individualizado a los estudiantes del PIE generado tras la especialización de los educadores diferenciales por asignaturas, el cual el establecimiento fortalece mediante educadores especializados en la atención de estudiantes con NEE en aula de recursos. Encontrando también, la distribución de los encargados de cada curso para presentar la documentación necesaria y la organización que mantienen los educadores diferenciales en cuanto a la realización de las adecuaciones curriculares en las planificaciones. Además de considerar los ingresos de estudiantes nuevos y su respectiva documentación y evaluación según corresponda.

El enfoque en cuanto a lo pedagógico del PIE radica en atender en primer lugar las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática dentro del aula regular, luego el trabajo en talleres de las especialidades impartidas por los establecimientos, el cual se intensifica en III° y IV° medio. Por otro lado, la especialización por asignatura en uno de los contextos de los educadores diferenciales además de permitir una mayor apropiación del rol a los docentes permite la realización de un trabajo más concreto en cuanto a la constancia en la participación.

Uno de los enfoques o áreas que abarca el PIE, consiste en el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes, considerando su futuro académico y laboral por sobre el contenido curricular, viéndose esto obstaculizado por los profesores de aula regular, quienes no realizan una articulación entre el plan de común y el plan de especialidad, por lo que se dificulta un trabajo cohesionado entre los profesores de aula regular y los educadores diferenciales. Además, es en las aulas de recursos en donde además de entregar habilidades y repasos de los contenidos. Los educadores diferenciales utilizan la instancia para orientar y guiar a los estudiantes según las necesidades que presenten en la cotidianidad.

Subcategoría H: Trabajo administrativo propio del educador diferencial.

Dentro del contexto educacional formal, existe cierto trabajo administrativo que solamente realiza el educador diferencial, a pesar de que es posible establecer que este profesional siempre trabaja en modalidad colaborativa, es decir, con otros profesionales que ejercen en el ámbito educacional, el trabajo administrativo que este realiza, es exclusiva responsabilidad del educador diferencial.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“Ya, yo tengo que realizar la pesquisa de los estudiantes porque soy la persona que se encuentra en sala y puede observar que estudiantes puede o no puede presentar una necesidad educativa especial, entonces en ese sentido se realizó un pesquiasaje, luego se... realizamos la reunión con la familia para ver si es posible la evaluación, a partir de eso dependiendo de las características de los estudiantes aplicamos el EVALÚA que es el instrumento establecido por decreto que se tiene que aplicar, y si no, en coordinación con la familia descubrimos que el estudiante presenta un déficit atencional o alguna otra dificultad se le pide esa documentación y se le aplica una prueba funcional elaborada por nosotros , si son otras las características también el psicólogo procede a hacer una evaluación psicométrica para ver si el estudiante presenta alguna otra dificultad más compleja Eh y luego de eso ya	Una vez el educador diferencial identifica al estudiante que presenta alguna NEE, se cita a la familia para que autorice la evaluación y la aplicación de instrumentos de evaluación, en este caso el EVALÚA. En el caso de presentar dificultades médicas, se le solicita a la familia la documentación y se aplican otro tipos de pruebas, más bien funcional e informal, en conjunto con las pruebas psicométricas que implementa el psicólogo para identificar dificultades complejas. El educador diferencial realiza un análisis de toda la documentación para luego hacer el ingreso del estudiante al PIE.

analizamos la documentación y los instrumentos pertinentes para que se haga el ingreso [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°403, entrevista, párrafo 5)	
“[...] cada colegio debe tener la documentación al día, vigente y con la prolijidad que se necesita, y que requieren cada estudiante para permanecer primero postular vía plataforma, ministerio, segundo, tener evaluación médica, autorización de los padres, entrevista a los padres, que se llama anamnesis e informe de ingreso y los informes de evaluación de proceso de acuerdo a lo que va sucediendo cada niño año a año”. (Coordinador CB, anexo pág. N°414, entrevista, párrafo 1)	Cada establecimiento debe hacer el ingreso de los estudiantes con NEE vía plataforma del MINEDUC, tener una evaluación médica, autorización de los padres, anamnesis, e informe de ingreso. Toda esta documentación vigente y archivada en conjunto con evaluaciones de proceso por cada estudiante.
“La educadora diferencial comenta que al inicio del año los apoderados llenan todas las autorizaciones de todas las actividades durante el año ya que ella hace circuitos comunitarios durante todo el año”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°472, Diario de campo, guion 7)	Al comienzo del año escolar, los apoderados de los estudiantes que participan del PIE, deben llenar todas las autorizaciones de todas las actividades agendadas en el calendario académico, como, por ejemplo, los circuitos comunitarios

“[...] realizamos administrativamente los informes psicopedagógicos al inicio y a final de año, así como también los formularios de ingreso y de reevaluación, ahora cambiaron el nombre son los FUDEI, eh... también se realiza informes semestrales que son como informes de seguimiento, informes para la familia, el llenado de los libros PIE [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°399, entrevista, párrafo 4)	El educador diferencial, dentro de su trabajo administrativo, realiza informes psicopedagógicos al inicio y final del año escolar, así también como el llenado del Formulario Único de Evaluación Integral (de aquí en adelante FUDEI). También se realizan informes semestrales, los cuales son entregados a las familias y utilizados para el llenado de libros.
“[...] el libro tiene que tener el llenado de los profesores de asignatura que trabajan con el curso, los otros profesionales, los apoyos que se van a entregar, de qué manera, cuáles son los estudiantes, qué son las estrategias que vamos utilizar, los horarios que se van a trabajar, y de ahí vienen los horarios de planificación 170 de coordinación que tiene que ser firmados por el profe de asignatura, y finalmente es como el leccionario que es similar al libro de clases, en donde se escribe hora tras hora que es lo que se realiza, la hora... digamos pedagógica”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°400, entrevista, párrafo 3)	El libro que es responsabilidad del educador diferencial, debe establecer el listado de estudiantes que participan del PIE, pero además es llenado por el profesor de asignatura y otros profesionales que entregan apoyo. Debe señalar cuales son las estrategias a utilizar y los horarios en los cuales se planifica con el profesor de asignatura, según lo que establece el Decreto N°170.

“Una vez conversado sobre los cursos, fechas y actividades ambas anotan en sus cuadernos todos los acuerdos tomados por cada uno de los cursos”. (Observación Liceo A, planificación, anexo pág. N°456, Diario de campo, guion 7)	A la hora de planificar ambos docentes conversan sobre el curso en particular, fechas y actividades a realizar. Ambos anotan en sus respectivos libros.
“Es complejo el tema de llenados de libros, pero en verdad es un mal menor de verdad, porque siempre ha costado para que esté al día. La verdad es que hoy es una suerte de trabajo colaborativo en verdad, ya son tres profesores encargados de un libro, y que son necesarios que el psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta completen por el decreto 170”. (Coordinador CA, anexo pág. N°389, entrevista, párrafo 2)	El llenado de libro propio del educador diferencial es un proceso de colaboración, ya que son tres los educadores diferenciales trabajando en un mismo libro, más el psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional, tal cual como lo establece el Decreto N°170.
“[...] este libro sugiere que uno escriba la actividad realizada y el apoyo, en cambio los libros de clases se orientan a escribir el objetivo de la actividad, en cambio acá se orienta a que nosotros escribamos el apoyo específico que se dio”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°400, entrevista, párrafo 3)	El llenado del libro establece que se escriba la estrategia o actividad específica que se realizará, a diferencia del libro de clases tradicional, en el cual se establecen los objetivos de aprendizaje.

“[...] si este es tan legal como el libro de clases, o sea se pierde uno de estos y es multa como el libro de clases, [...] Porque estos libros son por curso y como somos una educadora por curso entonces la educadora que tiene cursos se hace cargo del libro, están los horarios y está la identificación de los profesionales por curso, [...] Y después vienen como los datos sencillos de las reuniones de equipo de aula y cosas como del curso el... las necesidades que presenta el curso, como es el curso en general”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°443, entrevista, párrafo 6-12)	El libro que maneja el educador diferencial, es tan importante o legal como el libro de clases de los docentes de aula regular, ya que, si se pierde, significa una multa para la institución. Cada educador diferencial se hace cargo de un libro, el cual contiene los horarios, identificación de los profesionales que trabajan con el curso, relatos y acuerdos de las reuniones de equipo de aula, características y necesidades del curso en general.
“[...] existen dos archivadores por curso, este que es el documento por estudiante, que son toda la documentación que se pide por estudiante y bueno acá esta todo [...] si es continuante o nuevo [...] y si es que va a pasar a otro periodo es una nueva evaluación y se le tiene que colocar todo lo que tiene que ver con documentación del alumno. [...] Y esta otro archivador, que es por curso, [...] y aquí es las planificaciones, las adecuaciones y otros... las notas de los... de los alumnos de cada uno, esto es lo que le entregamos a la supervisora”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°447,	Se realizan dos archivadores por curso, uno que contiene toda la documentación por cada estudiantes que participa del PIE, y el otro que es por curso, el cual contiene planificaciones, adecuaciones y notas, el cual es entregado al coordinador PIE.

entrevista, párrafo 9)	
“[...] hoy día nos solicitaron que teníamos que tener esa carpeta técnica, donde nos solicitan al menos tres evidencias eh... con los... de trabajo con los estudiantes, eh... las planificaciones del aula de recursos, los horarios de nosotros, los informes de familia que tengan que estar entregados... em... y eso... igual eso es requerimiento interno digamos, no es por decreto”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°405, entrevista, párrafo 5)	Dentro de las solicitudes administrativas internas del establecimiento, están las carpetas técnicas por cada estudiantes, las cuales contienen al menos tres evidencias del trabajo realizado, como por ejemplo planificaciones, informes entregados a la familia, entre otros.
“[...] el tema administrativo... las pautas que aplican los asesores que vienen de la corpora... o sea del PIE comunal [...] Ellos también nos regulan, aplican pautas de evaluación en nuestro trabajo administrativo, considerando que estén los libros en orden, los archivadores y también una carpeta técnica”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°404, entrevista, párrafo 9-11)	Este trabajo administrativo propio del educador diferencial es evaluado, mediante pautas, desde el PIE comunal, con el propósito de regular que toda la documentación se encuentre en orden y al día, es decir, libros, archivadores y carpetas técnicas.

Síntesis analítica subcategoría H: Trabajo administrativo propio del educador diferencial.

Dentro del trabajo administrativo propio del educador diferencial este debe identificar al estudiante que presenta alguna NEE, citar a la familia para que autorice la evaluación y la aplicación del instrumento estandarizado EVALÚA. También si el educador diferencial identifica dificultades médicas en algún estudiante, se le solicita a la familia la documentación y se aplican otro tipos de pruebas, las pedagógicas con el propósito identificar necesidades y habilidades del estudiante y las psicométricas las cuales son aplicadas por psicólogo o neurólogo, con el objetivo de identificar dificultades más complejas. En este rol administrativo el educador diferencial realiza reúne toda la documentación con los resultados de las distintas evaluaciones y debe hacer el ingreso del estudiante al PIE vía plataforma del MINEDUC. Para ello debe tener, una evaluación médica, autorización de los padres, anamnesis e informe de ingreso. Toda esta documentación vigente y archivada en conjunto con evaluaciones de proceso por cada estudiante.

Una vez ingresado el estudiante, mediante plataforma, el apoderado o adulto responsable de los estudiantes que participan del PIE, y que presentan NEE permanentes, firman todas las autorizaciones de actividades agendadas en el calendario académico, como, por ejemplo, los circuitos comunitarios

En lo concreto el educador diferencial, realiza informes psicopedagógicos al inicio, semestrales y final del año escolar, así también como el llenado del FUDEI. Toda esta documentación, el educador diferencial entregar a la familia, mediante una reunión informativa.

Además de realizar evaluaciones e informes para el ingreso de los estudiantes al PIE, el educador diferencial tiene bajo su responsabilidad un libro administrativo, es decir, cada educador diferencial se hace cargo de un libro el cual es tan importante o legal como el libro de clases de los docentes de aula regular, ya que, si se pierde, significa una multa para la institución. Este libro contiene el listado de estudiantes que participan del PIE, las estrategias o actividad específica que se realizará, a diferencia del libro de clases

tradicional, en el cual se establecen los objetivos de aprendizaje, los horarios en los cuales se planifica con el profesor de asignatura, según lo que establece el Decreto N°170, acuerdos codocente con el profesor de asignatura, registros del trabajo colaborativo con otros profesionales que entregan apoyo y relatos y acuerdos de las reuniones de equipo de aula, características y necesidades del curso en general. Como es posible de visualizar, el llenado de libro propio del educador diferencial es un proceso de colaboración, pero no tan solo con otros profesionales, sino que también entre los educadores diferenciales, ya que son tres los educadores diferenciales trabajando en un mismo libro, más el psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional, tal cual como lo establece el Decreto N°170.

Importante destacar que durante las horas de planificación codocente entre el educador diferencial y el profesor de aula regular establecidas por el Decreto N°170, según el contexto varia la relación y la veracidad de llevarlas a cabo. En uno de los contextos a la hora de planificar ambos docentes conversan sobre el curso en particular, fechas y actividades a realizar, para luego ambos profesionales registrar los acuerdos en sus respectivos libros y firmarse entre ellos lo acordado, dejando evidencia de que realmente se llevan a cabo las horas de planificación codocente.

Además del trabajo administrativo con el libro propio del educador diferencial, este debe confeccionar dos archivadores, uno que contiene toda la documentación por cada estudiante que participa del PIE, y el otro a nivel de curso, el cual contiene planificaciones, adecuaciones y notas. Este último es supervisado por el coordinador PIE. También como trabajo administrativo esta aquello que no es solicitado a nivel de MINEDUC mediante decretos, sino más bien aquellas solicitudes administrativas propias o internas de cada institución las cuales están orientadas a establecer evidencia del trabajo realizado con los estudiantes del PIE, también llamadas carpetas técnicas. Dentro de estas solicitudes están las carpetas técnicas por cada estudiantes, las cuales contienen al menos tres evidencias del trabajo realizado, como por ejemplo planificaciones, informes entregados a la familia, entre otros. También, el trabajo administrativo propio del educador diferencial es evaluado, mediante pautas, en estos casos particulares, desde el PIE comunal, con el propósito de regular que toda la documentación se encuentre en orden y al día, es decir, libros, archivadores y carpetas técnicas.

Subcategoría I: Percepción del trabajo administrativo.

En esta subcategoría se analizan aquellas percepciones de los educadores diferenciales sobre el trabajo administrativo realizado fuera del aula regular y de recursos, en donde se desempeña el educador diferencial. Siendo de total conocimiento el poco tiempo con el cual disponen los educadores diferenciales para llevar a cabo este trabajo administrativo, han debido optar por medidas que les permitan su completa realización, aun cuando esta documentación sea redundante en cuanto a la información que brinda. Dicha documentación debe cumplir con procesos establecidos que permitan una posterior evaluación de los progresos de los estudiantes, las cuales se encuentran sujetas a los criterios profesionales de los integrantes del equipo PIE.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] acá igual el coordinador nos da muchas facilidades para poder juntarnos, resolverlos tratar de llevarlo en tiempos que sean adecuados porque finalmente por decretos no está el tiempo para hacer trabajo administrativo, entonces él es bastante consciente respecto a eso y nos brinda los espacios necesarios para hacerlo, es súper flexible también, entendiendo también que lo administrativo no es lo primordial. Por eso depende netamente de la visión que tenga el coordinador”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°402-403, entrevista, párrafo 8-1)	El coordinador PIE otorga el tiempo necesario a los educadores diferenciales para realizar la labor administrativa, ya que este tiempo no se encuentra especificado por decreto, por lo que se les brinda también flexibilidad debido a que lo administrativo no es lo primordial según la visión del coordinador.

“Que es mucho, que es mucho y en ocasiones innecesario, porque no se lee. Es mucho papeleo que no se lee, y hay cosas que están preparadas muy bien, en este curso no tengo permanentes pero si en otro curso tengo eh... asperger, hay otra diagnóstico y ahí si se... ahí si hay apoderados que son más comprometidos y ahí si le decimos, le comentamos al apoderado y ahí ellos si leen todo, pero hay otros apoderados que no... ni siquiera vienen a las reuniones de apoderado, menos van a venir a nuestras entrevistas”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°424, entrevista, párrafo 8)	El educador diferencial manifiesta que el trabajo administrativo es mucho, y que pese a su exhaustiva preparación no siempre es revisado tanto por el colegio como por la familia, aunque existen casos en que los apoderados si demuestran un mayor compromiso con el proceso de los estudiantes, con quienes si se logra compartir la documentación.
“En marzo se comenta con UTP si es que podemos darnos todo marzo para hacer el pesquiasje, hacer la documentación, hacer la evaluación que es bastante larga, porque no podemos tener todo el rato a un niño evaluando es tedioso [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 4)	Debido a que no se cuenta con el tiempo necesario, el equipo PIE solicita en marzo autorización a UTP para, durante el mes, realizar la detección de los estudiantes que presenten NEE, evaluación y documentación necesaria para el ingreso al PIE, considerando a la evaluación como una etapa que conlleva varias sesiones para no agotar con su duración al estudiante.
“[...] y también es que vamos al... estamos trabajando para el ayer, entonces siempre estamos haciendo como cosas	En este contexto, los educadores diferenciales trabajan siempre de manera apresurada, lo que también se junta con

como apurá, porque nos piden cosas apura también, y a los niños también les piden, así como los trabajos, entonces tenemos que ir juntando y hay veces que hasta en los recreos tenemos que ir a asignatura, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°429, entrevista, párrafo 8)	los trabajos que les solicitan a los estudiantes y que ellos deben apoyar, por lo que en ocasiones se debe disponer incluso del tiempo de recreo para lograr cumplir.
“Pero aquí aunque tenemos los tiempos cortos pero lo tenemos y yo valoro mucho eso, entonces como valoro mucho eso yo soy responsable en esto y ese tiempo no sé de planificación me dedico a plani... a planificar, me dedico a llenar el libro que es como lo administrativo, si me piden informes voy ahí, también llevo un recuento de las notas, voy viendo las notas voy viendo las hojas de vida, voy siempre al día y actualizando a los chiquillos, y todo referente a los chiquillos”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°439, entrevista, párrafo 5)	En este contexto, los educadores diferenciales cuentan con tiempos para realizar las labores administrativas, los cuales a pesar de ser acotados el educador diferencial valora e invierte este tiempo responsablemente en planificar, llenar los libros, realizar informes y actualizar información sobre los estudiantes.
“[...] por ejemplo, hay cosas que se tienen que... que se tienen que preparar para las actividades del colegio y que siempre piden al PIE. Y hay que gente que tiene horas libres y que podrían hacer estas cosas y nosotros que entramos a la	El Liceo, para la preparación de las diferentes actividades solicitan generalmente la ayuda del PIE en vez de solicitar la ayuda de otros profesionales que, si cuentan con horas disponibles, por lo que los educadores diferenciales deben

sala... entonces perdemos a veces entrar a sala por apoyar estas cosas que hay que hacer para las actividades. Tanto en actividades extraprogramáticas como cosas que piden de orientación de UTP que nos van pidiendo y también tenemos que... que ver esas otras cosas, pero nos piden a nosotros”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°424, entrevista, párrafo 4)	dejar de entrar a clases para cumplir para apoyar las actividades del Liceo, ya sean actividades extraprogramáticas como de orientación desde UTP.
“[...] finalmente estos mismos logros que después uno tiene que escribir a final de semestre son los mismos que van en el informe semestral, entonces transcribir la misma información a otro papel, entonces se vuelve tedioso”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°400, entrevista, párrafo 7)	El educador diferencial manifiesta que la información se repite en diferentes documentos, por lo que se debe transcribir volviendo tedioso dicho proceso.
“[...] entremedio nos piden, como hace poco que nos pidió la supervisora nos pidió un documento como a nivel general del curso, para saber si esta deficiente, quienes están repitiendo, que les cuesta, cuáles son las asignaturas insuficientes, qué se ha hecho para que... por esas asignaturas insuficientes, entonces es todo un papeleo, pero a nivel también de curso. Eso también es que nos conlleva hartito haciendo la documentación”.	Desde la corporación también le solicitan al PIE documentación, en este caso, la supervisora desde PIE comunal les pide presentar a nivel general el proceso de los estudiantes en el curso en cuanto a lo social y académico, documentación que conlleva un arduo trabajo y tiempo.

(Educador diferencial EB, anexo pág. N°423, entrevista, párrafo 2)	
“la educadora diferencial también comenta que en su formación de pregrado no tuvo esta formación lo cual le dificulta hasta planificar, ya que ni el colegio tiene muy claros los lineamientos a seguir, por lo tanto, ni siquiera el decreto está muy claro para estos chiquillos”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°473, Diario de campo, guion 3)	El educador diferencial manifiesta que no cuenta con una formación que le permita planificar desde el contenido, lo cual sumado a la falta de dirección del Liceo en cuanto a la labor a seguir y lo establecido por decreto no brinda claridad para el accionar con los estudiantes.
“[...] cada colegio debe tener la documentación al día, vigente y con la prolijidad que se necesita, y que requieren cada estudiante para permanecer primero postular vía plataforma, ministerio, segundo, tener evaluación médica, autorización de los padres, entrevista a los padres, que se llama anamnesis e informe de ingreso y los informes de evaluación de proceso de acuerdo a lo que va sucediendo cada niño año a año”. (Coordinador CB, anexo pág. N°414, entrevista, párrafo 1)	Cada establecimiento debe mantener actualizada la documentación de los estudiantes con NEE, hacer su ingreso vía plataforma del MINEDUC, tener la documentación de ingreso y proceso según corresponda por cada estudiante.

“Si con el psicólogo también, como equipo PIE en general. El profesor de asignatura acá podría ser que influyera, pero en realidad en la experiencia que tenemos acá siempre somos el equipo PIE que termina decidiendo si el estudiante egresa o no egresa”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°404, entrevista, párrafo 3)	Es el equipo multidisciplinario PIE quien decide y acuerda si el estudiante egresa o permanece en el programa, aunque el profesor de asignatura puede aportar en desarrollo de la decisión.
“[...] también tenemos alumnos que los trasladan de colegios de la misma corporación y si son traslados del PIE hay que esperar el papeleo que ellos lo terminen, tanto como nosotros, pero que ellos lo terminen para que lo traigan para acá, entonces el hecho de esperar también nosotros no sabemos si vienen actualizados, si les falta algo, entonces también tenemos que esperar y también eso nos atrasa en caso de que a veces vienen con la fecha justa de la evaluación psicológica o la evaluación pedagógica, y tenemos que hacerlo nosotros ahí también”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°426, entrevista, párrafo 4)	En este contexto, para los estudiantes que son trasladados desde la corporación y que pertenecen al PIE, los educadores diferenciales deben esperar el envío de la documentación, lo cual no les asegura que esta venga completa, atrasando el proceso de evaluación psicológica por completar los documentos faltantes.
“[...] solo aplicamos la parte de matemáticas y lenguaje y si finalmente	En este contexto, a los estudiantes que se les aplica la evaluación EVALÚA, solo

tiene el DEA le aplicamos el EVALÚA completo”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°403, entrevista, párrafo 7)	se les aplica las secciones de lenguaje y comunicación y matemáticas, ya que esas son las áreas que definen si el estudiante presenta o no el diagnóstico, y solo en el caso de que lo presente se aplica la evaluación completa.
“[...] a veces uno sabe que a los chiquillos no les da el DEA, pero uno sabe que finalmente él tiene la dificultad igual y que al fin igual uno apela también a los criterios profesionales que a veces el papel no da [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°404, entrevista, párrafo 5)	El educador diferencial indica que en ocasiones los estudiantes no logran la evaluación necesaria para el diagnóstico, pero aun así presentan sus dificultades, por lo que el educador optando a criterios profesionales realiza las modificaciones necesarias para que el estudiante logre el puntaje necesario y se le puedan brindar los apoyos pertinentes.
“[...] pa mi es lo primordial estar con los chiquillos en la sala, y sacarlos también, pero lo primordial es estar con ellos. Lo administrativo como que siempre lo voy botiando y lo voy dejando pa atrás, pero no todos somos así, [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°438, entrevista, párrafo 1)	El educador diferencial prioriza el trabajo y la atención de los estudiantes, ya sea en aula regular o aula de recursos, por sobre el trabajo administrativo, el cual es postergado si es necesario a diferencia de otros profesionales.

Síntesis analítica subcategoría I: Percepción del trabajo administrativo.

En primer lugar, el tiempo con el cual disponen los educadores diferenciales para la realización de la labor administrativa no se encuentra en proporción con la magnitud del trabajo solicitado, es debido a esto, que es el coordinador del equipo PIE, en conjunto con el equipo de gestión de los Liceos, son quienes otorgan facilidades y flexibilidades a los educadores diferenciales en cuanto al tiempo, ya que no se dispone del necesario como para trabajar con anticipación. Por otro lado, es relevante mencionar que el abundante trabajo administrativo realizado por el educador no siempre es revisado o leído por los profesores de aula regular, de asignatura o por las familias, pese a que es entregado, lo cual dificulta considerablemente la posibilidad del trabajo integral. Junto con esto, se establece que el tiempo designado para ciertas acciones administrativas, no siempre se cumplen, debido a que este se ve obstaculizado por actividades propias de la escuela, en donde se resta al educador diferencial de sus labores administrativas para suplir otras demandas.

Por otro lado, en cuanto a la documentación habitual que debe realizar el educador diferencial como labor administrativa, se explicita que es considerable y abundante, tanto así que los mismos datos e información se repiten en los diferentes documentos, cayendo en la transcripción y generando procesos monótonos. Dicha documentación, además de ser supervisada periódicamente por las respectivas corporaciones, además son complementadas por reuniones en las cuales se generan retroalimentaciones acerca del estado del proceso de los diferentes estudiantes PIE, las que deben ser apoyadas por informes completos y exhaustivos. Junto con lo anterior, y el escaso tiempo, la abundante carga laboral y falta de preparación para la realización de ciertas acciones, como la planificación, produce demoras en dicho proceso, ya que las escuelas no cuentan con directrices claras acerca del lineamiento que se debe adoptar en cuanto a la labor del educador diferencial en contexto de enseñanza media.

En cuanto al proceso de ingreso y egreso de los estudiantes al PIE, son los establecimientos, específicamente los educadores diferenciales, quienes deben encargarse de mantener actualizada la información y documentación de los estudiantes en concordancia con los diagnósticos que presenten, teniendo en consideración el cumplimiento de los plazos establecidos para las diferentes presentaciones y la

documentación de aquellos estudiantes que sean trasladados desde otros establecimientos. En relación al egreso o permanencia de los estudiantes del programa, es el equipo multidisciplinario quien toma la decisión en conjunto evaluando los avances y progresos que el estudiante tenga en el transcurso del año escolar, siendo una decisión completamente anexa a los profesores de aula regular.

Finalmente, en cuanto a aquellas medidas realizadas en base al rigor y criterio personal del educador diferencial, se encuentran las adecuaciones de acceso realizadas a las pruebas estandarizadas de evaluación de ingreso al PIE, las cuales los educadores aplican en diferentes sesiones con el propósito de no fatigar a los estudiantes, aplicando también en primer lugar aquellas áreas decisivas y significativas para el diagnóstico, y posteriormente, la parte faltante. Junto con esta adecuación del acceso se tiene también una adecuación al resultado de la evaluación propiamente tal, ya que, en ocasiones, la necesidad de apoyo no se ve del todo reflejada en el resultado de la prueba. Una medida personal considerada por el educador diferencial es la valoración de asistir a aula regular y de recursos por sobre la realización del trabajo administrativo, lo cual por percepción del profesional y también de los establecimientos, pasa a un segundo plano o postergación de lo administrativo, dentro de lo posible.

Subcategoría J: Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada⁴.

Dentro del rol administrativo que ejerce el educador diferencial en un contexto educativo formal se encuentran los procesos psicopedagógico de evaluación estandarizada, los cuales están destinados a establecer diagnósticos, necesidades y fortalezas de las distintas capacidades de los estudiantes a nivel de enseñanza media.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] primero tenemos que detectar, si dentro del curso... en marzo es como el proceso como para detectar y hacer la pesquisa, y se ven los chicos que les cuesta más, [...] citamos al apoderado para y le hacemos la anamnesis [...] y la autorización y así también para hacer la evaluación, que después con la evaluación del ámbito pedagógico, la evaluación del EVALÚA se hace el informe inicial, que es para ver las fortalezas, [...] y lo que necesita, y también se hace el FU de ingreso”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°425, entrevista, párrafo 2)	Como primera etapa del proceso de evaluación es identificar aquellos estudiantes que presentan alguna NEE en el proceso de aprendizaje. Luego se cita al apoderado para realizar la anamnesis y autorice a su hijo a ser evaluado en el ámbito pedagógico mediante el instrumento estandarizado llamado EVALÚA, para luego hacer el informe inicial el cual establece fortalezas y necesidades del estudiante. Y con esta información completar el FU (Formulario Único) de ingreso.
“[...] para hacerlo un poco más eficaz, como el decreto exige que el DEA tiene que ser en matemáticas o en lenguaje, aplicamos solo esas partes al inicio de la evaluación,	Para realizar una evaluación más eficaz y en consecuencia con lo que exige el Decreto N°170, se aplica solo la primera parte de la prueba estandarizada EVALÚA en el área

⁴ **Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada**, entiéndase como la evaluación establecida por el MINEDUC, lo cual permite a los establecimientos educacionales la elección de los instrumentos a utilizar. A partir del análisis de los instrumentos, se diseña un plan de trabajo con los estudiantes, en conjunto con el equipo multidisciplinario, el cual llamamos proceso psicopedagógico.

cosa para saber si realmente el estudiante presenta la dificultad y no perder tiempo de aplicar todo el EVALÚA y darse cuenta que el estudiante no presenta una dificultad. [...] solo aplicamos la parte de matemáticas y lenguaje y si finalmente tiene el DEA le aplicamos el EVALÚA completo”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°403, entrevista, párrafo 5-7)	de matemática y lenguaje. Y si es que el estudiante presenta dificultad, se aplica el instrumento completo.
“[...] por mismo decreto a final de año hay que hacer una evaluación donde dice si el estudiante arroja o no arroja, en el caso de los chicos con DEA que son con dificultades específicas del aprendizaje es mucho más cuantitativo digamos el egreso. En cambio, con los chicos con TDA ahí hay que hacer una evaluación un poco más integral”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°404, entrevista, párrafo 5)	Por Decreto N°170, a final de año se realiza una evaluación para determinar si el estudiante que participa del PIE continúa en el programa. En el caso de los diagnósticos de DEA, el egreso es cuantitativo, y en el caso de los TDA se realiza una evaluación integral.
“[...] para salir del programa, para egresar... es cada dos años se van evaluando por el lado de la psicóloga, y si el alumno ya no tiene ese diagnóstico, como educadora lo evaluamos y si ya no requiere estar en el programa, se le hace la evaluación también para que este tenga todos sus papeles de término y se le entrega también el último informe que es el anual o	El egreso de los estudiantes del PIE se realiza cada dos años, en donde la psicóloga evalúa y en el caso de ya no tener el diagnóstico la educadora diferencial realiza una evaluación pedagógica, lo cual determina si es que se realiza el egreso, haciendo entrega de toda la documentación. Esta última, solo se entregan anual o semestral, independiente de la fecha en que

semestral independiente de hasta donde llego”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°425, entrevista, párrafo 2)	el estudiante deja de participar del PIE.
“El egreso se hace en relación a la evaluación que nosotras hacemos, es una decisión que pasa netamente por el educador diferencial. [...] Si con el psicólogo también, como equipo PIE en general. El profesor de asignatura acá podría ser que influyera, pero en realidad en la experiencia que tenemos acá siempre somos el equipo PIE que termina decidiendo si el estudiante egresa o no egresa”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°404, entrevista, párrafo 1-3)	El egreso de los estudiantes es una decisión tomada por la educadora diferencial, en conjunto con el psicólogo y en ocasiones con el profesor de asignatura, sin embargo, es el equipo PIE quien decide el egreso.
“Y después hay que empezar con cuarto medio, que los cuartos medios se van la primera semana de noviembre [...] entonces también van a andar corriendo para allá y para acá solo que cuarto medio no hace prueba EVALÚA, solo hace proceso de evaluación entonces no es tan tedioso hacérselo”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°447, entrevista, párrafo 4-6)	En referencia a los IV° medios, no se aplica EVALÚA, puesto que el año escolar para ellos es acotado. Esto hace menos tedioso el proceso de evaluación.

Síntesis analítica subcategoría J: Procesos psicopedagógicos de evaluación estandarizada.

Como primera etapa de evaluación, es identificar aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en el proceso de aprendizaje. Una vez identificado el estudiante, se cita al apoderado para realizar la anamnesis, la cual consiste en una entrevista completa e integral sobre la historia familiar del estudiante y su contexto inmediato. Además, es necesario que el apoderado o adulto responsable autorice a su hijo o hija a ser evaluado en el ámbito pedagógico mediante el instrumento estandarizado llamado EVALÚA, para luego dar inicio al desarrollo del informe inicial, el cual establece fortalezas y necesidades del estudiante. Una vez listo el informe inicial, y con la información que este contiene, se completa el FU (Formulario Único) de ingreso.

Con el propósito de realizar una evaluación más eficaz y en consecuencia con lo que exige el Decreto N°170, se aplica solo la primera parte de la prueba estandarizada EVALÚA en el área de matemática y lenguaje. Y si es que el estudiante presenta dificultad, se aplica el instrumento completo.

Importante de destacar que por Decreto N°170, a final de año se realiza una evaluación para determinar si el estudiante que participa del PIE continúa en el programa. En el caso de los diagnósticos de DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), el egreso es cuantitativo, es decir, según el puntaje estandarizado que entrega la evaluación. Y en el caso de los TDA (Trastornos de Déficit Atencional) se realiza una evaluación integral, es decir, evaluación de la psicóloga, asistente social, terapeuta ocupacional y educador diferencial.

En consecuencia, con lo dicho anteriormente, el egreso de los estudiantes del PIE se realiza cada dos años, en donde la psicóloga evalúa, desde su dominio de conocimiento, y en el caso de ya haber superado el diagnóstico, la educadora diferencial realiza una evaluación pedagógica, lo cual determina si es que el estudiante ha superado la barrera para el aprendizaje, realizado el egreso, haciendo entrega de toda la documentación necesaria al apoderado o adulto responsable. Esta documentación, es entregada anual o semestral, independiente de la fecha en que el estudiante deja de participar del PIE. Por lo tanto, el

egreso de los estudiantes es una decisión tomada por el educador diferencial, en conjunto con el psicólogo y en ocasiones con el profesor de asignatura, sin embargo, es el equipo PIE quien decide el egreso.

Siguiendo con el proceso de evaluación, en el contexto de egreso, a los IV° medios, no se aplica EVALÚA, puesto que el año escolar para ellos es acotado. Lo cual para el educador diferencial hace menos tedioso el proceso de evaluación.

Subcategoría K: Adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares propuestas por el MINEDUC, mediante el Decreto N°83 tienen como objetivo educar de forma pertinente al contexto, fortalezas y necesidades de cada estudiante.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“Dentro de la conversación aparece el PAI y pregunto si se rigen por el decreto 83 y la educadora diferencial dice: es más bien un 83 imaginario, porque es para básica, o sea lo que está establecido son los lineamientos que usamos [...] nosotros hacíamos homologación de notas y ella (UTP) no quería que hiciéramos eso y en el decreto no salía si debía ser así o no, entonces hubo que posicionarse ante esa situación, porque nuestro trabajo es igual de válido que el del resto de profesores”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°473, Diario de campo, guion 7)	El Decreto N°83, de adecuaciones curriculares, se implementa solo en enseñanza básica, por lo tanto, a nivel de enseñanza media es utilizado solo sus lineamientos básicos. Ante la contingencia de no existir lineamientos claros, el educador diferencial debe posesionarse en su rol como profesor y llevara a cabo estrategias de adecuaciones para los estudiantes.
“[...] se hacen adecuaciones curriculares con los estudiantes con necesidades educativas permanentes, que se les hacen planes de adecuación curricular [...] el decreto 83 solo da cobertura a enseñanza básica y en realidad es el colegio el que decide tomarlo como de manera opcional, no es una obligación. Entonces en ese sentido, somos nosotros	Se realizan adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE permanentes, solo porque el establecimiento lo adopta como estrategia opcional. Los educadores diferenciales construyen los planes de adecuación curricular, los cuales se coordinan con el profesor de asignatura y finalmente el equipo de gestión aprueba o

quienes construimos esos planes de adecuación curricular em... y finalmente nosotros hacemos la propuesta, se coordina con el profesor de asignatura y finalmente se aprueba o no se aprueba por el equipo de gestión”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°397-398, entrevista, párrafo 9-11-1)	no los planes.
“[...] hay que ser más funcional en algunos casos, que hay estudiantes que no van a aprender a ser reacciones químicas y que hay que orienta... reorientarlo y que hay que hacer ahí la adecuación correspondiente”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°399, entrevista, párrafo 2)	Se realizan adecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes, reorientando lo que se busca aprender a un objetivo más bien funcional.
“[...] por ejemplo llegaron estudiantes no lectores, entonces hemos tenido que adecuar significativamente los objetivos de los programas, porque los chiquillos algunos estamos trabajando con objetivos de segundo básico, entonces para los profes eso ha sido una dificultad enorme, incluso para nosotros también porque finalmente uno dice en estos casos por qué tengo que optar, por la modalidad tres que ofrece el PIE, que es sacar al estudiante y que todas las clases sean en aula de recursos y que es lo que uno	La realidad es que llegan estudiantes no lectores a enseñanza media, teniendo que adecuar significativamente los objetivos de aprendizaje, optando por utilizar la modalidad tres que ofrece el PIE, realizando solo clases en aula de recursos, teniendo claro que no se trata de una escuela especial dentro de una escuela, por lo cual se debe hacer todo lo posible para no tener que llegar a esta instancia.

tampoco quiere apostar porque termina siendo una escuela especial dentro de un colegio”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°398, entrevista, párrafo 3)	
“[...] de la corporación viene lo de la redistribución y viene también lo de la... que nos bajaron a tres cursos, lo de la atención de permanentes y lo de la atención de los otros niños, y de agregarle aula común a otros... porque estamos hablando de la inclusión, entonces se supone que ya no debiésemos tener tanto que sacar a los niños a aula de recursos, sino que debiésemos estar más en la sala como apoyo de DUA, como par con el profesor y ayudarlo a todos los cursos porque eso es lo importante ayudarlos a todos, no segregarlos, no sacarlos”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°429, entrevista, párrafo 4)	Desde la idea de inclusión, el objetivo es sacar cada vez menos a los estudiantes del aula común, por esa razón se implementa el DUA, trabajando a la par con el profesor de aula regular, para ayudar a todos los estudiantes y no tan solo a algunos.
“Lo que pasa es que la adecuación curricular nosotros la hacemos a nivel general, o sea, nosotros hacemos adecuaciones curriculares... nos mandan las planificaciones los profesores, nosotras colocamos el objetivo y la actividad del profesor, nosotros colocamos actividad	Las adecuaciones curriculares a nivel de enseñanza media se realizan de forma general, es decir, proponiendo actividades genéricas, como entrega de material didáctico, desarrollo de la atención y concentración, apoyo de un tutor, entre otras. Estas adecuaciones se debiesen

genérica [...] Cuáles son las actividades genéricas em... un desarrollo de atención y concentración, o... entrega de material eh... didáctico, o... que tenga algún chico apoyo de tutor, o...ahí vamos viendo actividades genéricas para que... poder ir adaptándolo en estas adecuaciones curriculares que en sí se debieran hacer con el profesor, pero no se hacen, las hacemos nosotros, pero son genéricas”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°421, entrevista, párrafo 10)	hacer en conjunto con el profesor, pero no se hace, por esa razón es que son genéricas y no individuales.
“[...] pero más allá de lo que te da la carrera, que te da la herramientas en cuanto al Diseño Universal y todo el tema, eso es lo fundamental, es lo principal para un educador diferencial es saber el DUA, porque debe saber generar estrategias y dar oportunidades a los alumnos, estudiantes, para aconsejar y lograr interés, para que puedan tener el acceso para la comprensión de la información que puedan ejecutar y participar, lo fundamental ...”. (Coordinador CA, anexo pág. N°392, entrevista, párrafo 2)	El conocimiento y manejo del DUA para el educador diferencial es fundamental, ya que mediante este es posible generar estrategias pedagógicas e instancias de participación y acceso a la comprensión de información entregada en el proceso educativo.

Síntesis analítica subcategoría K: Adecuaciones curriculares.

El Decreto N°83, establece que solo se implementaran adecuaciones curriculares, de forma progresiva y solo niveles de pre básica y básica, por lo tanto, a nivel de enseñanza media, este decreto, es utilizado como lineamiento base para realizar adecuaciones según el contexto. Es por lo dicho anteriormente que, en la realidad observada, ante la contingencia de no existir lineamientos claros, el educador diferencial debe posesionarse en su rol como profesor y llevara a cabo estrategias de adecuaciones para que todos los estudiantes logren participar del currículum nacional.

Se realizan adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE permanentes, solo porque el establecimiento en particular lo adopta como estrategia opcional. Los educadores diferenciales construyen los planes de adecuación curricular, los cuales son coordinados con el profesor de asignatura y finalmente es el equipo de gestión quien aprueba o no estos planes de adecuación.

Siguiendo con la idea anterior, se realizan adecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes, reorientando lo que se busca a prender a un objetivo más bien funcional, estableciendo previamente la necesidad de fortalecer habilidades para la vida y la autonomía.

La realidad a nivel de enseñanza media, en los contextos observados, es que llegan estudiantes no lectores a cursar el I° medio, teniendo que adecuar significativamente los objetivos de aprendizaje, optando por utilizar la modalidad tres que ofrece el PIE, realizando solo clases en aula de recursos, sin embargo, la dificultad de abordar esta realidad es compleja, ya que se debe tener presente que no se trata de una escuela especial dentro de un Liceo, por lo cual se debe hacer todo lo posible para no tener que llegar a esta instancia, lo cual es completamente contradictorio, es decir, por un lado se busca incluir al estudiante, pero por otro lado, se debe segregar debido a su atraso pedagógico evidente, priorizando su necesidad inmediata.

Desde la idea de inclusión, el objetivo es sacar cada vez menos a los estudiantes del aula común, por esa razón se implementa el DUA, trabajando a la par con el profesor de aula

regular, para ayudar a todos los estudiantes y no tan solo a aquellos que presentan barreras del aprendizaje.

Otra forma de llevar a cabo las adecuaciones curriculares a nivel de enseñanza media es aquellas que se realizan de forma general, es decir, proponiendo actividades genéricas, permitiendo que todos los estudiantes tengan acceso al aprendizaje, como por ejemplo entrega de material didáctico, desarrollo de la atención y concentración, apoyo de un tutor, entre otras. Estas adecuaciones se debiesen hacer en conjunto con el profesor de aula regular, sin embargo no es así, ya que las horas de planificación entre el profesor de aula regular y el educador diferencial, aun no son entendidas dentro del trabajo codocente que debiese existir, y por esa razón es que, las adecuaciones curriculares realizadas son más bien genéricas y no individuales, en donde el profesor de aula entrega la planificación al educador diferencial y este último solo propone estrategias de acceso al aprendizaje más que intervenir directamente el objetivo de aprendizaje establecido por el docente de aula regular.

Por lo dicho en el párrafo anterior, es que el conocimiento y manejo del DUA para el educador diferencial es fundamental, ya que mediante este es posible generar estrategias pedagógicas e instancias de participación y acceso a la comprensión de información entregada en el proceso educativo, permitiendo que todos los estudiantes logren participar de forma activa del currículum nacional.

Subcategoría L: FID del educador diferencial.

La FID del educador diferencial es un proceso base para luego ejercer en el ámbito laboral. Esta formación inicial, al igual que toda carrera profesional, tiene ciertas ventajas y desventajas, las cuales son particulares y específicas según el contexto investigado, es decir, el desarrollo del rol educativo del educador diferencial a nivel de enseñanza media.

Unidades de análisis.	Paráfrasis.
“[...] uno de los... no sé si déficit llamarlo, de las dificultades que con lo que más se encuentra el educador diferencial que es el poco manejo curricular específico de las asignaturas”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°395, entrevista, párrafo 2)	Una de las barreras o dificultades, con el que se encuentra el educador diferencial es el poco manejo curricular específico de las asignaturas.
“[...] en un principio sentí que no estaba preparada tenía que ver con los contenidos curriculares más que nada en un principio, porque si bien uno tiene cierto manejo de los contenidos, falta especificación”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°407, entrevista, párrafo 6)	Al comienzo de ejercer la carrera existe el sentimiento de no estar preparada, debido a la falta de manejo específico de los contenidos.
“[...] igual hay cosas en que he quedado más corta, por ejemplo, en el área de la operatoria, que a nosotros nos enseñan la pedagogía operatoria, nos enseñan hasta hacer restas con canje, o sea aquí llegue y	Por ejemplo, en el área de la operatoria las estrategias para enseñar tienen relación con operatoria básica, y no con una operatoria más bien abstracta. Y ante esta dificultad, se usan estrategias pertinentes

tenía que enseñar números imaginarios... es como ¡uhhh! ¿qué hago? ¿cómo enseño esto mismo? Ya sí, puedo enseñarlo a partir de una situación problema, puedo articularlo con las carreras técnicas, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°408-409, entrevista, párrafo 11-1)	como enseñar a partir de una situación problema o articular el contenido con otra asignatura.
“[...] uno sale empoderada con ciertas metodologías y que tú crees que van a funcionar, pero llegas a la hora de concretizar tu trabajo y tienes que negociarlo con otro, porque no eres tú la única en la sala, es más el otro tiene preponderancia, una cuestión no sé si cultural o jerarquía de que tú estás como por debajo de él, porque eres tú la nueva por decirlo de alguna manera, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°396, entrevista, párrafo 3)	Al egresar existe un sentimiento de manejo respecto a metodologías, las cuales se creen pertinentes de utilizar, sin embargo, al momento de ejercer se debe negociar con los profesores de aula regular, los cuales, por motivo cultural o de jerarquía el educador diferencial tiene menor incidencia dentro del aula y en la enseñanza del contenido.
“[...] pero si nosotros nos ponemos bien tajantes nosotros somos educadoras diferenciales, no tenemos el conocimiento de la asignatura que entramos, nosotros entramos a apoyar, no tenemos todo el conocimiento de lenguaje, no tenemos todo el conocimiento de matemáticas, de historia hasta de los talleres, que como no nos dan	Desde la formación como educador diferencial, no es real el manejo de conocimiento de las asignaturas curriculares, por lo tanto, se entiende que la tarea fundamental del educador diferencial es el apoyo, ya que el contenido de cada asignatura se va aprendiendo con la experiencia, lo cual es

más tiempo hasta en los talleres, entonces tenemos que ir aprendiendo también en el hacer, entonces también se hace difícil [...]”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°430, entrevista, párrafo 2)	difícil.
“La educadora diferencial también comenta que en su formación de pregrado no tuvo esta formación lo cual le dificulta hasta planificar”. (Observación Liceo A, aula de recursos, anexo pág. N°473, Diario de campo, guion 3)	La educadora diferencial comenta que su FID no estuvo el trabajo específico con estudiantes con NEE permanentes, lo cual dificulta hasta el planificar.
“[...] el miedo al cambio, cómo voy a hacer eso, es que no sé qué, y como que nosotros como PIE, pero como que era tan natural, así como que... eso es normal por qué les sorprende tanto... Entonces también eso viene de la universidad, si de la formación como de nosotras, que igual a pesar que a veces uno no logra verlo es distinta [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°409, entrevista, párrafo 7)	El educador diferencial tiene otro punto de vista de lo que significa enseñar y como operan los procesos de aprendizaje, lo cual es desarrollado durante la FID, y por lo generar no reconocido por el mismo. Evidenciando una diferencia con el docente de aula regular, quien se sorprende con lo que para el educador diferencial es normal de cómo se debe llevar a cabo el proceso de aprendizaje.
“[...] yo creo que una de las características que tiene que tener una educadora diferencial son las habilidades comunicativas desarrolladas, pero al 100%, porque	Una de las características indispensables en un educador diferencial son las habilidades comunicativas, puesto que su rol se ve expuesto a constantes

finalmente todo es una negociación, [...]”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°396, entrevista, párrafo 3)	negociaciones. Con el profesor de aula o con el equipo gestor de la institución educativa.
“[...] lo de aquí lo he aprendido en el hacer, a mí no me enseñaron toda la documentación, entonces hay veces que uno dice como se llena esto... si nos enseñan a hacer anamnesis, pero de qué manera y adecuado a qué contexto... eso lo hace uno... También las herramientas cuando se agarran a pelear... o qué hacer, eso no lo enseñan en la universidad, o crisis de violencia... pero aquí es todo lo que uno va a aprendiendo durante el proceso...”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°448, entrevista, párrafo 2)	Hay procedimientos que se aprenden en la FID, como hacer una anamnesis, sin embargo, es necesario tener ciertas habilidades para lograr contextualizar cada uno de los instrumentos utilizados y preguntar cuando no se sabe algo. Hay cosas que se aprenden en el proceso y no en la universidad, pero para lograr este aprendizaje.
“[...] igual agradezco, obviamente las herramientas que entregó la universidad fueron útiles, porque o si no uno tampoco sabe por dónde tiene que empezar a moverse, no puedo desconocer eso”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°408, entrevista, párrafo 11)	Se valoran las herramientas entregadas durante la FID, ya que permite establecer un punto de partida pertinente al momento de ejercer.

“[...] eso no lo enseñan en la universidad, o crisis de violencia... pero aquí es todo lo que uno va a aprendiendo durante el proceso... Pero si a como se divide, el material didáctico sobre como enseñamos a leer, como enseñamos los números, como esas cosas tipo párvulos, pero más específicas [...] Tampoco centrado en media y es super difícil”. (Educador diferencial EB, anexo pág. N°448, entrevista, párrafo 2)	Durante la FID es posible aprender metodologías, estrategias y material didáctico, más bien enfocado a párvulo, lo cual dificulta el trabajo con adolescentes de enseñanza media.
“[...] los mismos docentes y las carreras enfocan hacia lo que es básica y hay ciertos temores a lo que es enseñanza media. Existe todo un estigma acerca de lo que es el adolescente. Entonces yo creo que el temor es ese, el adolescente, el adolescente es contestario, el adolescente es rebelde, el adolescente no quiere hacer cosas y claro... el más chico es controlable, es más dirigido, es mucho más fácil de motivar”. (Coordinador CA, anexo pág. N°390, entrevista, párrafo 4)	La FID del educador diferencial es enfocada a la enseñanza básica, puesto que existe un prejuicio en cuanto a trabajar con adolescentes.
“[...] en cuanto a la estrategia si bien estaban todas orientadas hacia básica, trate de acomodar las formas de poder aplicarlas acá,	Las estrategias aprendidas en la FID, a pesar de estar enfocadas a la enseñanza básica, es posible adecuarlas y aplicarlas

y como me tocó trabajar, me acuerdo al principio en lenguaje, em... no sé los proyectos de lectoescritura finalmente igual se pueden aplicar en enseñanza media, los pasos finalmente igual son los mismos, solo que hay que adentrarse en la cultura de los chicos que es muy distinta a las de básica, y ahí a veces uno queda un poco corta, como... eh... a nosotras nos enseñan un dossier de cuentos, chiquillas miren estos cuentos, y acá chuta, con qué textos trabajo para que sean interesantes, y ahí el profe de la asignatura también te tiene que aportar”. (Educador diferencial EA, anexo pág. N°408, entrevista, párrafo 3)	en la enseñanza media, tomando en cuenta la cultura de los estudiantes y el aporte de la docente de aula regular según la asignatura.

Síntesis analítica subcategoría L: FID del educador diferencial.

Desde la FID del educador diferencial, independientemente de la casa de estudio, existen opiniones que establecen algunos beneficios y otras falencias que influyen una vez inserto en el contexto laboral. Desde lo investigado una de las barreras o dificultades, con el que se encuentra el educador diferencial en el contexto particular de enseñanza media, es el poco manejo curricular específico de las asignaturas, puesto que en este nivel de enseñanza es más complejo y específico el contenido, lo cual requiere un manejo acabado de lo que se quiere enseñar. Esta dificultad no tan solo entorpece el rol pedagógico, el cual tiene relación con el contacto directo con los estudiantes en el proceso educativo, sino que también al momento de planificar con el profesor de asignatura, puesto que al no tener un conocimiento acabado de los objetivos de aprendizaje y procedimientos que establece cada asignatura, disminuye o más bien debilita el rol del educador diferencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por lo expuesto anteriormente que, al comienzo de ejercer la

carrera, por parte del educador diferencial existe el sentimiento de no estar preparado, debido a la falta de manejo específico de los contenidos.

A nivel de FID el conocimiento aprendido, para luego enseñar, es más bien general, concreto y básico, lo cual en un comienzo pareciera ser un problema para lograr enseñar contenidos más bien abstractos y complejos. Por ejemplo, en el área de la operatoria las estrategias para enseñar tienen relación con operatoria básica y concreta, y no con una operatoria más bien abstracta, vista a nivel de enseñanza media, y ante esta dificultad, es posible volver a la FID, la cual permite buscar estrategias pertinentes como enseñar a partir de una situación problema o articular el contenido con otra asignatura.

A raíz de lo expresado anteriormente, al egresar existe un sentimiento de manejo respecto a metodologías, las cuales se creen pertinentes de utilizar, sin embargo, al momento de ejercer se debe negociar con los profesores de aula regular, los cuales, por motivo cultural o de jerarquía el educador diferencial tiene menor incidencia dentro del aula y en la enseñanza del contenido. Pero también existe un sentimiento de que desde la formación inicial como educador diferencial, no es real o tan fundamental el manejo de conocimiento de las asignaturas curriculares, por lo tanto, se entiende que la tarea fundamental del educador diferencial es el apoyo, ya que el contenido de cada asignatura se va aprendiendo con la experiencia, lo cual en ocasiones pareciera ser dificultoso, ya que dificulta que el educador diferencial se logre desarrollar de forma profesional, desde el empoderamiento de su rol educativo, logrando aplicar lo aprendido en su FID, menospreciando el dominio de conocimiento de este.

Lo anteriormente expuesto se ve reflejado cuando el educador diferencial comenta que su FID no estuvo el trabajo específico con estudiantes con NEE permanentes, lo cual dificulta hasta el planificar, desde generar estrategias hasta el trabajo codocente con los colegas de aula regular.

A su vez, y valioso de destacar puesto que es significativamente una ventaja de la FID, que el educador diferencial tiene otro punto de vista de lo que significa enseñar y cómo operan los procesos de aprendizaje, lo cual es desarrollado durante su formación inicial y, por lo general, no reconocido por sí mismo. Evidenciando una diferencia con el docente de aula

regular, quien se sorprende con procedimientos o estrategias que para él son novedosos y que para el educador diferencial es normal de cómo se debe llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

En este sentido, se evidencia una característica propia del educador diferencial que tiene que ver con las habilidades comunicativas, las cuales son indispensables para este profesional, puesto que su rol se ve expuesto a constantes negociaciones, ya sea con el profesor de aula regular, el profesor de asignatura o con el equipo de gestión de la institución educativa.

Como es posible evidenciar con lo expuesto en los párrafos anteriores, hay procedimientos que se aprenden en la FID, como hacer una anamnesis, sin embargo, es necesario tener ciertas habilidades para lograr contextualizar cada uno de los instrumentos utilizados y preguntar cuando no se sabe algo. Hay cosas que se aprenden en el proceso y no en la universidad, pero para lograr este aprendizaje, es necesaria cierta disposición del educador diferencial para aprender, y las habilidades relacionales y comunicativas vienen siendo fundamentales para aprender una vez estando inserto en el contexto laboral. Por lo tanto, existe una valoración de las herramientas entregadas durante la FID, ya que permite establecer un punto de partida pertinente al momento de ejercer, pero también es necesaria el desarrollo de habilidades emocionales, relacionales y comunicativas para adaptarse a los distintos contextos y modalidades de enseñanza.

También, es posible desprender que durante la FID se aprenden metodologías, estrategias y material didáctico, más bien enfocado a párvulo, lo cual dificulta el trabajo con adolescentes de enseñanza media. Estableciendo una relación directa entre la formación inicial del educador diferencial y su enfoque a enseñanza básica, puesto que se expresa la existencia un prejuicio en cuanto a trabajar con adolescentes. Sin embargo, a pesar de que las estrategias aprendidas en la FID, parecieran estar más enfocadas a la enseñanza básica, es posible adecuarlas y aplicarlas en la enseñanza media, tomando en cuenta la cultura de los estudiantes y el aporte de la docente de aula regular según la asignatura.

4.2 Análisis interpretativo.

La segunda etapa del procedimiento de análisis, corresponde al análisis interpretativo de los datos recopilados. Este análisis busca responder a los objetivos específicos de esta investigación mediante categorías de análisis.

El siguiente análisis cuenta con tres categorías, en donde dos de ellas surgen directamente de los objetivos específicos, incorporando temáticas que surgen en el análisis descriptivo anteriormente realizado. Y una tercera categoría la cual emerge directamente de la realidad observada, es decir, que esta tercera categoría surge luego de haber aplicado los instrumentos de investigación y durante el proceso de análisis descriptivo. Las investigadoras establecen recursividad en esta categoría emergente, lo cual es necesario analizar desde lo interpretativo. Las categorías a analizar en esta etapa son:

1. Rol pedagógico del educador diferencial a nivel de enseñanza media.
2. Rol administrativo del educador diferencial a nivel de enseñanza media.
3. Rol social del educador diferencial a nivel de enseñanza media.

El procedimiento que se lleva a cabo en el análisis de estas categorías se desarrolla mediante la triangulación de la información. Es decir, la confrontación e interpretación de distintas fuentes de datos con las distintas temáticas que surgen de cada categoría. En resumen, se analizan los datos mediante la triangulación de la realidad observada (temática), la teoría (marco referencial) y políticas (bibliografía relacionada a las temáticas), para llegar a un análisis específico de la información recopilada, y responder a los objetivos específicos planteados en esta investigación.

**Análisis interpretativo categoría 1: Rol pedagógico del educador diferencial del PIE
en enseñanza media.**

Rol pedagógico del educador diferencial a nivel de enseñanza media.	Marco Referencial.	(Citas de textos) MINEDUC (2009c). Ley 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile. MINEDUC (2009b). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile. MINEDUC (2010). Orientaciones para la implementación del decreto N°170 en programas de integración escolar. Santiago, Chile. MINEDUC (2013a). Estándares orientadores para carreras de educación especial. Santiago, Chile. MINEDUC (2017). Documento de preguntas frecuentes: Diversificación de la enseñanza apoyo a la implementación del decreto N°83/2015. Santiago, Chile.
El rol pedagógico del educador diferencial en aula regular y de recursos se entiende según las determinaciones generadas por la dinámica relacional del contexto en el cual se	Según lo propuesto por Arietzeta y Ayestarán (2003) el concepto de rol es un conjunto de disposiciones del cómo realizar ciertas funciones al interior de un equipo, por lo	Según lo propuesto por MINEDUC (2013a) el educador diferencial cuenta con una formación pertinente para un óptimo desarrollo pedagógica ya que “Conoce los fundamentos

desenvuelve, siendo el dominio de los contenidos una de las herramientas fundamentales con las que debe contar el educador diferencial. Este rol es visto como un apoyo a la labor realizada por el profesor regular que permite ampliar la mirada del contenido para los estudiantes, siendo en uno de los contextos en donde se realiza desde la planificación, implementación y evaluación de la acción, mientras que en el otro solamente se realiza durante la implementación o etapa práctica.	que el rol es influenciado por el contexto social, el cual incide en la adquisición de un rol particular, el cual se rige según las normas establecidas en la organización y jerarquización del grupo, las que se encuentran orientadas hacia el control y fortalecimiento de un pensamiento colectivo. (Pág. 26).	epistemológicos de las principales áreas del currículo y estrategias didácticas propias de cada área.” (MINEDUC. 2013a:31), lo cual le permite identificar y generar acciones y estrategias pedagógicas inclusivas para facilitar el acceso al currículo, considerando la diversidad y, en especial, a los estudiantes que presentan NEE. (Pág. 31).
En la organización y planificación de acciones la coordinación de estas entre el profesor regular y el educador diferencial implica un trabajo que ha progresado y se ha consolidado significativamente con el paso del tiempo en función de proporcionar una educación diversificada que responda a las diferentes necesidades y demandas de los estudiantes durante su proceso	Según lo establecido en el marco referencial, el trabajo colaborativo se presenta como una herramienta que proporciona beneficios a la calidad y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desempeñándose, según MINEDUC (2013b), como una metodología en donde el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño profesional se potencia y beneficia cuando se	Según MINEDUC (2010) el docente que desarrolle trabajo colaborativo requiere de ciertas características personales que garanticen su plena realización, entre las que se puede encontrar “su apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros, la valorización de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales, etc.” (MINEDUC, 2010:13). Tras lo cual, los educadores diferenciales que sean

educativo. Es para dar respuesta a lo anterior, que se genera una relación de construcción colaborativa, en donde surgen nuevas miradas acerca de la enseñanza, el contenido y la articulación que se puede lograr trabajando a través de la transversalidad de los saberes, beneficiando directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, enfocándose en la comprensión y el proceso por sobre el producto. Relacionado con lo anterior, se vuelve indispensable que los equipos de aula consideren las características de los profesionales, su disposición, la valorización y respeto por la diversidad y el compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes.	desarrollan destrezas colaborativas para aprender y solucionar los conflictos y situaciones educativas y laborales que el contexto demanda. Por lo tanto, la realización del trabajo colaborativo conlleva participar de un equipo interdisciplinario, que mediante los saberes y la formación propia de cada profesional se logran generar discusiones e intervenciones que benefician el desarrollo de propuestas y metodologías de enseñanza-aprendizaje (Pág. 38).	parte de un equipo de aula deben planificar estrategias para la participación, aprendizaje y valoración de los estudiantes. Realizando lo anterior a través de la identificación de fortalezas y dificultades, planificación de apoyos, y, planificación del trabajo colaborativo con la familia, con el equipo multidisciplinario y de gestión. (Pág. 13).
La organización y planificación de acciones realizada entre el educador diferencial y el profesor regular implica contar con el tiempo necesario para dichas	Es según MINEDUC (2013b) que se indica que el tiempo destinado para la realización de equipos de aula debe responder a tres horas cronológicas semanales para los cursos que	Artículo 86.- Será requisito para la aprobación de un programa de integración escolar por parte de la Secretaria Ministerial de Educación respectiva, que su planificación, ejecución y evaluación contemple

instancias, las cuales varían según el funcionamiento propio de cada Liceo y las necesidades que se deseen abordar y potenciar, rigiéndose también según lo establecido por mandato ministerial. Por otro lado, esta disposición horaria para la planificación conjunta entre profesionales no siempre permite trabajar en su totalidad las labores administrativas, por lo cual se comienzan a obstaculizar las labores y a incumplir los tiempos como para realizar adecuaciones curriculares, construcciones en conjunto de material complementario o evaluaciones.	cuenten con estudiantes con NEE, destinadas al desarrollo del trabajo colaborativo. Dichas horas deben ser organizadas y distribuidas de manera flexible, siendo en el contexto de enseñanza media donde se sugiere su distribución en horas asignadas al profesor jefe y profesores de asignatura, siendo fundamental para la distribución el establecer tiempos de coordinación para la planificación y evaluación del trabajo a desarrollar tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, es responsabilidad de los equipos directivos asegurarse de que los profesionales cuenten con el tiempo suficiente para desarrollar un óptimo trabajo colaborativo que apunte hacia el beneficio de aprendizaje de los estudiantes y a las metas del PIE y del PME de cada establecimiento. (Pág. 39).	la utilización de la totalidad de los recursos financieros adicionales que provee la fracción de la subvención de la educación especial diferencial o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio en lo siguiente: (...) b. Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación d este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia. (MINEDUC, 2009).
La individualización integral de la enseñanza en cuanto a	Según MINEDUC (2016), el PIE es parte de las ofertas	El educador diferencial, según lo establecido por MINEDUC (2013a)

aquellas acciones realizadas tanto en aula común como de recursos se encuentra enfocadas a la atención de las necesidades pedagógicas, sociales o personales, de todos los estudiantes no específicamente aquellos partícipes del PIE, que incidan en su proceso educativo. Por otro lado, estas acciones se ven delimitadas según la estructura, funcionamiento y jerarquía del contexto, y el educador diferencial redirige la individualización de la enseñanza hacia la articulación de los diferentes contenidos con las experiencias previas de los estudiantes.	educativas que proporciona cada establecimiento, siendo una oportunidad que permite el fomento de la inclusión educativa y el compromiso con los aprendizajes de todos los estudiantes. Es para lo anterior, que el PIE se encarga de realizar una flexibilización y adecuación del currículum, de la evaluación y del contexto en donde se desarrollan los estudiantes, con la finalidad de brindar oportunidades educativas de calidad para todos. (Pág. 41).	propicia una enseñanza que implica adaptar y aplicar recursos, utilizando metodologías y tecnologías que apunten hacia la eliminación de las barreras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Junto con lo anterior, el educador diferencial considera en su rol y ejecución los principios establecidos en el Diseño Universal de Aprendizaje, y el establecimiento de un clima afectivo mediante el cual favorece la motivación, participación y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, junto con la aplicación de los recursos en conjunto con la comunidad para promover el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones y contextos de participación. (Pág. 33).
Es el aula de recursos una de las instancias en donde el educador diferencial genera una individualización integral de la enseñanza propicia para que el estudiante repase o refuerce aquel contenido que	Es en MINEDUC (2015b), donde se plantea que el aula de recursos es un espacio físico que cuenta con implementación especializada que permite brindar apoyos articulados con la planificación	El educador diferencial, según lo establecido por MINEDUC (2013a) reconoce la diversidad y la considera como un elemento que enriquece el aprendizaje y potencia el desarrollo social y personal. Además, comprende las

no ha sido apropiado en su totalidad en el aula regular, contando con las herramientas y espacio pertinente para el abordaje de sus dificultades. Considerando en uno de los contextos, este espacio apto para todos los estudiantes que lo necesiten, y trabajando las dificultades del grupo curso en general, siendo la atención de las dificultades de los estudiantes destinada para todo el grupo curso, brindando el educador diferencial, apoyo a todos los estudiantes.	de aula regular, siendo estos apoyos de índole permanente o transitoria, en grupos o de forma individualizada a estudiantes que presenten NEE. Dichos apoyos deben encontrarse en concordancia con los establecido en sus respectivos PAI, los cuales indican los apoyos especializados que requieren los estudiantes con NEE para facilitar el acceso al currículum nacional. (Pág. 5).	necesidades de los estudiantes en sus diferentes dimensiones, considerando las evidencias en función de las barreras y facilitadores para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo también la flexibilización del currículum adecuado a la diversidad y a las NEE. (Pág. 26).
En cuanto al rol pedagógico del educador diferencial en lo que concierne a la codocencia es en ambos contextos en donde se percibe como la participación activa del educador diferencial durante todo el proceso de aprendizaje del estudiante, incluyendo etapas previas y posteriores a la clase. Para lo cual, las horas destinadas para las fases de planificación, estructuración y organización del contenido y	Co-enseñar, según MINEDUC (2013b) requiere la presencia de dos o más profesionales, los que comparten la responsabilidad de enseñar de manera grupal o individualizada, implicando la distribución de dichas responsabilidades en lo que concierne a la planificación, instrucción, y evaluación de los estudiantes y el curso en general. Por lo que, la co-enseñanza conforma una	Es según lo indicado por MINEDUC (2013a), que se desprende que el educador diferencial comprende el rol y las implicancias que conlleva la cultura escolar en el trabajo realizado por el establecimiento y las dinámicas relaciones que surjan dentro de él, siendo esta última maleable para lograr generar un ambiente propicio en el cual se pueda desempeñar una convivencia armónica que favorezca el aprendizaje y la formación de los estudiantes. (Pág.

del proceso educativo son ejecutadas en su mayoría, pero no siempre logran dar abasto ante la demanda.	estrategia reconocida intencionalmente que beneficia la calidad y eficacia de la educación impartida por las escuelas. (Pág. 44).	73).
El rol pedagógico del educador diferencial en lo que concierne a la codocencia se ve inevitablemente influenciado por la relación de jerarquía propia de los diferentes contextos. Siendo esta relación, la que en uno de los casos inhibe el empoderamiento del educador diferencial restándole participación en el proceso de planificación, mientras que, en el otro caso, el educador diferencial es partícipe de los diferentes procesos y de una relación horizontal. Por lo que, la participación del educador diferencial en la construcción del proceso educativo y el dominio de los contenidos a tratar por parte del educador diferencial, influyen en la percepción que el educador regular mantenga sobre la codocencia.	Según MINEDUC (2013b) en el contexto del PIE, el equipo de co-enseñanza se entiende como el acuerdo de dos o más personas frente a diferentes situaciones, entre ellas, el compartir la visión de que todos los profesionales cuentan con habilidades y características propias de su rol, las cuales son irremplazables y necesarias para proporcionar una educación efectiva. Junto con el hecho de que la co-enseñanza cuenta con la presencia de diferentes factores y recursos que incentivan a los estudiantes a aprender en comunidad. (Pág. 44).	“La educación especial o diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, 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 del aprendizaje.” (MINEDUC, 2009a:81).

El rol pedagógico del educador diferencial permite abordar la codocencia desde dos miradas, por un lado, entendiéndola como un apoyo a lo establecido y determinado por el profesor de aula regular, lo cual pasa a ser validado por la gestión institucional y lo plasmado en sus programas, y, por otro lado, es entendido como el trabajo colaborativo entre ambos profesionales, en donde ambos dominan diferentes conocimientos necesarios de fusionar para lograr propuestas idóneas para la diversificación de la enseñanza.	Según MINEDUC (2013b) una de las formas que puede asumir la co-enseñanza es la enseñanza de apoyo, en donde un docente asume el rol de líder y el otro atiende a los estudiantes. Siendo este último quien asume un rol de apoyo, que consta de observar y escuchar a los estudiantes, interviniendo para proporcionar ayuda individualizada cuando sea necesario. Lo cual se aprecia mayormente en aquellos contextos en donde recién se comienza a implementar la codocencia. (Pág. 48).	“El Programa de Integración Escolar debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM, cuando corresponda. Su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela, en el Marco de la Subvención Escolar Preferencial” (MINEDUC, 2009b).
La dinámica relacional necesaria para una óptima y beneficiosa relación de codocencia entre el educador diferencial y el profesor de aula regular, implica el establecimiento de una relación horizontal entre ambos profesionales, que permita la amplitud del contenido a diferentes miradas, forjando también la participación activa	Según MINEDUC (2013b), existen cinco elementos que ayudan a la realización de los procesos colaborativos, los que son “Interacciones cara a cara; interdependencia positiva; habilidades interpersonales; evaluación del progreso y responsabilidad individual” (MINEDUC, 2013b). Siendo la interdependencia positiva, uno de los factores con mayor	En relación a lo establecido por MINEDUC (2013a) el educador diferencial es un profesional capaz de desenvolverse en contextos dinámicos, mediante el desarrollo de habilidades y actitudes personales, entre las que se requiere capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, innovación, entre otras. Además, el profesional, cuenta con una sólida formación valórica y ética, y

del educador diferencial en el proceso de aprendizaje, propiciando una validación del rol frente a los estudiantes, generando de manera conjunta, estrategias, actividades y evaluaciones que fomenten el desarrollo y progreso de los estudiantes.	incidencia en el proceso, ya que implica reconocer que ningún profesional es capaz de responder por completo a la diversidad y necesidades de los estudiantes de manera individual. (Pág. 47).	demuestra un espíritu de superación personal y profesional. (Pág. 13).
En cuanto a la dinámica relacional entre el educador diferencial y el profesor regular se requiere de una amplia colaboración para que ambos profesionales puedan llegar a fusionar sus saberes, por sobre todo en aquellas asignaturas de especialidades propias de los Liceos, donde el educador diferencial debe aprender de manera práctica en contenido para luego abordarlo con los estudiantes. Junto con lo anterior, se presentan situaciones como la falta de tiempo para la organización de las labores, ya que, a pesar de contar con tiempos establecidos, existe una preponderancia de las	MINEDUC (2013b) indica que la co-enseñanza requiere fundamentalmente de la responsabilidad individual, la cual pasa a ser el motor de los equipos de aula. Siendo la co-enseñanza eficaz cuando se basa en la transmisión de habilidades y conocimientos entre los profesionales, reconociendo la importancia de los demás profesionales, de sus acciones y estrategias, lo cual conlleva a la realización de una evaluación del desempeño de los docentes, considerando la percepción de sus propias contribuciones, reconocer y retroalimentar las contribuciones, y, el aumento de la efectividad de los roles y	Según lo planteado por MINEDUC (2013a), el educador diferencial planifica la enseñanza con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje del currículum nacional, considerando en esta planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos y contexto en el que se desarrollarán los estudiantes. Además, mediante la planificación, proporciona los tiempos, espacios y recursos necesarios para el aprendizaje, gracias al conocimiento de las estrategias didácticas de cada área curricular. Junto con incorporar una reflexión sobre su propia práctica, permitiendo generar los ajustes necesarios basados en decisiones pedagógicas fundamentadas. (Pág. 67).

actividades propias de los Liceos.	responsabilidades asignados. (Pág. 47).	
Entre las percepciones que surgen sobre el trabajo colaborativo surge la disposición con la cual el profesor de aula regular se enfrenta a este contexto, la cual, según la opinión de los educadores diferenciales se ve relacionada con los años de servicio y/o experiencia del docente, ya que estos en su mayoría demuestran mayor dificultad al cambio y a la innovación, lo cual dificulta la metodología de desapego de la metodología clásica. Por otro lado, la falta de tiempo para la planificación de los profesores regulares repercute considerablemente en la acción colaborativa con los educadores diferenciales, debido a que los primeros no logran realizar las planificaciones o evaluaciones con el tiempo suficiente como para que los segundos realicen las adecuaciones curriculares o	Según MINEDUC (2013b) en el PIE, los equipos de co-enseñanza son aquellos conformados por dos o más profesionales que se encuentran de acuerdo la importancia de demostrar paridad en las acciones realizadas e “involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades.” (MINEDUC, 2013b:44), lo cual se refleja ante la percepción de valoración del trabajo colaborativo realizado entre estos profesionales. (Pág.44).	Es según lo establecido por MINEDUC (2013a), que el educador diferencial reconoce la relevancia de mantener un clima de cordialidad, respeto, confianza, entre otros, en el contexto escolar, encontrándose preparado tanto para crearlo como para mantenerlo. Siendo un profesional que ejerce liderazgo, que se encuentra capacitado para interacciones pedagógicas estimulantes. Lo anterior, de la mano con la capacidad de crear y generar un ambiente de trabajo estructurado y focalizado en el aprendizaje de los estudiantes, contando con la formación pertinente para la realización y aplicación de diferentes estrategias para establecer normas. (Pág. 69).

diversificaciones pertinentes.		
Las percepciones que surgen sobre el trabajo colaborativo evidencian un empoderamiento del rol del educador diferencial en aquel contexto en donde se realiza una especialización del educador por asignatura, lo cual permite generar grandes progresos y participación en la relación de codocencia, limpiando la visión de ausentismo por la cual se caracteriza el educador diferencial. Mientras que, en el otro contexto, la labor del educador se ve limitada a las posibilidades que brinde el profesor regular. Esto último se repite en ambos contextos en el ámbito de las especialidades técnicas impartidas por los Liceos, en donde el poco dominio del contenido requiere redirigir la acción didáctica del educador diferencial hacia las habilidades que propicien la autonomía.	Según MINEDUC (2013b), los criterios utilizados en enseñanza media deben considerar las realidades y necesidades que surgen en los estudiantes durante esta etapa, por lo cual los profesionales idóneos para el trabajo colaborativo son “profesores de Educación Media con post título en educación especial/diferencial o en psicopedagogía; o profesores de educación especial/diferencial.” (MINEDUC, 2013b:13). Lo anterior, con la finalidad de que los equipos de aula cuenten con las capacidades precisas que permitan brindar apoyos efectivos a las NEE de los estudiantes, para que egresen con las capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad. (Pág. 13).	“Los profesores diferenciales formalmente no tienen obligaciones de especializarse en alguna asignatura o ámbito específico, pero sí requieren conocer cómo se constituye, en general, el currículo: sus principios, énfasis; sus espacios de flexibilización, de adaptación y de innovación; cómo están diseñados los objetivos de aprendizaje, los instrumentos de planificación, las progresiones, entre otros aspectos. Deben ser expertas en accesibilidad y estrategias de diseño universal y contar con experticia en trabajo colaborativo y co-enseñanza.” (MINEDUC, 2015a:19).
De las percepciones que surgen sobre el trabajo colaborativo	En cuanto al rol pedagógico que desempeñan los	Según MINEDUC (2013a) el educador diferencial que se

entre el equipo PIE y los educadores diferenciales, se tiene que desde la administración cuentan con la comprensión ante las diferentes eventualidades que surgen en la cotidianidad de los Liceos y que repercuten en la atención de los estudiantes, como son los topes de horarios, en donde se dividen los tiempos de atención entre profesionales. O en el caso de la preparación de acciones de los educadores diferenciales, en donde se comparte materiales o planificaciones con el propósito de ahorrar tiempo y alcanzar a realizar la mayoría de sus labores.	educadores diferenciales, en el marco referencial de la presente investigación, se plantea que este debe dar respuesta a las diferentes circunstancias que se establecen dentro de cada contexto laboral, en otras palabras, aquel abordaje pedagógico realizado por cada educador diferencial se verá enmarcado dentro de los enfoque y propósitos establecidos previamente en el PEI de cada institución, abordando también las dinámicas relacionales entre los diferentes profesionales y la formación del propio educador. (Pág. 40).	desenvuelve en enseñanza media, actúa y se comunica con seguridad, empatía y respeto de acuerdo al contexto en el que se encuentra. Promueve el trabajo directo con la familia con la finalidad de generar un trabajo colaborativo que aborde al estudiante de manera integral, de igual manera que con los otros profesionales que integran la unidad educativa, en función de trabajar el abordaje de la diversidad y el trabajo con las redes de la comunidad. (Pág. 37).

Análisis interpretativo de la categoría: Rol pedagógico del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

El rol pedagógico del educador diferencial es entendido en la práctica como una respuesta a las determinaciones expuestas por los diferentes contextos en los que se desenvuelve, siendo estos quienes entregan una matriz, es decir, los márgenes en los cuales debe desempeñar su labor, para lo cual requiere un amplio manejo de los contenidos curriculares y competencias, como el trabajo en equipo, al trabajo y respeto a la diversidad,

de modo de optimizar con eficacia y eficiencia los apoyos que se brinden a estudiantes con NEE en el proceso de aprendizaje.

Según lo propuesto en el marco referencial, el rol es entendido, como explica Arietzeta y Ayestarán (2003), como una serie de disposiciones del cómo realizar ciertas labores al interior de un contexto en particular, siendo este rol, en este caso del educador diferencial, influenciado directamente por las demandas y la jerarquización del contexto, proponiendo esta última libertades o dependencias que permitan controlar y fortalecer un pensamiento colectivo o en este caso un propósito explicitado en los PEI o PME de cada institución.

Por otro lado, los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Especial, indican que estos profesionales cuentan con las habilidades necesarias para potenciar, en conjunto con el equipo de aula, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, tomando un rol que permita articular la matriz y los principios generales de la didáctica dentro de las distintas disciplinas, permitiéndole detectar los apoyos requeridos por los estudiantes que presenten NEE, cumpliendo de este modo con las cualidades idóneas para desempeñarse en diferentes contextos y generar aportes desde los fundamentos epistemológicos de las principales áreas del currículum y a su vez diversas estrategias didácticas. Según estos estándares, el educador diferencial “Conoce el currículum (de Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Media) y usa sus instrumentos curriculares en las propuestas pedagógicas, considerando la diversidad y, en especial, a los estudiantes que presentan NEE.” (MINEDUC, 2013a:31) siendo un profesional competente para proponer y aportar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto al interior como fuera de la sala de clases.

Es según todo lo anterior, que el educador diferencial cuenta con una formación pertinente que permite generar aportes y construcciones en conjunto con el profesor regular durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dando respuesta a las demandas y necesidades educativas de todo el grupo curso. Siendo el grado de participación el cual se encuentra delimitado y normado por cada contexto en particular y su respectiva dinámica relacional, la que brinda libertades y dependencias que exigen al educador diferencial enmarcarse y representarse desde una mirada específica que responda a los sellos característicos de cada PIE y establecimiento en específico, siendo este grupo PIE el cual

comparte propósitos, disposiciones, metas y pensamientos colectivos y representativos de la institución.

Entonces, el rol del educador diferencial observado en ambos contextos es pertinente con la mirada teórica del constructo de rol influenciado tanto por habilidades propias como por las necesidades y disposiciones del contexto, encontrando el mismo grado de pertinencia entre el rol pedagógico del educador diferencial y los estándares disciplinarios, los cuales orientan al educador diferencial para realizar aportes y propuestas idóneas y pertinentes al profesor de aula regular con la finalidad de beneficiar el proceso de enseñanza de los estudiantes en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelva.

La organización y planificación de las acciones entre el educador diferencial y el profesor regular conlleva una labor que ha demostrado avanzar paulatinamente con el pasar del tiempo, siendo este trabajo colaborativo consolidado con el objetivo de lograr proporcionar al estudiante una educación diversificada que responda y atienda sus diversas necesidades y demandas a lo largo de su proceso educativo, por lo que mediante esta relación de construcción colaborativa, logran surgir nuevas miradas acerca de la enseñanza y las articulaciones que beneficien el proceso educativo. De este modo, se centra la visión de estos profesionales en el desarrollo de la acción de los estudiantes y no específicamente en la evaluación o producto, por ende, los profesionales deben contar con habilidades que permitan trabajar con focos en la valorización de la diversidad y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior, apunta a lo abordado en el marco referencial de la presente investigación, en donde se plasma que el trabajo colaborativo es según MINEDUC (2013b) una herramienta que proporciona beneficios a la calidad y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, abordándose como una metodología que potencia y beneficia el proceso educativo cuando se desarrollan estrategias colaborativas demandadas por el contexto, entrelazando los saberes y dominios de estos profesionales. Viéndose esto, reflejado en la realidad de los contextos, en donde se atienden las necesidades de los estudiantes mediante esta coordinación de acciones, ampliando y diversificando el proceso educativo a través de la construcción colaborativa de los docentes.

Por otro lado, “El trabajo colaborativo exige características personales que son muy importante considerar a la hora de seleccionar los profesionales idóneos para esta función.” (MINEDUC, 2010:13) por lo cual se vuelve imperativo que los docentes cuenten con las habilidades idóneas que permitan valorizar y respetar la diversidad y al mismo tiempo, mantener un compromiso en el aprendizaje de los estudiantes, plasmando estas habilidades en la planificación de las estrategias orientadas a fomentar la participación, aprendizaje y valorización, tanto dentro como fuera de la sala de clases, y a lo largo de todas las etapas del proceso educativo.

Es tras lo anterior, que la organización y planificación de acciones, en cuanto a su coordinación, se encuentra estrechamente relacionada en su práctica con la teoría establecida en el marco referencial, siendo la colaboración entre estos docentes una herramienta que proporciona beneficios a los estudiantes, para lo cual se requiere también de una colaboración de las destrezas y los saberes de un equipo interdisciplinario, el cual requiere de características específicas que aseguren el próspero desarrollo de esta relación. Siendo estas características establecidas en los perfiles de los profesionales que se desenvuelven en las instituciones, en donde, además, cada establecimiento indica cuales son los propósitos y metas hacia los cuales cada educador debe dirigir y enfocar su labor.

En otras palabras, la coordinación de acciones de los educadores diferenciales con los profesores de aula regular responde apropiadamente a lo establecido en la teoría del marco referencial, y, junto con esto, se encuentra orientado de igual modo hacia lo propuesto por el MINEDUC (2010) en sus orientaciones para la implementación del Decreto N°170/09 en programas de integración escolar.

La organización y planificación de acciones implica que, tanto el educador diferencial como el profesor de aula regular, cuenten con tiempo disponible para su plena realización, el cual depende del enfoque de cada institución en cuanto a las necesidades que se deseen abordar, siendo imperativa la realización de labores previas que posibiliten una total disposición y disponibilidad para ejecutar de manera conjunta la construcción de

acciones, diversificaciones, adecuaciones, etc., esto con la finalidad de aprovechar en su totalidad dichos horarios debido a su escasez e insuficiencia.

En cuanto al ámbito teórico, se encuentra lo establecido por las Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (2013b) las que indican que existe un tiempo destinado a la realización de reuniones de equipo de aula enfocadas al desarrollo del trabajo colaborativo, contando con una organización flexible y para el caso de enseñanza media, distribuidas idealmente entre el profesor de asignatura y el profesor jefe, siendo responsabilidad de los equipos directivos asegurar su distribución eficazmente para responder a las metas del PIE y del PME de cada institución.

Relacionado con el ámbito legal, se cuenta con el decreto N°170/09, el cual indica que, para la aprobación de la implementación del PIE en el establecimiento, este “Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia.” (MINEDUC, 2009b), asignado este tiempo al trabajo en equipo, la planificación de acciones y al trabajo con la familia.

Según lo anterior, desde la práctica o realidad se puede apreciar la necesidad de contar con más tiempos establecidos para la coordinación de las acciones, además de tiempos anexos destinados a una planificación individual del docente para su propia gestión del trabajo pedagógico a realizar con los estudiantes, para de este modo lograr llegar a producir un trabajo colaborativo tanto dentro como fuera de la sala de clases entre el educador diferencial y el profesor de aula regular.

Dicha disposición de tiempo desde lo teórico, se proporciona oportunamente y se explicitan áreas en las cuales se debe destinar desde una mirada flexible, lo cual no se ve reflejado en la realidad, ya que los tiempos destinados no logran ser suficientes para abordar la totalidad de las necesidades educativas y demandas de las instituciones, siendo conocedores de esta situación los equipos directivos, quienes no logran dar soluciones oportunas para la falta de tiempo de planificación, cayendo los docentes en la necesidad de abandonar parte de sus obligaciones, por lo cual esta relación no es concordante. En cuanto a lo propuesto por el decreto N° 170/09, es pertinente decir que al igual que en la situación anterior, no se genera

una relación que concuerde con la realidad, debido a que a pesar de que se encuentra establecido el tiempo, este no se logra llevar a cabo de manera pertinente a la necesidad, resultando imposible el total abordaje de las necesidades que emergen en cada contexto.

La individualización de la enseñanza en la práctica se entiende desde una visión integral de los estudiantes tanto en aula común como aula de recursos, siendo la labor del educador diferencial enfocarse en la atención de sus necesidades pedagógicas, sociales y/o personales, considerando en esta labor a todos los estudiantes que componen al grupo curso, y no solo en aquellos que pertenecen al PIE. Estas acciones se encuentran enmarcadas por el funcionamiento propio de cada institución, obteniendo de ambos contextos el factor pedagógico común de redirigir la apropiación de los contenidos hacia sus propias experiencias, obteniendo así una significancia con su propia realidad.

Dicha individualización se relaciona con lo propuesto en el manual de apoyo a la inclusión escolar por MINEDUC (2016), en donde se plantea que el PIE pasa a ser un medio por el cual cada establecimiento impulsa la inclusión educativa de todos sus estudiantes, siendo los educadores diferenciales los encargados de estar constantemente "generando las condiciones de flexibilización y adecuación del currículo, de la evaluación y del contexto, para ofrecer las mejores oportunidades educativas a todos los estudiantes." (MINEDUC, 2016:41) para de este modo, garantizar dicha inclusión y una respuesta acorde a las diferentes demandas educativas.

Por otro lado, es en los Estándares Orientadores para carreras de educación especial en donde se plantea que los educadores diferenciales son capaces de ampliar y adaptar los recursos, metodologías y tecnologías implicadas en el proceso educativo, además de que "utiliza los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, y una variedad de recursos de enseñanza y de tipos de apoyo, adecuados a diferentes formas y estilos de aprender." (MINEDUC, 2013a:33) las cuales también deben aplicar mediante la colaboración con otros miembros de la comunidad escolar con la finalidad de favorecer el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones y contextos en los cuales se desenvuelve.

Es tras lo anterior, que en modo de triangulación al relacionar lo apreciado en la práctica educativa de ambos contextos con la teoría presentada, las acciones realizadas para abordar

la individualización de la enseñanza por los educadores diferenciales y el equipo PIE responden efectivamente a lo establecido, ya que son estos profesionales quienes realizan la flexibilización del currículum pertinente en cuanto a su modalidad y tiempo de ejecución.

En relación con lo establecido desde la mirada de la legislación con lo práctico, se puede indicar que esta relación también es concordante, ya que el educador diferencial es quien adapta y crea estrategias que posibiliten el pleno desenvolvimiento de los estudiantes en sus diferentes contextos, estableciendo para esto un clima de relación afectiva, mediante lo cual se posibilita el brindar apoyos orientados a todas las dimensiones en las que se desenvuelvan, y no enfocándose solamente en el aprendizaje escolar al interior de la sala de clases, ya que como se ha mencionado anteriormente, los educadores diferenciales deben considerar todos aquellos aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje de este ser integral.

Otra de las instancias en donde se produce una individualización de la enseñanza es el aula de recursos, el cual es entendido desde una mirada práctica de las realidades observadas como un espacio en donde el estudiante refuerce aquellas áreas que no lograron ser abordadas en su totalidad y a cabalidad en la sala de clases regular, sirviendo como una instancia de nivelación para los estudiantes que requieren una mayor cantidad de apoyos tanto humanos como materiales en la superación de las barreras de aprendizaje.

Desde la teoría, es posible encontrar que el aula de recursos es un espacio que “cuenta con implementación especializada y donde, en articulación con la planificación de clases de los profesores del curso o nivel de referencia, se imparten apoyos especializados” (MINEDUC, 2015b:5) para atender a estudiantes con NEE transitorias o permanentes, respondiendo a sus PAI o PACI según corresponda para garantizar el pleno acceso al currículum nacional.

Por otro lado, en los Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial se indica que el educador diferencial “Identifica barreras y facilitadores del aprendizaje, a partir de la evidencia recogida, a fin de regular su acción pedagógica.” (MINEDUC, 2013a:26), junto con que “Identifica las necesidades educativas especiales, con particular preocupación por integrarlas a las actividades curriculares.” (MINEDUC, 2013a:26). Es decir, el educador diferencial reconoce y atiende la diversidad, entendiéndola como un elemento que

enriquece el aprendizaje, potenciando además el desarrollo personal y social del estudiante, es decir, su desarrollo integral.

Es según lo anterior, que al relacionar la primera columna, la cual hace referencia a las aulas de recursos como espacios que posibilitan la nivelación y reforzamiento tanto de habilidades como de contenidos que fortalezcan su proceso educativo, y la segunda columna que hace referencia a la entrega de apoyos complementarios a los entregados en aula regular con el propósito de facilitar el ingreso del estudiante al currículum nacional, es que ambas se encuentran estrechamente relacionadas y coordinadas, ya que en la práctica se está relacionando lo establecido en la teoría, viendo ambas columnas la realización del aula de recursos como un apoyo individualizado y personalizado a la gestión realizada previamente en la sala de clases.

En cuanto a la tercera columna, se desprende que el educador diferencial reconoce y valora la diversidad, como los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, comprendiendo las necesidades desde los diferentes contextos en los cual se mueve el estudiante y promueve un currículum flexible que permita su adecuación a las distintas necesidades que presenten los estudiantes a lo largo de su proceso educativo. Por lo que se puede decir que existe una concordancia y coordinación entre lo práctico y lo político, ya que el educador diferencial en su práctica realiza dichas acciones siempre con la finalidad de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes con los cuales trabaja, promoviendo y fortaleciendo la entrega de apoyos humanos y materiales en esta instancia de nivelación y apoyo que permitan abordar y superar aquellas barreras del aprendizaje de todos los estudiantes que lo requieran, no específicamente de aquellos participantes del PIE.

El rol pedagógico del educador diferencial en cuanto a la realización de codocencia es entendido en ambos contextos observados como la participación activa del educador diferencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando todas las etapas de este desde su planificación, ejecución y posterior evaluación, encontrando entre sus requerimientos el cumplimiento de las etapas de planificación de manera conjunta y colaborativa para una satisfactoria resolución de las demandas educativas de los cursos, las que no siempre son suficientes o realizadas en su totalidad, por lo cual, dicho trabajo colaborativo se dificulta considerablemente.

Al considerar el marco referencial de la presente investigación es posible encontrar las Orientaciones técnicas para programas de integración escolar del MINEDUC, el cual plantea que la co-enseñanza implica la presencia de dos personas que se encuentren comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes, requiriendo de una “distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.” (MINEDUC, 2013b:44). En este sentido, es una estrategia que fortalece el aumento de la eficacia de aquellos establecimientos que la desarrollen, siendo una modalidad de trabajo colaborativo que aporta significativamente beneficios al proceso de aprendizaje de los estudiantes y favorece la calidad de la educación impartida.

Desde otra mirada, el educador diferencial es un profesional conocedor de la cultura escolar por lo cual “Sabe que la cultura involucra las prácticas, creencias y valores existentes en la comunidad escolar” (MINEDUC, 2013a:73) entendiendo que el desarrollo de la codocencia se encuentra inserto también en esta cultura propia del establecimiento, y su desarrollo es maleable siempre con la finalidad de promover el aprendizaje y la formación de los estudiantes según los propósitos y enfoques de cada establecimiento.

Es tras lo anterior, que el rol pedagógico del educador diferencial dentro del contexto de la codocencia, desde la mirada de la práctica de los contextos, implica una participación equitativa en el proceso educativo de los estudiantes requiriendo imperativamente la realización en su totalidad de los tiempos destinados para lograr abordar la mayoría de las necesidades que emergen.

Por lo que es posible, al relacionar lo anterior con lo plasmado en las Orientaciones para la implementación del PIE, encontrar una concordancia, ya que esta relación de codocencia implica una distribución equitativa de las labores pedagógicas a lo largo de todo el proceso educativo y no específicamente en la fase de aplicación, como es el caso de uno de los contextos, siendo necesaria de implementar en todos aquellos establecimientos que tengan como propósito mejorar su calidad de educativa, debido a los grandes beneficios que aporta al proceso de aprendizaje de los estudiantes al generar esta fusión entre los saberes

pedagógicos del profesor de aula regular con los saberes de los procesos de aprendizaje del educador diferencial.

Por otro lado, se establece que esta relación de codocencia va a variar según cada uno de los contextos y sus orientaciones plasmadas en sus PEI y PME, por lo cual dicha relación de codocencia se desarrolla según la valoración o relevancia que el contexto le asigne, por lo que el cumplimiento de las etapas, como por ejemplo la planificación, se verán influenciadas positiva o negativamente por esta asignación, siendo los docentes involucrados quienes deben velar por el pleno cumplimiento de todas las etapas que requieren de su participación colaborativa. Por lo cual, la relación entre estas dos miradas también presenta concordancia entre sí, sin embargo, se requiere de un mayor compromiso que asegure los tiempos y disposiciones necesarias para la realización de una codocencia responsable que permita beneficiar y potenciar el proceso educativo de los estudiantes.

La codocencia según lo visualizado en ambos contextos se ve altamente influenciada por la visión pedagógica y liderazgo preexistente en cada uno de los Liceos investigados, siendo esta la facilitadora u obstaculizadora del empoderamiento del rol que ejerce en el contexto laboral los educadores diferenciales, rol que además en uno de los casos permite y en el otro inhibe al educador de la participación horizontal en los procesos de construcción, ejecución y evaluación de las clases, siendo esta participación y dominio de los temas lo cual inculca una visión y genera una predisposición del profesor de aula regular hacia el trabajo realizado por el educador diferencial.

En cuanto al ámbito teórico, es posible encontrar que los equipos multidisciplinarios se construyen sobre la idea de que “cada uno de los integrantes del equipo de co-enseñanza cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria, que juntos enseñan más eficazmente y que sus estudiantes aprenden también en forma más efectiva.” (MINEDUC, 2013b:44). Esto sumado a la importancia de reconocer que la presencia de cada uno de los profesionales aporta un sinnúmero de beneficios que favorecen directamente al proceso de enseñanza de los estudiantes, quienes implícitamente trabajan el aprender en conjunto con sus compañeros, viendo el aprendizaje como una construcción no como algo ya establecido.

Desde una mirada política, se entiende la educación diferencial como una “modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles” (MINEDUC, 2009a:1) proporcionando una serie de aportes en cuanto a recursos, tanto humanos como materiales, destinados al abordaje de las NEE a lo largo de la escolaridad, por lo cual se entiende la codocencia como uno de los apoyos propiciados por los distintos establecimientos y los PIE para abordar las necesidades de los estudiantes y complementar y mejorar la calidad de la educación impartida.

Por lo tanto, según lo mencionado anteriormente, para una óptima realización de la codocencia se requiere de una valorización y respeto mutuo de las labores realizadas por los diferentes profesionales que compongan el equipo. Siendo la realidad observada concordante y discordante con lo establecido en la práctica, ya que mientras que en uno de los contextos se aprecia como una relación facilitadora en el otro es obstaculizadora, encontrándose entonces una discordancia entre lo propuesto desde la teoría y lo realizado en los contextos, requiriendo de lineamientos institucionales más específicos en cuanto a la validación de las habilidades de cada uno de los profesionales, con el propósito de llegar a la realización de una labor consolidada dentro del proceso educativo de los estudiantes que no dependa de la disponibilidad de los profesores de aula regular hacia los educadores diferenciales.

Por otro lado, la educación diferencial no logra ser visualizada en su totalidad como una modalidad transversal, sino que aún es apreciada bajo la mirada de lo especial o particular, siendo una modalidad que no solamente beneficia los procesos educativos de los estudiantes que presentan NEE, sino que beneficia y mejora los procesos de aprendizaje de todo el grupo curso en todas sus dimensiones. Por lo que, la codocencia aún no logra situarse como una medida realizada desde la transversalidad, y por lo contrario es considerada como un apoyo al profesor de aula regular en lugar de considerarla un aporte destinado a los estudiantes, porque existe una discordancia entre lo práctico y lo político.

Mediante el rol pedagógico del educador diferencial se logran desprender dos tipos de ejecuciones que evidencian la concepción de la codocencia en ambos contextos observados. Mientras que en uno de los contextos es visto como un apoyo proporcionado hacia la gestión realizada por el profesor regular, en el otro contexto es visualizado como

un trabajo colaborativo que conlleva la fusión de ambos dominios de conocimiento, con la finalidad de crear nuevas estrategias y diversificación de la enseñanza. Sin embargo, esta puesta en marcha de la codocencia se ve orientada y enmarcada por la gestión institucional, quien mantiene plasmado en sus principios y enfoques los modos de relacionarse del educador diferencial y el profesor de aula regular, siendo una relación variante según las características del contexto específico.

En cuanto a lo anterior, en las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar, se indica que la codocencia puede variar según el contexto o “puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella.” (MINEDUC, 2013b:48). Siendo amplia la posibilidad de encontrar codocencia, entre estas variaciones la enseñanza de apoyo, en donde un docente asume un rol protagonista y el otro un rol secundario, en otras palabras, un docente asume el rol de líder en cuanto a la instrucción y el otro docente brinda apoyos personalizados a los estudiantes, modalidad que lograba ser apreciada en la práctica de ambos contextos, pero más notoriamente en uno de ellos.

Desde otra mirada, se indica que “El Programa de Integración Escolar debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento (...). Su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela, en el Marco de la Subvención Escolar Preferencial” (MINEDUC, 2009b:2), por lo que dicha dinámica debe enfocarse en atender los propósitos y metas que presente cada establecimiento, articulándose directamente con sus planes y programas, haciendo propia esta relación de codocencia de la cultura de cada establecimiento y ligada a los perfiles de los profesionales que se desenvuelvan en el contexto.

Es según lo mencionado anteriormente, que la relación de codocencia se desarrolla paulatinamente según la relación propia que establezcan los profesionales que la impartan, encontrándose en concordancia lo expuesto en la primera y segunda columna de la tabla anterior, ya que dicha relación evoluciona constantemente según las percepciones y disposiciones con las cuales cuente cada profesional, trabajando mayormente una enseñanza de apoyo, en donde se dividen las labores al interior de la sala de clases, abordando ambos docentes diferentes circunstancias que emerjan del contexto. Dicha

relación evoluciona en la práctica cuando se cuenta con una mayor cantidad de tiempo disponible para la coordinación de dicha modalidad, debido a la exhaustiva coordinación y manejo de los saberes que la codocencia implica.

En cuanto a lo propuesto por el Decreto N°170/09, sobre que “su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela” (MINEDUC, 2009b:2), cabe mencionar que ambas realidades responden a lo propuesto en sus planes y programas, pese a esto la codocencia no se logra impartir de manera total, sino que solo de manera parcial y en algunas asignaturas. Por lo que queda al debe el aporte que se debe propiciar en la totalidad de las asignaturas del currículum nacional, ya que dicha transversalidad entre la educación regular y la diferencial solo se lleva a cabo en ciertas asignaturas, por lo que la relación entre la práctica y lo estipulado desde la política no es totalmente concordante.

Una relación armoniosa y de respeto es requerida para una apta dinámica relacional entre los docentes que realizan codocencia, tanto dentro como fuera de la sala de clases, en donde prime una relación horizontal que posibilite la ampliación del currículum nacional a las diversas NEE de los estudiantes. Dicha relación, además permite una validación del rol pedagógico del educador diferencial como docente y no como ayudante frente a los estudiantes, actuando estos profesionales de manera coordinada con la finalidad de generar estrategias y acciones diversificadas que fomenten el desarrollo y el progreso de los estudiantes en los contextos en los que se desenvuelven.

Según las Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar “Existen cinco elementos que facilitan los procesos cooperativos: Interacciones cara a cara; interdependencia positiva; habilidades interpersonales; evaluación del progreso y responsabilidad individual,” (MINEDUC, 2013b:47), por lo cual, son elementos fundamentales para que el proceso de la codocencia sea eficiente y eficaz, y además lograr generar avances progresivos en esta relación fundamental para realizar mejoras en la calidad de la educación.

Considerando lo planteado en los Estándares orientadores para carreras de educación especial, los educadores diferenciales se encuentran preparados para desenvolverse en

entornos versátiles, en los cuales deben “desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad.” (MINEDUC, 2013a:13). En otras palabras, los educadores diferenciales cuentan con la formación idónea para la realización de trabajo colaborativo y codocencia, lo que implica poseer una personalidad flexible a las demandas de la cultura del establecimiento en el cual trabajen y una conciencia del desarrollo profesional como un aspecto constante de superación.

Por lo tanto, la dinámica relacional existente entre los profesores de aula regular y los educadores diferenciales en el proceso de codocencia y colaboración se ve posibilitada mediante la presencia de diferentes aspectos necesarios para el enriquecimiento de esta, los cuales mantienen y generan un equilibrio en la labor realizada. De no producirse lo anterior, surgen obstaculizadores que inhiben el total desarrollo de dicha relación, por lo que, en la realidad, es posible encontrar algunos de los factores mencionados como, por ejemplo, las interacciones cara a cara y las habilidades interpersonales, pero el resto no logra ser abordado en su totalidad, encontrando de este modo discordancias entre lo práctico y lo teórico.

En cuanto a lo propuesto por MINEDUC, se tiene que el educador diferencial cuenta plenamente con las habilidades requeridas para el buen desempeño de esta relación. Pese a esto, esta formación previa no solo debiese ser requerida para el educador diferencial, sino que también debiese ser un objetivo en la formación de los profesores de aula regular, ya que para generar un trabajo colaborativo propiamente tal debiesen ser ambos profesionales quienes se encuentren capacitados para su total realización, igualando de este modo las condiciones en las cuales ambos se presentan y disponen.

Tras lo anterior, la política no logra abarcar la total necesidad que trasciende la codocencia, siendo insuficiente lo estipulado con lo que ocurre en la realidad de los contextos, es decir, no basta con que uno de los profesionales cuente con dichas habilidades y formación previa, sino que se requiere una igualdad de condiciones para lograr mejoras en la calidad de la educación.

Es según lo anterior, y para propiciar reales mejoras en la calidad de la educación que se requiere de una dinámica relacional favorable entre el educador diferencial y el profesor de aula regular, la cual incide en todos los aspectos y situaciones en las cuales se desempeñen los docentes, considerando una de esas circunstancias como imperativa. La fusión de saberes implica conocer parcialmente acerca de la especialidad del otro profesional, para tener fundamentos y posibilidades de realizar una labor desde la responsabilidad y el conocimiento, siendo esta situación observada claramente en uno de los Liceos, en donde se cuenta con la especialidad de los educadores diferenciales, permitiéndoles apropiarse de los contenidos, tener una participación más contundente al interior de la sala clases y proporcionar apoyos y ayudas a los estudiantes desde el manejo curricular.

Por otro lado, desde la mirada teórica se tiene que “La co-enseñanza es eficaz si se basa en la transmisión real de habilidades y conocimientos por cada co-enseñante. La responsabilidad individual es una forma de reconocer la importancia de las acciones de cada uno de los involucrados” (MINEDUC, 2013b:47). Lo cual se traduce, en que el trabajo colaborativo y la codocencia requieren no solo la fusión, sino que también una transmisión de los saberes. Siendo en esta instancia, en donde entre los profesionales rescaten conocimientos o habilidades del otro que le permitan a cada uno nutrir su labor y desempeño, reconociendo y valorando la importancia y relevancia de cada uno de los profesionales que forman parte de esta construcción. Requiriendo también reconocer, retroalimentar y evaluar las contribuciones que realice cada uno y las de manera general a la construcción del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las capacidades y habilidades del educador diferencial, se tiene que este cuenta con la capacidad de “planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para los estudiantes y coherentes con el currículum nacional. Considera en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará la docencia,” (MINEDUC, 2013a:67), para lo que requiere mantener un dominio básico de los contenidos a trabajar con los estudiantes, conociendo los intereses con los cuales relacionar los contenidos con la finalidad de asignar significancia al proceso,

la modalidad y el tiempo adecuado para una planificación, centrando su práctica pedagógica en el proceso y la resolución por sobre la evaluación y resultado del contenido.

Lo dicho anteriormente, indica que lo observado en la práctica no logra cumplir en su totalidad con lo expuesto en la teoría, ya que, en la actualidad, ambos contextos generan, en diferentes grados, una colaboración en la cual juntan ambos saberes para desarrollar y nutrir de mejor manera las actividades y acciones realizadas con los estudiantes, lo cual no logra ser suficiente. Contemplando que, según lo establecido, se requiere mezclar estos conocimientos, para posteriormente generar retroalimentaciones y evaluaciones del desempeño tanto de los mismos educadores como de la acción realizada, por lo que no se logra establecer una relación concordante.

Al relacionar lo observado en ambas realidades respecto a lo estipulado desde el área de la política, se encuentra que el educador diferencial cuenta con las capacidades y habilidades necesarias para realizar diferentes tipos de planificaciones de la enseñanza y su respectiva diversificación con el propósito de asegurar el alcance de los aprendizajes de los estudiantes. Considerando para ello, las particularidades de los cursos, sus modos, estilos y tiempos de aprendizaje viéndose en la obligación de autogestionar su propio aprendizaje de las diferentes asignaturas para demostrar habilidades para la realización de sus labores, tales como la diversificación, adecuación o el brindar apoyos humanos en la resolución de las etapas prácticas de cada contenido.

Por otro lado, cuando el establecimiento brinda a sus profesionales las herramientas necesarias, la labor del educador diferencial se facilita, posibilitando el avance a las etapas posteriores como lo son la retroalimentación y la evaluación de la colaboración, acciones para las cuales también se requiere de la disponibilidad horaria para poder mejorar el servicio.

Sobre el trabajo colaborativo, surgen las percepciones que adoptan los profesionales ante y durante la labor a realizar. En este caso, la percepción que toma el educador diferencial sobre el profesor de aula regular, quienes, según la información recopilada en ambos contextos, se muestran más rehaceos a la realización de la codocencia cuando son profesores que mantienen una mayor cantidad de años de servicio. Tras lo cual demuestran

mayor rechazo al cambio y a la aplicación de aquello que desconocen, prefiriendo conservar su metodología clásica. Sumado a lo anterior, existe un factor que incide significativamente en las diferentes aristas del trabajo colaborativo y el rol pedagógico del educador diferencial, el tiempo de los profesores de aula regular, el cual es insuficiente y conlleva en que priorizan otras labores dejando de lado aquellas que se relacionan con el PIE, retrasando y obstaculizando la labor del educador diferencial.

Desde la teoría se indica que los equipos de co-enseñanza se encuentran compuestos por profesionales que están de acuerdo en la necesidad de “demostrar paridad, involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades. Existe paridad cuando los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas.” (MINEDUC, 2013b:44). Siendo la valoración una vez más un aspecto imprescindible en esta relación en la que se entiende la paridad como la horizontalidad, en donde no existe una jerarquía que debe autorizar o supervisar la labor realizada por el otro, por lo que es posible que ambos docentes se desenvuelvan cómodamente dentro de las labores y acciones acordadas previamente en las etapas de planificación.

Al considerar la columna que cuenta con lo que indica el área de la política, se entiende que los educadores diferenciales reconocen la relevancia que tienen para establecer relaciones entre ambos profesionales, ya que son propiciadores de “establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo.” (MINEDUC, 2013a:69). Es decir, que son capaces de fomentar y llevar estas características a la relación de la codocencia, manteniendo relaciones pedagógicas motivadoras y estimulantes con los estudiantes frente al aprendizaje, es capaz de estructurar los tiempos de trabajo en las clases, y, puede evaluar y establecer normas que favorezcan la sana convivencia dentro del contexto escolar. Por lo cual, el educador diferencial es un profesional preparado para asumir responsabilidades horizontales dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Según lo mencionado anteriormente, las percepciones que se desprenden de las realidades observadas en cuanto a los profesores de aula regular no se encuentran en concordancia con lo perteneciente a la teoría. Esto, debido a que la relación de la codocencia se visualiza

como una relación dependiente de una jerarquía propia de cada establecimiento y realidad, en donde no se logra trabajar a través de una plena horizontalidad o paridad en cuanto a la labores y responsabilidades de los docentes dentro de la sala de clases. Además, se visualiza la falta de actualización o inmersión de los profesores de aula regular en función de la educación diferencial, ya que las decisiones tomadas se fundan en el miedo al cambio y desconocimiento de la labor realizada por los educadores diferenciales, por lo que se requiere considerar la labor del educador diferencial como un apoyo para la superación de las barreras del aprendizaje de los estudiantes y no como un aporte a la gestión del profesor regular.

Por otro lado, tampoco existe concordancia entre la práctica observada y la mirada política, ya que a pesar de la preparación con la cual cuenta el educador diferencial, este se relaciona con docentes que no posee una vasta formación en cuanto al trabajo colaborativo que se puede desarrollar dentro de la sala de clases, el cual se muestra reacio a compartir sus labores con otro docente.

Junto con lo anterior, existe una sensación de invasión con la que se enfrentan los docentes, quienes se ven obligados a compartir aquel que entienden por su espacio con otro profesional, la atención, la instrucción disciplinaria y la valoración del curso, entre otros. Sumado a esto, se tiene la valorización y respeto que el profesor de aula regular mantiene por la gestión realizada del educador diferencial, ya que, al momento de priorizar sus labores, el trabajo colaborativo con los profesionales del PIE no se encuentra entre las primeras opciones, por lo cual se comienzan a producir una serie de falencias y retrasos que repercuten en la calidad de la atención y el apoyo brindado a los estudiantes al interior de la sala de clases.

El empoderamiento del rol pedagógico del educador diferencial se desprende de la relación de la codocencia propia de cada contexto. Siendo en uno de los contextos en donde tras una especialización en asignaturas específicas del educador diferencial se desemboca en un apropiamiento y empoderamiento del rol pedagógico, lo cual permite a los educadores diferenciales participar de las diferentes etapas del proceso educativo. Mientras que, en el otro contexto, el poco dominio de las diferentes asignaturas en las cuales se desenvuelven los educadores diferenciales, repercute en la calidad y eficacia de los aportes

proporcionados a los estudiantes y en la participación que el educador tiene tanto dentro como fuera de la sala de clases en el proceso educativo. Además, es relevante mencionar, que el abordaje de las asignaturas trabajadas por los educadores diferenciales se centra en la priorización de, en primer lugar, lenguaje y comunicación y matemáticas, en segundo lugar, las diferentes ciencias e historia, y, en tercer lugar, se encuentra el apoyo proporcionado a los talleres de las especialidades técnicas impartidas por cada uno de los Liceos. Apoyo para el cual, el educador diferencial, no cuenta con preparación previa, sino que dependen de la disponibilidad y disposición que el educador de aula regular tenga para compartir el conocimiento de forma previa con el educador diferencial.

Desde la mirada teórica, existen criterios establecidos para la contratación de profesionales de la educación para trabajar en enseñanza media, los cuales se orientan hacia la consideración de las diferentes realidades y necesidades que presenta estudiantes en este rango etario, con el propósito de formar equipos que cuenten “con capacidades para dar apoyos efectivos a las NEE de sus estudiantes de modo que éstos egresen con las competencias para transitar a una nueva etapa de vida, según corresponda a cada caso (educación superior, inclusión laboral, u otra).” (MINEDUC, 2013b:13). Es decir, según esta mirada teórica los establecimientos debiesen considerar como ineludible el trabajo en equipo entre los diferentes profesionales de la educación y no como una opción, considerando en la formación del profesor de aula regular necesaria alguna orientación hacia la educación diferencial. Además, requiriendo la orientación de la educación hacia una modalidad que entregue a la vez competencia y habilidades para la vida de los estudiantes y no limitándola solamente al ámbito curricular, encaminando a estos jóvenes hacia una nueva etapa de sus vidas en cuanto a la continuidad de estudios o al ámbito laboral al salir de IV medio.

En cuanto a la visión política del tema, se puede decir que, “Los profesores diferenciales formalmente no tienen obligaciones de especializarse en alguna asignatura o ámbito específico, pero sí requieren conocer cómo se constituye, en general, el currículo” (MINEDUC, 2017:19). Sin embargo, su conocimiento es indispensable para la entrega de apoyos tanto humanos como materiales para los estudiantes que presenten NEE y para todo

el grupo curso en el caso de la codocencia y de estos contextos particulares en donde se brindan apoyos a todos los estudiantes sin distinción.

Es según todo lo anterior, que se puede apreciar una relación discordante entre lo que se desprende de la realidad y lo que se propone en la teoría, ya que es en la práctica dónde el rol pedagógico del educador diferencial y su respectivo empoderamiento se ve delimitado según el nivel de dominio sobre el contenido en relación a una asignatura en específico, donde el profesor de aula regular es quien jerárquicamente enmarca dicho rol según su percepción acerca del dominio del contenido. Lo que no corresponde a lo indicado en la teoría, donde se propone que los profesionales que trabajen en enseñanza media deben considerar el abordaje de las NEE, en modo de preparar al estudiante, no solo para adquisición de los contenidos básicos, sino que también a modo de brindar herramientas que le posibiliten su desarrollo dentro de la sociedad, por lo que se entiende la enseñanza media como una preparación para la vida laboral.

Por otro lado, la discordancia se encuentra también al relacionar la realidad con lo establecido desde el marco político, ya que es en decreto N°179/09 en donde se establece que los educadores diferenciales no cuentan con la obligación de especializarse en algún área del currículum nacional, sino que basta con conocer aquello que les permite desenvolverse en los contextos y realizar las diferentes labores de adecuación, diversificación, etc., por lo que su participación al interior de la sala de clase no debiese ser limitada por dicha razón.

Es importante mencionar también, que el apoyo a aquellos asignaturas propias de las especialidades técnicas que imparta cada Liceo, debiese ser potenciado con el propósito de que los estudiantes que presentan NEE cuentan con una base sólida a la cual logren su completo acceso, considerando que en la etapa posterior se desenvolverán en el contexto laboral o en una continuidad de estudios que les requiera una base sólida, siendo relevante para los establecimientos nivelar la priorización de las asignaturas.

El trabajo colaborativo del educador diferencial no solamente se realiza con el profesor de aula regular, sino que se realiza también con el equipo multidisciplinario del PIE, es decir, con otros educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos y/o terapeuta

educacional según corresponda. Siendo este trabajo colaborativo el cual requiere ser organizado previamente por el coordinador PIE, ya que inciden directamente en la atención pedagógica realizada en aula de recursos de los estudiantes que presenten NEE. Sin embargo, el tiempo destinado no siempre se logra cumplir en su totalidad, debido a que en ocasiones existen topes de horarios o el tiempo destinado es insuficiente y se requiere de la coordinación con otros educadores para lograr abordar la totalidad de las labores.

Es en el marco referencial de la presente investigación en donde se plantea que el rol pedagógico del educador diferencial debe dar respuesta a los enfoques de cada establecimiento, propiciando un abordaje pedagógico de este enmarcado en los propósitos establecidos previamente en el PEI de la institución. De igual modo, es en el PEI en donde se encuentran también establecidas las dinámicas relacionales que se desarrollan entre los profesionales, siendo entonces, este trabajo colaborativo entre el equipo multidisciplinario características propias de los PIE en los establecimientos, los cuales comparten dinámicas y relaciones que permiten y propician el trabajo colaborativo entre profesionales y asistentes de la educación enfocado en el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

El educador diferencial entabla relaciones con los diferentes profesionales que inciden o participan en el desarrollo del estudiante, coordinando acciones con la familia para un abordaje integral de la enseñanza en con el estudiante, por lo que “establece relaciones con otros profesionales de la unidad educativa, más allá del equipo de aula, para facilitar el trabajo colaborativo en función del respeto a la diversidad. Comprende que la unidad educativa es parte de un contexto más amplio, por lo que utiliza sus habilidades y conocimientos profesionales para avanzar hacia un trabajo colaborativo con las redes de la comunidad.” (MINEDUC, 2013a:37). Es por esto, que el trabajo colaborativo es uno de los principales focos a trabajar en los PIE en cualquier contexto, el cual aporta grandes beneficios a la formación y desarrollo del estudiante al visibilizar estas acciones complementadas y enfocadas en son de su beneficio.

Según lo anterior, se puede mencionar que la mirada de la práctica se encuentra en concordancia con lo establecido por la teoría, en donde el PIE busca dar respuestas a las demandas de los Liceos y sus situaciones emergentes. Como, por ejemplo, los topes de horarios, en donde son los mismos profesionales quienes se organizan con la finalidad de

no privar de ningún apoyo al estudiante, aun cuando el establecimiento mantenga una postura comprensiva ante situaciones adversas que puedan emerger de la cotidianidad propia de cada establecimiento.

En cuanto a la realidad en confrontación a la política, existe una plena concordancia, debido a que son las habilidades propias del educador diferencial las que permiten aprovechar beneficiosamente las instancias que requieren de trabajo colaborativo para fortalecer las redes de apoyo de los estudiantes. Generando de este modo, una especie de sostén que permite brindar y proporcionar apoyos al estudiante desde una mirada integral, es decir un todo, siendo el educador diferencial un profesional competente para la gestión del trabajo colaborativo en redes, ya que comprende la importancia de generar un trabajo articulado entre los diferentes apoyos que recibe el estudiante.

Análisis global de la categoría: Rol pedagógico del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

Es en modo de síntesis, que se puede recalcar que en cuanto a la construcción del rol pedagógico del educador diferencial, existe una clara concordancia entre lo observado en la práctica y lo establecido en el marco referencial, dado que el educador diferencial cuenta con una formación pertinente para generar aportes, estrategias y construcciones en conjunto con el profesor de aula regular, brindando los apoyos requeridos por los estudiantes al interior de la sala de clases, siendo el contexto quien especifica el grado de participación que estos profesionales mantienen y desde el cual pueden comenzar a progresar paulatinamente según la visión pedagógica y estructura de funcionamiento que cada establecimiento permita. En cuanto a lo apreciado de la realidad en relación con los Estándares disciplinarios, son aquellos los que orientan en su labor al educador diferencial en función de sus herramientas adquiridas durante su formación, siendo entonces pertinentes a las demandas que exigen los diferentes contextos en relación con el rol pedagógico del educador diferencial, las cuales se enfocan en el beneficio y progreso en los

diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes en las circunstancias en las que se desarrolle.

Seguido de lo anterior, existe también una pertinencia entre la coordinación de las acciones de los educadores diferenciales con los profesores de aula regular, las cuales posibilitan herramientas que permiten proporcionar a los estudiantes un sinnúmero de beneficios, para lo que se requiere de habilidades y capacidades personales de cada uno de los profesionales que se dispongan a trabajar mediante esta metodología de colaboración. Lo anterior, se relaciona directamente y presenta pertinencia con lo planteado en la política (bibliografía relacionada a las temáticas), en donde se establecen metas y propósitos hacia los cuales el docente debe dirigir su labor respetando la diversidad y comprometiéndose con el aprendizaje de los estudiantes.

Además, relacionando lo anterior con la obligatoriedad de que los docentes cuenten con tiempo destinado para la realización de reuniones de equipos de aula, esta realidad no se encuentra en una relación concordante ni con lo establecido en el marco referencial, ni con lo planteado desde la mirada política. Lo anterior, debido a que en ambos casos se indica que los profesionales cuentan con horarios disponibles para su total realización, distribuido este tiempo en diferentes aristas que componen el equipo de aula, sin embargo, esta disposición y distribución del tiempo resulta insuficiente para abordar la totalidad de las demandas pedagógicas que mantiene cada establecimiento, por lo cual se opta por una priorización de las labores, lo cual incide en la calidad y la modalidad del apoyo brindado a los estudiantes.

En cuanto a la individualización de la enseñanza, en donde el educador diferencial realiza el abordaje de la diversificación y la flexibilización del currículum, se puede decir que es posible encontrar concordancia entre lo apreciado desde la realidad en relación con lo propuesto en la teoría. Lo cual se refleja en que los educadores diferenciales brindan atención a la necesidad de generar inclusión en el contexto escolar, garantizando el pleno acceso al currículum del estudiante. Sumado esto también, a que existe una relación concordante entre la realidad y lo establecido desde la legislación, debido a que es el

educador diferencial es quien crea y diseña estrategias que posibilitan el pleno desenvolvimiento de los estudiantes en los diferentes contextos en los cuales se desarrolle. Prevalciendo de este modo, la importancia de mantener una relación cercana con los estudiantes que permita conocer sus realidades para idear modos en que pueda relacionar los contenidos con sus experiencias, logrando obtener significancia y apropiación durante el proceso de aprendizaje.

Dicha concordancia entre la práctica y la teoría, se encuentra también cuando se considera la gestión realizada por el educador diferencial en aula de recursos, la cual se entiende como un espacio de nivelación y reforzamiento en donde los estudiantes logran fortalecer el proceso educativo mediante la entrega de apoyos complementarios que garanticen el total acceso al currículum. Lo cual se relaciona de manera pertinentemente con lo establecido en la mirada legal, la cual apunta a la valoración de la diversidad y los diferentes estilos, modos y tiempos de aprendizaje. Siendo estos, factores que enriquecen el mismo proceso, y su conocimiento y comprensión permite beneficiar el desarrollo del estudiante en diferentes contextos como un ser integral, promoviendo la necesidad de la entrega de apoyos tanto humanos como materiales que permitan abordar y superar aquellas barreras del aprendizaje de todos los estudiantes que lo requieran.

Relacionado con el rol pedagógico del educador diferencial en cuanto a la conexión de codocencia, se tiene que esta es entendida en la práctica como la participación tanto del educador diferencial como el profesor de aula regular durante todo el proceso educativo. Lo cual, según la teoría se encuentran en concordancia, siendo esta relación más coherente en uno de los contextos en donde se realiza una previa distribución equitativa de las labores pedagógicas a lo largo del proceso, mientras que en el otro no se logra realizar. Sin embargo, desde la mirada política se plantea que dicha relación constará de diferentes variaciones según los propios enfoques de cada establecimiento y la significancia y valoración que este le asigne, de lo cual dependerá el cumplimiento de las etapas y su influencia en el proceso. Existiendo también concordancia entre estas visiones, considerando la importancia de trabajar en el compromiso y responsabilidad que se requiere para su realización.

Dicha valoración y respeto por la labor colaborativa realizada por los diferentes profesionales que componen los equipos, son facilitadores u obstaculizadores, manifestando en uno de los contextos concordancia y, en el otro, discordancia entre lo práctico y lo teórico, ya que se presentan mayores diferencias en cuanto a la realización total o parcial de la codocencia en la sala de clases. Existiendo una discordancia final en la apreciación de la visión legal en cuanto a lo real, ya que el aporte brindado por la educación diferencial aun no logra ser visualizado como un aporte transversal que beneficia a todos los estudiantes, sino que es considerada como un aporte realizado a la gestión del profesor de aula regular.

Por otro lado, esta relación de codocencia refleja una correlación entre lo práctico y lo teórico, ya que es una relación dinámica en la cual se pueden producir avances y progresos mediante una óptima predisposición y organización de los docentes que la desarrollen. Sin embargo, la codocencia no se realiza de manera total en todas las asignaturas, por lo cual el apoyo no logra una real transversalidad, y se limita a ciertas asignaturas que presentan mayor relevancia, existiendo discordancias entre la práctica apreciada y lo plasmado en lo legal.

La dinámica relacional existente entre los educadores diferenciales y los profesores de aula regular se conforma por la presencia de ciertas habilidades y características propias de los educadores que son parte de dichos equipos de aula. Lo cual, según la teoría, es un requerimiento en la formación del educador diferencial, por lo que se genera una discordancia entre la realidad y la práctica, ya que aun cuando el educador diferencial cuenta con dichos requerimientos, son necesarios los mismos componentes en la formación del profesor de aula regular, ya que solo de esa manera se logra una óptima relación que propicie el trabajo colaborativo. Chocando de este modo también la realidad con la política, ya que se vuelve necesario contar con una transversalidad del saber en cuanto al trabajo colaborativo, siendo pertinente su implementación desde la formación para luego obtener un desempeño de estos profesionales de calidad en son de la inclusión educativa.

Según esta misma relación, y las características de cada establecimiento, la codocencia se desarrolla con diferentes grados de participación en la planificación y ejecución de actividad docente en donde cada profesor aporta sus saberes a la construcción realizada.

Relacionado con lo propuesto desde la teoría que indica que estos saberes no solo deben juntarse, sino que requieren también de una retroalimentación y posterior evaluación que permita generar mejoras significativas a esta relación, existiendo entonces discordancia entre lo práctico y lo teórico, y lo práctico con lo político, dado que se plantea que el profesional cuenta o autogestiona sus saberes con la finalidad de generar estrategias y aportes pertinentes para los estudiantes en cuanto al contenido básico pedagógico curricular. Siendo necesario también, complementar el enfoque de brindar especialización de las asignaturas de uno de los establecimientos, con la especialización de los profesores de aula regular en trabajo colaborativo, generando así un conocimiento previo que beneficie significativamente la relación.

Entre las apreciaciones que los profesionales de la educación diferencial tienen acerca del trabajo colaborativo generado, se encuentra en primer lugar la percepción que toma el educador diferencial acerca del profesor de aula regular, el cual se caracteriza por la resistencia al cambio y el temor a lo desconocido, lo que dificulta su labor en el trabajo al interior de la sala de clases por el rechazo a la metodología clásica con la cual trabajan los profesores de aula regular. Lo que al relacionarlo con la teoría demuestra una contrariedad inminente, ya que en la práctica esa relación sigue guiándose por la visión pedagógica del profesor de aula regular en lugar del trabajo horizontal que se plantea, misma discrepancia existe entre la realidad y la política, ya que a pesar de la ardua formación que el educador diferencial mantiene sobre la importancia del trabajo colaborativo, el profesor de aula regular no cuenta con la misma formación. Determinando esto con una baja significancia y reconocimiento de la gestión y los aportes realizados por el educador diferencial al interior de la sala de clases a los estudiantes.

En segundo lugar, en cuanto a la apreciación que el educador diferencial mantiene acerca de su propio rol se tiene que existe una relación discordante, ya que de la realidad se aprecia que el empoderamiento que el educador tenga se ve influenciado directamente por el manejo del contenido que posea sobre una asignatura. Siendo el profesor de aula regular quien abre espacios para la participación del educador cuando contempla estos saberes, lo que se contrapone a lo expuesto en la teoría sobre el abordaje no solamente de lo curricular, sino que también de las NEE en función del desarrollo de habilidades que permitan el

desenvolvimiento en la sociedad, discordancia que se mantiene entre la realidad y el ámbito legal. El cual indica que el educador diferencial no cuenta con la obligación de especializarse en asignaturas, por lo que no sería un requisito excluyente a la hora de empoderarse de su rol y participar de las diferentes etapas de la construcción del proceso educativo. Siendo relacionado con esta área, la relevancia de contar con conocimientos previos no solamente de las asignaturas, sino que también de las especialidades impartidas por lo establecimientos, garantizando de este modo, como institución que imparte talleres técnicos, la completa incorporación de sus estudiantes en el mundo laboral o asegurando la continuidad de estudios según corresponda el caso.

Dentro de estas mismas apreciaciones, se encuentra el trabajo colaborativo que se desarrolla al interior del PIE relacionado con aquellas acciones pedagógicas que implican la participación de un equipo multidisciplinario, encontrando concordancia entre lo práctico y lo teórico, ya que el PIE busca dar respuestas a las diferentes necesidades de los estudiantes, generando estrategias ante situaciones emergentes de la cotidianidad. Misma concordancia existente entre lo práctico y lo político (bibliografía relaciona a las temáticas), la cual indica que el educador diferencial posee una mirada integral del estudiante, lo que le permite articular el trabajo realizado mediante redes apoyo en función del beneficio del estudiante, generando también, trabajo colaborativo, aprovechando beneficiosamente esas instancias para fortalecer el proceso educativo del estudiante.

Análisis interpretativo categoría 2: Rol administrativo del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

Rol administrativo del educador diferencial a nivel de enseñanza media.	Marco Referencial.	(Citas de textos) MINEDUC (2009b). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile. MINEDUC (2015a). Decreto N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General. Unidad de Currículum. Santiago, Chile. MINEDUC (2009c). Ley 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile. MINEDUC (2013a). Estándares orientadores para carreras de educación especial. CEPIP. Santiago, Chile.
A nivel de funcionamiento del PIE, en la realidad observada,	Según el MINEDUC (2016), los PEI deben tener un carácter	La Ley General de Educación (2009c) declara que el Estado debe

se abordan las actividades que desempeña el equipo multidisciplinario, el cual tiene relación directa con los enfoques expuestos por el Liceo en su PEI y PME, inclusión, el fortalecimiento de la convivencia escolar, el aprendizaje y la proyección laboral de los estudiantes.	inclusivo, esto debe ser declarado tanto en sus sellos como también en sus propósitos formativos. Esto con el objetivo de transformarse en futuras acciones y metas en el PME que potencien la entrega de educación inclusiva. (pág. 18).	ser el responsable de entregar educación de calidad de gratuita, promoviendo en sus proyectos educativos públicos respeto por las diversidades de expresión religiosa, pluralista y que promueva la inclusión social y equidad de oportunidad para toda la comunidad. (pág. 3).
El PIE trabaja fuertemente la inclusión de los estudiantes dentro del contexto escolar formal, lo cual conlleva al trabajo en aula regular con todos los estudiantes, enfatizando en aquellos estudiantes que presenten NEE o mayores dificultades.	El MINEDUC (2016) declara que el trabajo con los estudiantes con NEE debe favorecer su desarrollo educativo, fundado en el logro de aprendizaje, tanto en aula regular como también en aula de recursos si este así lo requiere. (pág. 37).	“Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (MINEDUC, 2009c: 3).
Dentro del funcionamiento es necesario dar respuesta a lo administrativos, ya sea propio del Liceo, a nivel de corporación o solicitados directamente del MINEDUC, como lo son las distintas instancias de evaluaciones que se deben llevar a cabo.	El MINEDUC (2010) establece que la firma del Convenio PIE, es una acción administrativa, en donde se aprueba la implementación del PIE, y el sostenedor se compromete a llevar a cabo este programa cumpliendo con todas las normativas vigentes, incluyendo la planificación entregada al MINEDUC. por lo cual, cada institución que tenga	Lo que declara el Decreto N°83 (2015a) es que las adecuaciones curriculares que se construyan para un estudiante se deben establecer en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como propósito orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un

	PIE debe entregar informes anuales, los cuales deben considerar los logros de los objetivos propuestos, declaración de los gastos, tanto materiales como humanos y demostrar la eficacia de la implementación del programa mediante logros de los estudiantes en cuanto a mediciones estandarizadas como el SIMCE. (pág. 15-16).	seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas. El proceso implicado en este plan se define a partir de la planificación que el profesor de aula regular elabora para el grupo curso y su información debe registrarse en un documento que permita el seguimiento y evaluación del proceso de implementación. (pág. 25).
En cuanto a la organización del PIE, se observan acciones para mejorar las condiciones de atención a estudiantes con NEE, como por ejemplo la especialización de los educadores diferenciales por asignaturas, y la atención de los estudiantes con NEE permanentes en aula de recursos. Encontrando también, la distribución u organización de los educadores diferenciales con el propósito de presentar la documentación necesaria para ingreso y egreso de los estudiantes y realizar adecuaciones curriculares en	Según el MINEDUC (2016) es necesario que cada establecimiento cuente con las planificaciones para dar respuestas a las diversas barreras de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual también incluye lo referente a la infraestructura. Para ello es necesario que cada uno de las escuelas estén informadas sobre la normativa vigente, para así considerar y planificar mejor los tiempos necesarios, la infraestructura requerida y el trabajo de concientización con la comunidad educativa, incluidas las redes de apoyo. (pág.18).	Sera responsabilidad de los PIE otorgar “capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales”. (MINEDUC, 2009b:23).

las planificaciones.		
El enfoque pedagógico del PIE prioriza la atención de las dificultades en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas dentro del aula regular.	El MINEDUC (2010) establece que debe dar ciertas prioridades a sectores de aprendizajes, los cuales deben tener un seguimiento constante de aquellas barreras y a su vez avances de los estudiantes. Estos dos sectores son Lenguaje y comunicación y Matemática, los cuales tienen metas de aprendizajes declaras según el curso y el currículo nacional, para que el educador diferencial realice adaptaciones pertinentes al estilo de aprendizaje del estudiante, pero también relacionada con las Metas planteadas en el Plan de Mejoramiento SEP. (pág. 6).	“Las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento, por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemática y por ser reiterativos y crónicos, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como media.” (MINEDUC, 2009b:6).
Estos informes son realizados de forma procesual, es decir al inicio del año escolar, al término del semestre y al finalizar el año.	El MINEDUC (2015a) establece que los apoyos que se le entregan a los estudiantes con NEE para que superen las barreras de aprendizaje, por ningún motivo deben ser suspendidas, lo que significa que todo aquel trabajo administrativo que debe hacer el educador diferencial, como son las evaluaciones, deben ser	El Decreto N°170 (2009b) establece que la evaluación que se debe realizar a los estudiantes con NEE es un proceso, ya que es necesario considerar un conjunto de evaluaciones, tanto pedagógicas como psicométricas, como lo son las evaluaciones de ingreso y de egreso, todas ellas con las normas establecidas en el decreto anteriormente mencionado. (pág.

	llevadas a cabo en otros horarios. Por lo cual la planificación de tiempo que se gestiona por parte del equipo PIE debe permitir que el educador diferencial evalúe, planifique, y realice trabajo pedagógico presencial en aula. Esto también puede permitir al sostenedor contratar por más horas al profesional para cumplir con los tiempos necesarios y establecidos en la normativa chilena. (pág. 4).	4).
En los contextos investigados existe cierta documentación solicitada por el educador diferencial para el ingreso de los estudiantes al PIE. Una vez identificado al estudiante que presenta dificultad para aprender, se realiza la evaluación diagnóstica y a su vez solicitar documentación médica a los padres si es que la tuvieran.	El MINEDUC (2013b) establece que para que un estudiante sea incorporado al PIE, este debe considerar un proceso de evaluación diagnóstica, la cual es integral e interdisciplinaria, las cuales deben establecer claramente cuál es la discapacidad o déficit asociado a la NEE que presenta el estudiante. (pág. 22).	Es necesario tener cierta documentación antes de aplicar o comenzar una evaluación diagnóstica, como el “certificado de nacimiento del o la estudiante, la autorización escrita del padre, madre y/o apoderado cuando corresponda o del estudiante adulto según corresponda y los antecedentes escolares cuando estos existan” (MINEDUC, 2009b:3).
Con la autorización, es posible evaluar pedagógicamente al estudiante y también psicológicamente mediante pruebas psicométricas	Existen ciertos aspectos primordiales que deben ser tomados en cuenta, por el educador diferencial al momento de realizar una	El Decreto N°170 define la Evaluación Diagnóstica, como aquel proceso integral y objetivo, llevado a cabo por profesionales competentes, los cuales aplican un

aplicadas por los profesionales competentes. Al tener todos los instrumentos evaluativos aplicados, es el educador diferencial quien los reúne y genera un informe psicopedagógico para realizar el posterior ingreso al PIE.	evaluación, las cuales declara el MINEDUC (2015b). Estos aspectos son el contexto de aula y escolar, el contexto social y el contexto familiar de cada uno de los estudiantes. También importante considerar aquellos estilos de aprendizajes en particular, gustos personales, motivaciones y aquellas competencias que el propio estudiante tiene para abordar el currículum nacional. (pág. 4).	conjunto de instrumentos de evaluación, los cuales tienen como propósito de establecer los problemas de aprendizaje o de salud de los estudiantes, y como estos evolucionan en el tiempo. (MINEDUC, 2009b:2).
En cuanto a aquellas medidas realizadas en base al rigor y criterio personal del educador diferencial, se encuentran las adecuaciones de acceso realizadas a las pruebas estandarizadas de evaluación de ingreso al PIE, las cuales los educadores aplican en diferentes sesiones con el propósito de no fatigar a los estudiantes, aplicando también en primer lugar aquellas áreas decisivas y significativas para el diagnóstico, es decir matemática y lenguaje. Junto con esta adecuación del	“Para cumplir con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, el equipo de aula debe abordar lo siguiente: Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículum correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen,	Estas adecuaciones curriculares son clasificadas en dos tipos, las adecuaciones curriculares de acceso y las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, de los cuales a su vez se desprenden una serie de criterios. Las primeras de ellas, las adecuaciones curriculares de acceso, procuran “reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las

acceso se tiene también una adecuación al resultado de la evaluación propiamente tal, ya que, en ocasiones, la necesidad de apoyo no se ve del todo reflejada en el resultado de la prueba.	aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE”. (MINEDUC, 2013b:40).	expectativas de aprendizaje” (MINEDUC, 2015a: 27). Dentro de las adecuaciones curriculares de acceso, se desprenden el siguiente criterio: Organización del tiempo y horario: Adecuación estratégica de tiempos y horarios para desarrollar clases y evaluaciones. (MINEDUC, 2015a: 27).
Procedimiento de cómo se llega a la evaluación inicial. En la realidad observada, como primera etapa de evaluación, el educador diferencial identifica a los estudiantes que presentan dificultad en el proceso de aprendizaje. Una vez identificado el estudiante, se cita al apoderado para realizar la anamnesis. Además, es necesario que el apoderado o adulto responsable autorice a su hijo o hija a ser evaluado en el ámbito pedagógico mediante el instrumento estandarizado, para luego dar inicio al desarrollo del informe inicial, el cual establece	Según el MINEDUC (2013b) la evaluación psicopedagógica o psicoeducativa, es un proceso que reúne y analiza toda aquella información importante acerca del estudiante en cuanto a los distintos contextos en los cuales se desarrolla, es decir, el escolar, comunitario y familiar, con el objetivo de identificar las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos. Al ser esta evaluación de carácter integral, están involucrados distintos profesionales, que son evaluadores y apoyos de intervención psicopedagógica para los estudiantes. (pág. 24).	Por medio de la información entregada por la familia, mediante una entrevista confidencial y archivada por cada estudiante, es posible conocer antecedentes históricos y conductuales de los estudiantes, los cuales podrían ser la raíz de los problemas de aprendizaje en la escuela. También importante contar con la información o antecedentes entregados por el profesor de aula regular, los cuales en ocasiones son los primeros en identificar alguna dificultad en los estudiantes con NEE. (MINEDUC, 2009b).

fortalezas y necesidades del estudiante.		
En los Liceos investigados se trabaja en concordancia con lo que exige el Decreto N°170, en cuanto a la prueba que se establece como legal, sin embargo, su aplicación varía según los criterios propios de los profesionales, es decir, se aplica solo la primera parte de la prueba estandarizada EVALÚA en el área de matemática y lenguaje. Y si es que el estudiante presenta dificultad, el instrumento indicará cierto puntaje que le permitirá participar del PIE se aplica el instrumento completo.	“Definir diversos procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, como, por ejemplo; monitoreo clase a clase y registro de los progresos; evaluación auténtica; otorgar más tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones que permitan acceder a los instrumentos de evaluación, etc.” (MINEDUC, 2013b:42).	Según lo establecido en el decreto N°170, los test o pruebas diagnósticas utilizadas por los profesionales deben ser instrumentos que respondan a normas nacionales que estén establecidos y validados por el MINEDUC. Actualmente la “Batería Psicopedagógica EVALÚA” es el instrumento de evaluación por excelencia, siendo este exigido como requisito para la postulación de integración al PIE de los estudiantes. Si el profesional que se desempeña como evaluador considera que las NEE del estudiante pueden ser consecuencia de algún déficit o trastorno, debe derivar al estudiante a un especialista para un diagnóstico médico más certero, en conjunto con la familia. (MINEDUC, 2009b).
Una vez listo el informe inicial, y con la información que este contiene, se completa el FU de ingreso.	Según lo que declara el MINEDUC (2010) cada uno de los establecimientos que educan a estudiantes con NEE cuentan con el FU, el cual registra la evaluación integral e	Todo el proceso de evaluación debe ser registrado en un formulario único proporcionado por el MINEDUC, especificando los procedimientos, pruebas utilizadas y fechas de reevaluación.

	interdisciplinaria, la cual contiene información importante para determinar los apoyos especializados y las ayudas técnicas que el estudiante requiere para abordar las barreras del aprendizaje. (pág. 3).	(MINEDUC, 2009b).
Evaluación para el egreso. El egreso de los estudiantes del PIE se realiza cada dos años, en donde el psicólogo evalúa, desde su dominio de conocimiento, y en el caso de ya haber superado el diagnóstico, la educadora diferencial realiza una evaluación pedagógica, lo cual determina si es que el estudiante ha superado la barrera para el aprendizaje, realizado el egreso, haciendo entrega de toda la documentación necesaria al apoderado o adulto responsable. Esta documentación, es entregada anual o semestral, independiente de la fecha en que el estudiante deja de participar del PIE.	El MINEDUC (2013b) establece que se debe realizar una evaluación de proceso anual de los estudiantes con NEE transitoria y también una evaluación cada dos años, en donde el equipo PIE establece progresos de los estudiantes y mediante estos determinar si permanecen en el PIE o son egresados del programa. Además, debe evaluar también los avances y disminución de las barreras a nivel de establecimiento, es decir, que el PIE también se evalúa cada dos años. (pág. 32).	Un aspecto importante a destacar del Decreto N°170, es el hecho de que define a los profesionales competentes en su Art. 15 como “aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (MINEDUC, 2009:4). De esta misma manera, también establece profesionales del área de la Salud como profesionales idóneos para la evaluación de déficit o trastornos específicos asociados a sus disciplinas correspondientes, los cuales, en conjunto con profesores de educación especial o diferencial, pueden emitir diagnósticos.

En cuanto al egreso o permanencia de los estudiantes del programa, es el equipo multidisciplinario quien toma la decisión en conjunto, evaluando los avances y progresos que el estudiante tenga en el transcurso del año escolar. Siendo una decisión completamente anexa a los profesores de aula regular.	El MINEDUC (2013b) establece que el progreso del estudiante y de las condiciones pedagógicas y psicológicas que motivaron el egreso del estudiante, deben ser documentadas en un informe psicopedagógico, basado en la información registrada en el Formulario Único Síntesis de reevaluación de NEE. Este Informe debe quedar en el expediente del estudiante y entregarse un resumen a la familia. (pág. 30).	Según el Decreto N°170, cuando un estudiante egresa del PIE, este debe ser documentado mediante el informe psicopedagógico, el cual cuanta con el registro de lo trabajado por el estudiante en su proceso de participación en el PIE, y aquellas orientaciones que se deben seguir reforzando. (MINEDUC, 2009b:4).
Toda la documentación e información es entregada a la familia de forma confidencial en una reunión informativa del proceso de aprendizaje de su hijo.	Los equipos de coordinación PIE, tienen tareas específicas designadas por el MINEDUC (2010), las cuales tienen relación con custodiar la confidencialidad y el buen uso de la información de los estudiantes y sus familias, además de informar de forma pertinente a las familias de todo el apoyo o redes de ayuda necesario para educar a sus hijos. (pág.12).	“Los resultados de la evaluación del o la estudiante deberán ser informados por escrito a través de una entrevista a la familia u otra persona responsable del estudiante o al estudiante adulto. Dicho informe deberá describir de manera comprensible el diagnóstico y las necesidades educativas especiales que se derivan del mismo” (MINEDUC, 2009b:3).
El libro administrativo que debe completar el educador diferencial contiene el listado	Todo aquello que el educador diferencial debe registrar como labor administrativa esta	Según la Ley General de Educación (2009c) se comprende que un estudiante muestra NEE, en la

de estudiantes que participan del PIE, las estrategias o actividad específica que se realizará los horarios en los cuales se planifica con el profesor de asignatura, según lo que establece el Decreto N°170, acuerdos codocente con el profesor de asignatura, registros del trabajo colaborativo con otros profesionales que entregan apoyo y relatos y acuerdos de las reuniones de equipo de aula, características y necesidades del curso en general. El educador diferencial, confecciona dos archivadores, uno que contiene toda la documentación por cada estudiante que participa del PIE, y el otro a nivel de curso, el cual contiene planificaciones, adecuaciones y notas.	normado por el MINEDUC (2013b), como es El Registro de planificación y evaluación de actividades de curso PIE, el cual es visto como el instrumento de coordinación y compilación de evidencias del trabajo realizado por el equipo de aula, tanto de los apoyos individuales como de aquellos que se realizan a nivel de curso. Además, deben estar registrados los acuerdos de cada una de las reuniones realizadas, el trabajo colaborativo y el trabajo realizado con las distintas familias. (pág. 43).	circunstancia en que necesite ayuda y recursos tanto materiales, pedagógicos como humanos adicionales, para abordar el currículum nacional, y obtener logros educaciones en concordancia con los logros de los fines de la educación que se definen en la misma ley antes mencionada. (pág. 8).
Como es posible de visualizar, el llenado de libro propio del educador diferencial es un proceso de colaboración ya que son tres los educadores diferenciales trabajando en un	Según el MINEDUC (2016) el PIE corresponde a una herramienta para lograr la inclusión en el establecimiento, pero para el logro de implementar esta herramienta	“La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación

mismo libro, más el psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional, tal cual como lo establece el Decreto N°170.	es necesario un cambio cultural, político y práctico de toda la comunidad escolar, con el propósito de lograr trabajo comunitarios, procesos cooperativos y la eliminación de aquellas barreras de aprendizaje, propiciando el acceso y participación de todos los estudiantes. (pág. 11).	regular como especial, 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.” (MINEDUC, 2009c:8).
El tiempo con el cual disponen los educadores diferenciales para la realización de la labor administrativa no se encuentra en proporción con la magnitud del trabajo solicitado. El tiempo designado para ciertas acciones administrativas, no siempre se cumplen, debido a que este se ve obstaculizado por actividades propias de la escuela, en donde se resta al educador diferencial de sus labores administrativas para suplir otras demandas.	Según el MINEDUC (2013b) la subvención que recibe los establecimientos debería permitir que los profesores de aula regular y los educadores diferenciales entendidos como los especialistas, cuenten con horas pertinentes para planificar y evaluar los procesos de todos los estudiantes con NEE. También y siguiendo la misma lógica, es que la coordinación debe realizar acciones en coherencia con asegurar educación de calidad para todos los estudiantes en el contexto educativo. (pág. 11).	La Ley General de Educación. (2009c) establece que los establecimientos educacionales con JEC diurna deben planificar 10 horas cronológicas semanales para que el profesional, como el educador diferencial, o aquellos recursos humanos especializados, entreguen apoyo a grupos de 5 estudiantes por cada curso. (pág. 23). Por otro lado, el Decreto N°170 establece que se debe asignar 3 horas cronológicas semanales para la planificación, evaluación y supervisión del PIE en colaboración con el profesor de aula regular y la familia de cada estudiante. (2009b:23).
En cuanto a la documentación	El MINEDUC (2010) establece	El Decreto N°170, establece que

habitual que debe realizar el educador diferencial como labor administrativa, se explicita que es considerable y abundante, tanto así que la misma información se repite en los diferentes documentos, cayendo en la transcripción y generando procesos monótonos. Dicha documentación, además de ser supervisada periódicamente por las respectivas corporaciones, además son complementadas por reuniones en las cuales se generan retroalimentaciones acerca del estado del proceso de los diferentes estudiantes PIE, las que deben ser apoyadas por informes completos y exhaustivos.	que la posibilidad de que el PIE se lleve a cabo con un buen funcionamiento, debe contar con un coordinador o coordinadora PIE. El profesional que cumpla con esta función deberá tener ciertas competencias con fines inclusivos y a la atención a la diversidad. Además, características administrativas como la organización y planificación para el trabajo con el equipo PIE, pero además contar con horas para el monitoreo y evaluación del propio programa que coordina. (pág. 9).	cada PIE deberá disponer del tiempo necesario a sus profesionales para el desarrollo de atención de los estudiantes en aula regular; acciones de planificación con el profesor de aula regular, evaluación y preparación de materiales; trabajo pedagógico individualizado o en grupos reducidos en aula de recursos; reuniones y entrevistas con la familia; trabajo colaborativo con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento (2009b:23).
El educador diferencial también determina más importante la asistencia a aula que el trabajo administrativo, postergando este último de ser necesario.	El MINEDUC (2010) establece que el educador diferencial tiene como funciones participar en el proceso de evaluación inicial de ingreso, participar de los equipos PIE, ya sea comunal o particular, realizar acciones con las familias y establecer redes de apoyo	El Decreto N°170 establece que aquellos establecimientos con JEC diurna, los profesionales que brindan apoyo en aula regular cuentan con 8 horas pedagógicas semanales para realizar esta acción. (2009b:23).

	comunitario según las necesidades de cada estudiantes. (pág.10).	
En estos contextos se realizan adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE permanentes, solo porque el establecimiento en particular lo adopta como estrategia opcional. Los educadores diferenciales construyen los planes de adecuación curricular, los cuales son coordinados con el profesor de asignatura y finalmente es el equipo de gestión quien aprueba o no estos planes de adecuación.	El MINEDUC (2013b) establece que, para contribuir con el propósito de mejorar la educación en la necesidad de lograr inclusión, respetar las diferencias y la atención a la diversidad, los equipos de aula deben lograr trabajar con el logro de diseñar repuestas que propicien el acceso al currículum nacional, en donde las diferencias que se encuentran en el aula sean un beneficio para el desarrollo de la clase, logrando la participación de todos los estudiantes. Además, también deberán registrar todo aquello que se realiza con los estudiantes, tanto los que presenten NEE permanentes como transitorias, para el logro de lo mencionado anteriormente. (pág. 40).	“Los criterios y orientaciones de adecuación curricular planteados en este documento están orientados al nivel de educación parvularia y de educación general básica, en establecimientos de enseñanza común, y en escuelas especiales. Cada nivel podrá ajustar estos criterios, según los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes, sus necesidades educativas especiales, y a las orientaciones que defina el Ministerio de Educación para estos efectos.” (MINEDUC, 2015a:24).
Desde la idea de inclusión, el objetivo es sacar cada vez	El MINEDUC (2013b) establece que el DUA da	“En el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño

menos a los estudiantes del aula común, por esa razón se implementa el DUA, trabajando a la par con el profesor de aula regular, para ayudar a todos los estudiantes y no tan solo a aquellos que presentan barreras del aprendizaje.	respuesta educativa a la diversidad, permitiendo el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional, sin la necesidad de tener que realizar adecuaciones en los OA según el curso de cada estudiante que presente alguna dificultad. (pág. 41).	Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes.” (MINEDUC, 2015a:17).
El conocimiento y manejo del DUA para el educador diferencial es fundamental, ya que mediante este es posible generar estrategias pedagógicas e instancias de participación y acceso a la comprensión de información entregada en el proceso educativo, permitiendo que todos los estudiantes logren participar de forma activa del currículum nacional.	Según como lo establece el MINEDUC (2013b), el DUA es un instrumento para el uso de los docentes, para lograr dar respuestas a la diversidad de estilos de aprendizaje, logrando la participación de aquellos que por diversas razones presentan alguna dificultad o presentan riesgo de ser excluidos del sistema educacional formal. (pág. 41).	“El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.” (MINEDUC, 2015a:19).
Desde lo investigado una de las barreras o dificultades, con el que se encuentra el educador diferencial en el contexto particular de enseñanza media, es el poco manejo curricular específico de las asignaturas, puesto que en este nivel de enseñanza es	Es preciso conocer la formación que se imparte en la UMCE en la carrera de Educación Diferencial PA, la cual está enfocada en formar profesores “capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas, liderar proyectos pedagógicos	Según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a), el educador diferencial que termina su FID, comprende a la base de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes la importancia de reconocer, habilidades motivaciones, sociales, afectivas, cognitivas y metacognitivas,

más complejo y el contenido más específico, lo cual requiere un manejo acabado de lo que se quiere enseñar.	innovadores e inclusivos. Es capaz de dar respuestas a las Necesidades Educativas de estudiantes con dificultades en sus procesos educativos, sociales y culturales, insertos tanto en contextos formales como no formales.” (UMCE, s.f.:1).	identificando desde lo epistemológico lo esencial del currículum nacional y las estrategias básicas y pertinentes para abordar las barreras del aprendizaje, desde la formación de habilidades, como el planificar, ejecutar y evaluar desde los propios estudiantes, las cuales potencial al sujeto de forma integral. Además, conoce la organización del currículum nacional para ser utilizado en las estrategias inclusivas según el nivel y las necesidades propias del estudiante. (pág. 31).
La FID, en los contextos investigados permite buscar estrategias pertinentes como enseñar a partir de una situación problema o articular el contenido con otra asignatura, con el propósito de que todos los estudiantes aprendan.	Dentro de la malla curricular se enseñan tres didácticas: 1) la operatoria; 2) la didáctica comunicativo textual; 3) la metodología Interaccional integrativa. (UMCE, s.f.b).	El educador diferencial, terminada su FID, según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) enseña a sus estudiantes, adaptando y aplicando las distintas metodologías y herramientas, con el propósito de eliminar aquellas barreras que se presentan en el proceso de aprendizaje, lo cual lleva a cabo mediante un proceso colaborativo, tanto con los estudiantes, como también con diversos profesionales, para atender las distintas áreas en las cuales se

		desenvuelve el estudiante. (pág. 33).
Es posible desprender que durante la FID se aprenden metodologías, estrategias y material didáctico, más bien enfocado a básica y párvulo, lo cual dificulta el trabajo con adolescentes de enseñanza media. Sin embargo, a pesar de que las estrategias aprendidas en la FID, parecieran estar más enfocadas a la enseñanza básica, es posible adecuarlas y aplicarlas en la enseñanza media, tomando en cuenta la cultura de los estudiantes y el aporte de la docente de aula regular según la asignatura.	La malla curricular que se comenzará a aplicar el año 2020, cuenta con un ramos dirigidos a las áreas de lenguaje y matemáticas, y prácticas en nivel básico y parvulario. (UMCE, s.f.b).	En conclusión, los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a), establecen que el educador diferencial egresado puede demostrar capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma en forma oral y escrita; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación; una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis; conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos; habilidades en el uso de TIC; y por último compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores, tales como responsabilidad, compromiso, perseverancia, y proactividad. (pág. 13-14).
Existe un sentimiento por parte del educador diferencial en cuanto al manejo respecto a metodologías, las cuales se	De acuerdo a la página institucional de la UMCE, la formación que reciben los educadores diferenciales	“El profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial actúa y se comunica con seguridad,

creen pertinentes de utilizar, sin embargo, al momento de ejercer se debe negociar con los profesores de aula regular, los cuales, por motivo cultural o de jerarquía el educador diferencial tiene menor incidencia dentro del aula y en la enseñanza del contenido.	especialistas en PA les permite poder desempeñar la profesión en diferentes campos ocupacionales, como lo son (UMCE, s.f.a:5): -.Escuela y Proyecto de integración: Se desempeñan, tanto a nivel Pre-escolar, Educación Básica y Media, desarrollando funciones de evaluación psicopedagógica, programas de apoyo pedagógico, delimitación de la competencia curricular y adaptaciones al currículo. Desarrolla iniciativas o proyectos tendientes a generar una valoración de los estudiantes con PA en los diversos contextos en que se desenvuelve. Trabaja colaborativamente desde la interdisciplinariedad con los actores significativos de la unidad educativa. (s.f.a:6).	honestidad, empatía y respeto, de manera oral y escrita de acuerdo al contexto, a las diversas actividades y a los diferentes miembros de la comunidad. Incentiva el trabajo directo con la familia, estableciendo un vínculo cercano para promover la toma de decisiones conjunta en favor del desarrollo y la calidad de vida del estudiante. Asimismo, establece relaciones con otros profesionales de la unidad educativa, más allá del equipo de aula, para facilitar el trabajo colaborativo en función del respeto a la diversidad. Comprende que la unidad educativa es parte de un contexto más amplio, por lo que utiliza sus habilidades y conocimientos profesionales para avanzar hacia un trabajo colaborativo con las redes de la comunidad.” (MINEDUC, 2013a: 37).
Una ventaja de la FID, es que el educador diferencial tiene otro punto de vista de lo que significa enseñar y como operan los procesos de aprendizaje, lo cual es	Perfil de egreso: El (la) egresado(a) de la carrera es un(a) profesional de la educación que comprende y valora la diversidad como una característica propia de las	Según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) el educador diferencial que termina su FID identifica diversos enfoques de la práctica pedagógica, enfatizando en aquellas de carácter

desarrollado durante su formación inicial, evidenciando una diferencia con el docente de aula regular, quien se sorprende con procedimientos o estrategias que para el son novedosos y que para el educador diferencial es normal de cómo se debe llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Lo anteriormente señalado evidencia una característica propia del educador diferencial que tiene que ver con las habilidades comunicativas.	distintas dimensiones del ser humano. Cuenta con competencias pedagógicas específicas para fomentar y gestionar procesos de inclusión social y educativa pertinentes a las particularidades de estudiantes sordos o con dificultades en el aprendizaje y en la comunicación o en el lenguaje. Su desempeño se fundamenta desde un enfoque de derecho y justicia social, abordando necesidades educativas a través del trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios, para favorecer oportunidades de aprendizaje en distintos contextos sociales y educativos. (UMCE, s.f.a).	colaborativo, para abordar las NEE, desde una responsabilidad compartida por el equipo de aula. Además, logra promover las prácticas de trabajo colaborativo para el logro de educar desde el respeto a la diversidad de toda la comunidad educativa. (pág. 36).

Análisis interpretativo de la categoría: Rol administrativo del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

El funcionamiento del PIE que se lleva a cabo en la realidad observada se gestiona en concordancia al enfoque educativo que establece el PEI de las distintas instituciones, buscando encuadrar las actividades que debe realizar del equipo multidisciplinario, tanto lo administrativo, como también el fortalecimiento de la convivencia escolar y la proyección laboral, ya que ambos Liceos cuentan con formación técnica.

Lo anteriormente señalado concuerda con que cada institución que cuente con PIE debe tener un “Proyecto Educativo Institucional inclusivo: Es relevante que el PEI del establecimiento educacional declare en sus propósitos y sellos educativos y formativos, la finalidad de brindar una educación de carácter inclusiva, lo que luego deberá traducirse en objetivos, metas, líneas estratégicas y acciones de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que potencien la finalidad del PIE.” (MINEDUC, 2016:18). Es preciso destacar que si ambos proyectos, tanto PEI como PIE tienen relación directa con la inclusión de todos los estudiantes, radica en lo establecido en la Ley General de Educación (2009c) referido a que “es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.” (pág. 3).

Además, dentro del funcionamiento del PIE, se encuentran las bases epistemológicas con las cuales cuenta el educador diferencial, ya que en la realidad se observa un fuerte compromiso con los estudiantes para el logro de la inclusión, trabajando en aula regular con todos los estudiantes, y no tan solo con los que participan del PIE, puesto que los objetivos del PIE son “Favorecer directamente el logro de aprendizajes y desarrollo de los estudiantes que presentan NEE, en el aula regular como en aula de recursos” (MINEDUC, 2016:37), es decir, que el funcionamiento del PIE concuerda con lo establecido en la Ley General de educación (2009c), la cual señala que “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (pág. 3).

A su vez, es necesario destacar que dentro del funcionamiento del PIE se debe dar respuestas administrativas a las distintas organizaciones que fiscalizan el funcionamiento de este, desde la firma de Convenio, para llevar a cabo el PIE, en donde se presenta toda la documentación solicitada según el Decreto N°170 (2009), hasta la realización de adecuaciones curriculares, establecidas en el Decreto N°83 (2015), las cuales deben ser registradas en informes para permitir un seguimiento de logros de los estudiantes.

Es posible visualizar en ambos contextos investigados una fuerte intención de que el funcionamiento del PIE se lleve a cabo cumpliendo de la mejor forma posible por parte del educador diferencial, el cual toma un rol protagónico, puesto que el enfoque educativo con el que lleva a cabo su labor, concuerda fuertemente con los valores inclusivo tal y como las distintas políticas lo establecen. Se podría decir que dentro del rol administrativo en base al funcionamiento del PIE el educador diferencial logra con facilidad cumplir con las distintas actividades designadas, ya sea en base al PEI o PIE de las distintas instituciones, cumpliendo con los logros administrativos que el proceso educativo establece.

La organización del PIE, en los contextos investigados, se observan acciones específicas para el mejoramiento de la atención de los estudiantes NEE. Esta organización es comprendida desde las normativas que legislan el PIE, puesto que será responsabilidad de este otorgar “capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales”. (MINEDUC, 2009b:23).

Es posible visualizar en uno de los contextos una capacitación en particular, que tiene relación directa con el educador diferencial, en donde los especializan por asignaturas, lo cual demuestra una organización estratégica para el logro de aprendizaje de todos los estudiantes, pero también para mejorar la relación profesional entre profesores. Así como también se puede señalar que la organización interna de los educadores diferenciales para el cumplimiento de la documentación solicitada por las distintas entidades reguladoras del PIE, coincidiendo con lo establecido en el Decreto N°170 (2009), en donde debe existir una planificación de las condiciones para dar una pertinente respuesta pedagógica y administrativa, considerando los tiempos designados al trabajo entre profesionales, infraestructura y la gestión de redes de apoyo con la comunidad (MINEDUC, 2016:18).

Asimismo, se puede establecer que las estrategias de organización utilizadas por los establecimientos sean adecuadas al contexto, sin embargo la posibilidad de que una misma organización sea exitosa a nivel global en los PIE en un contexto de enseñanza media, no es posible de asegurar, ya que el trabajo con jóvenes y/o adolescentes es particularmente

distinto que al trabajo con los niveles de párvulo y educación básica en lo que significa la inferencia que tienen los contextos en los estudiantes de este nivel en particular. Organizar a los educadores diferenciales por asignatura, especializándolos, tiene un enfoque más bien directamente relacionado con el rol que este profesional cumple en la institución, buscando que se empodere no tan solo desde la implementación de metodologías, sino que también desde el conocimiento disciplinar, lo cual logra una mejora en las condiciones de trabajo docente, lo cual traspasa al trabajo en aula regular y al instante de planificar, llegando a los estudiantes un proceso de enseñanza ideal basado en el buen trato y respeto entre los profesionales que están involucrados con el desarrollo de los estudiantes.

En cuanto al enfoque pedagógico del PIE en ambos Liceos se prioriza la atención de aquellas dificultades relacionadas a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática dentro del aula regular, tal y como lo determina la norma, declarando que “las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento, por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemática y por ser reiterativos y crónicos, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como media.” (MINEDUC, 2009b:6), por lo cual todo el enfoque pedagógico, dentro del PIE está orientado a estas dos áreas de aprendizaje haciendo lógica la realidad observada puesto que deben “establecer metas semestrales o anuales de aprendizaje, considerando su formación integral, con especial énfasis en los Sectores de Aprendizaje: lenguaje, comunicación y matemáticas. Estas metas deben tener como referente el currículo del curso al que asiste el estudiante y sus respectivas adaptaciones curriculares y estar relacionadas con las Metas planteadas en el Plan de Mejoramiento SEP.” (MINEDUC, 2010:6).

La intención de cumplir con lo establecido en los distintos decretos que regulan el enfoque pedagógico del PIE es necesaria para un buen funcionamiento de acuerdo con lo establecido legalmente, sin embargo estas normativas tan específicas dejan marginadas otros tipos de dificultades en otras áreas de la educación, como la importancia de que los estudiantes aprendan a valorar la ciencia, la historia y el arte, estimulando en ellos más bien un pensamiento integral y no tener la necesidad de parcelar o dividir las distintas asignaturas, según importancia determinada en el decreto, para lograr potenciar las distintas habilidades de los estudiantes.

Una vez firmado el Convenio para la implementación del PIE en un establecimiento, se prosigue con la evaluación de los estudiantes. De forma general es preciso establecer que en la realidad observada se realizan informes de carácter procesual, es decir al inicio del año escolar, al término del semestre y al finalizar el año, puesto que la normativa declara que “la evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considera, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad” (MINEDUC, 2009b:4). Es por esto que el educador diferencial debe estar en constante realización de trabajo administrativo para cumplir con lo solicitado, ya que “los apoyos que están recibiendo los alumnos/as de ninguna manera pueden ser suspendidos para que los profesionales se dediquen a hacer las evaluaciones, que deben continuar durante todo el año escolar. En función de ello, se recomienda que el equipo directivo en conjunto con el equipo PIE de la escuela planifique y gestione los tiempos y recursos profesionales de modo que la evaluación de los progresos obtenidos por los alumnos/as en el ámbito pedagógico, y en la evolución de sus déficit cuando corresponda, se vaya haciendo de manera progresiva y en diferentes momentos e instancias a través del año lectivo, y se planea la contratación de más horas profesionales durante el período “fuerte” del proceso de evaluación anual del PIE cuando sea necesario”. (MINEDUC, 2015b:4).

En la realidad observada, lo anteriormente señalado no se logra visualizar, ya que las condiciones no cambian al momento de tener que realizar trabajo administrativo, como la realización de informes luego de evaluar a los estudiantes. Se puede decir que la elaboración de informes pasa a ser parte del trabajo que el educador diferencial realiza en las distintas etapas del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual no es lo más pertinente, puesto que existen instancias en que el trabajo administrativo es bastante en comparación con el tiempo al cual se designa para llevarlo a cabo. Sin embargo, la responsabilidad que tienen de manera inherente este profesional, hace que realice su trabajo administrativo a pesar de no contar con los tiempos y espacios necesarios.

Para el ingreso de los estudiantes al PIE, es necesaria cierta documentación, la cual genera y solicita el educador diferencial. En la realidad observada es el educador diferencial quien

identifica alguna dificultad para el aprendizaje en los estudiantes, para luego poder aplicar la evaluación diagnóstica lo cual concuerda con los procesos obligatorios a realizar, puesto que “el ingreso de un estudiante a un PIE o a una escuela especial, implica siempre considerar un proceso de evaluación diagnóstica, integral e interdisciplinario, que identifique en éste la presencia de discapacidad o de un trastorno o déficit asociados a NEE.” (MINEDUC, 2013b:22).

Para lograr proceder con la evaluación diagnóstica, el educador diferencial deberá contar con “el certificado de nacimiento del o la estudiante, la autorización escrita del padre, madre y/o apoderado cuando corresponda o del estudiante adulto según corresponda y los antecedentes escolares cuando estos existan” (MINEDUC, 2009b:3). Esta documentación se encuentra en las correspondientes carpetas de los estudiantes que participan del PIE, en donde la labor administrativa del educador diferencial debe contar con habilidades para la organización y responsabilidad del manejo confidencial de la información.

Es posible interpretar de la realidad observada la importancia de la información recopilada, puesto que toda documentación de la evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria es necesaria para cumplir con el rol educativo del educador diferencial, por lo cual las competencias de organización, responsabilidad y ética profesional son indispensables al momento de ejercer como educador.

Siguiendo con la idea anterior sobre el ingreso y la evaluación diagnóstica, es importante establecer que en los contextos investigados la autorización de los padres o adultos responsables es documentación básica para la implementación de cualquier tipo de evaluación, por lo tanto, una vez obtenida esta autorización es posible evaluar al estudiante en áreas pedagógicas y psicológicas. Esta evaluación es aplicada por profesionales competentes en las distintas áreas, ya que “los principales aspectos que debe considerar la evaluación son: el contexto de aula y de la escuela; el contexto social y familiar del estudiante, su estilo de aprendizaje; sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas”. (MINEDUC, 2015b:4).

Lo anteriormente señalado respecto a lo observado en los Liceos es coherente con la definición de evaluación diagnóstica establecido por el MINEDUC, la cual señala que

“constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas” (MINEDUC, 2009b:2).

Una vez aplicados los instrumentos, es el educador diferencial quien recopila toda la información y genera un informe psicopedagógico, el cual da cuenta de las fortalezas y debilidades de los estudiantes para luego proponer didácticas o metodologías de enseñanza pertinentes a como el estudiante aprende, es decir, adecuada a los distintos estilos de aprendizaje.

Para lograr llegar a un diagnóstico, el educador diferencial en estos contextos en particular, aplica los instrumentos con ciertas adecuaciones, con el propósito de no fatigar a los estudiantes y a su vez no entorpecer un real diagnóstico. Estas adecuaciones, que en su mayoría de los casos son utilizadas en los procesos evaluativos de conocimiento específico, también son aplicadas en la evaluación diagnóstica, puesto que el educador diferencial las estima pertinentes y adecuadas para obtener una real evidencia de las habilidades de los estudiantes.

En síntesis, el proceso de cómo se lleva a cabo la evaluación inicial en los contextos observados y en coherencia con los decretos de ley es, como primera etapa, cuando educador diferencial o el profesor de aula regular identifica a los estudiantes que presentan dificultad en el proceso de aprendizaje, puesto que la ley declara que “la evaluación debe contener información y antecedentes entregados por los profesores regulares, quienes principalmente son los primeros en identificar algún problema de aprendizaje y poseen mayores antecedentes respecto a las conductas del estudiante al interior de clases.” (MINEDUC, 2009b).

Una vez identificado el estudiante, como segunda etapa, se cita al apoderado para realizar la anamnesis (entrevista), puesto que “la información aportada por la familia cumple un rol fundamental, ya que permite al profesional conocer antecedentes históricos y conductuales que pueden explicar o dilucidar la naturaleza del problema de aprendizaje que presenta el

estudiante. La información proveniente del círculo familiar, es recopilada a partir de una entrevista con el apoderado del estudiante, siendo esta registrada y archivada en fichas personales de carácter confidencial” (MINEDUC, 2009b), además, es necesario que el apoderado o adulto responsable autorice a su hijo o hija a ser evaluado en el ámbito pedagógico mediante el instrumento estandarizado, para luego y como última etapa, dar inicio al desarrollo del informe inicial, el cual establece fortalezas y necesidades del estudiante.

El proceso de ingreso de los estudiantes al PIE, en conjunto con la evaluación diagnóstica y la aplicación de instrumentos en base a adecuaciones para su aplicación, es bastante engorroso, a pesar de existir normativas bastantes estrictas referidas al diagnóstico y los profesionales competentes, se interpreta que el agobio que sufre el educador diferencial en este proceso administrativo, es bastante, puesto que se deben llevar a cabo en tiempos acotados y establecidos, presionando a los profesionales por entregar los informes y lograr con éxito el ingreso de los estudiantes al PIE.

Dentro de la labor administrativa que realiza el educador diferencial en los contextos observados esta la aplicación de instrumentos de evaluación según lo establecido en el decreto N°170 (2009), el cual estima que “los test o pruebas diagnósticas utilizadas por los profesionales deben ser instrumentos que respondan a normas nacionales que estén establecidos y validados por el MINEDUC. Actualmente la “Batería Psicopedagógica EVALÚA” es el instrumento de evaluación por excelencia, siendo este exigido como requisito para la postulación de integración al PIE de los estudiantes.

Si el profesional que se desempeña como evaluador considera que las NEE del estudiante pueden ser consecuencia de algún déficit o trastorno, debe derivar al estudiante a un especialista para un diagnóstico médico más certero, en conjunto con la familia.” (MINEDUC, 2009b). Sin embargo, en los contextos investigados no aplican estos instrumentos tal cual como lo establece la norma, puesto que declaran, que se debe ser estratégico para la aplicación, ya que el tiempo para la evaluación no da abasto en concordancia con la cantidad de estudiantes, por lo cual solo aplican una parte de este, identifican si realmente existe alguna dificultad, y de ser así, aplican el instrumento completo, de lo contrario descartan la aplicación de este.

Respecto a la toma de decisiones en relación al procedimiento de aplicación de los instrumentos se deduce que depende de cómo se gestiona el PIE, ya que este tipo de decisiones no son propias del educador diferencial, sino que más bien de un equipo multidisciplinario, que trabaja en relación a la circunstancia y contexto de cada establecimiento, en donde es correcto realizar adecuaciones si es que la contingencia y la cultura del establecimiento así lo requiera.

En ambos Liceos registran la información de la evaluación diagnóstica en el FU de ingreso, ya que la normativa establece que “todo el proceso de evaluación debe ser registrado en un formulario único proporcionado por el MINEDUC, especificando los procedimientos, pruebas utilizadas y fechas de reevaluación. (MINEDUC, 2009b). Sabiendo que en ambos contextos existen estudiantes con NEE permanente, es que el FU es importante, ya que este cuenta con “una evaluación integral e interdisciplinaria que permita determinar los apoyos especializados y las ayudas técnicas que el estudiante requerirá para progresar en su proceso educativo” (MINEDUC, 2010:3). En ambos contextos investigados el FU toma real importancia al momento de comenzar el trabajo pedagógico con los estudiantes, puesto que entrega información consistente para formular estrategias pertinentes y didácticas atinentes a las necesidades de los estudiantes, estableciendo el FU como una buena herramienta de información para dar inicio al proceso educativo. Este trabajo administrativo, es decir, el ingreso de toda la información recopilada en el FU es trabajo que realiza el equipo PIE, por lo tanto, es realizado colaborativamente.

Dentro del rol administrativo del educador diferencial, también se encuentra la evaluación para el egreso de los estudiantes del PIE. En la realidad observada esta evaluación se realiza cada dos años, en donde el psicólogo evalúa, desde su dominio de conocimiento, y en el caso de ya haber superado el diagnóstico, la educadora diferencial realiza una evaluación pedagógica, lo cual determina si es que el estudiante ha superado la barrera para el aprendizaje, llevando a cabo el egreso, haciendo entrega de toda la documentación necesaria al apoderado o adulto responsable.

Estas acciones que el educador diferencial lleva cabo en la realidad observada, concuerdan con lo establecido en los decretos y documentos del MINEDUC, en donde se establece que “la evaluación del proceso educativo anual del estudiante con NEE transitorias en el PIE,

implica también, cada dos años, la valoración y toma de decisiones por parte del equipo PIE de la continuidad o egreso del estudiante del PIE, en consideración a los progresos observados con los apoyos implementados. Debe evaluar también, la disminución de barreras y los avances en el establecimiento educacional para proporcionar estos apoyos.” (MINEDUC, 2013b:32). La documentación de las distintas evaluaciones se entrega a la familia ya sea anual o semestral, independiente de la fecha en que el estudiante deja de participar del PIE.

Tal como se menciona anteriormente, según el diagnóstico, los profesionales de la salud también toman un rol importante, tanto en el ingreso como en el egreso de los estudiantes que participan del PIE, ya que el Decreto N°170 define a los profesionales competentes para la evaluación como “aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (2009b:4). Por lo tanto, el egreso o permanencia de los estudiantes en el programa, es una decisión tomada por el equipo multidisciplinario, evaluando los avances y progresos que el estudiante tenga en el transcurso del año escolar. Siendo una decisión completamente anexa a los profesores de aula regular. “El egreso deberá ser documentado con un informe psicopedagógico que dé cuenta del trabajo realizado con él o la estudiante y las orientaciones pertinentes” (MINEDUC, 2009b:4). En congruencia con lo determinado en las políticas educativas del sistema educacional, toda documentación e información del estudiante debe ser entregada a la familia por medio de una reunión informativa sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos, ya que la normativa establece que “los equipos de coordinación, deben entre otras tareas: Velar por la confidencialidad y el buen uso de la información de los estudiantes y sus familias. Disponer de sistemas de información dirigidos a las familias para que estas cuenten con información oportuna de los establecimientos capaces de dar respuestas educativas de calidad a las necesidades educativas especiales que presenten sus hijos.” (MINEDUC, 2010:12).

La labor administrativa del educador diferencial en cuanto al egreso o permanencia del estudiante, es de similar característica al proceso de ingreso, en donde, debe evaluar mediante la aplicación de instrumentos estandarizados, pero además debe recopilar información de pruebas psicométricas aplicadas por otros profesionales. Es importante el

destacar que la comprensión que el educador diferencial debe tener de las dificultades que presenta cada estudiante es fundamental, ya que la responsabilidad que este profesional cumple en la toma de decisiones es crucial, como por ejemplo el egreso y la superación de barreras para el aprendizaje. Para lograr tomar esta decisión lo más profesional posible es necesario contar con evidencia suficiente del trabajo constante realizado con el estudiante, teniendo argumentación pedagógica consistente para determinar el egreso o permanencia del estudiante. La poca o nula participación del profesor de aula regular se podría considerar negativo en estos procesos, ya que forma parte de la ecología que rodea al estudiante, por lo tanto, sería potente y de gran aporte su visión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.

“Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.” (MINEDUC, 2009c:8), a partir de esta premisa, se puede inferir que el registro de evidencias que se establecen en la realidad investigada, en cuanto a apoyos o recursos adicionales, son bastantes, es por eso que en los Liceos existe un libro administrativo que solo completa el educador diferencial, el cual contiene las estrategias o actividades realizadas con los estudiantes, los horarios de planificación con el profesor de aula regular, los acuerdos establecidos en reuniones de gestión y el registro de aquellos apoyos que son entregados por otros profesionales. Estos registros o evidencias son realizados a nivel de curso y a nivel personal por cada uno de los estudiantes.

Esta documentación recopilada concuerda con lo solicitado por el MINEDUC, el cual establece que “el Registro de planificación y evaluación de actividades de curso PIE, constituye el instrumento de coordinación y recopilación de evidencias del trabajo del equipo de aula, de las actividades para los estudiantes con NEE, del plan de apoyo individual que se desarrollará con ellos, de los acuerdos establecidos en las reuniones de trabajo colaborativo, del trabajo con la familia, etc.” (MINEDUC, 2013b:43). Al parecer esta documentación es vista por la comunidad educativa como un “mero trámite”, ya que los mismos profesionales establecen que en muchos casos se trata de un copiar y pegar estrategias o de un llenado por obligación admirativa de los procedimientos, ya que no

existe una rigurosidad de supervisión por parte de la coordinación, sino que más bien se busca contar con la documentación en el caso de que entidades superiores como el PIE comunal o el MINEDUC lleguen a supervisar este tipo de documentación.

Como es posible de visualizar, el llenado de libro propio del educador diferencial es un proceso de colaboración ya que en la realidad observada son tres los educadores diferenciales trabajando en un mismo libro, más el psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional, tal cual como lo establece el Decreto N°170 (2009b). Además y en coherencia con lo establecido en la Ley General de Educación, la cual describe a la Educación Especial o Diferencial como una “modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, 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.” (MINEDUC, 2009c:8), es que el trabajo en colaboración con los distintos profesionales, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo forma parte del rol que cumple el educador diferencial en los Liceos investigados.

A partir de lo anterior es posible interpretar que el trabajo administrativo también se desarrolla de manera colaborativa, puesto que, al visualizar al estudiante de forma integral, se hace lógico el trabajar con las variadas áreas de su vida, lo cual es favorable para la formación de cada uno de los estudiantes en esta etapa de su desarrollo. Sin embargo, este proceso de colaboración, enfocado en lo administrativo, deja al margen al profesor de aula regular, en donde su participación dependerá, por un lado, del poder de negociación que tenga el educador diferencial para el trabajo colaborativo, y por otra la disposición a realizar codocencia por parte del profesor de aula regular.

Como ya es posible de interpretar, el rol administrativo del educador diferencial es robusto, y sin embargo el tiempo con el cual disponen estos profesionales para la realización de la labor administrativa no se encuentra en proporción con la magnitud del trabajo solicitado. Puesto que a pesar de que la normativa establece los tiempos, indicando que “los establecimientos de régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, deberán disponer de un

mínimo de 10 horas cronológicas semanales de apoyo de profesionales o recursos humanos especializados, por grupos de no más de 5 alumnos por curso” (MINEDUC, 2009c:23), en la realidad estas horas son destinadas a trabajo en aula y no a la realización de informes o llenado de formularios. Según las Orientaciones para la implementación del PIE “los recursos de la subvención de educación especial deben permitir que los docentes de aula y profesores especialistas, y profesionales especializados dispongan de horas para planificar y evaluar procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, para monitorear los progresos de los estudiantes y para elaborar materiales educativos diversificados. Asimismo, las acciones de coordinación deben estar enfocadas en asegurar la calidad de la educación que se brinda a todos y cada uno de los estudiantes en el aula.” (MINEDUC, 2013b:13), en donde nuevamente es posible establecer una confrontación con la realidad, ya que, a pesar de contar con horas para planificar, en la realidad estas son utilizadas por actividades extra programáticas o atendiendo la contingencia de la institución.

Al ser demandante las acciones administrativas, en la realidad observada el coordinador cumple un rol importante, puesto que “para un buen funcionamiento del PIE, la Comuna o el establecimiento, deberá contar con profesionales que cumplan el rol de coordinar el PIE. Las acciones de coordinación exigen de profesionales que cuenten con competencias tanto en educación inclusiva, atención de la diversidad y NEE, como en gestión de procesos y planificación estratégica. Asimismo, se requiere que dispongan de una cantidad de horas suficientes para la planificación, monitoreo y evaluación de los resultados del PIE.” (MINEDUC, 2010:9). Por lo tanto, es el coordinador PIE quien tiene la potestad de flexibilizar los tiempos de solicitud, estimando la carga laboral del educador diferencial, lo cual es posible observar en ambos Liceos investigados.

A raíz de lo anterior, es posible inferir que el trabajo administrativo que debe realizar el educador diferencial es considerado importante y necesario, pero a la vez es abundante y reiterativo, e incluso en algunos casos llegando a no tener sentido, puesto que no existe una supervisión de lo realizado. Sin embargo, es posible destacar la responsabilidad y profesionalismo del educador diferencial en esta área, versus las horas laborales, ya que logra cumplir con todo lo solicitado, siempre que cuente con un coordinador que valore el trabajo realizado y a su vez los informes que queden por realizar. Además, que se interpreta

que el educador diferencial busca constantemente priorizar el trabajo directo con los estudiantes, más que el administrativo, sin tomar en cuenta los tiempos, ya que pareciera que para este profesional el vínculo y trato directo con los estudiantes es mucho más importante que la confección de informes o llenado de registro. No obstante, no deja de cumplir con su rol administrativo.

Siguiendo con rol administrativo que debe cumplir el educador diferencial dentro del PIE a nivel de enseñanza media, es posible observar la realización de adecuaciones curriculares. En estos contextos se realizan adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE permanentes, solo porque los establecimientos en particular lo adoptan como estrategia opcional, esto porque “los criterios y orientaciones de adecuación curricular planteados en este documento están orientados al nivel de educación parvularia y de educación general básica, en establecimientos de enseñanza común, y en escuelas especiales. Cada nivel podrá ajustar estos criterios, según los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes, sus necesidades educativas especiales, y a las orientaciones que defina el Ministerio de Educación para estos efectos.” (MINEDUC, 2015a:24), por lo tanto, en los Liceos, el Decreto N°83 (2015) se toma como lineamiento opcional a lo que establece la política, puesto que esta última esta solo dirigida a los niveles de párvulo y básica. Pero a su vez, esta decisión en particular de los Liceos da una respuesta específica y puntual según lo que establece las Orientaciones técnicas para programa de integración escolar (PIE), el cual establece que “para cumplir con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, el equipo de aula debe abordar lo siguiente: Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE.” (2013b:40), por lo tanto, la relación existente entre las decisiones que toman las instituciones tiene fundamento que concuerdan, a grandes rasgos, con lo solicitado en el PIE.

Es por esto, que los educadores diferenciales construyen los planes de adecuación curricular, los cuales son coordinados con el profesor de asignatura y finalmente es el equipo de gestión quien aprueba o no estos planes de adecuación. Es necesario dar respuesta desde la política a este punto de análisis, ya que toda documentación referida a adecuaciones curriculares tiene relación con los niveles de párvulo y básica, lo cual no aporta a la realidad que existe en los contextos de enseñanza media, ya que en lo empírico se visualizan necesidades educativas de habilidades básicas en estudiantes de los Liceos, en donde no existen lineamientos específicos sobre lo que el educador diferencial puede llegar a realizar, ya sea para nivelar a los estudiantes o para que aprendan habilidades básicas con el propósito de seguir avanzando en el currículum nacional.

Lo previamente señalado no tiene que ver con las estrategias para el aprendizaje, sino que más bien con lo administrativo de cada uno de los casos, ya que la escuela como institución funciona de forma estructurada y con argumentos políticos potentes para la realización de cualquier toma de decisiones que involucre un cambio sustancial en los procedimientos “normales” de aprendizaje. Además, al no existir estos lineamientos de forma explícitas y claras para el nivel de enseñanza media, es que se puede interpretar que no existe la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares significativas a estudiantes con NEE transitorias, en donde solamente se logra utilizar distintas estrategias para la participación de ellos en todos contextos educativos.

Siguiendo con la idea anterior, y la importancia del PIE en cuanto al trabajo con todos los estudiantes, es que, desde la idea de inclusión observada en los contextos investigados, el objetivo es sacar cada vez menos a los estudiantes del aula común, por esa razón se implementa el DUA, trabajando a la par con el profesor de aula regular, para estar guiando el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes y no tan solo de aquellos que participan del PIE.

La implementación de esta herramienta educativa tiene bases políticas establecidas en el Decreto N°83, el cual expresa que “en el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes.” (2015a:17), por lo cual es pertinente el uso y

manejo del DUA por parte del educador diferencial. A pesar de que el DUA aparece como estrategia en el decreto que establece adecuaciones curriculares para párvulo y básica, es una herramienta que los contextos establecen como indispensable, ya que “se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados).” (MINEDUC, 2013:41), por lo tanto, es coherente el uso del DUA en enseñanza media, puesto que permite la inclusión y participación de todos los estudiantes.

Esta estrategia utilizada por los educadores diferenciales es la forma de hacer adecuaciones curriculares de acceso, sin utilizar el título de “adecuaciones curriculares”, ya que como no están normadas para ser utilizadas en este nivel educativo, el equipo de gestión de los Liceos se alarma y se niega a realizar acciones que tengan que ver con “adecuaciones curriculares”, sin embargo, el DUA viene a ser un salvavidas para llevar a cabo estrategias propias del educador diferencial hacia el logro de la inclusión y la superación de barreras del aprendizaje.

Como un aporte importante en lo que significa el rol administrativo del educador diferencial, en cuanto a la implementación del PIE, el trabajo propio de este profesional referido a las distintas evaluaciones, la gestión administrativa y las adecuaciones curriculares, también se considera como base fundamental la FID, la cual en el contexto real tiene sus barreras o dificultades y también sus fortalezas para el desarrollo de este profesional en el contexto de PIE a nivel de enseñanza media.

Desde los contextos investigados una de las barreras o dificultades, con el que se encuentra el educador diferencial al desempeñar su labor en enseñanza media, es el poco manejo curricular específico de las asignaturas, puesto que en este nivel de enseñanza es más complejo y el contenido más específico, lo cual requiere un manejo acabado de lo que se quiere enseñar. Respecto a esta dificultad la formación que se imparte en la UMCE en la carrera de Educación Diferencial PA, tiene relación parcial en cuanto a los profesionales que forma, ya que está enfocada en formar profesores “capaces de diseñar, implementar y

evaluar estrategias didácticas, liderar proyectos pedagógicos innovadores e inclusivos. Es capaz de dar respuestas a las Necesidades Educativas de estudiantes con dificultades en sus procesos educativos, sociales y culturales, insertos tanto en contextos formales como no formales.” (UMCE, s.f.a:1), en donde queda fuera el conocimiento y manejo del currículum nacional durante su formación. Esto no concuerda con lo establecido en la política referente a la formación del profesor o profesora de educación especial, ya que establece que “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial comprende los procesos que están en la base del aprendizaje: habilidades motivacionales y afectivas, habilidades cognitivas y metacognitivas, y habilidades sociales. Conoce los fundamentos epistemológicos de las principales áreas del currículum y estrategias didácticas propias de cada área. Conoce estrategias para que el estudiante pueda planificar, ejecutar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Identifica acciones educativas especializadas, centradas en las potencialidades del sujeto y fundadas en evidencia científica, con el fin de que quienes tengan necesidades educativas especiales puedan acceder a los elementos esenciales del currículum en el contexto escolar. Conoce la organización del currículum regular en los diferentes niveles educativos, y los utiliza a través de estrategias pedagógicas inclusivas.” (MINEDUC, 2013a:31).

En conjunto con la barrera del poco manejo curricular, también de la realidad observada es posible desprender que durante la FID se aprenden metodologías, estrategias y material didáctico, más bien enfocado a básica y párvulo, lo cual dificulta el trabajo con adolescentes de enseñanza media, lo cual toma mayor coherencia al visualizar la malla curricular 2020 de la carrera, la cual cuenta con un ramos dirigidos a las áreas de lenguaje y matemáticas, y prácticas en nivel básico y parvulario. (UMCE, s.f.a), dejando fuera al nivel de enseñanza media.

Estas falencias sobre el conocimiento y manejo de los contenidos y la vaga preparación para el trabajo con adolescentes son sustituidas por otras habilidades y conocimientos que la carrera entrega, las cuales se dan de forma coherente y en cohesión con los estándares orientadores para la carrera (2013a), los cuales declaran que, en síntesis, el profesional egresado debe caracterizarse por lograr: 1. Capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta. 2. Capacidad de comunicación en un segundo

idioma en forma oral y escrita. 3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. 4. Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación. 5. Una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis. 6. Conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos. 7. Habilidades en el uso de TIC. 8. Compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores.” (pág. 13-14).

Sin embargo, a pesar de las barreras identificadas, es decir, el poco manejo del contenido curricular y el enfoque de la formación hacia enseñanza parvularia y básica referidas a las estrategias o didácticas enseñadas, es importante destacar que el educador diferencial logra adecuar y aplicar las estrategias a la enseñanza media, tomando en cuenta la cultura de los estudiantes y el aporte del docente de aula regular según la asignatura. Por lo cual, se puede decir que las barreras identificadas son superadas por los educadores diferenciales gracias a la fuerte formación profesional en otras áreas, las cuales tiene que ver con el dominio del saber pedagógico, la responsabilidad y flexibilidad que este profesional demuestra en su contexto laboral. Lo cual es interpretado como que el educador diferencial de la UMCE está más bien enfocado en “cómo” se enseña y no en “qué” se enseña, comprendiendo que cuenta con habilidades suficiente para la autoformación o autogestión de conocimiento. A pesar de ser una barrera o dificultad que se experimenta en lo real de los contextos investigados, el educador diferencial no espera culpar o buscar culpables de este tipo de falencias, sino que más bien busca soluciones alternativas para lograr cumplir con su rol educativo en el contexto específico.

A su vez, una de las características propias del educador diferencial observado en los Liceos y la cual se desarrolla en la FID es que este profesional busca estrategias pertinentes para enseñar a partir de una situación problema o articular el contenido con otra asignatura, con el propósito de que todos los estudiantes aprendan. Esta característica observada tiene relación con que dentro de la malla curricular de la carrera en la UMCE se enseñan tres didácticas: 1) la operatoria; 2) la didáctica comunicativo textual; 3) la metodología Interaccional integrativa, las cuales permiten llevar a cabo estrategias pertinentes a las necesidades de los estudiantes a nivel de enseñanza media. El que existan estas metodologías en la malla curricular de la FID tiene directa relación con que “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial sabe enseñar

adaptando y aplicando recursos, metodologías y tecnologías orientadas a la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación. [...] Asimismo, aplica los recursos educativos de manera colaborativa con otros miembros de la comunidad escolar, favoreciendo el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones y su participación en los contextos en los que se desenvuelve.” (Estándares orientadores para carreras de educación especial. 2013: 33).

Por lo tanto, existe un sentimiento por parte del educador diferencial en cuanto al manejo respecto a metodologías, las cuales se creen pertinentes de utilizar, sin embargo, al momento de ejercer se debe negociar con los profesores de aula regular, los cuales, por motivo cultural o de jerarquía, el educador diferencial tiene menor incidencia dentro del aula y en la enseñanza del contenido.

De acuerdo a la página institucional de la UMCE, la formación que reciben los educadores diferenciales especialistas en PA les permite “desempeñar la profesión en diferentes campos ocupacionales, como lo es la Escuela y Proyecto de integración, en donde se desempeña, tanto a nivel Pre-escolar, Educación Básica y Media, desarrollando funciones de evaluación psicopedagógica, programas de apoyo pedagógico, delimitación de la competencia curricular y adaptaciones al currículo. Desarrolla iniciativas o proyectos tendientes a generar una valoración de los estudiantes con PA en los diversos contextos en que se desenvuelve. Trabaja colaborativamente desde la interdisciplinariedad con los actores significativos de la unidad educativa.” (UMCE, s.f.a:5-6). Por lo cual nuevamente existen inconsistencias, entre lo que se dice de la FID, y la realidad que se observa, ya que es posible establecer que las competencias que se espera que aprenda el educador diferencial referente al manejo curricular, son más bien aprendidas en el contexto laboral y no universitario.

Sin embargo, es posible identificar que según lo que establece la política en cuanto a la FID del educador diferencial, los estándares se cumplen en su mayoría, destacando aquellos que tienen que ver con que “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial actúa y se comunica con seguridad, honestidad, empatía y respeto, de manera oral y escrita de acuerdo al contexto, a las diversas actividades y a los diferentes miembros de la comunidad. Incentiva el trabajo directo con la familia, estableciendo un

vínculo cercano para promover la toma de decisiones conjunta en favor del desarrollo y la calidad de vida del estudiante. Asimismo, establece relaciones con otros profesionales de la unidad educativa, más allá del equipo de aula, para facilitar el trabajo colaborativo en función del respeto a la diversidad. Comprende que la unidad educativa es parte de un contexto más amplio, por lo que utiliza sus habilidades y conocimientos profesionales para avanzar hacia un trabajo colaborativo con las redes de la comunidad.” (MINEDUC, 2013a:37). Desde lo establecido en la política, es posible encontrar coincidencias con lo observado en la realidad, referido a que los educadores diferenciales identifican como una ventaja de la FID, el punto de vista de lo que significan los procesos de enseñanza aprendizaje y como operan los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, evidenciando una diferencia con el docente de aula regular, quien se sorprende con procedimientos o estrategias que para él son novedosos y que para el educador diferencial es normal de cómo se debe llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Lo anteriormente señalado evidencia una FID consistente a los procesos de desarrollo de los estudiantes ya que según lo establecen los estándares orientadores para la carrera “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial conoce diferentes enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para abordar el aprendizaje de las personas que presentan NEE, en responsabilidad compartida con el equipo de aula. Utiliza su conocimiento y habilidades profesionales para promover estas prácticas, basadas en el respeto a la diversidad”. (2013a:36).

Es posible interpretar que la FID es un punto importante de analizar, desde una perspectiva más bien positiva que negativa, puesto que en la realidad estos profesionales resuelven conflictos, problemas o barreras con acciones concretas mediante argumento pedagógico, siempre enfocado en lo que realmente importa, que son los estudiantes y el respeto a sus procesos y estilos de aprendizaje. Más allá de las dificultades con las cuales se encuentra el educador diferencial al ejercer en un contexto de enseñanza media es importante tomar en cuenta aquello que logra articular y llevar de forma pertinente a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, como las distintas metodologías, el trabajo codocente en base al respeto de los dominios de aprendizaje, las relaciones comunicativas exitosas con el equipo multidisciplinario y por sobre todo el vínculo que logra con los estudiantes.

Análisis global de la categoría: Rol administrativo del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

En síntesis, en el proceso analítico referente al rol administrativo del educador diferencial, es posible visualizar áreas representativas de este rol en específico como la implementación del PIE, el trabajo administrativo propio del educador diferencial, la gestión administrativa, las adecuaciones curriculares y la FID del educador diferencial. Por lo tanto, es necesario ver al educador diferencial desde un plano más bien integral en cuanto a estas áreas anteriormente señaladas, en donde en cada una de ellas, el educador diferencial, cumple un rol administrativo que se encuentra claramente normado, con bases políticas estructuradas y acotadas, las cuales proporcionan sustento y argumento pedagógico a cada uno de los procesos administrativos que este profesional debe cumplir.

El que el educador diferencial cumpla los plazos y metas respecto a los PEI y al PIE de cada uno de los Liceos es parte de la cultura observada y de lo que leyes básicas educativas, como la Ley General de Educación (2009c) establecen en sus artículos referentes a la educación especial y la importancia de generar inclusión en las dinámicas relacionales dentro de la institución, en donde el educador diferencial pone en práctica habilidades para generar climas de trabajo favorables para el logro de objetivos inclusivos y administrativos, ya sea con los estudiantes como también con los distintos profesionales con los cuales es necesario una buena relación y una efectiva comunicación. Estas relaciones, con los equipos multidisciplinarios, siempre enfocado a lo administrativo, es necesaria para que el educador diferencial logre el propósito de generar informes psicopedagógicos pertinentes y atinentes a la realidad de cada uno de los estudiantes, logrando realizar y reunir toda la documentación en tiempos que son realmente acotados en relación a la gran cantidad de trabajo administrativo.

Es posible observar tanto en la realidad como en las políticas que norman la educación especial dos procesos que son totalmente exigentes y agobiantes para el educador diferencial, estos procesos son el de ingreso y egreso de los estudiantes al PIE,

puesto que ambas se llevan a cabo de manera integral, tomando en cuenta evaluaciones psicométricas por parte de profesionales de área de la salud y toda aquella información relevante que entrega la familia. Es pertinente aclarar que el profesor de aula regular tiene incidencia en las distintas evaluaciones siempre y cuando este se quiera involucrar, ya que la cultura que en la actualidad se viven en los Liceos, se aleja de un trabajo codocente efectivo, puesto que aún existen disposiciones jerárquicas y cogniciones referidas al profesional del área especial, que obstaculizan estos procesos colaborativos, referidos a lo administrativo, disminuyendo la posibilidad de llegar a un diagnóstico mucho más exacto y a su vez poder generar estrategias mucho más pertinentes a la realidad de cada estudiante.

A nivel de enseñanza media, en cuanto lo administrativo, las adecuaciones curriculares no se encuentran dentro de las políticas educativas, por lo cual, la implementación de estas es de libre elección en los contextos educacionales. En el caso de los Liceos observados, la posibilidad de realizar este tipo de acciones por parte del educador diferencial debe ser de forma estratégica, en estos casos se disfrazan las “adecuaciones curriculares” con otros nombre como “diversificación de la enseñanza”, “homologación de notas” o “tratar de hacer menos pruebas y más actividades”.

A nivel administrativo, las adecuaciones que realiza el educador diferencial en este nivel educacional, son de acceso, para proporcionar oportunidades de participación y superación de las barreras de aprendizaje, las cuales tienen vinculación directa con el manejo necesario que debe tener este profesional del DUA, sin embargo estas propuestas no son registradas en las planificaciones, sino que son siempre tomadas como propuestas, por parte del educador diferencial, a las planificaciones que el profesor de aula regular ya tiene formuladas y dependerá de la dinámica relacional que ambos tengan para ver si se tomará en cuenta estas sugerencia o no.

Es necesario mencionar que dentro de este mismo análisis es posible instaurar la siguiente problemática: ¿Qué pasa con los procesos formadores de los profesores de aula regular, que aún no conocen las normativas y la necesidad de hacer trabajo codocente, para el logro de la inclusión y superación de las barreras de aprendizaje? Desde esta misma temática, es que la FID del educador diferencial tiene mucho que ver con procesos formadores dinámicos y variados en relación a distintas áreas de desarrollo del ser humano

y también en la formación de un profesional flexible y capaz de resolver problemáticas de toda índole con tal de lograr cumplir con sus estudiantes y el trabajo administrativo.

Por todo lo declarado anteriormente, es que el rol administrativo del educador diferencial se lleva a cabo en base a procesos colaborativos, ya sea con el equipo PIE como también con el equipo de gestión de los Liceos. El educador diferencial busca el logro de metas y fechas sin dejar de priorizar el trabajo directo con los estudiantes, logra adecuar metodologías aprendidas para ser implementadas en párvulo o básica, al nivel de enseñanza media, alcanzando instancias de aprendizaje pertinentes y por ultimo consigue llevar al campo laboral todo lo aprendido en su FID, buscando resolver aquellos puntos en los cuales se siente más desvalido, sin buscar culpables sino que más bien buscando formas de solucionar esos déficit de manera autónoma y eficiente.

Análisis interpretativo de categoría emergente 3: Rol social del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

Rol social del educador diferencial a nivel de enseñanza media.	Marco referencial.	(Citas de textos) MINEDUC (2009c). Ley 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile. MINEDUC (2015a). Decreto N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General. Unidad de Currículum. Santiago, Chile. MINEDUC (2013a). Estándares orientadores para carreras de educación especial. Santiago, Chile, 1-84.
Es para la organización y planificación de acciones que surgen instancias como las reuniones de equipos de aula u horas de planificación, instancias utilizadas por los educadores diferenciales para generar retroalimentaciones y diseño de acciones en conjunto con el profesor de aula regular, considerando todos aquellos aspectos que	Según Muñoz C. y Otros (2016), es necesario cambiar la mirada del déficit o los problemas, ya que a pesar de que entrega información importante sobre las necesidades del estudiante, esta mirada no nos permite ver al joven en su dinámica más integral del desarrollo del ser humano, por eso es que la importancia de resaltar las habilidades y fortalezas de los	El educador diferencial que termina su FID, según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) reconoce las diversas formas de enseñar desde la pedagogía, lo cual le permite reconocer estrategias pertinentes para el trabajo de las NEE, comprendiendo la importancia de realizar una pedagogía colaborativa y diversa,

inciden en el comportamiento y desempeño de los estudiantes, viéndolos como seres integrales y no aislados, generando estrategias consolidadas y articulados con el equipo multidisciplinario, el entorno y la familia.	estudiantes, permite ver aquellas esperanzas en cuanto al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de enfocarse tan solo en aquello que no se logra, o que le dificulta al estudiante, pero también existe la necesidad de enfocarse en que los jóvenes aprendan lo que significan los principios de justicia social, como lo son la inclusión, respeto colaboración, autodeterminación, entre otras. (pág. 81).	promoviendo el trabajo con distintos profesionales que entregan un aporte fundamental para identificar aquellos apoyos necesarios según la NEE del estudiante. Además de caracterizarse por realizar acciones que promueven la inclusión dentro y fuera del aula. (pág. 36).
Para la individualización integral de la enseñanza el educador se considera trascendental el trabajo con el ecosistema del estudiante, y la influencia que tienen en él, y en su proceso de aprendizaje, los factores que lo rodean, para lo cual, el PIE genera instancias para el trabajo con las familias, el trabajo con la comunidad educativa y con diferentes redes de apoyo para el estudiante, para de este modo	“La política pública ha reconocido lo anterior y ha comenzado a poner atención en estos procesos. Muestra de ello, es la incorporación de las dinámicas motivacionales como indicadores complementarios de la calidad educativa (MINEDUC, 2014a, 2014b) que, junto a la autoestima académica, centran la mirada en aspectos o factores “no cognitivos” (Rosen, glennie, dalton, Lennon y Bozick, 2010. Citado por Muñoz C. y Otros, 2016:79).	El educador diferencial que termina su FID, según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) identifica diversos modelos, enfoques y teorías sobre el desarrollo del ser humano, y cómo influyen los distintos contextos en los cuales el estudiante se relaciona lo cual le permite enfocarse en aquellas posibilidades y potencialidades del estudiante con NEE en cada uno de estos, para el desarrollo de habilidades necesarias para la

garantizar su inclusión no solamente en el contexto escolar, sino que también lograr su desarrollo y participación dentro de la sociedad.		participación activa en la sociedad, es decir, lograr inclusión. (pág. 23).
Se realizan adecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes, reorientando lo que se busca aprender a un objetivo más bien funcional, estableciendo previamente la necesidad de fortalecer habilidades para la vida y la autonomía.	Según Muñoz C. y Otros. (2016), los profesores, de cualquier especialidad, son agentes de cambio entendidos como mediadores de cultura, es por ello que deben estar a disposición de sus estudiantes propiciando el dialogo para traspasar a ellos enseñanzas como lo son la autonomía. (pág. 85).	El Decreto N°83 declara que la utilización de cualquier tipo de adecuación curricular se debe establecer con el propósito de favorecer a los estudiantes NEE, en el sentido de que logren acceder y progresar en el currículum nacional, pero también en aquellas habilidades básicas para la vida, siempre priorizando el desarrollo de capacidades individuales y relaciones sociales. (MINEDUC, 2015a:25).
El funcionamiento y organización del PIE tiene como finalidad el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes, considerando su futuro académico y laboral por sobre el contenido curricular, lo cual en ocasiones dificulta el poder articular el plan común con las distintas especialidades.	“Desde una mirada global, el escenario educativo implica situar la enseñanza asumiendo la naturaleza social de la condición humana. Por tanto, en dicho escenario confluyen relaciones, interacciones, afectos y otros componentes de carácter preponderantemente interpersonal o interpsicológico, que redundan en una visión vincular del sistema educador	La Ley General de Educación en un Artículo 30, establece que la educación media tiene como objetivo que los docentes desarrollen conocimiento y habilidades y actitudes en sus estudiantes que permitan en el ámbito personal y social, alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena,

	educando. Considerando lo anterior, al formar personas es posible pensar la relación educador-educando como un sistema de apego, secundario al establecido con una primera figura de apego, pero igualmente relevante dentro del proceso educativo.” (Muñoz C. y Otros, 2016:77).	libre y responsable; desarrollar planes de vida y proyectos personales; trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos, entre otros. (MINEDUC, 2009c:10).
En cuanto a la dinámica relacional que surge en los contextos de codocencia sobresale la relación característica de cercanía y confianza existente entre el educador diferencial y los estudiantes, tanto dentro como fuera de la sala de clases, la cual permite valorar y visualizar de la emoción en el proceso de aprendizaje. Dicha relación en uno de los contextos genera roces entre los profesionales, por la valorización que los estudiantes atribuyen a un profesional por sobre otro.	Según Muñoz C. y Otros, (2016), señala que el joven tiene una gama variada de adultos que los rodean, los cuales pudieran ser figuras que constituyan un modelo a seguir, pero siendo bien específicos, no en cualquier parte es preciso encontrarse con un modelo de aprendices, es decir que al profesor, no tan solo le corresponde entregar contenido, sino que enseñar el gusto por aprender, el gusto por saber, por no quedarse tan solo con lo que alguien dice o lo que escucho a un adulto, sino que preguntarse constantemente e ir más allá de lo que establece la teoría, y esa labor pareciera que solo le corresponde al profesor.	Aquella persona que estudia para ser educador diferencial, según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) reconoce las características de los estudiantes en todas sus áreas, es decir, social, personal, cultural, biológica, cognitiva, etc. Y desde este conocimiento comprender aquellos procesos que puedan intervenir al momento de querer aprender, lo cual es posible encontrar de maneras variadas en los jóvenes y/o adolescentes. (pág. 62).

	(pág. 80).	
El rol social que cumple el educador diferencial, siempre está enfocado en lo que los estudiantes pueden hacer, y en aquellas habilidades que son un potencial de aporte a nivel social, en las relaciones con los otros, y en el descubrir quiénes son a nivel social en un presente y quienes serán en un futuro.	“Cuando el sistema educativo sitúa su mirada en los déficits y, con la mejor de las intenciones, dedica sus esfuerzos en compensarlos, se enfoca en un paradigma deficitario propio de la escuela tradicional (López, 2011). Este paradigma invisibiliza las fortalezas y talentos de los estudiantes. Situar el esfuerzo en las mejores cualidades personales permitirá mejores resultados que si se pone el mismo esfuerzo en superar las dificultades o debilidades (Clifton y Harter, 2003).” (Muñoz C. y Otros, 2016:81).	Según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) el educador diferencial que finaliza su FID, se compromete con la formación de la acción educativa en concordancia con propiciar calidad de vida a todos los estudiantes, con mayor énfasis a aquellos que presentan NEE. Lo cual significa que propicia relaciones interpersonales adecuadas, educación emocional, bienestar físico y material. (pág. 24).
La relación entre estudiantes y docentes es distinta con el profesor de aula regular y con educador diferencial, en donde con este último con su lenguaje y formación busca que el estudiante logre potenciar sus fortalezas, resolver sus problemas de forma creativa y autónoma y entablar relaciones sociales	“Los educadores más que entregar conocimientos, deben generar oportunidades para que sus estudiantes desarrollen su potencial creativo y su amor por el aprendizaje (Renzulli, s.f.), aspectos que se alejan del modelo educativo tradicional instalado en las escuelas (Eaves, 2014).” (Muñoz C. y Otros, 2016:82).	Según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) el profesor de educación diferencial que ha terminado su FID promueve el desarrollo de habilidades y el mantenimiento de estas para el logro de un funcionamiento autónomo, favorecer el desarrollo de autoestima y habilidades socioemocionales al momento de

desde el respeto y la participación.		verse enfrentados a alguna dificultad. (pág. 35).
Para lograr aprendizaje en todos los estudiantes, el educador diferencial adopta un rol de guía, el cual le permite acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje del contenido, de la contención de sus emociones y de lo valórico generando una diversificación del contenido relacionada con su propia realidad y experiencias.	Un desafío para el educador constituye “facilitar condiciones para que el educando mantenga esa motivación intrínseca por conectarse y aproximarse hacia él o ella, como figura principal de apego, sosteniendo además condiciones de seguridad que permitan encauzar la curiosidad por explorar o aprender en el mundo. El apego nos impulsa a mantenernos cerca de personas que resultan especiales para nuestro desarrollo, por tanto, el educador deberá aprovechar esta condición humana para una relación educador-educando orientada hacia el acompañamiento en la construcción del conocimiento escolar.” (Muñoz C. y Otros, 2016:85).	“El profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial toma decisiones educativas y pedagógicas de manera permanente y continua para optimizar el aprendizaje y la participación del estudiante, según la diversidad del aula y las necesidades de apoyo identificadas. Realiza este proceso con la participación del propio estudiante y su familia, el equipo de aula y el equipo profesional que participa en la tarea diseñando los apoyos al aprendizaje. Comunica de manera efectiva a los miembros de la comunidad educativa y otras redes, el diseño de los apoyos en función de las necesidades de aprendizaje, comprometiéndolos en la acción educativa para la promoción del desarrollo de la persona que presenta NEE.” (MINEDUC, 2013a:30).

El rol social del educador diferencial en aula regular y de recursos tiene como propósito el logro de habilidades para la vida de los estudiantes, enfatizando su trabajo en el desarrollo de la autonomía, con la finalidad de que los estudiantes aprendan diferentes dinámicas relacionales basadas en el respeto, la vida en comunidad y el respeto por las diferencias. Para lo anterior, el educador diferencial adopta un rol de mediador, caracterizándose por una relación de cercanía, confianza y respeto con los estudiantes generada a través de un lenguaje valórico y la entrega de refuerzos positivos.	Referidos a la importancia de lograr apego con los estudiantes es que, en resumen, este apego siempre se dará en la mayoría de los casos de forma natural, por lo cual el aprendizaje siempre se logra en base a relaciones afectivas y de proximidad y seguridad sostenida en el tiempo. (Muñoz C. y Otros, 2016:78).	Según los estándares orientadores para carreras de educación especial (2013a) el educador diferencial que termina su FID se compromete, mediante acciones pedagógicas pertinentes con la promoción de calidad de vida y bienestar emocional de todos sus estudiantes, siempre desde una pedagogía inclusiva y colaborativa. (pág. 24).
El educador diferencial dentro del rol social tiene una fuerte incidencia como motivador hacia la participación ciudadana, regulación de las conductas que socialmente son	“Si bien es un lugar común señalar que dentro del rol de los educadores está comprendida la tarea de motivar a los estudiantes, y que dicha motivación es fundamental para el aprendizaje, no se ha	El propósito de recabar información del estudiante en una evaluación diagnóstica tiene como finalidad para el educador diferencial poder establecer “Potencialidades e intereses: comprenden aquellas fortalezas,

aceptadas y aprobación de las diferencias en cuanto potenciar habilidades para la vida autónoma, se evidencian en el rol social del educador diferencial, tanto dentro como fuera del Liceo.	reflexionado suficientemente en torno a qué significa exactamente que el maestro deba “motivar” a los estudiantes. Esto lleva a que la formación motivacional sea precaria y muchas veces limitada a una caricatura del constructo motivacional y desprovista de estrategias para cumplir con esta demanda socialmente atribuida a los profesores. Se le pide al profesor que motive, no obstante, la formación que se le entrega dista de ser un aporte a la comprensión profunda del fenómeno.” (Muñoz C. y Otros, 2016:79).	habilidades y destrezas que pueden ser consideradas como puntos de apoyo al aprendizaje, así como las áreas, contenidos y tipo de actividades en que los y las estudiantes demuestran mayor interés, se sienten más cómodos y motivados”. (MINEDUC, 2015a:34).

Análisis interpretativo de la categoría emergente: Rol social del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

El educador diferencial, al momento de tener que tomar decisiones cruciales, como metodología a implementar, diversificación de la enseñanza, adecuación curricular o distintas evaluaciones, utiliza diversas instancias, como por ejemplo las reuniones de equipo, los momentos de planificación con el profesor de aula regular o cualquier tipo de reunión con la familia, para conseguir todo tipo de información sobre el estudiante, considerando que todos aquellos aspectos que vive en distintos niveles o contextos de socialización, inciden en el comportamiento social y desempeño académico, visualizando al estudiante como persona integral y no aislado de su propia realidad, logrando construir estrategias pertinentes para el buen desarrollo social del estudiante.

El educador diferencial en los contextos investigados, sobrepone el área social y humana del desarrollo por sobre lo academicista centrada en memorizar contenido, lo cual tiene sentido y relación directa con la teoría, comprendiendo que “Esta perspectiva reemplaza el énfasis en los problemas, vulnerabilidades y déficits. No los niega, pero sugiere que sólo atender a las dificultades conduce a una visión incompleta de la condición humana (Peterson, 2009). Se orienta hacia los procesos y el desarrollo, identificando y relevando las fortalezas y recursos de las personas, a medida que éstos emergen en respuesta a desafíos específicos de la vida. Utiliza además un lenguaje descriptivo frente a las dificultades que una persona pueda presentar, lo que permite ver las oportunidades, esperanzas y soluciones en lugar de enfocarse en dificultades y desesperanza” (Muñoz C. y Otros, 2016:81).

A grandes rasgos y en congruencia con lo que se expresa teóricamente , el educador diferencial tiene claro que “a pesar de que esta perspectiva enfatiza en las fortalezas y capacidades, integra también principios de justicia social: inclusión, colaboración, autodeterminación, transparencia, respeto, la puesta en común de los recursos y la consideración por los derechos humanos” (Muñoz C. y Otros, 2016:81), los cuales los lleva a la práctica por medio de políticas públicas que lo sustentan las cuales declaran que “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial conoce diferentes enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para abordar el aprendizaje de las personas que presentan NEE, en responsabilidad compartida con el equipo de aula. Utiliza su conocimiento y habilidades profesionales para promover estas prácticas, basadas en el respeto a la diversidad. Promueve espacios de trabajo como instancias de aprendizaje interdisciplinario, en el que los profesores pueden enriquecer los recursos educativos para dar una respuesta ajustada al aula diversa. Comparte con el equipo de aula su conocimiento y habilidades sobre la identificación de necesidades de apoyo, así como los recursos para la enseñanza, con el fin de educar de manera colaborativa a todos los estudiantes del aula en un escenario favorable a la inclusión.” (MINEDUC, 2013a:36).

Para lograr lo anteriormente señalado, tanto por la teoría como por las políticas (bibliografía relacionada a las temáticas), el educador diferencial, en el contexto observado, considera trascendental el trabajo con el ecosistema del estudiante, y la influencia que tienen en él, y en su proceso de aprendizaje, es decir, los factores que lo rodean, para lo

cual, el PIE genera instancias de trabajo con las familias, con la comunidad educativa y con diferentes redes de apoyo para el estudiante, y así garantizar su inclusión no solamente en el contexto escolar, sino que también lograr su desarrollo y participación dentro de la sociedad. “La política pública ha reconocido lo anterior y ha comenzado a poner atención en estos procesos. Muestra de ello, es la incorporación de las dinámicas motivacionales como indicadores complementarios de la calidad educativa (MINEDUC, 2014a, 2014b) que, junto a la autoestima académica, centran la mirada en aspectos o factores “no cognitivos” (Muñoz C. y Otros, 2016:79).

La posibilidad de este profesional en particular de llevar a cabo estas prácticas educativas poco tradicionales es porque la formación del profesional docente que trabaja con estudiantes con NEE “conoce los modelos, enfoques y teorías de las dimensiones del desarrollo humano, las variables del sujeto, de su entorno y su interrelación con los procesos de aprendizaje, enfocándose en las potencialidades de los estudiantes que presentan NEE y elaborando, en conjunto con el equipo de aula, el estudiante y la familia, las estrategias que desarrollan las habilidades necesarias para lograr una plena inclusión.” (MINEDUC, 2013a:23).

Desde este rol social en específico enfocado en la realidad observada, el educador diferencial ve al estudiante como un todo y no de forma parcelada según en el contexto que se desenvuelva, por lo cual es necesario trabajar con ellos en distintas áreas de su vida, lo cual es bastante coherente tomando en cuenta al ser humano como un ser integral y no aislado. Esta visión permite al profesional tener un amplio paraguas de posibilidades de didácticas para el aprendizaje, siempre tomando en cuenta todas aquellas dimensiones que moldean el desarrollo humano, y no entender al estudiante como un ser solo académico, porque en ese momento específico se encuentra en el Liceo, puesto que sigue siendo y aprendiendo en lo social, lo cual el educador diferencial tiene muy claro al momento de llevar a cabo su labor de educar.

Siguiendo con la idea de ver al estudiante como un ser integral, es que el educador diferencial realiza adecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes, reorientando lo que se busca aprender a un objetivo más bien funcional, estableciendo previamente la necesidad de fortalecer habilidades para la vida y la autonomía. Es por esto

que el educador diferencial debe ser un docente presente en distintos contextos e instancias de aprendizaje, en congruencia con la teoría, puesto que esta última estima que “los profesores, en tanto mediadores en la cultura deben estar disponibles, generar contextos de apropiación de esta herramienta cultural en un ambiente dialógico que traspase progresivamente la autonomía al educando” (Muñoz C. y Otros, 2016:85). Para ello el educador diferencial, mediante las adecuaciones curriculares, busca que los estudiantes con NEE alcancen la participación social al igual que otro estudiante sin NEE, respetando las diferencias y ritmos educativos, y por sobre todo priorizando las propias necesidades del estudiante en particular, siempre con un enfoque en relación a la convivencia en comunidad.

Es por lo ya mencionado, que lo realizado por el educador diferencial en los Liceos tiene coherencia con las políticas (bibliografía relacionada a las temáticas) establecidas, las cuales declaran que “el uso de adecuaciones curriculares se debe definir buscando favorecer que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo además el desarrollo de sus capacidades con respeto a sus diferencias individuales.” (MINEDUC, 2015a:25). En relación a este tema, se logra interpretar de la realidad observada una dinámica en la cual el educador diferencial constantemente busca hacer adecuaciones curriculares logrando una visión individual pero integral del estudiante, haciendo importante toda aquella información reunida hasta el más mínimo detalle. A su vez el sentido social que le entrega a esta labor que realiza en específico el educador diferencial, se diferencia de lo observado en los profesores de aula regular, puesto que ven al estudiante tan solo como, estudiante que debe aprender contenidos independientemente de su contexto, ya sea social, o cultural.

Llevando el rol social del educador diferencial, a un plano más general referente a la realidad observada, es que el funcionamiento y organización del PIE tiene como finalidad el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes, considerando su futuro académico y laboral por sobre el contenido curricular, lo cual en ocasiones dificulta el poder articular el plan común con las distintas especialidades. Esta prioridad identificada por parte del PIE tiene relación y sentido en que “desde una mirada global, el escenario

educativo implica situar la enseñanza asumiendo la naturaleza social de la condición humana. Por tanto, en dicho escenario confluyen relaciones, interacciones, afectos y otros componentes de carácter preponderantemente interpersonal o interpsicológico, que redundan en una visión vincular del sistema educador educando.” (Muñoz C. y Otros, 2016:77), por lo tanto, tomar esta decisión de priorizar lo social por sobre el contenido implica, para el educador diferencial, tomar un rol de responsabilidad al convertirse en figura significativa durante el proceso de formación por el que cursan los estudiantes de enseñanza media de los Liceos investigados.

La política en relación a este tema, entrega aportes importantes en base a lo que significa educar a estudiantes de enseñanza media, específicamente dejando establecido que el ámbito personal y social del desarrollo del adolescente es tan importante como el académico, es por esta razón que se establece que los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permita “alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que les permita conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, desarrollar planes de vida y proyectos personales, con pleno conocimiento de sus propios derechos, necesidades e intereses, como también de las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia; trabajar en equipo e interactuar en diversos contextos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos; conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses; desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad; y por ultimo tener hábitos de vida activa y saludable.” (MINEDUC, 2009c:10).

Es por lo establecido anteriormente, que se logra interpretar que aquello que considera el educador diferencial como importante a nivel social, no es una “pérdida de tiempo” o se escapa de su rol educativo, ya que cada una de aquellas decisiones tiene que ver con el permitir y garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, sin dejar de lado la dimensión social, y que si no fuera por el educador diferencial, en estos casos observados en

particular, el ritmo y exigencias en lo académico con la cual debe cumplir el profesor de aula regular, nadie dedicaría tiempo al trabajo en esta área tan importante en el desarrollo de los estudiantes, ya que no se trata tan solo de su presente escolar, sino que también de su futuro como persona que pertenece a una sociedad y que está en todo su derecho de participar y ser un aporte al desarrollo de la misma.

También observado en la realidad y un tema que se destaca durante el proceso de análisis, es la dinámica relacional que se establece entre el educador diferencial y el estudiante, la cual es de cercanía y confianza, tanto dentro como fuera de la sala de clases, la cual permite valorar y visualizar la emoción, conducta, relaciones sociales y culturales en el proceso de aprendizaje. Esto tiene que ver con el rol que cumple el educador como modelo o figura significativa para los estudiantes, ya que mediante esta dinámica relacional es posible establecer apego en la relación estudiante docente, para luego comenzar a generar cambios y adaptaciones favorables por parte de los estudiantes.

Lo anteriormente señalado tiene relación con lo establecido en la teoría ya que “los estudiantes disponen de un amplio espectro de figuras que pueden constituirse en modelos de persona, de hombres o mujeres exitosos, pero, al menos en los medios de masas, no existen modelos de aprendices. Esa tarea pareciera estar reservada al maestro, a quien no solo le corresponde entregar contenidos, sino que también modelar el gusto por saber, la pasión por ir más allá en el conocimiento, de no contentarse con lo básico. Para muchos niños el único modelo observable de aprendiz será el profesor (Viau, 2002. Citado por Muñoz C. y Otros, 2016:80), por lo tanto, la responsabilidad de ser para el estudiante una persona significativa, es consistente y predominante dentro de este rol social que lleva a cabo el educador diferencial.

Es posible, por parte del educador diferencial, llevar a cabo este rol, incluso de forma inconsciente gracias a las políticas que regulan su formación inicial docente, las cuales señalan que “el futuro profesor o profesora conoce las características de los estudiantes en términos personales, sociales y culturales. Sabe cómo aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y los procesos de desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de maneras muy diversas entre los adolescentes. Actúa en concordancia con la convicción de que todos y

cada uno de los estudiantes pueden aprender y alcanzar las metas que el sistema educativo establece para ellos.” (MINEDUC, 2013a:62). Dicha relación entre educador diferencial y estudiante, en uno de los contextos genera roces entre los profesionales, por la valorización que los estudiantes atribuyen a un profesional por sobre otro, lo cual entorpece la práctica de su profesión al educador diferencial, ya que, al tener relaciones conformacionales, obstaculiza el trabajo codocente y siempre serán los estudiantes los perjudicados, ya que no serán beneficiados con educación de calidad.

En esta relación disfuncional por motivos de entendimientos distintos de lo que significa educar y la jerarquía que existe entre docentes en los distintos contextos, que aún existe en estos contextos, es que el rol social que ejerce el educador diferencial se lleva a cabo de forma muy sutil, muchas veces fuera de las horas de aula, ya que, entendiendo que el profesor de aula regular tiene el saber del contenido y es lo único que debe ser visto en la sala de clases, el educador diferencial se adapta sin dejar de lado este rol tan importante en el desarrollo humano. Sin embargo, fue posible observar constantemente esta dinámica relacional entre el educador diferencial y el estudiante, en donde este último se acerca al educador diferencial para realizar preguntas más bien sociales, culturales o de relaciones humanas, las cuales no le realizan al profesor de aula regular, interpretando que el profesor de aula regular tiende a ser punitivo y no responder preguntas si es que él estima que no corresponde a lo que el pretende enseñar.

El rol social que cumple el educador diferencial, siempre está enfocado en lo que los estudiantes pueden hacer, y en aquellas habilidades que son un potencial de aporte a nivel social, en las relaciones con los otros, y en el descubrir quiénes son a nivel social en un presente y quienes serán en un futuro. En confrontación con esto, es posible encontrar un sistema educativo, que a pesar de tener estrategias y profesionales idóneos para no marginar a los estudiantes que presentan alguna dificultad para aprender, en la realidad observada aún existe la cultura de centrarse en aquello que el estudiante no puede o no sabe hacer. A diferencia del educador diferencial, que más allá del diagnóstico de los estudiantes se centran en las necesidades de cada uno de ellos para desarrollar habilidades para la vida y participación ciudadana de forma autónoma.

La teoría menciona que “cuando el sistema educativo sitúa su mirada en los déficits y, con la mejor de las intenciones, dedica sus esfuerzos en compensarlos, se enfoca en un paradigma deficitario propio de la escuela tradicional (López, 2011). Este paradigma invisibiliza las fortalezas y talentos de los estudiantes. Situar el esfuerzo en las mejores cualidades personales permitirá mejores resultados que si se pone el mismo esfuerzo en superar las dificultades o debilidades (Clifton y Harter, 2003). En este contexto, desarrollar una visión positiva de sí mismo como aprendiz requiere un cambio de perspectiva en el educador, al que aporta la noción de educación basada en las fortalezas” (Muñoz C. y Otros, 2016:81). Es necesario tener en cuenta que el trabajo educativo con adolescentes es necesariamente social y humanitario, ya que ellos se encuentran en procesos de desarrollo potentes, en donde los estudiantes forman criterios, personalidad e identidad del adulto del mañana, el cual debe ser parte de la sociedad participando y aportando desde el respeto y la validación de sus creencias y las de los demás.

Dentro de la misma temática anterior, referente a establecer procesos educativos enfocados en las fortalezas y habilidades de los estudiantes es que “los educadores más que entregar conocimientos, deben generar oportunidades para que sus estudiantes desarrollen su potencial creativo y su amor por el aprendizaje (Renzulli, s.f.), aspectos que se alejan del modelo educativo tradicional instalado en las escuelas (Eaves, 2014).” (Muñoz C. y Otros, 2016:82), ya que en la realidad observada existe una preocupación constante por responder de los estándares de calidad que son medidos por pruebas estandarizadas, las cuales son diseñadas para solo un tipo de aprendizaje “ideal” dejando totalmente a fuera la diversidad de estilos de aprendizaje.

La política referente a la formación del educador diferencial está en concordancia con lo que se observa en la realidad, en cuanto a las acciones y relaciones que establece el profesional, sin embargo, da a entender que el rol social que cumple es menospreciado, ya que los resultados cuantitativos son los que interesan al equipo de gestión de los Liceos.

La formación anteriormente mencionada establece que “el profesor o profesora de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial monitorea el desarrollo, el mantenimiento y la generalización de conocimientos y habilidades de la persona que presenta NEE en diferentes actividades educativas, culturales y sociales, promoviendo el

avance hacia un funcionamiento cada vez más autónomo. Favorece el desarrollo permanente y progresivo de la autoestima y de habilidades socioemocionales, como una dimensión central para el logro de una autonomía y participación efectivas.” (MINEDUC, 2013a:35), esto es posible de llevar a cabo por medio del trabajo que realiza el educador diferencial.

Se interpreta que el educador diferencial cumple un rol importante en el desarrollo social del estudiante, visto a este último como aquel que tiene habilidades y fortalezas, las cuales se deben potenciar mediante refuerzos positivos y lenguaje específico con un fuerte contenido valórico, que refuerza la autoestima, las emociones y el logro de entablar relaciones sociales sanas y en base a respeto.

Es posible observar ciertas directrices que el educador diferencial adopta para poder llevar a cabo su rol social, el cual siempre tiene relación con los objetivos de toda institución educativa, es decir, que todos los estudiantes aprendan. El educador diferencial adopta un rol de guía, el cual le permite acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje del contenido, de la contención de sus emociones y de lo valórico, generando una diversificación del contenido relacionada con su propia realidad y experiencias, pero también con un lenguaje propicio en relación a aprendizaje referido a la convivencia y participación social.

Es por este rol de profesor guía que la teoría establece, de forma pertinente, que un desafío para el educador constituye “facilitar condiciones para que el educando mantenga esa motivación intrínseca por conectarse y aproximarse hacia él o ella, como figura principal de apego, sosteniendo además condiciones de seguridad que permitan encauzar la curiosidad por explorar o aprender en el mundo. El apego nos impulsa a mantenernos cerca de personas que resultan especiales para nuestro desarrollo, por tanto, el educador deberá aprovechar esta condición humana para una relación educador-educando orientada hacia el acompañamiento en la construcción del conocimiento escolar.” (Muñoz C. y Otros, 2016:85).

De forma coherente a lo señalado en la cita anterior, en la realidad observada el educador diferencial trabaja en base a relaciones de confianza y respeto con sus estudiantes, luego ser una figura significativa, para que el siguiente paso sea poder guiar y acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral, no tan solo en el área cognitiva, sino que también a nivel social, cultural y comunicativo.

A su vez, también adopta un rol mediador, ya que al lograr confianza en la relación de respeto que instala con sus estudiantes, que el adolescente requiere de este profesional, no tan solo en aula regular o de recurso, sino que también al momento de tener diferencias con el profesor de aula regular, el cual en variadas ocasiones no comprende algunas reacciones de los estudiantes, por no verlos como personas integrales, las cuales están pasando por una etapa en su desarrollo de bastantes contradicciones y de carácter muy emocional.

En consiguiente, el proceso de desarrollo en base a una buena relación entre profesor y estudiante “obedecerá a una necesidad de cooperar, negociar y consensuar en los escenarios sociales donde participa el educando (Lecannelier, 2014). Por lo tanto, los aprendizajes ocurrirán en relaciones de afecto, proximidad y seguridad sostenida.” (Muñoz C. y Otros, 2016:78). Esta proximidad que logra el educador diferencial con sus estudiantes, para el logro de aprendizajes, basado en su mayoría mediante el contundente lenguaje con contenido valórico, es también aprendido durante su FID, en donde la política establece que “el profesor de Educación Especial que ha finalizado su formación inicial se compromete, a través de la acción educativa, con la promoción de la calidad de vida de los estudiantes, en especial de aquellos que presentan NEE; incentiva su bienestar emocional, material y físico, promoviendo las relaciones interpersonales, su desarrollo personal y autodeterminación. Compromete al propio estudiante en el proceso de aprendizaje a través de instancias de participación y colaboración en los contextos en los que se desenvuelve, generando el desarrollo de una cultura inclusiva.” (MINEDUC, 2013a:24).

Y, como ultima directriz que adopta el educador diferencial en el contexto real observado, es el rol motivador hacia la participación ciudadana, regulación de las conductas que socialmente son aceptadas y aprobación de las diferencias en cuanto potenciar habilidades para la vida autónoma, tanto dentro como fuera del Liceo. En relación a esto la

teoría concuerda con lo visto en los contextos investigado, la cual establece que, si bien es un lugar común señalar que dentro del rol de los educadores está comprendida la tarea de motivar a los estudiantes, y que dicha motivación es fundamental para el aprendizaje, no se ha reflexionado suficientemente en torno a qué significa exactamente que el maestro deba “motivar” a los estudiantes. Esto lleva a que la formación motivacional sea precaria y muchas veces limitada a una caricatura del constructo motivacional y desprovista de estrategias para cumplir con esta demanda socialmente atribuida a los profesores.

Se le pide al profesor que motive, no obstante, la formación que se le entrega dista de ser un aporte a la comprensión profunda del fenómeno.” (Muñoz C. y Otros, 2016:79), por lo cual, este rol motivacional es comprendido por parte de los profesores de aula regular, como “entretener” a los estudiantes para que tomen atención y aprendan, y por esa razón el educador diferencial busca alternativas para entregar el contenido.

Pero el fin último del educador diferencial respecto al buscar motivar a los estudiantes tiene que ver con un entendimiento más global del significado, buscando que los estudiantes se motiven con la acción de aprender, de saber, de estar informados, de preguntar libremente, de que se interesen por temas sociales que los involucran, y dejen de marginarse y ser indiferentes al aprendizaje. Es por esta razón, que al momento de hacer evaluaciones diagnósticas, más allá de un diagnóstico propiamente tal, lo importante es lograr establecer aquellas “potencialidades e intereses: comprenden aquellas fortalezas, habilidades y destrezas que pueden ser consideradas como puntos de apoyo al aprendizaje, así como las áreas, contenidos y tipo de actividades en que los y las estudiantes demuestran mayor interés, se sienten más cómodos y motivados” (MINEDUC, 2015a:34), lo cual concuerda con la realidad observada.

Es posible interpretar que el educador diferencial busca ser orientador, guía, mediador y motivador del proceso de aprendizaje ya que comprende al estudiante como una persona que trae consigo experiencias, aprendizajes previos e ideas concebidas según la cultura en la cual se encuentra inserto, por lo cual, estos roles que adopta este profesional son necesarios para validar al estudiante en su propio proceso de desarrollo, buscando generar cambios si es necesario o aprendizajes que solo son posibles a nivel social, en las relaciones que se establecen y en la capacidad de convivir y opinar desde lo informado que

puedan estar, y para ello, y por su etapa biológica en la que están viviendo, es necesario tener confianza en aquel adulto que puede ser su guía, orientarlo en la toma de decisiones, mediar en el caso de dificultades y motivar el que quieran seguir aprendiendo durante toda su vida, no tan solo en los contextos educacionales.

Análisis global de la categoría emergente: Rol social del educador diferencial dentro del PIE en enseñanza media.

En síntesis, durante el proceso analítico referente al rol social del educador diferencial, el cual emerge durante el desarrollo de esta investigación, en donde la realidad supera lo ideal en un contexto educacional, es necesario destacar lo importante de ese rol, sobre todo en estudiantes de enseñanza media, ya que la adolescencia es una etapa de desarrollo marcadora y decisoria para el ser humano.

Este rol tan en particular que en la realidad observada se lleva a cabo solo por el educador diferencial, tiene concordancia con ciertas etapas que este profesional lleva a cabo durante el proceso de educar, las cuales tienen relación directa con los objetivos fundamentales que debiese tener toda escuela, ya que, desde lo teórico, “El sistema educativo tiene la obligación de mostrar cómo el aprendizaje escolar constituye una herramienta para comprender el mundo y habitarlo. La misión de la Escuela es equiparar las oportunidades de aprendizaje, pero esto no se puede hacer si para algunos, normalmente aquellos estudiantes que han tenido menos oportunidades, esto no tiene sentido. La misión del profesor es ampliar y enriquecer la mirada y el sentido de aprender en la Escuela. [...] La Escuela otorga a través del conocimiento del mundo una comprensión más rica no sólo del entorno, sino que posibilita el que el estudiante pueda ir forjando la mejor versión de sí mismo”. (Muñoz C. y Otros, 2016:81).

Tal y como lo expresa la cita anteriormente mencionada, “ser una herramienta para comprender el mundo y habitarlo”, la importancia que el educador diferencial pone en este ámbito es crucial para el desarrollo humano en cuanto a convivir con otros y la construcción de identidad del adolescente. Las etapas anteriormente mencionadas son aquellas que se logran visualizar en el proceso de observación de la realidad.

Como primera etapa que el educador diferencial lleva a cabo para lograr ser agente de cambio y ejercer una educación como acto social, es la visión que logra hacia el estudiante, comprendiéndolo como un ser integral y no aislado según el contexto donde se encuentre, esto quiere decir que el educador diferencial comprende al estudiante como un ser emocional, cultural, con aprendizajes previos, con distintos estilos de aprendizaje y en desarrollo de habilidades y fortalezas. Esta visión permite que el educador diferencial logre hacer adecuaciones curriculares pertinentes, siempre considerado el futuro laboral y académico de todos los estudiantes, pero con una fuerte conciencia a la realidad actual que cada uno de ellos pudiera estar viviendo.

Esta primera etapa, anteriormente mencionada, lleva de forma natural a una segunda etapa, la cual tiene que ver con las dinámicas relacionales que el educador diferencial intenciona con sus estudiantes, las cuales son desarrolladas en base a confianza y respeto, llevando una relación cercana y humana con sus estudiantes, lo cual le permite al educador diferencial comprender los distintos procesos de aprendizaje y conductas que en su mayoría son extremas o disruptivas, trayendo consigo más dificultades. Esta dinámica relacional favorece el rol social del educador diferencial en cuanto a enseñar y potenciar la participación de los estudiantes en la comunidad, desde el conocimiento y la información. Esta relación conlleva a que el educador diferencial pasa a ser una figura significativa para el estudiante, lo cual facilita los procesos de aprendizaje, ya que “al asumir que es posible ser una figura significativa para el educando, se abre la posibilidad de intervenir en el proceso de aprendizaje de manera más oportuna y pertinente”. (Muñoz C. y Otros, 2016:77), siempre desde la honestidad y el respeto a las diferentes formas de ver y estar en el mundo que nos rodea.

Y, como tercera etapa y consecuencia de la segunda, son aquellos “papeles” que establece el educador diferencial dentro de este rol social, los cuales pasan a ser guías, mediadores y motivadores para los procesos de desarrollo del adolescente, no tan solo en los procesos cognitivos, sino que también en los procesos sociales, culturales y emocionales por los cuales debe pasar el estudiante. Lo más significativo dentro de la interpretación de este rol que cumple el educador diferencial, es como lo lleva a la práctica a pesar de los obstaculizadores, ya sean humanos o administrativos, ya que las exigencias de enfoques hacia el déficit o el diagnóstico podría nublar la visión del educador diferencial hacia la necesidad específica del estudiante en cuanto a las habilidades para la vida y la participación activa en el mundo social que viven. Por lo tanto, la necesidad de dialogo por parte del adolescente siempre está, pero si no es posible entregar una circunstancia propicia para lograr este dialogo, se pierde la posibilidad de educar en todo ámbito humano y no tan solo en lo cognitivo.

V. Reflexiones finales y proyecciones.

1. Respuesta a la pregunta de investigación:

Respondiendo a la pregunta de investigación, de **¿Cuál es el rol educativo del educador diferencial en el PIE, a nivel de enseñanza media en dos Liceos de Santiago?**, los roles están enfocados en respaldar y explicar el quehacer de una estructura institucional mayor, en este sentido, el rol educativo del educador diferencial es desarrollado de forma particular por cada uno de ellos, el cual tiene relación directa con los modelos y enfoques educativos de cada institución, estableciendo que los distintos roles que lleva a cabo el educador diferencial están moldeados o dirigidos por cada coordinación PIE al cual pertenecen.

En uno de los liceos, el rol educativo era entendido por el educador diferencial como la entrega de apoyo al profesor de aula regular, por lo tanto, no se empodera de su rol como educador diferencial, sino que en su lugar pasa a ser un estudiante más en la sala de clases mientras que el profesor de aula regular entrega conocimiento referido al contenido curricular, por lo tanto el educador diferencial aporta en materias de disciplina y control de los estudiantes para que el profesor pueda hacer su clase.

Mientras que, en el otro liceo, el educador diferencial cumple su rol educativo empoderado en su labor como docente, sin la existencia de jerarquías dentro de la sala de clases al momento de realizar trabajo codocente. Lo anteriormente señalado es posible mediante la utilización de una estrategia específica utilizada por el establecimiento para subsanar este déficit o relación jerárquica entre el educador diferencial y el profesor de aula regular.

La estrategia señalada consistió en especializar a los educadores diferenciales en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, entendiendo que esta especialización brinda las herramientas necesarias para que, al momento de planificar en conjunto con el profesor de aula, logren entablar una conversación atinente a la realidad, hablando desde el mismo dominio de saber y realizar trabajo colaborativo y codocente, tanto fuera como dentro del aula. Estas diferencias en los contextos investigados, tenían relación con dar respuestas a

las gestiones de cada uno de los PIE respectivamente, lo cual se comprende el proceso de aprendizaje de maneras distintas, por lo cual, no es posible señalar que solo uno de ellos cumple mejor su rol educativo, sino que ambos responden de manera eficaz y eficiente a las demandas del establecimiento en cuanto a logros de metas y objetivos. Por lo tanto, el educador diferencial cumple su rol educativo desde la flexibilidad, con el propósito de llevar a cabo su labor profesional comprendiendo el contexto y respondiendo a lo solicitado por sus coordinadores e instituciones a las cuales pertenecen.

La manera en particular en la que el educador diferencial desempeña su labor profesional tiene directrices claras con lo mencionado anteriormente, lo cual está referido a la flexibilidad y la adaptación. También, el hecho de ser un profesional que tiene una formación que involucra trabajo colaborativo y atención a la diversidad, logra en gran medida cumplir un rol crucial en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales consideran su desarrollo personal, desde la validación de los contextos, sus familias, dificultades, cultura, nivel socioeconómico, etc.

De acuerdo a esto, es que la labor educativa que lleva a cabo el educador diferencial es más bien integral, no tan solo enfocada en los contenidos y en dar respuesta a estándares educacionales establecidos por las distintas instituciones, sino que logra desempeñar este rol educativo poniendo en primer lugar las necesidades que los estudiantes en enseñanza media tienen en esta etapa de su vida, en donde ser adolescente es una etapa importante del desarrollo, la que es comprendida y validada por el educador diferencial en todas sus dimensiones, intencionando constantemente que el estudiante aprenda contenido, pero también que aprenda auto conocerse, formar una buena autoestima y autonomía para participar activamente de la sociedad, respetar a los otros y lograr cumplir metas desde sus fortalezas y no enfocado en sus debilidades.

2. Respuesta a preguntas y objetivos específicos de investigación.

Respondiendo a la pregunta, de **¿Cómo es el rol pedagógico del educador diferencial en el PIE de enseñanza media, en dos Liceos de Santiago?** se ha logrado identificar que el rol pedagógico de los educadores diferenciales en ambos casos dice relación con generar aportes, estrategias y construcciones en conjunto con el profesor de aula regular, brindando

los apoyos (humanos y materiales) requeridos por los estudiantes al interior de la sala de clases. Esto se da, en primer lugar, a partir de la coordinación de acciones que realizan ambos actores durante los horarios destinados para reuniones de colaboración, espacios que se encuentran normados y establecidos obligatoriamente en ambos centros educativos, pero que según señalan los mismos educadores diferenciales no son suficientes para abordar la totalidad de las tareas pedagógicas de sus establecimientos, por lo que deben optar por la priorización de labores.

Y, en segundo lugar, mediante los espacios de codocencia, siendo entendida por los educadores diferenciales como la participación, tanto del educador diferencial como del profesor de aula regular, durante todo el proceso educativo. Bajo dicha premisa, se distinguen diferencias entre los casos estudiados, siendo en uno de ellos, posible identificar una distribución equitativa de labores pedagógicas a lo largo de todo el proceso educativo, mientras que, en el otro caso, no se logra evidenciar la realización de codocencia, sino que más bien responde a la entrega de apoyos y asistencia disciplinaria. De esta manera, es posible señalar que el contexto en que el educador diferencial desempeñe su labor, especifica el grado de participación que estos profesionales mantienen al interior del aula y desde el cual empiezan a progresar paulatinamente según la cultura jerárquica se los permita. Al día de hoy, el aporte brindado por la educación diferencial aun no logra ser visualizado como un aporte transversal que beneficia a los estudiantes, sino que es un aporte al profesor de aula.

En un tercer lugar, el abordaje pedagógico que realizan los educadores diferenciales al interior del aula de recursos, responde a la perspectiva que los profesionales poseen de él, siendo entendido como un espacio de nivelación y reforzamiento en donde los estudiantes logran fortalecer su proceso educativo mediante la entrega de apoyos complementarios que garanticen el acceso total al currículum, siendo en la práctica, valorada la diversidad y los diferentes estilos, modos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes.

En la práctica pedagógica, los educadores diferenciales de ambos establecimientos priorizan el mantener una relación cercana con los estudiantes por sobre otras labores y objetivos, promoviendo a su vez, el desarrollo de aprendizajes y habilidades para la vida en sus estudiantes. Respondiendo a esos lineamientos, los educadores diferenciales escuchan y

observan activamente a sus estudiantes, permitiéndose conocer sus realidades, y tomarlas en cuenta para que puedan relacionar los contenidos con sus experiencias, logrando mayor grado de significancia y apropiación durante el proceso de aprendizaje. En concordancia con lo observado en la realidad, los educadores diferenciales buscan generar inclusión en el contexto escolar, garantizando el pleno acceso al currículum por parte del estudiante, y por ello, crean y diseñan estrategias que posibilitan el pleno desenvolvimiento de los estudiantes en los diferentes contextos en los cuales se desarrolle.

Finalmente, en relación a la construcción de este rol, los estándares disciplinarios establecidos en referenciar claramente la labor de los educadores diferenciales a través de su proceso formativo, debido a que en la política se establecen metas y propósitos hacia los cuales el docente debe dirigir su labor respetando la diversidad y comprometiéndose con el aprendizaje de los estudiantes.

Respondiendo a la pregunta, de **¿Cómo es el rol administrativo que el educador diferencial desempeña en el PIE de enseñanza media, en estos establecimientos?**, se ha logrado identificar que el rol administrativo de los educadores diferenciales se encuentra claramente normado, con bases políticas estructuradas y acotadas, las cuales proporcionan sustento y argumento pedagógico a cada uno de los procesos administrativos que este profesional debe cumplir. De esta manera, los educadores diferenciales en ambos establecimientos, deben dar cumplimiento a plazos y metas respecto a la institución a la que pertenecen y las normativas que las rigen, siendo en lo concreto, la generación de informes psicopedagógicos una de sus principales labores. Estos informes deben ser pertinentes y atinentes a la realidad de cada uno de los estudiantes, por lo que, el educador diferencial debe lograr realizar y reunir toda la documentación necesaria en tiempos que son realmente acotados en relación a la gran cantidad de trabajo administrativo que se requiere.

En la práctica se distinguen labores administrativas que representan para los educadores diferenciales un gran agobio y nivel de exigencia, estos corresponden a los procesos de ingreso y egreso de los estudiantes al PIE, puesto que estos conllevan la realización de un proceso de evaluación integral, el cual requiere de la aplicación de una amplia variedad de evaluaciones psicopedagógicas, tanto en el área de la salud como en el área pedagógica, todo ello sumado a la necesidad de recopilar información del entorno familiar del

estudiante, termina agobiando a estos profesionales, los cuales se ven enfrentados a tener que realizar la misma labor de acuerdo a la cantidad de estudiantes en el PIE.

En cuanto a las adecuaciones curriculares, es posible señalar que estas no se encuentran consideradas dentro de las políticas educativas actuales establecidas por el MINEDUC, por lo tanto, su implementación a nivel de enseñanza media es de libre elección en los contextos educacionales. En la práctica, estas adecuaciones curriculares son realizadas de forma estratégica, disfrazándose como “diversificación de la enseñanza” u “homologación de notas”, por lo que, a nivel administrativo, las adecuaciones que realiza el educador diferencial son de acceso, proporcionando oportunidades de participación y superación de las barreras de aprendizaje, las cuales tienen vinculación directa con el manejo necesario que debe tener el profesional del DUA. Es por todo lo anterior, que estas adecuaciones curriculares no son plasmadas dentro de las planificaciones o documentaciones que emite el educador diferencial, sino que más bien son tomadas como propuestas a la planificación que el profesor de aula regular tiene formulada, por lo que la consideración de estas, dependerá de la dinámica relacional que se genere entre ambos actores.

En conclusión, es posible señalar que el rol administrativo del educador diferencial se lleva a cabo en base a procesos colaborativos, ya sea con el equipo PIE como también con el equipo de gestión de los liceos, mediante el cual, el educador diferencial busca el logro de metas y fechas sin dejar de priorizar el trabajo directo con los estudiantes, logrando adecuar metodologías aprendidas para ser implementadas en párvulo o básica, al nivel de enseñanza media, alcanzando instancias de aprendizaje pertinentes y por ultimo consigue llevar al campo laboral todo lo aprendido en su FID, buscando resolver aquellos puntos en los cuales se siente más desvalido, sin buscar culpables sino que más bien buscando formas de solucionar esos déficit de manera autónoma y eficiente.

3. Comprobación o rechazo de supuestos de investigación.

A partir del análisis realizado en los capítulos previos de este informe de investigación, es posible comprobar o rechazar algunos de los supuestos de investigación formulados por las investigadoras al principio del proceso de estudio.

De esta manera, en relación al rol educativo, se poseía el supuesto de que el abordaje de las NEE por parte del educador diferencial, seguía una lógica similar a la utilizada a nivel de enseñanza básica, teniendo así un carácter asistencialista y compensatorio, que no contribuiría realmente a la “solución” y superación de las barreras de aprendizaje que los estudiantes experimentarían en dicho nivel.

A partir del análisis de la realidad observada, se ha podido apreciar, que el abordaje de las NEE a nivel de enseñanza media tiene relación directa con el rol social que lleva a cabo el educador diferencial en ambos contextos, entendido al educador diferencial como guía del aprendizaje, mediador de conflictos y motivador activo del querer aprender de los estudiantes, por lo tanto constantemente intenciona que la solución a la barrera de aprendizaje debe ser más bien funcional y en coherencia a aquellas habilidades para la vida, más que aprender contenido de memoria, creyendo que eso solucionaría las barreras presentadas por cada uno de los estudiantes, entendiendo que todos ellos son distintos y aprenden desde sus propios estilos de aprendizaje.

Sin embargo, existen situaciones puntuales o particulares, como es el trabajo con los estudiantes que presentan NEE de carácter permanente, en las cuales el educador diferencial debe ser más bien asistencialista o generar una pedagogía conductista o dirigida, para el logro de objetivos, en aquellos casos con mayor dificultad cognitiva, pero siempre dirigido al desarrollo de habilidades para la vida de manera autónomo y desde la participación activa de todo el proceso por parte de los estudiantes. Por lo dicho anteriormente es que es posible rechazar dicho supuesto de investigación, debido a que el rol educativo que desempeña el educador diferencial específicamente en este nivel de enseñanza no tiene, ni debe tener, relación con lo que se lleva a cabo en el nivel parvulario o básico, ya que el trabajo educativo realizado con jóvenes y/o adolescentes es llevado a cabo desde el propio contexto y etapa de vida de los estudiantes.

Asimismo, se suponía que el rol pedagógico del educador diferencial se basaba en la misma línea de trabajo utilizada en el nivel de enseñanza básica, no obstante, de una manera mucho más libre, por ello se suponía que el educador diferencial abordaba las NEE focalizándose principalmente en las necesidades educativas de tipo permanente. Con respecto a dicho supuesto, es posible rechazarlo, debido a que si bien, en la práctica es

posible evidenciar que no existen orientaciones o normativas establecidas para el abordaje de las NEE a nivel de enseñanza media en lo que se refiere al ámbito pedagógico, el abordaje que hace el educador diferencial no se focaliza única o principalmente en los estudiantes con NEE de carácter permanente, sino que al contrario, no se observa un énfasis especial en el abordaje de cierto sector de los estudiantes, atendiendo las necesidades y requerimientos pedagógicos de todos los estudiantes con el mismo grado de relevancia.

Por último, en cuanto al rol administrativo, en un inicio se poseía el supuesto de que las NEE transitorias que atravesaban los estudiantes a nivel de enseñanza media, eran asociadas por los profesionales del PIE a problemas conductuales y actitudinales, por lo que se suponía eran invisibilizadas y poco abordadas, y, por tanto, el diagnóstico e ingreso al PIE de estos estudiantes se vería dificultado. A partir de la observación de la realidad es posible rechazar este supuesto debido a que los educadores diferenciales de ambos establecimientos asocian principalmente las NEE y los problemas de aprendizaje transitorios a aspectos emocionales, más no conductuales, los cuales son definidos por ellos mismos como un obstáculo para generar aprendizajes. Esta perspectiva, no contribuye a la invisibilización de las NEE de carácter transitorio, sino que más bien, amplía su espectro y da cabida a las necesidades que puedan atravesar todos los estudiantes en algún momento de su proceso de aprendizaje, además de tomar en cuenta la etapa de vida en la que se encuentran, la cual conlleva una gran necesidad de autoconocimiento y autocontrol en cuanto al manejo emocional por parte de los estudiantes, y desde ahí la importancia que le brinda el educador diferencial al trabajo referido a la educación emocional en los procesos educativos a nivel de enseñanza media.

4. Hallazgos.

Entre los hallazgos de la investigación, destaca la aparición de la categoría emergente de “rol social del educador diferencial en el PIE al interior de enseñanza media”. Esta nueva categoría surge en la observación de la realidad, a partir de la cual se evidencia en la práctica el desempeño de un fuerte rol social por parte de los educadores diferenciales. Este rol social se lleva a cabo solo por el educador diferencial, y tiene concordancia con ciertas etapas que este profesional desempeña durante el proceso de educar, las cuales tienen relación directa con los objetivos fundamentales que debiese tener toda escuela, este rol

adquiere especial relevancia entendiendo la etapa de desarrollo que atraviesan los estudiantes en dicho nivel.

Desde esta mirada, el educador diferencial se posiciona como un agente de cambio, que ejerce la educación como un acto social, comprendiendo al estudiante como un ser emocional, cultural, con aprendizajes previos, con estilos y ritmos de aprendizaje particulares, con habilidades y fortalezas propias. Dicha visión permite que el educador diferencial desarrolle adecuaciones curriculares pertinentes considerando el futuro laboral y académico de cada uno de sus estudiantes, siendo consciente de la realidad en la que viven.

Asimismo, las dinámicas relaciones que el educador diferencial intenciona con sus estudiantes, se dan en base al respeto y la confianza, desarrollando una relación cercana y humana con sus estudiantes, que le permite comprender los distintos procesos de aprendizaje y conductas que el estudiante manifiesta a lo largo de su proceso educativo.

Por último, el educador diferencial dentro de este rol social, pasa a ser guía, mediador y motivador para los procesos de desarrollo del adolescente, no tan solo en relación a lo cognitivo, sino que también en base a aprendizajes sociales, culturales y emocionales.

Otro hallazgo, hace referencia a la falta de formación en temas de trabajo colaborativo en los profesionales de la educación, puesto que a pesar que los educadores diferenciales tienen una deficiente formación en base a los contenidos curriculares, poseen una potente formación en base al trabajo en equipo y estrategias de colaboración para el logro de objetivos, no obstante, estas habilidades se ven truncadas, ya que los profesores de aula regular o de asignaturas no tienen este tipo de formación, olvidando lo importante del proceso educativo, que es validar al estudiante en sus distintas dimensiones para que este aprenda, por lo que es de vital importancia que los distintos profesionales aporten a este proceso desde su propio dominio de conocimiento y así poder enseñarle lo necesario según lo que necesite cada estudiante.

Y, como último hallazgo y, a la vez, una fuerte reflexión y proyección para la FID, es cómo el educador diferencial durante su formación, entiende el trabajo educativo con adolescentes desde la educación no formal, comprendiendo que el sistema educativo formal es segregador y competitivo, lo cual hace que exista un gran número de adolescentes

marginados del sistema educativo formal, sin participar de la escuela o liceos. Sin embargo, es posible visualizar un grupo de jóvenes que aún persisten en el sistema educativo formal, a pesar de lo discriminador que este puede ser. Son adolescentes que no lograron superar barreras de aprendizaje durante su proceso de enseñanza básica, y repercuten en la enseñanza media, necesitando profesionales que logren el manejo de estas dificultades sin tener la necesidad de sacarlos o expulsarlos del sistema educacional formal. Este joven que permanece en la escuela a pesar de sus NEE, ya sea permanentes o transitorias se encuentra en una constante lucha entre lo que significa su desarrollo humano como tal y lo académico, puesto que la mayoría de los profesores lo ven de manera parcelada, y no logran ver la importancia de integrar al proceso educativo el desarrollo adolescente como tal y el logro de objetivos académicos, esto quiere decir, sentido de pertenencia, desarrollo de identidad, autoestima, autoconocimiento, educación sexual y emocional, en los procesos de conocimientos disciplinarios según los distintos estilos de aprendizaje, desarrollando aquellas habilidades propias de cada estudiante, y dejar de enfocar los procesos pedagógicos en el déficit o en aquello que el estudiante no logra o simplemente no quiere hacer, generando dinámicas punitivas y el rechazo a todo lo que tenga relación a la escuela.

5. Limitaciones.

Durante el proceso de investigación, se produjeron situaciones que limitaron y afectaron el desarrollo del presente estudio, entre ellos, uno de los más importantes fue el acceso efectivo a fuentes de información, el cual se vio limitado a la búsqueda de información y bibliografía en bases de datos y fuentes bibliográficas físicas de la biblioteca de la universidad a la que pertenecen las investigadoras, representando una limitación en el sentido en el que no era posible encontrar material con respecto a ciertas temáticas, como por ejemplo, el concepto de rol educativo y rol pedagógico. Debido a la falta de información obtenida con respecto a dicha temática, las investigadoras debieron levantar su propio constructo teórico estableciendo relaciones entre conceptos. Una situación similar sucedió con respecto a la búsqueda de leyes, normativas y orientaciones ministeriales que tuviesen relación con el abordaje de las NEE y la implementación de PIE a nivel de enseñanza media, frente a la cual fue muy difícil encontrar información oficial que explícitamente hiciera referencia al nivel de enseñanza media.

Las paralizaciones y movimientos del gremio docente durante parte del primer y segundo semestre, representaron una importante limitación, la cual, si bien no imposibilitó la realización de la parte práctica del estudio, si dificultó el acceso de las investigadoras a los establecimientos y profesionales del área de interés. De la misma manera se produjeron dificultades ya que los contactos no fueron concretados con éxito, puesto que los tiempos no fueron optimizados, coincidiendo con las vacaciones de invierno y término del primer semestre del año académico en los liceos contactados.

6. Proyección de la investigación.

Con respecto a la proyección de la investigación, se prevé que el estudio pueda generar interés y discusión en la comunidad universitaria circundante, y que, por ende, se despliegan nuevas líneas investigativas asociadas a la Educación Diferencial a nivel de enseñanza media, diversificando y enriqueciendo el objeto de estudio, en la medida en que se generen nuevas investigaciones en relación al rol del educador diferencial al interior del PIE a nivel de enseñanza media, este campo de estudio se podrá ampliar y beneficiará la FID de los educadores diferenciales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación. Algunas líneas investigativas que podrían surgir en relación a los resultados arrojados en la presente memoria, podrían decir relación con el rol social del educador diferencial al interior del PIE a nivel de enseñanza media, el desarrollo de la codocencia a nivel de enseñanza media, la construcción de orientaciones pedagógicas para el accionar de los educadores diferenciales en PIE a nivel de enseñanza media, entre muchos otros.

En cuanto al impacto práctico de la investigación, se ha logrado identificar cierto grado de incidencia e interés en el estudio por parte de una de las educadoras diferenciales, la cual ha manifestado explícitamente su interés por conocer más sobre el desarrollo y los resultados de la presente investigación. Este impacto, ha generado movilidad en la práctica de dicha educadora, por lo que se prevé afecte o incida, en un futuro, al rol educativo que desempeña en su actual espacio laboral, obteniendo un impacto a nivel micro y local, desde antes de su publicación y conclusión.

7. Discusión.

A partir del contexto observado, se hace notoria la necesidad de una mejor formación inicial docente, la cual proporcione a los educadores diferenciales conocimientos, competencias y estrategias en relación al abordaje de los procesos de aprendizaje en la adolescencia. Actualmente en el proceso de formación inicial docente del educador diferencial, el tratamiento de la adolescencia propiamente tal se aborda desde el enfoque de la educación no formal, priorizándose el estudio de aquel adolescente “rebelde” que quedo fuera del sistema educativo formal, dejando un poco de lado a aquel adolescente que permanece dentro del sistema educativo formal, creyendo que durante su educación básica se han solucionado sus problemas de aprendizaje, siendo que, en realidad los problemas de aprendizaje en dicha etapa no tienen relación tan solo con lo curricular, sino que también tienen que ver con las etapas y cambios que va atravesando los estudiantes a lo largo de su vida.

Considerando la adolescencia como un “proceso de desarrollo biológico, social, emocional y psicológico que transcurre entre los 12 y 19 años de una persona. (...) El mundo del adolescente está en constante transformación y las repercusiones afectivo-emocionales y psicológicas son de relevante importancia para la familia y también dentro del ámbito educativo” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. 2009:1), debido a lo anterior es imprescindible que los educadores conozcan cómo abordar los procesos y cambios que experimentan los estudiantes durante esta etapa tan crucial, evitando que estos se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades y potencialidades del estudiante.

De la misma manera, debido al déficit formativo que poseen los educadores diferenciales en relación al abordaje de las NEE a nivel de enseñanza media y principalmente en relación a la adolescencia, estos profesionales en la práctica se ven obligados a atravesar difíciles procesos de adaptación y flexibilización, buscando responder a las necesidades educativas tan particulares que se generan en dicha etapa. Así como señala el MINEDUC “la educación debe ser flexible, capaz de adaptarse a la diversidad de necesidades y características de los estudiantes y de las y los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar”. (2009a:10), y es por ello, que el educador diferencial en la práctica se adapta y

despliega todos sus saberes formativos iniciales, intentando satisfacer lo mejor posible a los requerimientos y obligaciones que se le imponen.

Por último, se destaca la necesidad de que los educadores diferenciales tengan pleno manejo y especialización curricular, para así, favorecer su participación en la acción pedagógica al interior del aula. Se ha podido observar en la práctica que, en la medida en la que los educadores diferenciales posean un buen manejo de los contenidos curriculares, se incrementa su participación e intervención al interior del aula, mejorando las condiciones para la implementación de la codocencia. A su vez el hecho de que los educadores diferenciales sean los únicos profesionales que cuentan con formación inicial en relación al trabajo colaborativo, se posiciona como una gran desventaja, debido a que los profesores de aula regular con los que debería trabajar desde esta mirada, no cuentan con formación inicial, ni conocimientos o competencias con respecto al trabajo en equipos de aula. Según Gutkin y Curtis (1990) “la relación colaborativa implica el desarrollo de un comportamiento interpersonal de relaciones positivas, de confianza, compañerismo, horizontales, no verticales ni de subordinación entre los colaboradores. Algunas conductas específicas como saber escuchar, aclarar problemas y sugerir alternativas son consideradas fundamentales. Estas funciones no dependen de los títulos o cargos de los colaboradores, sino de sus características personales.” (Citado por Rodríguez Rojas, 2012:17).

Debido a ello, es que se considera relevante, al igual que la formación inicial de los educadores diferenciales, que la formación de los profesores de aula regular contemple el desarrollo y aprendizaje de competencias para la colaboración y el trabajo en equipo.

VI. Referencias bibliográficas.

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. el diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Arietzeta, A. y Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de los roles de equipo de Belbin. Un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(1), 61-75.
- Artigas, S. (1992). Educación formal, no formal e informal. Temas para el concurso de maestros de primero grado, Ed. Aula, Montevideo, 1-9.
- Cagna, Antonio (1996). La educación informal. *Revista Población y Desarrollo*, 11, 60-62.
- Campos y Covarrubias y Lule Martínez. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII (13)*, 45-60.
- Damm Muñoz, X. (2010). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula común (1º y 2º ciclo). Tesis doctoral dirigida por Isabel Cuadrado Gordillo (dir. tes.) Árbol académico. Universidad de Extremadura.
- Díaz Arce, T.; Figueroa Espínola, A. y Tenorio Eitel, S. (2017). Las competencias del educador diferencial en problemas de aprendizaje en el contexto de implementación del Decreto 291. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 65-73.

- Díaz, Torruco, Martínez y Varela. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista Scielo, Investigación en educación médica vol.2 no.7. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009). La adolescencia en el ámbito educativo y familiar. Revista digital para profesionales de la enseñanza N°3. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4987.pdf>
- Fernández M. (s.f.). Metodología de la investigación. Universidad de Londres, 1-90.
- Flórez R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1-374.
- Fundación Chile (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Centro de Innovación en Educación. Centro de Estudios MINEDUC.
- Godoy M.; Meza M. y Salazar A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial, 1-33.
- Hernández R.; Fernández C.; Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. N°.736. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
<http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pal>

- Mangui D. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional, *Revista Perspectiva Educacional*, 51(2), 43-68.
- Martínez Aguirre, Lucia (2012). Administración educativa. D.F., México: Editorial Red Tercer Milenio.
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria los Libertadores, 73-80.
- Maturana, Humberto (1995). Auto presentación Dr. Humberto Maturana Romesín. Premio Nacional de Ciencias 1995, Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile.
- Matus, Ortega, Parra, Ortiz, Márquez, Stotz y Fasce (2017). Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en ciencias de la salud. Un enfoque cualitativo. Revista digital SCIELO. Revista médica de Chile Vol.145 N°7. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872017000700926
- MINEDUC (2008). Estudio de la calidad de la integración escolar investigación UMCE – MINEDUC. 2006 – 2007. Santiago, Chile, 1-25. Recuperado a partir de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf

- MINEDUC (2009a). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Informe final junio de 2009. División Educación General. Unidad De Educación Especial. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf
- MINEDUC (2009b). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2009c). Ley 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2010). Orientaciones para la implementación del decreto N°170 en programas de integración escolar. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2013a). Estándares orientadores para carreras de educación especial. Santiago, Chile, 1-84.
- MINEDUC (2013b). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Santiago, Chile, 1-60.
- MINEDUC (2015a). Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General. Unidad de Currículum. Santiago, Chile.

- MINEDUC (2015b). Preguntas y respuestas frecuentes implementación programa de integración escolar 2015. Santiago, Chile, 1-15. Recuperado a partir de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf>
- MINEDUC (2016). Programa de Integración Escolar PIE, Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Santiago, Chile, 1-44.
- MINEDUC (2017). Documento de preguntas frecuentes: Diversificación de la enseñanza apoyo a la implementación del decreto N°83/2015. Santiago, Chile.
- MINEDUC (s.f.a) Educación básica. Santiago, Chile. Disponible en: <http://escolar.mineduc.cl/basica/>
- MINEDUC (s.f.b) Educación Media. Santiago, Chile. Disponible en: <http://escolar.mineduc.cl/media/>
- MINEDUC (s.f.c). Antecedentes Generales PIE. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado a partir de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. Ley 19.284. (1994). Establece normas para la plena integración social de personas. Santiago, Chile.
- Ministerio de Planificación. Ley 20.422. (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago, Chile.
- Monteiro F., Aleida P. (2016). Políticas y prácticas de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica: caso Cabo Verde. Tesis

doctoral dirigida por Josefa Inmaculada Sánchez Casado (dir. tes.). Universidad de Extremadura.

- Nervi, M. y Nervi H. (2007) ¿Existe la Pedagogía? Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 10-122.
- Nogales P. (2007). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la enseñanza media regular: ¿está la unidad educativa preparada para asumir este proceso? Tesis de pregrado no publicada en educación diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía. Santiago, Chile.
- Noreña A.; Alcaraz N.; Rojas J. y Rebolledo D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *12(3)*, 263-274.
- ONU (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. España: Salamanca, 1-49.
- Pastor M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 220, 525-544.
- Pérez G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid, España: Editorial La Muralla, S. A., 8-230.
- Podcaminsky Garber, Mario (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Revista Reflexiones* Vol. 85, N°1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4796356>
- Ramírez I. (s.f.). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica, 1-6.

- Rodríguez G.; Gil J. y García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona, España: Ediciones Aljibe, 9-378.
- Rodríguez Rojas, Felipe (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. Chillán, Chile. Disponible en: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf
- Rojas Crotte, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Revista Interinstitucional de Investigación Educativa Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297.
- Ros Guasch, Joan Anton (2006). Análisis de roles de trabajo en equipo: Un enfoque centrado en comportamientos. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Santiago P.; Aquino Z.; Silvia P. y García V. (2015). Necesidades educativas especiales (NEE) del nivel básico del estado de Tabasco (estudio diagnóstico). Investigación e innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, modelos y propuestas. México: Editorial Red Durango de Investigadores Educativos, 35-50.
- Santos P. y Fátima M. (2012). La formación y actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula. (1º y 2º ciclo). Tesis doctoral dirigida por Florentino Blázquez Entonado (dir. tes.) Árbol académico, Sixto Cubo Delgado (dir. tes.) Árbol académico. Universidad de Extremadura.

- Scott L. y Ramil J. (2014). Metodología para el desarrollo de estudios de caso. Madrid. España, 1-35.
- Torres, M. (s.f.). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida, Instituto Fronesis, 1-13.
- UMCE. (s.f.a). Licenciatura en educación y pedagogía en educación diferencial especialidad problemas del aprendizaje. Disponible en: <http://pregrado.umce.cl/index.php/carreras/43-licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-educacion-diferencial-especialidad-problemas-del-aprendizaje>
- UMCE. (s.f.b) Malla de la carrera de educación diferencial especialidad en problemas de aprendizaje y problemas de audición y lenguaje. Disponible en: http://pregrado.umce.cl/diferencialpal/malla_tradicional_dif_pal_pa_2019.pdf
- Vacchelli, Ezequiel (2007). En los límites del rol. Los conocimientos especiales del funcionario público. INDRET: Revista para el análisis del derecho N°4. Recuperado de: <http://www.indret.com/pdf/1335.pdf>
- Vega A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202.
- Vilar Martínez, Jesús (s.f.). La educación informal. *Revista Educación Social*, 58, 207-209.