



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

EL ROL QUE EJERCE EL EDUCADOR DIFERENCIAL CON RESPECTO AL
TRABAJO COLABORATIVO COMO PRINCIPAL ESTRATEGIA INCLUSIVA,
CONTRASTADO CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS NORMATIVAS VIGENTES EN EL
CENTRO EDUCATIVO FRAY JORGE DE OVALLE.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD DISCAPACIDAD MENTAL

AUTOR: DIEGO ALEJANDRO RAMÍREZ GALLEGUILLOS
PROFESOR GUÍA: ROSA ISABEL NILO CEA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2022

Autorizado para

Sibumce Digital

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia por su apoyo incondicional y presencia día a día en mi vida, a mi profesora guía por el ánimo y conocimientos brindados durante este proceso, a mis amigos por alentarme a continuar a pesar del agotamiento físico y mental.

Por último, me siento agradecido conmigo mismo por lo que he logrado hasta este momento, ya que, no fue nada fácil como creía. Fue un proceso agotador, pero finalmente reparador, cargado de aprendizajes y conocimientos significativos que me hacen amar con mayor vocación mi carrera de educador diferencial y me llenó de motivación para lo que pretendo a futuro conseguir en favor de la educación inclusiva.

Tabla de contenido

INTRODUCCION	6
CAPITULO I:	7
DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	7
1.1 Planteamiento del Problema	8
1.2 OBJETIVOS.....	11
1.3 Justificación.....	12
CAPÍTULO II:	16
MARCO CONCEPTUAL.....	16
2.1 Educación Diferencial/Especial	17
2.1.1. Reseña Histórica de la Educación Diferencial en Chile.	18
2.3. Enfoque Integracionista del Rol del Educador Diferencial en Chile	25
2.4 Rol Docente/Educador Diferencial	29
2.4.1 Rol mediador del Educador Diferencial, analizado desde la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)	32
2.5 Políticas Educativas con un Enfoque Inclusivo en Chile.....	35
2.5.1. Ley N°20.422.....	35
2.5.2. Las Políticas y Normativas con Enfoque Inclusivo son las siguientes:	36
2.6 Política Nacional de Inclusión	40
2.7 El trabajo colaborativo como principal estrategia inclusiva en las normativas chilenas vigentes.....	41
2.7.1. Trabajo Colaborativo.	41
2.8 Trabajo Colaborativo dentro de las Normativas Educativas Vigentes.....	46
2.8.1. Desde el Decreto Supremo 170.....	46
2.8.2. Desde el Decreto 83.....	47
2.8.3. Desde la Ley 20.903 (2016).	49
2.9 La Transformación desde la “Integración” a la “Educación Inclusiva” a partir de las Políticas Públicas en relación con el Trabajo Colaborativo	50
CAPITULO III:	54
MARCO METODOLÓGICO	54
3.1. Paradigma o enfoque de la investigación.....	55
3.2. Diseño y Tipo de Investigación	56
3.3. Escenario de la Investigación.....	57
3.4. Sujetos de Estudio	57
3.5. Herramientas de Recolección de Información (Instrumento y de Técnica)	58

3.6. Plan de Análisis	59
3.6.1. subcategoría/entrevista.	61
3.6.2. subcategorías/contenido.....	65
3.7. Análisis de la Información	66
3.8 Criterios de Rigor	67
CAPITULO IV:.....	70
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.	70
4.1 Análisis	71
4.1.1. Definición Categorías y Subcategorías.....	71
4.2 Análisis Descriptivo.....	72
4.2.1. análisis del discurso de los sujetos de estudio.....	72
1.4.1 Experiencias de trabajo colaborativo/co-docencia (SEG)	75
1.4.2 Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (SED).....	76
1.4.3 Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (SDA).....	77
1.5.1 Relaciones interpersonales y profesionales (SEG).....	78
1.5.2 Relaciones interpersonales y profesionales (SED).....	79
1.5.3 Relaciones interpersonales y profesionales (SDA).....	80
2. Mecanismos de gestión curricular.	81
2.1.1 Gestión Curricular (SEG)	81
2.1.2. Gestión Curricular (SED).	82
2.1.3 Gestión Curricular (SDA).....	82
2.2.1 Responsabilidades y estrategias profesionales (SEG).	83
2.2.2 Responsabilidades y estrategias profesionales (SED).	84
2.2.3 Responsabilidades y estrategias profesionales (SDA).	85
2.3.1 Planificación y programación cronológica (SEG).....	85
2.3.2 Planificación y programación cronológica (SED).....	86
2.3.3 Planificación y programación cronológica (SDA).....	86
3. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna	87
3.1.1 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SEG).....	88
3.1.2 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SED).....	88
3.1.3 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SDA).....	88
4.3 Análisis Descriptivo de Contenido.....	89
4.3.1. categorías y subcategorías para análisis de contenido.....	90
4.3.2. Análisis por categoría.	91

4.4. Análisis Interpretativo.....	96
CAPITULO V:.....	104
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	104
5.1. Conclusión.....	105
5.2. Proyección.....	108
Referencias Bibliográficas	109

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es develar cómo se lleva a cabo el rol del educador diferencial, con respecto al trabajo colaborativo contrastado con la implementación de las normativas vigentes, en el Centro Educación Fray Jorge de Ovalle. El paradigma o enfoque es cualitativo de diseño fenomenológico y tipo descriptivo e interpretativo. Se empleó un muestreo representativo de educadores y representantes del equipo de gestión del centro educativo estudiado, evidenciando percepciones que permitieron analizar de manera descriptiva, los discursos surgidos y los contenidos revisados en la documentación interna del centro educativo.

Finalmente, la información fue interpretada siguiendo un orden sistemático de análisis, contrastando las coincidencias y discrepancias surgidas desde las entrevistas con la revisión de la documentación interna que se contrasta con las normativas nacionales referenciadas en el marco conceptual de este estudio.

Palabras clave: Educación Diferencial, Rol Docente/Diferencial, Integración, Trabajo Colaborativo, Educación Inclusiva.

ABSTRAC

The general objective of this research is to reveal how the role of the special educator is carried out, with respect to collaborative work contrasted with the implementation of current regulations, at the Fray Jorge de Ovalle Education Center. The paradigm or approach is qualitative of phenomenological design and descriptive and interpretative type. A representative sample of educators and representatives of the management team of the educational center studied was used, showing perceptions that allowed a descriptive analysis of the discourse and the contents reviewed in the internal documentation of the educational center.

Finally, the information was interpreted following a systematic order of analysis, contrasting the coincidences and discrepancies arising from the interviews with the review of internal documentation that is contrasted with the national regulations referenced in the conceptual framework of this study.

Key words: Differential Education, Teaching/Differential Role, Integration, Collaborative Work, Inclusive Education

INTRODUCCION

La necesidad de integrar el conocimiento, ha sido una preocupación constante del ser humano. Es por eso, que desde hace años se busca la forma de generar cambios sustantivos a nivel de educación diferencial.

Esto tiene como propósito: favorecer a los niños y niñas en situación de discapacidad de todo tipo e incluirlos definitivamente en sistema educativo regular, dependientes de un curriculum común.

La aparición de normativas técnicas y las políticas públicas que apuntan a la educación inclusiva, se han estrellado a las miradas actúales, algunas veces contradictorias, otras discontinuas. Vale decir, no tienen el éxito esperado.

Tal vez este éxito tan esquivo, podría conseguirse: perfeccionando, estimulando y mejorando la práctica pedagógica del educador de aula regular, del profesor de educación diferencial y el equipo de gestión en particular, pero también teniendo presente que los resultados son mediatos.

Las islas que se vislumbran en las escuelas deben desaparecer: el trabajo colaborativo, evaluaciones permanentes, capacitaciones constantes, revisión de adecuaciones permanentes y el compromiso de todos los miembros que pertenecen al centro educativo, tales como: los participantes del equipo directivo de gestión y de los educadores en general, tanto de aula regular como de educación diferencial, para coordinar, planificar, monitorear y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje de manera constante, sistemática y progresiva.

Es por lo consiguiente que la educación diferencial es un servicio educativo integral que permite la cobertura universal de los aprendizajes para todas y todos los estudiantes que lo requieran en alguna etapa de su trayectoria escolar. A esto se complementa el rol del educador diferencial que por normativa nacional debe estar estrechamente relacionado a un quehacer activo, innovador, participativo y colaborativo, siendo este último factor, elemental al momento de generar aportes significativos desde el trabajo en equipo hasta las múltiples formas en que esas instancias se ven reflejadas y llevadas a la practica en la co-docencia.

CAPITULO I:

DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Planteamiento del Problema

En la década de los 80, se dictan por primera vez gran parte de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial, donde comienza a visualizarse un cambio en el enfoque educativo, así también, en el rol docente, que estuvo principalmente dedicado a la enseñanza de personas en situación de discapacidad visuales y motrices. Este cambio se sustentó en el principio de “normalización”, que promueve la vinculación de la Educación Especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. (Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile, pág. 10).

El surgimiento de este principio, provoca a nivel internacional una transformación en la valorización social de las personas en situación de discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y educativa, esto significó un avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende del rol docente que el educador diferencial debía ejercer, caracterizado por ir abandonando el enfoque “rehabilitador” para centrarse y aproximarse a los principios de enseñanza aprendizaje, que implica que todos y todas los estudiantes compartan experiencias educativas, teniendo como referencia un plan curricular común, con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) al sistema educativo regular.

Sin embargo, estos intentos hacia la integración, presentaron una serie de dificultades, entre las cuales se pueden destacar: el aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular; la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas. (Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile, pág. 10), lo que sugiere la aparición de normativas técnicas que buscaban mejorar el quehacer pedagógico, por medio de capacitaciones y perfeccionamiento docente que tuviese como enfoque principal la inclusión integral para alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (LGE/2009).

La implementación de estas políticas públicas que apuntan cada vez más hacia una formación de “Escuelas Inclusivas” (Booth y Ainscow,2002), han generado transformaciones en la cultura escolar, por lo que, los educadores de educación diferencial y regular deben reorientar su dinámica del quehacer pedagógico, teniendo que enriquecer sus prácticas por medio de un plan de fortalecimiento docente que contempla acciones de capacitación y perfeccionamiento, con el fin de propiciar espacios de diálogo y reflexión que tengan como objetivo, mejorar la práctica pedagógica de colaboración entre ambos. Este fortalecimiento de competencias permite abordar las necesidades de todos los y las estudiantes del aula, de acuerdo con lo planteado en las normativas establecidas desde la Ley General de Educación (ley 20370/2009); en la cual se establecen los primeros lineamientos de adecuación curricular, lo que sugiere la colaboración y comunicación entre profesionales para afrontar las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes, garantizando el acceso de todos y todas; además de mencionar los derechos y deberes(roles) que deben estar presentes en los diferentes actores de la comunidad escolar.

Dentro de las normativas se puede visualizar el trabajo colaborativo como una de las principales estrategias, lo que sugiere la creación de equipos de apoyo multidisciplinarios, donde cada uno de los integrantes cumple un rol en este proceso. Estas prácticas no se visualizan de manera permanente y sistemática en el tiempo, lo que hace presumir que es necesario indagar cuáles son las causas que dificultan este proceso. De acuerdo con lo señalado en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar pertenecientes al Decreto 170, en donde se refiere al trabajo colaborativo como “una herramienta que debiera formar parte de la gestión curricular y del crecimiento profesional en todos los establecimientos educacionales y especialmente en aquellos que cuentan con PIE” (pág. 42). A lo anterior se le suma lo estipulado en la Ley 20.903/2016, específicamente en el artículo 6 : Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda y por consiguiente lo promulgado en el decreto N°83 que señala la implementación del trabajo colaborativo en el sistema educacional como un avance paulatino hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos y responder a la diversidad de sus estudiantes, y a las políticas que plantea la Reforma Educativa para avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva.

Otro aspecto relevante del trabajo colaborativo dice relación con la idea de que quienes ejecutan este tipo de trabajos están en igualdad de condiciones, es decir la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto. De esta manera se evidencia que el trabajo que se emprende junto a otros genera favorables aprendizajes para las personas involucradas, lo que ha sido identificado en el campo educativo como un referente de escuela eficaz, además de un evidente indicador de inclusión escolar (Psicología Escolar y Educacional 2019).

Es por esto por lo que, el educador diferencial debe tener un determinado y fundamental rol durante la organización, y preparación de la enseñanza en colaboración con el docente de aula, lo que hace indispensable la implementación de esta estrategia. Estipulada en el decreto 83“2. Definición del tipo de Adecuación Curricular. En este proceso de definición del tipo de adecuación curricular, el rol de docente (de asignatura) es fundamental, junto con el profesor de educación especial diferencial, en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesor regular del estudiante y la planificación de clase que elabora el docente para el grupo curso. (pag 35). Teniendo en cuenta esta normativa, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo se ejerce el rol del educador diferencial desde el trabajo colaborativo, en relación con la implementación de las normativas públicas vigentes?, ¿Qué percepción tienen los educadores de aula regular y equipo de gestión, respecto al rol que ejerce el educador diferencial en función del trabajo colaborativo?,¿Qué mecanismos organizativos desde la gestión curricular, se diseñan para la implementación de estas normativas relacionadas con el trabajo colaborativo?,¿Qué contraste existe entre el rol que ejerce el educador diferencial y la implementación de las normativas vigentes?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo General:

Develar cómo se lleva a cabo el rol del educador diferencial, con respecto al trabajo colaborativo contrastado con la implementación de las normativas vigentes, en el Centro Educación Fray Jorge de Ovalle.

Objetivos Específicos:

- Describir la percepción de los profesores y equipo de gestión, sobre el rol que ejerce el educador diferencial con respecto al trabajo colaborativo, en el centro educativo.
- Identificar los mecanismos de gestión curricular utilizados para la implementación de las normativas en función al trabajo colaborativo, en el centro educativo.
- Contrastar cómo se ejerce el rol del educador diferencial con respecto al trabajo colaborativo, en función a la implementación de las normativas vigentes, en el centro educativo.

1.3 Justificación

La Educación Inclusiva, como modelo educativo, se ha convertido en una condicionante para la formación y perfeccionamiento docente a nivel nacional, ya que, desde la Ley General de Educación 20370/2009 en la que se destaca que, son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa (LGE 20370/2009).

Por consiguiente, tanto los docentes de educación diferencial como de aula regular se han visto en la determinación de perfeccionar, adecuar y enriquecer sus prácticas pedagógicas con la intención de responder a las diversas transformaciones sociales y culturales de todas y todos los estudiantes, con el fin de progresar paulatinamente en el desarrollo de experiencias de aprendizaje inclusivas, tal como lo estipulan Tony Booth y Mel Ainscow en la Guía para la Educación Inclusiva, específicamente en su Dimensión C donde se señala que, “las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada “Construir un currículum para todos”. En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global y se pone de manifiesto que, se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos. (pág. 50).

Lo anterior permite inferir que el rol del educador, sería el de un coautor de los procesos de aprendizaje, es decir, un guía que en conjunto con un par genere experiencias significativas e integrales en todas las dimensiones permitiendo a los estudiantes enfrentarse a los desafíos curriculares presentes en el modelo educativo nacional ; además de estos aportes para determinar el rol que ejerce el educador diferencial en Chile, se debe remontar al origen de este y a las diversas transformaciones que ha experimentado a lo largo del tiempo, debido no solo a un pasar cronológico, sino que también a un cambio de paradigma que durante los primeros años de su aparición se

centró en la atención educativa de las personas en situación de discapacidad con la finalidad de promover su “normalización”, el cual, “Implica poner a la disposición de todos, los derechos a una vida normal de la que se deriva una posición económica normal, conlleva a facilitar condiciones de vida similares a las de los demás ciudadanos en relación con la educación, salud, formación profesional, etc “(pag.4). Este principio en el que se sostuvo el rol del educador diferencial para “diagnosticar” y “rehabilitar” las necesidades educativas de los y las estudiantes, tiene un cambio a finales de los 70 y principios de los años 80, tras la publicación del informe de Warnock en 1978 (Inglaterra), fue cambiando aún más la concepción que se tenía de la educación diferencial en Chile y con ello la aparición de las Necesidades Educativas Especiales , ya que, en este informe se establecieron ideas de educación inclusiva como, la importancia del cambio en la conceptualización y programas asociados a los estudiantes con NEE y la ampliación del ámbito de la educación especial hacia todos y todas los estudiantes que presenten o no, algún tipo de necesidad educativa.

“A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país” (Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile, pág.11).

Las acciones mencionadas fueron transformadas en políticas públicas comenzando con la ley N°19.284 la cual señala que el rol de la educación especial estará, “caracterizado 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 o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales” (Ley N° 19.284) y con el decreto supremo N°1 que su artículo 6° señala lo siguiente: Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación serán los responsables de determinar las necesidades de las personas con discapacidad, de acceder a una determinada opción educativa o de la permanencia en ella”. Estas normativas estaban centradas en la integración como principal enfoque educativo, lo que generó cambios en el Rol docente que debía ejercer el educador diferencial en Chile, el cual, “según el modelo de integración, el foco de atención es la o el

estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o “normal”. De esta manera, la tarea de la escuela para hacerse cargo de la diversidad es concebida como un esfuerzo de categorización y abordaje de las carencias o déficits que alejan a los estudiantes de este referente de normalidad. A su vez, el trabajo educativo con las y los estudiantes que se encuentran fuera de este rango de normalidad se enfoca en la provisión de apoyos que ayuden a mejorar su experiencia escolar, en una institución educativa que no es cuestionada (orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, pág. 12), es decir, estuvo caracterizado por enfocándose en el diagnosticar, determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE), de los estudiantes, sin embargo, diversos movimientos internacionales referidos a educación inclusiva, llevan a los educadores a replantear sus prácticas y con ello a modificar el Rol docente que debieran ejercer . Dentro de este marco, la Educación Diferencial en Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando, en sus políticas públicas, apuntar a estos enfoques tanto en la educación regular como la Educación Diferencial.

Sin embargo, la inclusión exige no sólo de políticas públicas e implementación técnica y de materiales, sino principalmente del trabajo colaborativo que debería existir entre educadores, ya que, como se señala en el index para escuelas inclusivas, “Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado” (Booth & Ainscow, 2002). La anterior premisa hace referencia a la necesidad de fortalecer el intercambio de estrategias diversificadas que tengan como objetivo diseñar programas educativos para todos y todas los estudiantes, de esta manera eliminar barreras que impidan el acceso y participación de los estudiantes, durante las experiencias desarrolladas en el aula, por lo que, la normativa chilena en el artículo 86 del decreto 170 de educación especial estipula lo siguiente: “Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de 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”. Para responder al trabajo colaborativo como una de las estrategias inclusivas más relevantes, es necesario un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, requiriendo espacios establecidos por la gestión

curricular de cada centro educativo , ya que, en el Marco para la Buena Dirección se establecen criterios como el siguiente: “El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula”, lo que tiene total relación con la preparación y adecuación del aprendizaje para su implementación en el aula, teniendo en cuenta la organización efectiva de los tiempos y espacios destinados al trabajo colaborativo entre docentes.

Esta estrategia inclusiva sugiere la preparación de la enseñanza, de manera que cubra las necesidades de todos y todas los estudiantes , asegurándose de planificar, analizar, adecuar y evaluar procesos y estilos de aprendizaje tanto individual como grupal, por lo mismo, en Chile se publica el decreto 83 (2015) que señala al trabajo colaborativo, como la principal estrategia que lleva a establecer adecuaciones curriculares consensuadas y previamente evaluadas por los educadores de educación diferencial en colaboración con el docente de aula común/regular. Este decreto menciona que, la implementación de estos procesos de adecuación en el sistema educacional, “demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos (incluidos los estudiantes, docentes, familia y comunidad escolar en general) y responder a la diversidad de sus estudiantes, y a las políticas que plantea la Reforma Educacional para avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva”(Decreto N°83, 2015, pág.12).

En consecuencia, a estas normativas, es que se ve necesaria la investigación sobre el rol que debe ejercer el educador diferencial en relación al trabajo colaborativo y su implementación en el sistema educativo chileno, lo que sería de gran importancia, debido a las constantes demandas y transformaciones que la educación exige, con el fin de afrontar el desafío de la creación de escuelas inclusivas que tienen el objetivo de proponer la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos. Desde esta perspectiva, la diversidad es concebida como una condición transversal a los seres humanos, y por lo tanto los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad (pág. 13).

CAPÍTULO II:

MARCO CONCEPTUAL

2.1 Educación Diferencial/Especial

La Ley General de Educación (20.370) y Ley N°20.422 (2009) definen a la Educación Diferencial como:

“Una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades”.

Tal como lo plantea el marco legal, la Educación Diferencial es una modalidad del sistema educativo que tiene como objetivo, satisfacer de manera integral las necesidades educativas de todas y todos los estudiantes, estas disposiciones son lineamientos establecidos en las normativas vigentes del sistema educativo chileno, fortalecido de la misma manera por la implementación sistemática de estrategias que buscan el progresivo avance hacia un enfoque educativo inclusivo. Manteniéndose lo señalado anteriormente, el MINEDUC destaca que la Educación Diferencial conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) de los establecimientos de educación regular, de las escuelas especiales, y de las escuelas y aulas hospitalarias, que busca equiparar oportunidades educativas, además de entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículum nacional.

Por lo mismo es que, la Educación Diferencial está regida por diversas normativas, que requiere la implementación paulatina de las mismas y de múltiples estrategias educativas diversificadas, en el sistema educativo chileno y que tienen por objetivo apuntar hacia una comunidad educativa inclusiva.

2.1.1. Reseña Histórica de la Educación Diferencial en Chile.

Antes de avanzar con esta investigación es preciso revisar antecedentes históricos desde el surgimiento de la Educación Diferencial en Chile y de sus sistemáticas transformaciones, que han tenido relación directa con el Rol que el Educador Diferencial ha debido ejercer durante las últimas décadas. Teniendo en cuenta lo anterior, es que desde una perspectiva histórica la educación diferencial en Chile surge a mediados de los años 60 cuando se inician muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en el país. Una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia, además de la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978 (MINEDUC, 2004).

Lo anteriormente mencionado está referido al “Informe Warnock”, donde se expone el término de Necesidades Educativas Especiales y se entregan nuevos lineamientos de educación inclusiva, ya que, cuestiona los programas existentes dirigidos a personas en situación de discapacidad y amplía el enfoque de atención de la misma. Este aspecto fue clave para comprender que los servicios educativos son para todas y todos los estudiantes que los requieran, ya que, los fines de la educación y las necesidades educativas son comunes a todas y todos los estudiantes, no solo a los que viven en situación de discapacidad (Castillo y Norambuena, 2020).

Por consiguiente, tras la publicación de este informe, en Chile, la Educación Diferencial tiene potentes reformas y transformaciones visualizadas en el Decreto exento 143 del año 1980, que fija planes de estudios y programas de tratamiento para trastornos específicos de aprendizaje de lecto-escritura y del cálculo; dicho decreto establece la organización educacional para estos estudiantes, otorgando para ellos la posibilidad de asistencia a grupos específicos de atención dentro de sus mismos establecimientos educacionales o fuera de éstos, con el fin de buscar la compensación de sus dificultades, a través de programas especializados en rehabilitar educacionalmente a estos estudiantes” (Castillo y Norambuena,2020,p.282).

Desde esta normativa en adelante y sobre todo durante la década de los 80 y 90, la Educación Diferencial en Chile tuvo grandes avances en el Sistema Educativo Nacional, debido a que se comenzó a visualizar la Educación Diferencial desde un enfoque integracionista, ya que, según el MINEDUC (2004):

La integración escolar, se basa en el currículo regular, que es adaptado para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos, contando con los apoyos y recursos adicionales necesarios para que los niños, niñas y jóvenes puedan acceder, permanecer y egresar de la enseñanza regular (p.14).

Lo que sugirió la implementación constante de recursos, tanto materiales como humanos con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad a un curriculum común.

Es por esto que según los “Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile” del MINEDUC (2004), señala que a partir del año 1983 se comienza a visualizar un cambio en el enfoque de la Educación Diferencial. Este cambio, inspirado en el principio de “normalización”, promueve la vinculación de la Educación Diferencial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional chileno. Un ejemplo de ello es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos estudiantes que hubieran superado sus dificultades específicas, sin compromiso en el área intelectual. Con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad en el sistema común. Sin embargo, estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades (P.10).

Las dificultades mencionadas anteriormente, tienen relación con:

- El aislamiento y desvinculación de la Educación Diferencial con la educación regular.
- La falta de especialistas que cubran todos los centros educativos.
- La falta de competencias y disposición de los docentes de aula regular para integrar a los estudiantes con NEE.
- Las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos.
- La falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de todas y todos los estudiantes (MINEDUC, 2004, p.10).

Para darle solución a estas dificultades y acercarse cada vez más hacia una educación con enfoque inclusivo, es que, las normativas públicas de educación diferencial tienen su mayor auge durante la década de los 90, con la aprobación de la Ley 19.284, (1994). Esta ley viene a fortalecer la política de integración escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90, que en 1998 es modificado por el Decreto Supremo N 1, el cual establece desde en su artículo primero que:

El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerlo a través de: A. Los establecimientos comunes de enseñanza, B. Los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o, C. Las escuelas especiales (p.1).

Por consiguiente a la promulgación de estas normativas, es que, el rol del educador diferencial en Chile, se expone a diversas transformaciones en torno a una estrategia de integración escolar, PIE (Programa de Integración Escolar), en cual sugiere, de igual manera, adaptaciones y modificaciones no solo a la labor del educador especialista, sino que también, a los educadores de aula regular, con el fin de responder a las necesidades educativas asegurando el acceso, progreso y permanencia en el sistema educativo regular, entonces se deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitirlo, (D.S N1/98,p.1).

Estas adecuaciones e innovaciones que están mencionadas en la normativa resaltan de manera implícita la necesidad de implementar las estrategias de trabajo colaborativo, como una de las alternativas metodológicas más cercanas para responder a las dificultades anteriormente surgidas, debido al modelo integracionista operante y que se comenzó a instalar con fuerza por medio de este decreto.

Por consiguiente, es que se mantuvo la idea de legislar en favor del fortalecimiento paulatino de la Educación Diferencial como una indispensable modalidad del sistema educativo chileno, que por medio de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje pretende la inclusión de todas y todos los estudiantes que lo requieran, independiente del tipo de NEE que presente.

Estos tipos de NEE mencionadas con anterioridad, tienen relación con la promulgación del D.S 170, (2009) que fija normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial; además específica a los profesionales idóneos para realizar el diagnóstico de ingreso al

programa de integración escolar, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten identificar a los estudiantes que presentan NEE, las cuales se dividen entre “NEE transitorias y NEE permanentes” (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016, p.2).

Sin embargo, los beneficios de este programa no están destinados a todas y todos de manera universal, sino que, deben contar con un diagnóstico específico, que revele necesidades educativas especiales para ofrecer las herramientas y recursos materiales y humanos al servicio de los procesos enseñanza-aprendizaje.

En el año 2010, surge la Ley 20.422 (MINEDUC, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, señalando en su artículo número 35 que:

La Educación Diferencial/Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos” (Ley 20.422).

Desde esta normativa se comienza a visualizar el término de “inclusión” como nuevo enfoque educativo, es así como en el año 2015, el Ministerio de Educación promulgó la Ley 20.845 de “inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”; esta ley representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva; sin embargo, no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. Para ello, es necesario definir un marco referencial que oriente las acciones de los centros para su transformación gradual en comunidades educativas inclusivas (MINEDUC,2016, p. 2).

Ese mismo año se promulga el Decreto 83, que:

Aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica, y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier

niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados (MINEDUC,2017,p.10).

Este decreto pretende asegurar la inclusión educativa, por lo que, también propone diversas alternativas para responder a las constantes modificaciones que se ha sometido el Rol docente del educador diferencial, a lo largo de las últimas décadas, el cual ha estado focalizado en responder a las NEE de todas y todos los estudiantes, sin distinción alguna del tipo o situación de discapacidad en la que este se encuentre; las estrategias diversificadas enfatizan en la colaboración y participación de distintos actores, ya que, la definición e implementación de un plan de adecuaciones curriculares individuales para un estudiante debe ser elaborado y ejecutado en forma participativa y colaborativa por parte de los docentes, tanto el Educador Diferencial como el docente de aula regular; además en las orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, se debe asegurar la participación, permanencia y progreso de todas y todos en el currículo, desarrollando capacidades con respeto a las diferencias individuales (MINEDUC, 2017), para esto se debe dar paso a diversas alternativas metodológicas que tienen en común un Diseño Universal para el Aprendizaje, que se fundamenta en la implementación del trabajo colaborativo como principal herramienta que conduce a la educación inclusiva.

2.2. Integración escolar y Diversidad

A inicios de los años 60 y 70, comenzó un movimiento en diversos países para promover la integración escolar de niños/as en situación de discapacidad.

La inclusión es un derecho que tiene todo sujeto que presenta alguna condición de discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminado, y constituye un proceso continuo y dinámico que hace posible su participación en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, brindando recursos y apoyos especializados.

En el área educativa, la integración debe ser un fragmento trascendental y vital de una estrategia general a nivel nacional y de establecimiento, cuya meta sea lograr una educación de calidad para todos; por consiguiente, involucra concebir los procesos educativos de manera flexible y diversa, de abordar las diferencias individuales de los estudiantes y de utilizar los

recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en el centro educativo como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración.

Acceder a una educación inclusiva de calidad, implica grandes desafíos para toda la comunidad educativa, así como también brinda una gran oportunidad para, por ejemplo, potencia el desarrollo profesional de los docentes y fortalece las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa, debido a que todos deben trabajar y generar los cambios que sean necesarios para lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales adquieran las competencias valóricas y curriculares necesarias para alcanzar su autonomía y participar plenamente en la sociedad.

En cuanto a los estudiantes con NEE, deben acceder a las mismas oportunidades de participar en el currículo nacional con el resto de sus compañeros en el contexto escolar y social que les corresponda. Mientras que para el resto de los estudiantes se ofrecen experiencias y aprendizajes significativos, pues se benefician de las innovaciones pedagógicas que realizan los docentes en respuesta a la diversidad y también de la experiencia de conocer y participar con otros, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han encaminado a la sociedad a segregar a las personas que presentan alguna condición de discapacidad, potenciando el desarrollo de actitudes de respeto y solidaridad, aprendiendo a vivir juntos.

La integración escolar se ha transformado en un escenario imprescindible de promoción y respeto a los derechos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, promoviendo la participación junto al resto de la población estudiantil en igualdad de condiciones, logrando acceder al currículo nacional establecido para todos los educandos (MINEDUC, 2005).

Los estudios sobre la integración escolar realizados en Chile evidencian que con el paso del tiempo los establecimientos educacionales muestran una mayor aceptación de los estudiantes con discapacidad a la enseñanza regular, sin embargo, aún existe una gran brecha para alcanzar una verdadera inclusión.

Esto se debe a que muchos docentes no conocen a cabalidad los heterogéneos diagnósticos que provocan las necesidades educativas especiales, por otra parte, el manejo de los decretos de integración y las distintas técnicas de diversificación para alcanzar el aprendizaje de todos los educandos en las clases, como la presentación del contenido, las evaluaciones y material a usar para reducir las barreras son insuficientes. Es esencial

mencionar que en ocasiones mucho del dinero de las subvenciones entregadas por el estado al establecimiento por cada estudiante perteneciente al programa de integración escolar es mal utilizado por los sostenedores y gran parte del fondo no es destinado al progreso de la inclusión.

No obstante, es necesario hacer un reconocimiento a los profesores y comunidades educativas que han asumido este desafío de manera responsable y comprometida, forjando con profesionalismo las condiciones para que estos estudiantes se desenvuelvan y aprendan significativamente en conjunto al resto del alumnado.

Teniendo en cuenta las dificultades presentadas con anterioridad es necesario abordar dicha problemática, iniciando con el perfeccionamiento constante y progresivo de los docentes de educación regular y especial, promoviendo un real trabajo colaborativo, la actualización de la normativa que regula los procesos técnicos, administrativos y de financiamiento para que los establecimientos cuenten con las condiciones necesarias para garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales logren aprendizajes de calidad, mayor fiscalización del dinero de las subvenciones, disminución del excesivo número de alumnos en algunos establecimientos educacionales, realización de distintos talleres informativos a los apoderados y estudiantes de toda la institución, puesto que, uno de los aspectos primordiales para lograr este desafío es considerar y valorar la opinión de la familia sobre el proceso de integración escolar, ya que, una correcta participación aportará para un avance seguro y de calidad en la materia.

No cabe duda de que la integración escolar ha constituido una corriente fundamental para hacer efectivos los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad a educarse y desarrollarse como corresponde junto al resto de los estudiantes de la comunidad. No obstante, no siempre ha posibilitado transformar sustancialmente la cultura de las escuelas, debido a que no se ha logrado evitar otro tipo de discriminaciones. Por otra parte, muchas escuelas que integran estudiantes con discapacidad no desarrollan respuestas educativas para otros estudiantes que también requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para avanzar en sus aprendizajes; específicamente a estudiantes que presentan déficit atencional, problemas de aprendizaje y de adaptación escolar, y aquellos con altas capacidades cognitivas.

Para atender la diversidad de necesidades educativas de toda la comunidad educativa, es necesaria la utilización de variadas estrategias, actividades y materiales, con el objeto de

lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno. Asimismo, la evaluación constante de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo adecuados a las características de los estudiantes es también un elemento fundamental, porque permite identificar las dificultades que puedan surgir en el proceso y poner en marcha las medidas oportunas, optimizando así el aprendizaje de todos. Es fundamental destacar la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, educadores diferenciales y otros profesionales. Un apoyo primordial que debe existir en los establecimientos para atender la pluralidad de los estudiantes es contar con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo, como son: profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales e instructores del lenguaje de señas, entre otros (MINEDUC, 2011).

2.3. Enfoque Integracionista del Rol del Educador Diferencial en Chile

En unos inicios la implementación de los PIE estuvo marcada por ser un proceso paulatino e invisibilizado, debido muchas veces a que los recursos humanos y materiales requeridos para su funcionamiento dependían de un alto gasto económico o bien por las constantes negativas al trabajo en equipo y a las problemáticas evidenciadas por falta de conocimientos técnicos y profesionales, es por lo mismo que la Académica Solange Tenorio Eitel, en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, define el enfoque integracionista de la educación de manera investigativa.

Para comprender este enfoque como uno de los modelos que ha estado presente durante décadas en el sistema educativo chileno, se debe destacar que la integración es mayoritariamente considerada como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos, condicionado su éxito a la provisión de fondos. El financiamiento de la integración escolar vía subvención de Educación Especial, generalmente es insuficiente para cubrir los costos en recursos humanos y materiales y las dificultades se acentúan cuando los alumnos son muy pocos y faltan frecuentemente a clases. Esta forma de financiamiento no favorece la contratación de profesionales de apoyo que se requieren, generando inestabilidad laboral. (Tenorio, 2005).

Para suplir la falta de profesionales que atiendan con discapacidad, los establecimientos han optado por especializarse en la integración de alumnos con una

determinada discapacidad, como una forma de optimizar los recursos de acuerdo con sus potencialidades y competencias (MINEDUC, 2004). Dicha práctica, sin duda, se aleja de la idea de inclusión escolar, propiciando una especialización en la integración y no a la creación de una cultura inclusiva (Tenorio,2005).

Según los docentes, ellos no cuentan con el tiempo para reunirse con los profesionales de apoyo, tomar decisiones y planificar en conjunto o para adecuar el currículum. Tampoco los profesionales de apoyo disponen de horas para estos fines, manteniéndose la atención individual a cargo de profesionales especialistas con escasa participación de los otros miembros de la comunidad educativa (Tenorio,2005).

A los costos de financiamiento se deben agregar los costos organizacionales. Ellos se traducen en romper con el actual funcionamiento jerárquico de las instituciones, en que las decisiones son asumidas casi exclusivamente por el equipo directivo, faltando experiencia y los espacios para desempeñar nuevas funciones y trabajar en equipo. Dicha situación ha provocado que en muchos establecimientos sean alterados los diagnósticos de los estudiantes, por ejemplo, la subvención por un estudiante con necesidades educativas permanentes es mayor que la de un alumno con NEE transitoria, por consiguiente, varios sostenedores solicitan a los psicólogos del programa de integración diagnosticar con discapacidad intelectual a estudiantes cuando realmente no es así, infringiendo la ley para lograr mayores ingresos dándose con facilidad al no contar con la debida fiscalización de diagnósticos (Tenorio, 2005).

Al mismo tiempo se añaden los aspectos simbólicos que la integración trae para la identidad de algunas escuelas, como la idea de que los alumnos integrados afectarán los resultados escolares de todo el colegio, tanto los evaluados internamente como los evaluados a través del SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación), con la resultante repercusión en la imagen y prestigio de la escuela. Esto se acentúa con la política de difusión pública del SIMCE que da énfasis a los resultados del sistema por sobre la realidad de cada centro educativo, situación que fomenta dinámicas de segmentación y segregación.

En todo proceso de cambio e innovación una parte fundamental son los docentes. El perfeccionamiento del personal de las escuelas es algo necesario, al ser una de las variables más influyentes en el éxito de los proyectos de innovación. Para algunos docentes la diversidad es vista como un problema que complica el proceso de enseñanza aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas,

(Jiménez y Vilá, 1999) en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogeneizadora y centrada en un principio de normalización.

Esta visión se relaciona con la formación tradicional que han recibido los docentes y con su creencia de la necesaria especialización de profesores en el “déficit” para atender la diversidad. Lo que genera una cultura que no favorece el trabajo colaborativo, ni la formación de equipos. A lo que debe agregarse que muchos educadores de la educación especial siguen siendo formados en un enfoque médico/rehabilitador de la discapacidad, desarrollando su trabajo en las escuelas centrado en el diagnóstico y atención individual del estudiante. Los educadores de aula regular no han logrado llevar a la práctica un currículo común para todos, que asegure la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias. No han sido formados para atender a la diversidad, desde el marco del currículo común y no cuentan con directrices de cómo adaptar y diversificar (Tenorio, 2005).

Por último, es primordial mencionar que los programas de integración escolar responden principalmente a una política pública como una necesidad del estado y no como una demanda o iniciativa impulsada por los actores principales del sistema escolar.

Las escuelas inician Proyectos de Integración Escolar por decisión de sus directores o equipos técnicos por motivación educativa interna o por presión del medio, en este sentido la integración ha sido más una decisión de la autoridad educativa que una innovación de los centros. En cualquier caso, rara vez el cuerpo de docentes está implicado en la iniciación de este, es decir, que gran parte de este cambio es inducido desde el exterior.

En consecuencia, dicha realidad desata que muchos docentes sientan que se comienzan los cambios cuando aún no están preparados, debido a que aún no lo han internalizado, es decir, deben implementar e internalizar a la misma vez (Tenorio,2005).

En este sentido, los modelos de organización escolar basados en los movimientos por el mejoramiento, el cambio educativo y la innovación, evidencian que los cambios impulsados externamente desde el Estado o la administración educativa local, suelen quedarse en el nivel formal, en la estructura superficial del sistema; sin embargo, aquellas innovaciones surgidas desde los propios centros y que responden a necesidades internas son las que realmente connotan un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

A pesar de las dificultades antes mencionadas, gran parte de los docentes y comunidad educativa generalmente coinciden en que los fines que persigue la integración escolar son

loables y válidos de poner en práctica, esto se debe que a medida que se avanza en el tiempo la visión de la integración va cambiando positivamente, puesto que, van sumando experiencias anteriores, lo que ha permitido perfeccionar esta práctica, dándoles mayor seguridad en este proceso.

Los enfoques en el que habitualmente se considera a la integración como positiva y en la cual se han construido las condiciones para su implementación exitosa, acentúa una cultura escolar con capacidad de innovación y disposición al cambio educativo. Esto se debe también a que se generan los espacios para el trabajo en equipo y colaborativo predominando un clima de valoración optimista de las diferencias, siendo vistas como una posibilidad para la permutación y crecimiento, tomando las diferencias de los estudiantes como oportunidades para estos mismos y para docentes, generando equidad y calidad en la educación, en donde a los logros académicos son equivalentes a los valóricos (Tenorio, 2005).

Ahora bien, parte esencial de una verdadera inclusión se basa en el perfeccionamiento del personal, este es solicitado generalmente por los mismos profesores y no desde dirección o de los mismos sostenedores. A pesar de esta situación, es sabido que esta contribuye a la adquisición y nutrición de conocimientos en nuevos enfoques y paradigmas en torno a la discapacidad, lo que da como resultado altas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes. Siendo evidenciado en la capacidad de modificar estilos de enseñanza, incorporar metodologías innovadoras y nuevas formas de organización en el aula, efectuando las adecuaciones curriculares necesarias para el éxito del aprendizaje de los estudiantes integrados. Por otra parte, al recibir capacitaciones pueden desarrollar diversas metodologías de evaluación, aplicándolas como actividad regular que retroalimenta el trabajo en el aula (Tenorio, 2005).

Empleado al máximo los recursos disponibles especialmente los humanos, sirviéndose del apoyo que le brindan estudiantes, profesores de asignaturas, educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, padres y auxiliares.

Para finalizar es oportuno destacar que en la gestión escolar debe destacar el correcto liderazgo, ya que, muchos directivos toman una posición firme y con propósito dirigido, esto es demostrado al momento de la toma de decisiones y en la puesta en marcha de los proyectos. Esto evidencia la carencia parcial o total de habilidades blandas y de la habilidad de trabajo en equipo impidiéndoles asignar roles y compartir el liderazgo. A causa de esto se

pasa por alto que muchos docentes han avanzado en este proceso y con esto han desarrollado habilidades para enfrentar nuevas formas de trabajo con gran compromiso.

La gestión educativa debe sobresalir en la búsqueda y trabajo constante con distintas redes de apoyo, no solo considerar a padres y apoderados como única fuente de apoyo, sino que también debe considerar a toda comunidad a la que pertenece el establecimiento y más.

Claramente la integración escolar puede resultar una tarea ardua o desviarse de sus reales objetivos si no se crean las condiciones adecuadas que contribuyan al progreso para obtener una cultura inclusiva.

Si bien, pueden surgir nuevas leyes y decretos que aporten a este proceso de integración escolar o bien originarse cambios en las políticas gubernamentales que mejoren y aseguren una educación de calidad en la diversidad e inclusión, las escuelas siguen siendo los responsables más directos, es por esta razón que deben responder con mayor eficacia y compromiso a este desafío, dando respuestas a las demandas de sus estudiantes y de sus familias (UNESCO, 2004).

2.4 Rol Docente/Educador Diferencial

El rol docente es entendido como la función que asumen los educadores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje asegurando que estos sean integrales y universales; además de responder progresivamente a las diversas transformaciones sociales, culturales, emocionales e intelectuales de todos y todas las estudiantes, ya que, según Piaget (s/f):

Básicamente el docente debe ser un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, él por su formación y experiencia conoce que habilidades requerirles a los alumnos según el nivel en que se desempeñe, para ello deben plantearles distintas situaciones problemáticas que los perturben y desequilibran. En síntesis, las principales metas de la educación en general y la de los docentes en particular son: en principio crear personas que sean capaces de crear cosas nuevas, creadores e inventores; la segunda meta es la de formar mentes que estén en condiciones de poder criticar, verificar y no aceptar todo lo que se le expone.

El Rol docente entonces hace relación directa con la formación compartida de aprendizajes, experiencias y vivencias, que se ofrecen en un marco de respeto, responsabilidad y compromiso entre educador-estudiante, es decir, el educador tiene como deber fundamental, conocer, participar y relacionarse con sus estudiantes para de esta manera identificar, todas las necesidades educativas y de apoyo que podrían presentarse de manera transitoria o permanente, sostenido en orientaciones técnicas ofrecidas por el ministerio de educación que señala:

Identificar las necesidades de apoyo del estudiante, a través del proceso de evaluación inicial de aprendizaje y de la evaluación diagnóstica integral que realizan los equipos multiprofesionales con que cuentan las escuelas, para dar respuestas educativas pertinentes y relevantes a su contexto y de su familia (MINEDUC, 2017, p.10).

Las características que debería presentar el Rol docente hace hincapié en la participación y colaboración entre profesionales, lo que hace aún más importante la implementación de esta estrategia propuesta en Chile desde el D.S 170 (MINEDUC, 2009) en el cual, se establece lo siguiente:

El programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones: b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos, en colaboración con el o los profesores de la educación regular” (Decreto N°170, 2009, art.89).

Entonces y por consiguiente a esta promulgación, se sostiene que el Rol del Educador Diferencial cumple un papel fundamental para la implementación del trabajo colaborativo, ya que, por medio del Decreto 83 del año 2015 se sostiene que, en este proceso de definición del tipo de adecuación curricular, el rol del educador de aula regular es fundamental, junto con el educador diferencial, en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tienen los educadores del estudiante y la preparación de las experiencias de aprendizaje elaboradas para el grupo curso (p.35), por medio de la planificación de tipo diversificada, en la cual se consideren los estilos de aprendizajes individuales y grupales, respondiendo de manera universal a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de todas y todos los estudiantes; también de comprender el sistema educacional para ejecutar acciones profesionales que

mejoren en forma permanente los procesos de enseñanza-aprendizaje para todas y todos los estudiantes. Asimismo, debe poseer compromiso ético, motivación por la calidad y responsabilidad ante las demandas educativas individuales, familiares, sociales y culturales (MINEDUC, 2014).

Continuando con las funciones del Rol que debe tener el educador para el sistema educativo chileno, es que aparecen diversos aportes desde las normativas legales e internacionales, hacia la formación inicial de los educadores siendo indispensable, llevar a cabo reformas educativas en la formación docente inicial y en servicio con el fin de dotar a los educadores de las competencias necesarias para poder enfrentar los retos de la educación inclusiva y acercar su labor a las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes viven en un mundo de cambios permanentes (UNESCO, 2008).

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, desde la formación de Profesores Diferenciales con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, define el rol docente en el perfil de egreso como un profesional que presenta alto dominio de los saberes disciplinares de la educación, la pedagogía diferencial y los saberes propios de la especialidad, con adecuadas habilidades intrapersonales, que le permiten comprender la complejidad del ser humano en sus distintas etapas del ciclo vital y responder de modo ético, a la inclusión social, desde un enfoque de derechos humanos con fundamentos teóricos y didácticos especializados (UMCE, 2021); además describe áreas de tipo formativas las cuales se presentan descritas de la siguiente manera:

- Área Enfoques Pedagógicos: Esta área aborda la labor del/la profesor /a especialista desde un paradigma socio crítico y transformador, sustentados en las ciencias sociales, ciencias de la educación y ciencias de la salud evidenciadas en las disciplinas de orden biológico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico.
- Área Orientaciones Metodológicas: Esta área aborda la labor del/la profesor /a especialista que se sustenta en el desempeño de métodos y estrategias especializadas en función del desarrollo implicado en la singularidad del sujeto en sus dimensiones biológicas, sociales, psíquicas, afectivas y cognitivas.
- Área Desarrollo Profesional: Área en que se articulan los enfoques pedagógicos y las orientaciones metodológicas desarrollando prácticas permanentes en diversos

territorios educativos como ejercicio manifiesto de concordancia entre la teoría y la práctica en el transcurso de toda Carrera, constituyéndose en el eje de la formación.

También presenta competencias de sello, genéricas y específicas, las cuales convergen en puntos similares relacionados con el aporte significativo que tiene el trabajo colaborativo, ya que, dentro de estas está el de implementar estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo (CG4, UMCE 2021).

Teniendo en cuenta estas competencias respecto del rol docente que debiera mantener un educador es que se busca establecer relación con autores como Reuven Feuerstein, quien explica en principios el Rol Mediador del Docente.

2.4.1 Rol mediador del Educador Diferencial, analizado desde la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)

Para sustentar y justificar el Rol del educador diferencial, es que se visualizará desde una de las teorías del aprendizaje como, la Modificabilidad Cognitiva Estructural del Dr. Reuven Feuerstein.

2.4.1.1 Teoría de Reuven Feuerstein.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) sustentada por Reuven Feuerstein, le entrega al educador un Rol de mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de experiencias de aprendizaje mediado (EAM).

Esta teoría postula que cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (Rufinelli, 2002), es decir, el Rol del educador está relacionado con el involucrarse en los procesos educativos de los estudiantes, invitándolos a ser partícipes de las experiencias de aprendizaje que tienen como objetivo responder a las diversas necesidades educativas que requieren el apoyo sistemático de metodologías y estrategias de aprendizaje diversificadas.

Entonces, se trata de un nuevo rol, pues la posibilidad de mejorar la inteligencia no tenía lugar antes del desarrollo de la corriente constructivista en psicología, la primera en atribuir una organización estructural y sistémica del pensamiento humano. Antes de que ello

ocurriera, solo se hablaba de llegar a desarrollar al máximo unas potencialidades cuyo límite estaba determinado por la genética y el ambiente, y este último tenía un rol determinante principalmente durante los primeros años de vida. La teoría de la Modificabilidad Cognitiva viene a plantear que no hay límite posible en el desarrollo si se cuenta con una buena mediación, independientemente de las carencias del sujeto (Rufinelli, 2002).

Una descripción del modelo teórico de la EAM relacionado con el Rol del educador como mediador puede plantearse de la siguiente forma por Rufinelli (2002):

- Un mediador humano se interpone entre el estímulo y el organismo, seleccionando, reordenando, organizando, transformando, ofreciendo estímulos, orientando hacia conductas cognitivas más eficaces.
- Estímulos mediados. El mediador asegura la generación de óptimas condiciones de interacción, creando formas de percibir, de establecer comparaciones con otros estímulos, conduciendo al individuo en la adquisición de comportamientos adecuados, en la mejora de estrategias cognitivas, hábitos organizados y sistemáticos, mejores formas de enfrentar aprendizajes.
- Organismo del sujeto que percibe, elabora y responde a los diferentes estímulos que llegaron al azar en forma directa o medianamente.

Estas descripciones mantienen la relación que debe establecerse entre los participantes de los procesos de aprendizaje mediado, destacando el rol del educador como guía de estos, entregándose a las interacciones constantes y el monitoreo sistemático de las experiencias de aprendizaje.

Para que exista una Experiencia de Aprendizaje Mediado, Feuerstein plantea entre otras, tres características fundamentales que deben estar siempre presentes:

- Criterio de Intención y Reciprocidad: En la mediación se transmiten valores porque existe una intencionalidad clara al enseñar o transmitir algo. El objetivo debe ser preciso. El mediador motivado por una intención de percepción de una cosa en particular transforma el estímulo entregando elementos más atractivos y produciendo cambios en el estado del estudiante haciéndolo más vigilante y listo para comprender

y lograr reciprocidad. Si el estudiante pierde su estado de alerta, el mediador deberá modificarse y elaborar una estrategia (UTEMVIRTUAL, sf, p.4).

- Criterio del Significado: Consiste en dar sentido a los contenidos y a las alternativas pedagógicas. Es la búsqueda del porqué del razonamiento y la forma lógica de expresar el pensamiento. Representa la energía, afecto o poder emocional, que asegura que el estímulo será realmente experimentado por el estudiante (UTEMVIRTUAL, sf, p.4). Para el estudiante lo experimentado durante los procesos educativos tienen relevancia por motivos emocionales manifestando aprendizajes nuevos y significativos para estos.
- Criterio Trascendencia: La trascendencia representa todo lo que se crea en el interior del pensamiento del individuo. Ella permite transformar los estímulos que llegan en forma directa y darles una interpretación más aislada manifestándose en conceptos que no son completamente necesarios para la tarea. Ej. Color en vez de blanco y rojo, o número en vez de 4 o 5, o dirección en vez de vertical o horizontal. La naturaleza trascendente de la interacción produce flexibilidad en el pensamiento del niño (UTEMVIRTUAL, sf, p.4).

Estos tres criterios, hacen referencia al Rol del educador como un constante necesario y participativo en la preparación, desarrollo y cierre de las experiencias de aprendizaje que tienen como principal objetivo, que los estudiantes logren significativamente responder a los desafíos intelectuales, sociales, emocionales y contextuales que experimenten a lo largo de sus etapas educativas.

Después de entregar una revisión conceptual e histórica del Rol Docente que el Educador Diferencial debiera mantener durante el desarrollo de su función y quehacer pedagógico, es que se debe dar a conocer las normativas y políticas públicas que han permitido estos avances en la determinación de ese Rol, el cual se ha fortalecido y modificado según los cambios culturales, sociales, políticos e históricos sucedidos en Chile hasta el día de hoy.

2.5 Políticas Educativas con un Enfoque Inclusivo en Chile

2.5.1. Ley N°20.422.

Se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad de la educación y de la inclusión escolar. A continuación, se mencionan y describen los artículos de esta Ley que señalan lineamientos que están diseñados desde un enfoque inclusivo:

Artículo 35.- La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos. Desde este artículo en adelante se comienzan a establecer lineamientos de educación.

Artículo 36.- Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales. Asimismo, el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación. El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales o a través de otras medidas conducentes a este fin.

Artículo 37.- La necesidad de la persona con discapacidad de acceder a la educación especial, se determinará sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación y de otros profesionales u organismos que el Ministerio deberá acreditar para estos efectos, los que deberán considerar la opinión de los respectivos establecimientos educacionales, del alumno y su familia, cuidadores y guardadores, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina

Preventiva e Invalidez y de los certificados que ellas emitan, todo ello de acuerdo a lo que disponga el reglamento de qué trata el artículo 14 de esta ley.

Artículo 41.- El Ministerio de Educación establecerá mecanismos especiales y promoverá el desarrollo de ofertas formativas acorde a las necesidades específicas de los alumnos a fin de facilitar el ingreso a la educación o a la formación laboral de las personas que, a consecuencia de su discapacidad, no hayan iniciado o concluido su escolaridad obligatoria.

Artículo 42.- Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo.

Sin embargo, desde esta ley, aún se mantiene el enfoque integracionista como uno de los principales modelos educativos del rol que debe ejercer el educador diferencial en Chile, por lo mismo, es que las transformaciones son continuas y relacionadas con los avances sociales, políticos y educativos del país, sistematizando la paulatina implementación de políticas, normativas y documentos técnicos que fortalezcan las prácticas y metodologías de enseñanza colaborativa en las cuales el Rol del Educador Diferencial sea clave junto al realizado con el educador de aula regular; estas normativas se están implementando en el sistema educativo chileno, considerando aspectos relevantes que inician pautas destinadas a formar comunidades educativas inclusivas.

2.5.2. Las Políticas y Normativas con Enfoque Inclusivo son las siguientes:

2.5.2.1 Ley de inclusión.

La Ley de Inclusión Escolar 20.845 para el MINEDUC (2016) representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva; sin embargo, no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. Para ello, es necesario definir un marco referencial que oriente las acciones de los establecimientos para su transformación gradual en

comunidades educativas inclusivas (p.2). Desde estos lineamientos es que se destacan regulaciones y medidas que favorecen la inclusión como los artículos referenciados por el MINEDUC (2016):

- La referencia explícita a la protección ante discriminaciones arbitrarias en el acceso y la permanencia en los establecimientos educativos (Art. 2°).
- La definición de regulaciones para la aplicación de sanciones y en especial para la expulsión o cancelación de matrícula, determinando que los establecimientos deben generar apoyos pedagógicos y psicosociales antes de la aplicación de estas medidas disciplinarias, exigiendo además en la aplicación de toda sanción o medida disciplinaria la implementación de un debido proceso, la no discriminación arbitraria y la proporcionalidad (Art. 2°).
- Se establece que todos los establecimientos deberán implementar “programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar” (Art. 2°).

“Este documento, por lo tanto, tiene como propósito proveer orientaciones conceptuales a directivos y docentes, pero también a los demás actores del sistema educativo, para la comprensión del enfoque inclusivo en el marco de la Reforma, así como orientaciones estratégicas generales para su abordaje en el trabajo educativo y en el desarrollo de instituciones y culturas educativas inclusivas” (MINEDUC, 2016).

Lo referenciado por el MINEDUC, tiene total relevancia con los planteamientos que sugiere el trabajo colaborativo como una herramienta pedagógica que debe ser organizada desde la gestión directiva de cada centro educativo, facilitando las instancias de cooperación, comunicación e interacción entre profesionales de la educación.

2.5.2.2 Decreto 83.

En este marco, se debe enfatizar la importancia y carácter universal del Decreto N°83 que aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica, y

no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados”(MINEDUC, 2017, p.10).

La implementación de este decreto se hace necesaria para continuar avanzando hacia comunidades educativas inclusivas por medio de estrategias como el trabajo colaborativo, ya que, el diseño de adecuaciones curriculares tiene como principales participantes a los educadores, tanto diferencial como de aula regular, que están invitados a reunirse para colaborar de manera conjunta en el desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades educativas y estilos de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Según las orientaciones sobre estrategias diversificadas, el decreto 83 propone:

- Asegurar la participación, permanencia y progreso de todos ellos en el currículo, desarrollando capacidades con respeto a las diferencias individuales.
- Resguardar su permanencia y tránsito en los distintos niveles educativos.
- Priorizar por los aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia podría comprometer su proyecto de vida, su participación e inclusión social.
- Identificar las necesidades de apoyo del estudiante, a través del proceso de evaluación inicial de aprendizaje y de la evaluación diagnóstica integral que realizan los equipos multiprofesionales con que cuentan las escuelas, para dar respuestas educativas pertinentes y relevantes a su contexto y de su familia.
- Posibilitar la implementación de adecuaciones curriculares cuando la planificación diversificada correspondiente al aula común no ha logrado dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante.

- Enfatizar la colaboración y participación de distintos actores. La definición e implementación de un plan de adecuaciones curriculares individuales para un estudiante debe ser elaborado y ejecutado en forma participativa y colaborativa (MINEDUC,2017).

Además, se destaca que para la implementación de esta normativa en el sistema educativo se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Su implementación en el sistema educacional demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos y responder a la diversidad de sus estudiantes, y a las políticas que plantea la Reforma Educacional para avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva.
- Su desarrollo en la escuela se ensambla y sustenta en los enunciados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) respecto del reconocimiento y valoración de la diversidad, de la visión de inclusión, de la cultura de participación y colaboración; asimismo, forma parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento educacional.
- Las acciones relacionadas con su puesta en funcionamiento deben ser incorporadas en el PEI y PME, y considerar aspectos tales como: capacitación docente, acciones en red, seguimiento, observación de clases e intercambio de prácticas dentro de la comunidad escolar y las de otros establecimientos educacionales, entre otras acciones. La comunidad educativa, el Consejo Escolar, y otras instancias de participación escolar, se involucran en la toma de decisiones respecto de acciones de innovación que la escuela desarrollará, teniendo siempre presente que el proceso implementado sea producto de la colaboración de todos los agentes educativos (MINEDUC,2017).

En las tres consideraciones anteriores se enfatiza el trabajo colaborativo y la participación de los educadores como estrategia relevante para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. El Decreto N°83 además propone:

- A los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multiprofesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación; posibilitando distintas vías o caminos alternativos para la trayectoria educativa y para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar.
- A los estudiantes en situación de discapacidad, enriquecer su enseñanza y poder participar y progresar en los procesos y objetivos de aprendizaje, con las adecuaciones curriculares que requieran, favoreciendo para ellos mejores alternativas de continuidad de sus trayectorias educativas, de tránsito de la escuela especial a la educación regular, de certificación de estudios y posibilidades de egreso de acuerdo a sus diversas trayectorias educativas, y de continuación de sus estudios, entre otros aspectos.

Finalmente, dentro de estas propuestas está mencionado el DUA como estrategia base que permite la implementación del trabajo colaborativo desde la gestión curricular, para que de esta manera sean paulatinamente desarrollados los aprendizajes y que estos sean accesibles a todas y todos los estudiantes independientemente de la condición social, cultural, intelectual, emocional y contextual en la que se encuentre.

2.6 Política Nacional de Inclusión

El desafío de la inclusión requiere tener una Política Nacional de Inclusión que trace la ruta para avanzar de manera sostenida hacia un Sistema Educativo Inclusivo, y que cuente con un sistema de información que entregue los insumos necesarios para ir monitoreando y reorientando ese camino a partir de los resultados y los aprendizajes obtenidos en el tiempo (Mesa Técnica Educación Especial, 2015, p.23).

Se requieren políticas Nacionales de Inclusión, con un enfoque de derechos, amplia participación social y que abarque todos los niveles del sistema educativo.

Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos demanda no solo una fuerte voluntad política sino el compromiso del conjunto de la sociedad y de sus participantes. Esto hará posible desarrollar una política de inclusión sostenible en el tiempo, que se inicie en la primera infancia y abarque hasta la educación superior, así como la asignación de los recursos humanos y financieros necesarios para su implementación.

Debe existir una adecuada planificación y coherencia entre los diferentes componentes del sistema (currículo, evaluación, metodología, formación docente, etc.) que asegure una transición fluida y la continuidad de los procesos de inclusión (MTEE, 2015).

La construcción de una política de inclusión ha de ser una tarea colectiva para que sea efectiva. Es necesario promover la participación y el diálogo con diferentes actores de la sociedad, incluidos los grupos en situación de mayor exclusión o marginación, para lograr una mayor conciencia y comprensión acerca de los sentidos de la inclusión, que se apropien del sentido de los cambios y delimitar las responsabilidades y contribuciones de los diferentes actores para su puesta en práctica (Mesa Técnica Educación Especial, 2015).

La inclusión requiere necesariamente el desarrollo de políticas y normativas nacionales , que consideren de forma transversal la inclusión y equidad, como parte de un modelo educativo que favorezcan y potencien habilidades cooperativas entre educadores, involucrando procesos de trabajo colaborativo que determinen el rol que cada educador deberá ejercer durante las experiencias de aprendizaje desarrolladas y también durante la preparación de la enseñanza, la planificación y la toma de decisiones profesionales; todo lo anterior se refleja en la estrategia de co-docencia, con la cual se pretende abordar un Diseño Universal de Aprendizaje que responda a las necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje, participación e interacción entre pares y potencie el acceso, progreso y egreso de todas y todos los estudiantes en el sistema educativo nacional.

2.7 El trabajo colaborativo como principal estrategia inclusiva en las normativas chilenas vigentes

2.7.1. Trabajo Colaborativo.

“El trabajo colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que “los docentes estudien, compartan

experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11).

Esta premisa sugiere que la implementación de esta herramienta como una estrategia de fortalecimiento docente, requiere del trabajo en equipo, la cooperación entre profesionales y los constantes espacios destinados a la comunicación de los mismos, donde el intercambio de conocimientos es de gran importancia para satisfacer necesidades educativas, comprendiendo los diversos estilos de aprendizaje.

“Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo” (MINEDUC,2019, p.2).

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,2013, p.10).

La profesora Gloria Calvo (2013) citada por Vaillant (2016), reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el trabajo colaborativo.

- las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros docentes que disponen de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.
- Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las

comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

- Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos (tic's).

Las funciones de liderazgo y las tareas del docente de aula regular en correlación con el educador diferencial permiten ampliar las posibilidades de acceder a los aprendizajes de todas y todos los estudiantes del aula, fortaleciéndose mutuamente por medio de la transmisión de metodologías de enseñanza recíproca y simultánea.

“El trabajo en equipo permite, de mejor manera, construir e implementar propuestas pedagógicas sólidas, participativas y democráticas donde todos van aprendiendo y sintiéndose parte del proyecto”. (González, Ogaz y Rojas, 2019, p.27).

Cuando se comienzan a establecer relaciones significativas entre pares las posibilidades de brindar mejores experiencias de aprendizaje aumentan, debido a que los educadores están compartiendo de manera constante, lo que produce sentimiento de confianza y compromiso entre profesionales respondiendo a la demanda de una comunidad educativa inclusiva.

En su sentido general, el trabajo en equipos consiste en un conjunto de personas que realizan una tarea para alcanzar resultados (González, Ogaz y Rojas, 2019).

En el sistema educativo el trabajo colaborativo está representado según el DUA, por la co-enseñanza o co-docencia, estrategia por la cual se pretenden ampliar las posibilidades de acceso, progreso y permanencia de una amplia gama de estudiantes que sin importar el tipo de aprendizaje al cual respondan sus estímulos, se debe asegurar y 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 (MINEDUC,2013).

Siguiendo con los lineamientos de las orientaciones técnicas para la implementación de los programas de integración (PIE), es que se requiere enfatizar que el trabajo colaborativo, se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad

pedagógica basada en 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; además se sostiene que para implementar el trabajo colaborativo en las se debe tener un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de todas y todos los estudiantes . Se señala también que este quehacer compartido debe formar parte de la gestión y del crecimiento profesional del recurso humano, en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con Programa de Integración Escolar.

La normativa vigente señala que los docentes de educación regular deben contar con un mínimo de 3 horas cronológicas semanales para desarrollar trabajo colaborativo junto al educador diferencial, las cuales pueden ser organizadas y distribuidas de manera flexible. De esta manera el criterio fundamental a considerar en su distribución debe ser, posibilitar tiempos de coordinación para la planificación y evaluación del trabajo a desarrollar en el aula o fuera de ella, por lo mismo es responsabilidad de los equipos directivos resguardar y monitorear que los profesionales dispongan de tiempo suficiente y previamente planificado, para desarrollar estrategias de trabajo colaborativo que signifiquen un beneficio de las mejoras en el aprendizaje establecidas en las normativas vigentes (MINEDUC,2013).

El trabajo colaborativo beneficia a los educadores que se relacionan y participan, ya que, tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela, 2019).

Según los lineamientos del documento técnico, “trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela” del año 2019, señala que existen 6 elementos claves para trabajar colaborativamente:

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.

- Asegurar la participación, activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo (MINEDUC, 2019).

Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que pueden implementarse en la escuela, dentro de las cuales se encuentran:

1. Comunidades de Aprendizaje Profesional: tiene como foco de trabajo el aprendizaje de los estudiantes y se caracteriza por la presencia de valores y normas compartidas, la desprivatización de las prácticas, y la colaboración, reflexión y el diálogo como fuentes de aprendizaje. Asimismo, se basa en relaciones de confianza y respeto mutuo, junto con la apertura a redes y alianzas externas.
2. Estudio de clases: Implica la conformación de grupos de docentes que se reúnen regularmente a planificar sus clases, y luego las observan y retroalimentan para la mejora. Considera un ciclo que incluye la planificación y preparación de la clase, luego la ejecución de esta, seguida de la observación, retroalimentación y el rediseño.
3. Club de Video: Esta metodología busca desarrollar la visión profesional de los docentes a través del análisis colectivo de videos de sus clases.
4. Investigación Acción: Los docentes participan de un proceso de investigación conjunta que les permite resolver problemas de sus prácticas pedagógicas y proponer acciones de mejora para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes. La Investigación Acción contempla un ciclo que se inicia con la definición del problema y el planteamiento de preguntas a indagar. A partir de esto, el equipo recolecta datos (evidencias de aprendizaje de los estudiantes y del desempeño docente) para aumentar la comprensión del problema y contestar las preguntas propuestas. Luego se realiza un análisis grupal de los datos, lo que se complementa con información de la literatura u

otras fuentes. A partir de lo anterior, se proponen cambios en las metodologías de enseñanza, las que luego de implementarse, son evaluadas con base a la evidencia.

Las modalidades descritas son un aporte que enriquecen y diversifican las prácticas colaborativas, asimismo generan cambios en el rol que cada educador participante debe asumir antes y durante los procesos de experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula, con el fin de responder sistemática y universalmente a los diversos estilos de aprendizaje.

2.8 Trabajo Colaborativo dentro de las Normativas Educativas Vigentes

2.8.1. Desde el Decreto Supremo 170.

El D.S, señala específicamente al trabajo colaborativo como una estrategia que debería formar parte de los procesos de preparación de la enseñanza y posterior experiencia de esta. Es así como desde el artículo 86 se destaca “b. Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación define 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.

Es relevante entonces que los tiempos destinados para la realización de estas estrategias sean consideradas dentro del PEI y del PME de cada centro educativo, con el fin de fortalecer los procesos de co-enseñanza emergentes desde esta normativa; el decreto también destaca “el programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones: a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular; b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular; c) Trabajo con el estudiante de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional” (art.89).

En este decreto se entregan por primera vez promulgaciones y propuestas que apuntan a la coordinación del trabajo colaborativo, como una estrategia fundamental que debería estar

gestionada desde los equipos directivos hacia todas y todos los educadores, tanto del área diferencial como regular, permitiendo de esta manera el fortalecimiento y enriquecimiento, no sólo de las prácticas y metodologías pedagógicas, sino que, sistemáticamente favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sin embargo esta herramienta de tipo inclusiva, requiere de mayor protagonismo, visualización y participación en los centros educativos de Chile; además de precisar en los espacios que deben estar reglamentados para la implementación de esta herramienta pedagógica como una de las más importantes estrategias que optimizan los procesos educativos de todas y todos los estudiantes.

2.8.2. Desde el Decreto 83.

Se promulga el año 2015, en consecuencia, a la Ley de Inclusión 20.845 del mismo año, para la implantación de este decreto el trabajo colaborativo es relevante, ya que, así lo estipulan las orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza, destacando que:

Su implementación en el sistema educacional, demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos (incluidos los estudiantes, docentes, familia y comunidad escolar en general) y responder a la diversidad de sus estudiantes, y a las políticas que plantea la Reforma Educacional para avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva (MINEDUC,2017,p.12).

Por lo tanto, y por consiguiente a esta normativa, es que su implementación requiere del fortalecimiento de las horas destinadas al trabajo colaborativo, para responder a los lineamientos que se proponen en este decreto, ya que, también señala, que desde gestión curricular debe existir un liderazgo que considere estas herramientas como indispensables para acudir en respuesta de los avances hacia comunidades educativas inclusivas, lo señalado le propone a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multiprofesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación; posibilitando distintas vías o caminos alternativos para la trayectoria educativa y para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar (MINEDUC,2017).

Finalmente se consideran estrategias de co-enseñanza que emergen de la herramienta inclusiva del trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes implantándose así, los modelos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual pretende considerar la variedad de propuestas y alternativas para abordar el currículo, desde diferentes situaciones y espacios de aprendizaje, utilizando y ofreciendo diversos materiales educativos y procedimientos de evaluación; conduciendo por medio de distintas vías o caminos que aseguren a todas y todos los estudiantes alcanzar, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar (MINEDUC, 2017), teniendo en cuenta la estrategia de planificación diversificada de aula que pretenda las siguientes consideraciones:

- Conocer los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes en la sala de clases.
- Diseñar las estrategias de enseñanza aprendizaje considerando una variedad de estrategias pedagógicas.
- Plasmar las estrategias pedagógicas y de enseñanza seleccionadas en una planificación diversificada para el curso, que en su diseño considere tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de evaluación (MINEDUC, 2017).

Estas estrategias ponen énfasis en la preparación de la enseñanza que según el MBE indica:

El profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje (MBE 2008, p.8).

Estas competencias se destacan y fortalecen por medio del intercambio de experiencias y estrategias que se establezcan durante la colaboración entre profesionales, por lo que:

“De este modo, los desempeños de un docente se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula” (MBE, 2008, p.9).

Para responder a la preparación de la enseñanza el Decreto 83, promulga adecuaciones curriculares, las cuales hacen necesaria la organización previa entre educadores desarrollando instancias de trabajo en equipo, en las cuales se fortalezcan espacios de comunicación y transmisión de experiencias que enriquezcan los métodos de enseñanza para responder a los variados estilos de aprendizaje, tanto individual como grupal.

En este decreto se hace alusión a la co-enseñanza o co-docencia como una estrategia que potencia el trabajo colaborativo desde un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual tiene tres principios elementales para llevarlo a las aulas, estos son:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que, las y los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

2.8.3. Desde la Ley 20.903 (2016).

En el artículo 6, especifica que las actividades curriculares no lectivas son aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje que consideran, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento (PME).

Además, esta Ley considera textualmente lo siguiente:

Aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de

enseñanza; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores. Corresponderá a los directores de establecimientos educacionales velar por la adecuada asignación de tareas, de modo tal que las horas no lectivas sean efectivamente destinadas a los fines señalados precedentemente. Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderá a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa (art.6).

Esta ley vuelve a destacar el trabajo colaborativo como una importante labor que permite el fortalecimiento de los procesos educativos y por consiguiente el constante avance hacia comunidades inclusivas, sin embargo, lo mira desde el perfeccionamiento profesional docente y como este se involucra con los roles respectivos que deben asumir los educadores participantes de los procesos colaborativos que están destinados a favorecer pedagógicamente los estilos diversificados de enseñanza-aprendizaje.

2.9 La Transformación desde la “Integración” a la “Educación Inclusiva” a partir de las Políticas Públicas en relación con el Trabajo Colaborativo

Desde principios de los años 90, Chile adopta criterios y políticas internacionales que dan cuenta de su compromiso con la infancia, la educación, los derechos y los deberes que se deben adoptar para avanzar hacia una comunidad inclusiva. Es así que Chile promulga la Ley 19.284 (1994), la cual establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Al alero de este marco legal, se incorporan alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de proyectos, con el fin de favorecer su acceso al currículum de la educación regular con los apoyos especiales necesarios para su óptimo progreso en el plan de estudios.

Los Proyectos de Integración a partir del año 1998, bajo el Decreto Supremo 1/98, son estipulados con el fin de establecer normas para la plena integración de personas en situación de discapacidad. Estas disposiciones tanto para escuelas regulares como especiales reglamentan los Programas de Integración Escolar (PIE), a partir del principio de normalización el cual aún se transparenta de manera transversal en los lineamientos de estas normativas. Los procesos de aprendizaje se desarrollan en base a grupos diferenciales que se organizan en aulas de recursos, las cuales poseen los recursos humanos y técnicos para nivelar conocimientos, habilidades y destrezas que no fueron desarrolladas durante las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula regular.

Sin embargo, a esto el financiamiento y la subvención no se hacía evidenciable, ya que, los recursos no se destinaban a fortalecer los programas de integración en su totalidad, sino que, carecían de material técnico, humano y de fortalecimiento docente, manteniéndose así el rol del educador diferencial relegado a las funciones que el educador de aula regular le asigne o reservado solo para atender las necesidades educativas de los estudiantes que más lo requieran.

Por lo consiguiente a lo anterior evidenciado, es que en el año 2009 se promulga el Decreto Supremo 170, el cual tiene por objeto fijar normas para determinar qué estudiantes con necesidades educativas especiales serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Este decreto, desde una mirada integracionista, declara que se determinarán los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarán a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tal déficit.

En el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la cual tiene como finalidad asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades, con el fin de favorecer la plena inclusión social y educativa de todas y todos, asegurando el goce de sus derechos y rechazando cualquier forma de discriminación existente.

La Ley 20.422 establece cinco principios esenciales para el cumplimiento de estos propósitos, los cuales se definen como los siguientes:

- Vida Independiente: El estado que permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- Accesibilidad Universal: La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.
- Diseño Universal: La actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.
- Intersectorialidad: El principio en virtud del cual las políticas, en cualquier ámbito de la gestión pública, deben considerar como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad.
- Participación y Diálogo Social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.

En el año 2015 se promulga la Ley de Inclusión 20.845 y el Decreto 83 del mismo año, ambas normativas apuntan hacia un enfoque inclusivo de la educación en Chile, ya que, requieren de la implementación de diversas estrategias entre ellas la del trabajo colaborativo como una de las principales metodologías para ir en respuesta de todas las necesidades educativas transitorias y permanentes asociadas o no a una condición de discapacidad, ya sea de acceso, permanencia o progreso en el sistema educativo vigente.

El Decreto 83, en relación con el principio de Diseño Universal establecido en la Ley 20.422, promueve la respuesta a la diversidad en el espacio didáctico a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje

de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

Este diseño universal basa su accionar en tres principios fundamentales: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación, Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Por lo que se hace necesaria la implementación oportuna, sistemática y paulatina de los espacios para establecer los procesos de trabajo colaborativo entre profesionales docentes, acrecentando, enriqueciendo, fortaleciendo y determinando los roles que cada educador debe asumir con el fin de efectuar los cambios necesarios y pertinentes a los diferentes elementos del currículum, realizando adecuaciones curriculares no significativas o de acceso y adecuaciones curriculares significativas a los objetivos de aprendizaje, considerando las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, asegurando su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.

CAPITULO III:

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma o enfoque de la investigación

El tipo de paradigma que sostiene esta investigación es cualitativo, ya que, se basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas e interpretaciones teóricas). Van de lo particular a lo general, su objetivo es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.

La investigación cualitativa es multimetódica pues recoge una gran variedad de datos e información a través de entrevistas, experiencia personal, historias de vida, rutinas, textos históricos, entre otros (Martínez, 2013). Para responder al paradigma de esta investigación es relevante tener en cuenta el objetivo general, el cual es “develar cómo se lleva a cabo el rol del educador diferencial, con respecto al trabajo colaborativo contrastado con la implementación de las normativas vigentes”, por lo tanto, responde a este tipo de paradigma, ya que, los conocimientos que surgirán de esta investigación estarán destinados a descubrir nuevos hallazgos respecto al Rol docente y como este se ha sometido a constantes transformaciones, sostenido en políticas y normativas públicas que sugieren constantes implementaciones, generando cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo el acceso hacia la educación inclusiva; además esta investigación corresponde al enfoque de tipo interpretativo, ya que, los objetivos general y específicos de esta investigación hacen referencia a develar, describir, identificar y contrastar, los cuales llevan a describir e interpretar experiencias, sucesos y emociones que conducen a un resultado final de discusión y análisis respecto a las percepciones que manifiestan los sujetos de estudio y el material bibliográfico disponible, haciendo relación con lo señalado por Daniel Vain (2012), el enfoque interpretativo es una investigación social que supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro lado, se refiere al modo en que los investigadores intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (p.39).

3.2. Diseño y Tipo de Investigación

El diseño de investigación es Fenomenológico, ya que, tienen como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común y diferentes de tales vivencias. El fenómeno se identifica desde el planteamiento y puede ser tan variado como la amplia experiencia humana. En ocasiones el objetivo es descubrir el significado de un fenómeno para varias personas (Hernández y Mendoza, 2018, p.560), ya que, primero, identificar el fenómeno y luego recopilar información de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes (lo que vivenciaron y de qué forma lo hicieron). Puedes utilizar como herramientas de recolección de la información desde la observación hasta entrevistas personales o grupos de enfoque, con preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas (Hernández y Mendoza, 2018, p.549).

Este diseño según Hernández, Fernández y Baptista (2013) se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional.

Estas descripciones se relacionan con esta investigación, debido a que se pretende describir percepciones, para luego identificar aspectos determinantes, obtenidos del análisis de documentación técnica curricular interna del escenario de investigación, que por medio de la contrastación de perspectivas se logre develar un fenómeno referido al ejercicio docente y como este se ve potenciado por la implementación de estrategias metodológicas que están detalladas en las orientaciones técnicas de las normativas de educación inclusiva vigente; por lo tanto, es de tipo descriptiva-interpretativa, porque la intención está en generar una descripción del accionar y discurso de los sujetos de estudio con el propósito de construir interpretaciones a partir de descripciones sistemáticas de las características que surgen por la

recogida del análisis del discurso para contrastar y develar hechos referidos a las percepciones recogidas con anterioridad durante las entrevistas semiestructuradas realizadas.

3.3. Escenario de la Investigación

El escenario de investigación se entiende como el contexto y todos sus elementos que influyen en diversos aspectos de la investigación, ya que, dentro de las investigaciones del método cualitativo, el mismo hace referencia a la ecología de la investigación; esto significa, al ambiente o medio socio geográfico donde se va a realizar ésta y de donde van a salir los informantes o población y muestra con los cuales se va a trabajar, a fin de obtener los datos necesarios para la investigación. En este caso, se delimita un espacio geográfico cultural que será el ámbito donde se moverá el investigador para llevarla a efecto.

En este orden de ideas, el escenario de investigación hace referencia a un centro educativo de la comuna de Ovalle el cual, es un establecimiento educacional Municipal que imparte educación parvularia y básica desde prekinder a octavo año básico con jornada escolar completa diurna distribuidos en 19 cursos; cuenta con 33 docentes y una matrícula de 650 estudiantes de los cuales 100 de ellos pertenecen al programa de integración escolar. Este establecimiento se rige a las normativas de educación vigentes, evidenciado en los lineamientos de la documentación técnica curricular actualizados, como lo son el PEI, PME, PIE, Reglamento de convivencia escolar y Planificaciones.

La revisión de la documentación mencionada entregará información relevante para el análisis respectivo, permitiendo contrastar las implementaciones de normativas y políticas nacionales que deberían estar reflejadas en los planteamientos técnicos y curriculares del centro educativo (escenario de investigación), respondiendo a la problemática de esta investigación cualitativa.

3.4. Sujetos de Estudio

El sujeto de estudio se entiende como aquellas personas o grupos de personas que forman parte de los colectivos cuyas características, opiniones, experiencias, condiciones de vida, entre otros rasgos y atributos cobran interés particular para investigaciones con enfoque cuantitativo o cualitativo (Mata, 2021).

En esta investigación lo que se pretende es develar y para el cumplimiento de este objetivo, se deben involucrar a unos cuantos casos porque no se pretende necesariamente

generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente (Hernández et al. 2013), por medio de instrumentos y herramientas de recolección de datos, que se aplicarán a sujetos de estudio involucrados y participantes del escenario investigativo en común, lo que hace más significativo el aprendizaje emergente de esta investigación cualitativa.

Estos participantes tienen relación con los objetivos que pretende esta investigación, en unos de los cuales hace referencia a describir la percepción de los sujetos de estudio que en este caso corresponden a educadores de educación diferencial, aula regular, y equipo directivo, para responder específicamente a este objetivo, se hace importantísima la interacción y participación de los sujetos de estudio mencionados, ya que, se logran analizar experiencias, emociones y opiniones relacionadas con la investigación y sus objetivos; los sujetos de estudio seleccionados para la recogida de información relevante que permita responder a los objetivos y la problemática de la investigación serán 6, los cuales estarán distribuidos entre 2 educadores de aula regular, 2 educadores de educación diferencial y 2 participante del equipo de gestión. Los docentes mencionados realizan sus prácticas y experiencias pedagógicas en los niveles de educación básica, primer y segundo ciclo respectivamente, los participantes pertenecientes al equipo de gestión se encuentran el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica y la Coordinadora del Programa de Integración. Se determinaron estos sujetos de estudio, ya que, se requiere describir percepciones para interpretarlas contrastándolas, usando métodos de análisis que respondan al diseño y tipo de investigación; estas percepciones fueron recogidas por medio de la entrevista como instrumento y técnica de recolección de información.

3.5. Herramientas de Recolección de Información (Instrumento y de Técnica)

La herramienta que será usada durante la investigación y recolección de información será la entrevista de tipo semiestructurada, ya que, las preguntas que se realizan presentan un grado mayor de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse de la pauta inicial pensada por el investigador cuando se observan temas emergentes que es preciso explorar; además del sistemático análisis a las respuestas que surjan de las mismas, enfatizando en los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2013), en los cuales plantea que en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones, es

decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (p.8), relacionándose continuamente al tipo de paradigma utilizado y a las preguntas de investigación que se sostienen sobre esta, la forma de recolección está sustentada en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos).

Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Hernández et al. 2013). Por medio de esta herramienta se pretende asegurar el cumplimiento de los objetivos asociados a esta investigación, ya que, la recolección de datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada facilitará el análisis de las interpretaciones emergentes permitiéndolas contrastar con el estudio previo de la documentación técnica y normativa vigente.

3.6. Plan de Análisis

Para responder a los lineamientos paradigmáticos y de enfoque investigativo es que se definen los pasos para la elaboración del plan de análisis de la siguiente forma:

1) Transcribir las entrevistas, codificar sujetos de estudio enumerar los párrafos para ordenar fragmentos textuales similares entre respuestas.

2) Establecer categorías y subcategorías de análisis de información obtenida desde la entrevista.

3) Definir sistemáticamente las categorías y subcategorías emergentes.

Análisis descriptivo

4) Describir las percepciones de los sujetos de estudio según las categorías y subcategorías definidas realizando análisis de discurso, partiendo de las respuestas dadas por los mismos durante la aplicación de la entrevista.

5) Realizar análisis de contenido a la documentación técnica curricular interna del centro educativo (PEI, PME, PIE, documentación técnica).

Análisis Interpretativo

6) Interpretar lo descrito en los análisis de discurso y contenido.

7) Triangular la información surgida en los análisis mencionados con las normativas nacionales referenciadas en el marco conceptual.

8) Discusión, conclusiones y proyecciones de resultados obtenidos.

Los propósitos centrales para la construcción del plan de análisis cualitativo que permitirá acercarse analíticamente a los objetivos y planteamientos de esta investigación, estarán organizados en una matriz de categorías y subcategorías de análisis de las que se puede obtener información relevante en relación con el tema de estudio referido a esta investigación, la cual tiene como objetivo principal “develar” un suceso relacionado con el rol docente del educador diferencial contrastado con las normativas internas del escenario de investigación y las políticas nacionales referidas al trabajo colaborativo como principal estrategia diversificada e inclusiva.

Tabla1.Matriz de Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategoría/entrevista	Subcategorías/revisión de documentación interna.
1. Percepciones de los educadores y equipo de gestión curricular (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2)	1.1. Percepciones del equipo de gestión curricular del rol que ejerce el educador diferencial (SEG). 1.2. Percepciones del rol docente y ejecución de este, por parte del educador diferencial (SED). 1.3. Percepciones del docente de aula regular del rol que ejerce el educador diferencial (SDA). 1.4. Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2) 1.5. Relaciones interpersonales y profesionales (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2).	-----
2. Mecanismos de gestión curricular (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2).	2.1. Gestión Curricular (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2) 2.2. Responsabilidades y estrategias profesionales (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2)	2.1. Organización horaria y espacios de capacitación. 2.2. Trabajo colaborativo de acuerdo con la

	2.3. Planificación y programación cronológica (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2)	documentación curricular y normativa interna.
3. Implementación del trabajo colaborativo desde la normativa interna (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2).	3.1. Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SEG1,2; SED1,2; SDA1,2)	3.1. Funciones profesionales de los sujetos de estudio. 3.2. Ejecución del trabajo colaborativo en el centro educativo.

(fuente: propia)

A continuación, se definen las categorías y subcategorías que surgen a partir de los objetivos planteados en la investigación:

3.6.1. subcategoría/entrevista.

1. Percepciones de los educadores y equipo de gestión curricular: Hace referencia a las apreciaciones que se obtengan desde las entrevistas que se realizaron a los sujetos de estudio participantes de las entrevistas semiestructuradas, los cuales fueron separadas en 3 grupos a definir dentro de las subcategorías.

1.1. Percepciones del rol docente y ejecución de este, por parte del educador diferencial: El rol docente es entendido como la función que asumen los educadores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje asegurando que estos sean integrales y universales; además de responder progresivamente a las diversas transformaciones sociales, culturales, emocionales e intelectuales de todas y todos los estudiantes que presenten o no algún tipo de Necesidad Educativa. Por lo tanto, se requiere obtener información relevante con respecto a esta subcategoría por medio del análisis descriptivo de las percepciones que cada sujeto de estudio entregue durante la realización de la entrevista semiestructurada.

1.2. Percepciones del docente de aula regular del rol que ejerce el educador diferencial: El trabajo colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que “los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un

contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2016, p.11). Dentro de esta investigación se pretende analizar descriptivamente las percepciones tanto de los docentes de aula, como del educador diferencial con respecto a las experiencias de trabajo colaborativo.

1.3. Percepciones del equipo de gestión curricular del rol que ejerce el educador diferencial: Gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa (Estándares indicativos de Desempeño, 2014, p.71). La investigación necesita recoger información respecto a las implementaciones de estrategias de trabajo colaborativo presentes en el centro educativo, por lo mismo es que se recogerán apreciaciones de los integrantes del equipo de gestión curricular que permitan identificar mecanismos de acción evidenciados desde lineamientos técnicos pedagógicos.

1.4. Experiencias de trabajo colaborativo/co-docencia: El Trabajo Colaborativo involucra aquellas experiencias de aprendizaje en que se dialoga y reflexiona con otros acerca de las prácticas que impactan en el aprendizaje de estudiantes, niños y niñas. El Trabajo Colaborativo es una oportunidad para ser agentes de cambio en sus escuelas y aprender lo que no sería posible si no es con otros. (DocenteMás/MINEDUC, 2021) Mientras que la co-docencia hace referencia a una estrategia por la cual se pretenden ampliar las posibilidades de acceso, progreso y permanencia de una amplia gama de estudiantes que sin importar el tipo de aprendizaje al cual respondan sus estímulos, se debe asegurar y 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 (MINEDUC, 2013). Este estudio precisa en la información que destacan al trabajo colaborativo relacionado con la estrategia de co-docencia, la cual, se manifiesta en los discursos obtenidos de las entrevistas a los sujetos de estudio involucrados en la investigación.

1.5. Relaciones interpersonales y profesionales: Las relaciones interpersonales son aquellas interacciones recíprocas que se establecen entre una o más personas participantes de un mismo contexto. De esta manera, las relaciones interpersonales en el trabajo representan un elemento crucial para el logro de los objetivos que se presenten en nuestro desempeño, ya que, dependen sustancialmente de los grados de comunicación, confianza,

compromiso, respeto y responsabilidad, en donde se destaquen tanto los elementos comunes como las diferencias para lograr acuerdos que permitan mantener armonía en dicha relación (Montes Padilla ,2016). Para dar respuesta a las interrogantes de las entrevistas realizadas y profundizar de mejor manera en los resultados de análisis, es que se debe el tipo de relaciones que se mantiene entre los docentes del escenario en estudio.

2. Mecanismos de gestión curricular: Se refiere a los tipos de metodologías y acciones que se utilizan para responder a estrategias diversificadas como el trabajo colaborativo dentro del centro educativo (escenario de investigación); además de detallar el Rol que debería ejercer el educador diferencial en el marco de un perfil pedagógico institucional.

2.1. Gestión curricular: Desarrollar una buena gestión curricular permite contextualizar el Currículum al o los sellos educativos de su establecimiento en particular, manifestado(s) en su Proyecto Educativo Institucional, considerando la realidad de su entorno local y regional, así como las características y necesidades de sus estudiantes. Los procesos de reflexión e innovación pedagógica de un establecimiento forman parte de la gestión curricular, por medio de ellos se presenta la oportunidad de recoger información del contexto y de las particularidades de sus estudiantes. Entonces, es por medio de la gestión curricular que, de forma concreta, se releva el Proyecto Educativo del establecimiento, pudiendo configurarse o no en un proyecto curricular propiamente tal (Orientaciones MINEDUC, 2016, p.6).

2.2. Responsabilidades profesionales: El compromiso del docente con la labor que desempeña comprende no sólo su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus pares. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas. (MBE, 2008, p.34). Las responsabilidades que tanto los profesionales del aula como el equipo de gestión deben mantener, se logran evidenciar por medio de las respuestas obtenidas de los sujetos de estudio analizadas en las unidades de registro organizadas en matrices de categorías y subcategorías.

2.3. Cronogramas destinados para la realización de experiencias de trabajo colaborativo: Esta subcategoría tiene relación con los tiempos y espacios que están destinados a la realización de experiencias de trabajo colaborativo entre docentes.

Es responsabilidad de los Equipos Directivos resguardar y monitorear que los profesionales participantes en un PIE dispongan de tiempo suficiente y previamente planificado, para desarrollar un buen trabajo colaborativo, en beneficio de las mejoras en el aprendizaje establecidas en las Metas del PIE y del Plan de Mejoramiento Educativo. Por ejemplo, si el profesor regular de un curso con estudiantes en PIE tiene horario completo, es tarea del equipo directivo liberarle horas frente a curso, para que pueda destinarlas al trabajo colaborativo (Orientaciones Técnicas para PIE, 2013, p.39).

3. Experiencias de trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna: Esta categoría tiene relación con la implementación de la estrategia de trabajo colaborativo y como esta se desarrolla, visualiza y se plantea en la documentación técnica curricular del escenario de la investigación, lo que permite luego contrastar con el acontecer normativo nacional detallado en el marco conceptual de esta memoria.

3.1. Función y ejecución desde la normativa interna vigente: Se hará un análisis de contenido a la documentación técnica curricular del centro educativo como protocolos y reglamentos para describir, identificar e interpretar acciones, definiciones y lineamientos normativos que tengan al trabajo colaborativo como una estrategia necesaria para el fortalecimiento docente y la relación que este tiene con el Rol del educador diferencial.

- PEI: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional constituye el instrumento que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa (Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo, 2018, P.9).
- PME: el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que las escuelas, colegios y liceos desarrollan constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares. Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI y, además, de la cultura escolar, el contexto sociocultural y territorial, los roles y funciones de los miembros que la componen, el diagnóstico institucional y, principalmente, los logros y desafíos para el mejoramiento de la calidad diagnosticados y recogidos en el respectivo PME (Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo, 2018, P.9).

- PIE: el Programa de Integración Escolar (PIE) que se implementa en los establecimientos educacionales regulares, 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 (PIE, MINEDUC, 2016, p.9).
- Reglamento Interno de Convivencia Escolar: objetivo es otorgar un marco regulatorio a los problemas de convivencia en la comunidad educativa. Sirve para orientar el comportamiento de los diversos actores que conforman la comunidad, a través de normas y acuerdos que definen los comportamientos aceptados, esperados o prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia. Para esto, define sanciones y medidas reparatorias proporcionales y ajustadas a derecho, susceptibles de aplicar. (Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar, 2011).

3.6.2. subcategorías/contenido.

2.1. Organización horaria y espacios de capacitación.

Tiene directa relevancia con asuntos cronológicos y de organización espacial que desde las normativas internas se proyectan hacia el cumplimiento de estos por los educadores de aula, los educadores de educación diferencial y los miembros del equipo de gestión presentes durante esta investigación.

2.2. Trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna.

Esta subcategoría permite identificar aspectos formales relacionados con el trabajo colaborativo proveniente desde los lineamientos técnicos de la documentación interna.

3.1. Funciones profesionales de los sujetos de estudio.

Desde esta subcategoría se evidencian las diferentes funciones y perfiles que los profesionales participantes de esta investigación deben realizar respetando pautas, normas y programas que desde la documentación interna se intenta implementar.

3.2. Ejecución del trabajo colaborativo en el centro educativo.

Esta subcategoría hace relación directa con la implementación de las acciones de trabajo colaborativo que se priorizan en las estrategias plasmadas dentro de los documentos técnicos del centro educativo.

3.7. Análisis de la Información

Los tipos de análisis más apropiados para esta investigación serán el análisis de discurso, ya que, las posibilidades que ofrece el análisis de discurso como una herramienta de análisis cualitativo. Podemos analizar las representaciones discursivas puestas en circulación por cada medio, centrando la atención en categorías tales como la justificación del conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores sociales involucrados, el tono del relato, la importancia otorgada a los aspectos ecológicos, económicos y culturales del emprendimiento minero, la expresión de expectativas acerca de las consecuencias del conflicto a corto, a mediano y a largo plazo, la referencia al rol del gobierno y al del Estado. Tratamos de reconocer estas categorías en las crónicas publicadas por cada medio, atendiendo a los desplazamientos que pudieran ocurrir durante el desarrollo de la serie (Sayago, 2014, p.5), siguiendo los lineamientos de este método de análisis es que para sostener esta investigación se recogerá información por medio de las entrevistas semiestructuradas; este tipo de análisis permite responder al objetivo específico de esta investigación que es describir percepciones de los sujetos de estudio que hayan compartido las experiencias respecto a la problemática de la investigación y a los objetivos de esta.

También se realizará un análisis de contenido que se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Abela, sf, p.2). En base a esto se desarrolla una recogida analítica de información extraída de documentos técnicos y normativas nacionales para lograr contrastarlas con la implementación de estas en los lineamientos de gestión curricular del escenario de investigación, las cuales hacen referencia al rol del educador diferencial respecto

al trabajo colaborativo. El análisis de esta documentación se realizará por medio del contraste que se genera entre las normativas y políticas nacionales mencionadas en el marco conceptual de esta investigación con documentos técnicos curriculares del escenario de investigación.

Toda investigación termina en un informe final de conclusiones, en las que se expone un conjunto de análisis obtenidos utilizando una metodología sistemáticamente planificada. Para conseguir este objetivo utilizamos la triangulación. “la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos), ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. La triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.121)

La información recogida fue analizada por medio del contenido existente en la documentación técnico curricular del escenario en estudio, que permitieron contrastar la información existente, realizando un análisis de los datos expuestos en los estudios, para posteriormente describir e interpretar el rol que ejerce el educador diferencial respecto a la implementación del trabajo colaborativo.

3.8 Criterios de Rigor

Para resguardar la objetividad de la investigación es necesaria que esta sea validada. Por eso se utilizaron los criterios de rigor científico, que consisten en Dependencia, Credibilidad, Transferibilidad, y Confirmabilidad.

Dependencia: Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. El investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad. Para lograr la consistencia de los datos se emplean procedimientos específicos tales como: la triangulación de investigadores, de métodos y de resultados; el empleo de un evaluador externo, y la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Para dar cabida a este criterio de rigor dentro de esta investigación se procede al análisis de las percepciones de los sujetos de estudio participantes en el escenario

investigativo, se procede a analizar discursivamente las respuestas obtenidas, relacionándolas con los contrastes descubiertos por medio del análisis de contenido que se realizará a la documentación interna del centro educativo y a la referida en el marco conceptual de esta investigación, utilizando el método de la triangulación de información para posteriormente interpretar los análisis realizados permitiendo develar un suceso, respondiendo a la problemática de esta investigación y a sus objetivos. Este criterio se resguarda con el acompañamiento de una profesora guía que asegura la rigurosidad del proceso.

Credibilidad: Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como "reales" o "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio, por aquellas que han servido como informantes clave, y por otros profesionales sensibles a la temática estudiada. Además, está determinado por la relevancia que tenga el estudio y los aportes que sus resultados generen en la consecución o comprobación de nuevas teorías (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). Por tanto, para asegurar este criterio, la investigación se sustenta conceptualmente en las normativas y políticas nacionales vigentes relacionadas con el rol que ejerce el educador diferencial respecto al trabajo colaborativo, además de garantizar la recogida de todo tipo de material bibliográfico pertinente a la investigación, que permita "contrastar" con la recogida de documentación técnica y curricular del centro educativo (escenario de la investigación) generando análisis de contenido que en la triangulación posterior de la información se pretende interpretar la misma, para finalmente develar un suceso de investigación.

Transferibilidad: La transferibilidad o aplicabilidad consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. Si se habla de transferibilidad se tiene en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, a las situaciones del contexto y a los sujetos participantes de la investigación. La manera de lograr este criterio es a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Esta investigación tiene como objetivo principal, develar un suceso, lo que, sugiere previamente describir por medio de las percepciones obtenidas de los sujetos de estudio participantes en el escenario de investigación, la cual puede ser observada y evidenciada en varios contextos, según los objetivos y preguntas planteadas en la problemática de esta investigación; además del instrumento de recogida de información utilizado como lo es la entrevista semiestructurada, la cual puede responder a diversos medios y contextos de

investigación cualitativa. Esta investigación puede ser transferida y utilizada en los diferentes contextos educativos a nivel nacional.

Confirmabilidad: Bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. La confirmabilidad permite conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes. (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). para mantener la rigurosidad de este criterio dentro de esta investigación, es que se establecerán pautas de recogida de información para mantener criterios durante la realización de las entrevistas; además de utilizar una pauta para el análisis de contenido para organizar el material bibliográfico seleccionado contrastándolo con la documentación curricular interna del escenario de investigación; además se sostuvo el acompañamiento, guía y monitoreo de una profesora experta, quien estuvo a cargo de brindar apoyos conceptuales y conocimientos acabados que permitieron desarrollar la investigación bajo niveles de validación profesional.

Confidencialidad: La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de los participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por estos (Noreña et al., 2012), por tanto, para mantenerla se asigna un número o un pseudónimo a los entrevistados. Para mantener la confidencialidad es que se usarán códigos que estarán relacionados con los sujetos de estudio y las iniciales de sus nombres respectivos, manteniendo así el anonimato de los participantes y resguardando que la información recogida sea analizada de manera objetiva por parte del investigador y de su profesora acompañante. Este criterio tiene relación con el consentimiento informado que se realizó a cada participante de esta investigación, el cual fue firmado por cada entrevistado.

CAPITULO IV:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

4.1 Análisis

En este apartado se procede a analizar de manera descriptiva e interpretativa los resultados obtenidos de los discursos señalados en las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio y del análisis del contenido de la documentación curricular del escenario en investigación.

4.1.1. Definición Categorías y Subcategorías.

Para organizar la información de manera detallada y evidenciar los resultados obtenidos durante la investigación, se destacan las categorías y subcategorías disponibles para responder de manera sistemática a los análisis señalados, que refieren a los respectivos discursos de los sujetos de estudio participantes y resumen descriptivo de la documentación curricular interna.

Desde la categoría 1. Percepciones de los educadores y equipo de gestión curricular, se desprenden las subcategorías, 1.1 Percepciones del equipo de gestión curricular del rol que ejerce el educador diferencial, 1.2. Percepciones del rol docente y ejecución de este, por parte del educador diferencial, 1.3. Percepciones del docente de aula regular del rol que ejerce el educador diferencial, 1.4. Experiencias de Trabajo Colaborativo y Co-Docencia, 1.5. Relaciones interpersonales y profesionales. Debido a que es relevante conocer las diferentes percepciones que cada sujeto de estudio señala en las entrevistas realizadas, para posteriormente analizar descriptivamente los discursos obtenidos y rescatar aspectos relevantes para responder a los objetivos de esta investigación.

Siguiendo con la categoría 2. Mecanismos de gestión curricular que respondan al trabajo colaborativo como estrategia inclusiva. Las subcategorías que se contienen son 2.1, Gestión Curricular, 2.2. Responsabilidades profesionales, 2.3. Planificación y programación cronológica. Lo anterior se destaca, ya que, es necesario investigar por medio del análisis del discurso y el contenido de la documentación curricular interna que establece los lineamientos programáticos, pedagógicos y profesionales que debieran establecerse en las gestiones curriculares del escenario de investigación, permitiendo identificar aspectos relevantes, referidos a las responsabilidades profesionales que se sujetan a los mecanismos curriculares dentro de la gestión establecida.

Finalmente, dentro de la categoría 3. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna, de la cual se desprende una subcategoría 3.1. Función y ejecución desde la normativa interna vigente del centro educativo (PEI, Reporte de Planificación anual PME, Programa de integración (Planificación para la implementación del Programa de Integración Escolar), Reglamento Interno de convivencia escolar). se hacen relevantes en esta investigación, ya que, permiten responder al objetivo que tiene relación con contrastar la información obtenida de los discursos señalados por los sujetos de estudio con el análisis del contenido extraído desde la documentación técnica curricular interna del escenario de investigación.

4.2 Análisis Descriptivo

A continuación, se realiza el análisis descriptivo del discurso rescatado de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Esta información se enmarcó en una matriz de categorías y subcategorías que permitieron un detallado análisis de la misma, para responder a los objetivos de esta investigación.

El primer análisis que se expondrá a continuación es el resultado de los discursos señalados con anterioridad por los sujetos de estudio, referidos a las preguntas de investigación señaladas en el planteamiento de la problemática y de los objetivos de esta misma.

4.2.1. análisis del discurso de los sujetos de estudio.

Este detallado análisis se realizó por medio de la organización de los discursos rescatados durante las entrevistas en matrices de categorización y subcategorización , en las cuales se ajustan unidades de registro y de significado que permitieron destacar los aspectos más relevantes, referidos al rol del educador diferencial, sus funciones pedagógicas, la relación que se establece entre profesionales, mecanismos que provienen desde el equipo de gestión curricular para la organización de espacios y tiempos destinados al uso de efectivo del trabajo colaborativo, responsabilidades de los participantes y el contraste que se genera con la documentación interna en relación a la implementación de las normativas nacionales vigentes expuestas en el marco conceptual de la investigación.

1. Percepciones de los educadores y equipo de gestión curricular.

Según esta categoría se analizaron los discursos obtenidos de los sujetos participantes según sus percepciones respecto del rol que el educador diferencial debiese ejercer, las relaciones que se debieran establecer entre profesionales y como se ven reflejados en las experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia. Estas perspectivas estuvieron divididas entre educadores de aula regular, educadores de educación diferencial y participantes del equipo de gestión curricular, permitiendo así la descripción organizada de las diferentes unidades de registro, analizadas.

1.1. Percepciones del equipo de gestión curricular del rol que ejerce el educador diferencial, referidos al trabajo colaborativo (SEG)

En la subcategoría señalada se debe tener en cuenta que las funciones del equipo de gestión curricular son coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según lo anterior es que se destaca la percepción del sujeto SEG1, el cual señala que el rol docente del educador diferencial tiene características diversas en las formas de brindar apoyos específicos y colectivos durante la preparación de la enseñanza.

(...) su rol es muy importante en el desarrollo de las clases en el apoyo específico de los estudiantes, a todos los estudiantes que presenten, diversas características y sus necesidades, es un apoyo en la preparación de la enseñanza previo a la enseñanza” (SEG1).

Esta aseveración se relaciona con lo expresado por el sujeto SEG2, el cual expresa que el rol del educador diferencial tiene relevancia durante la preparación de la enseñanza.

(...) “el rol tiene que ver con ser un co-educador aportar desde las estrategias de aprendizaje a los docentes, para mejorar las prácticas en el aula.” (SEG2).

Sin embargo, a pesar de que se espera un rol mediador del aprendizaje, en ocasiones las funciones docentes del educador diferencial aún se mantienen bajo una visión asistencial por parte de las educadoras de aula regular; esta función tiene ese

(...) “la función principal debiese ser mediador del aprendizaje (...) sin embargo, también en algunos momentos cumple función asistencial” (SEG2).

1.2. Percepciones del rol docente y ejecución de este, por parte del educador diferencial (SED)

El rol docente es entendido como la función que asumen los educadores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje asegurando que estos sean integrales y universales; además de responder progresivamente a las diversas transformaciones sociales, culturales, emocionales e intelectuales de todas y todos los estudiantes que presenten o no algún tipo de Necesidad Educativa. Por lo tanto, se requiere obtener información relevante con respecto a esta subcategoría por medio del análisis descriptivo de las percepciones que cada sujeto de estudio, las cuales según el sujeto SED1, define el rol del educador diferencial como, inclusivo dentro del aula, participativo y colaborativo.

(...) “el rol del educador diferencial es netamente apoyar a los estudiantes en sus NEE, pero no solamente a los niños del programa de integración si no que a todos los que están en el aula (...) “La efectividad del trabajo colaborativo se demuestra dentro de la sala, por lo tanto, el rol del educador en general se relaciona con el trabajo colaborativo.” (SED1)

Sin embargo, el sujeto SED2, le da un rol de apoyo durante la entrega de aprendizajes, y que sus funciones están relacionadas con brindar aportes estratégicos, recursos materiales y didácticos.

(...) “se les entregan estrategias a las educadoras del curso o profesora jefe para trabajar con los niños, también se orienta a la familia, se hacen sugerencias la mayoría de las veces en cuanto al material didáctico con el cual trabajar, también se aporta con material audiovisual.” (SED2)

1.3. Percepciones del docente de aula regular del rol que ejerce el educador diferencial (SDA).

El rol docente es entendido como la función que asumen los educadores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje asegurando que estos sean integrales y universales; además de responder progresivamente a las diversas transformaciones sociales, culturales, emocionales e intelectuales de todas y todos los estudiantes que presenten o no algún tipo de Necesidad Educativa. Por lo tanto, se requiere obtener información relevante con

respecto a esta subcategoría por medio de las percepciones de los educadores de aula regular conforme al rol que ejerce el educador diferencial y sus funciones pedagógicas. SDA1 destaca que el rol del educador diferencial debiera ser participativo, sin embargo, alude que no se visualiza tal rol, ya que, de manera constante las educadoras de educación diferencial solicitan aprobación de la docente de aula regular.

“Un rol activo donde no se note diferencia entre la profesora de la asignatura y la profesora del proyecto de integración (...) un educador diferencial debería ser un agente activo y no un reactivo que espera que se le diga que tiene que hacer, porque eso es lo que muchas veces me sucede, que me preguntan ¿Qué debo hacer? Y no debería ser.” (SDA1)

A estas declaraciones agrega aspectos que definen el rol docente del educador diferencial como secundario y asistencial.

(...) “se espera que el profesor que está a cargo de la asignatura dirija, no se proponen nuevas metodologías, por lo tanto, al final pasan a ser más un asistente de aula que una profesional educadora (...) la otra profesora le corresponde parte del desarrollo (durante experiencia de aprendizaje), se nota que la clase disminuye su ritmo, y los niños empiezan a aburrirse.” (SDA1)

Sin embargo, las confesiones emitidas por el sujeto SDA2, se relacionan con un rol de características inclusivas y participativas, las cuales logren cobertura universal para los estudiantes.

“El rol del docente de integración es trabajar en equipo, apoyar a los alumnos que tienen más necesidades educativas, no tan solo en algún subsector, sino en todo lo que abarque la necesidad del niño.” (SDA2).

1.4.1 Experiencias de trabajo colaborativo/co-docencia (SEG)

El Trabajo Colaborativo involucra aquellas experiencias de aprendizaje en que se dialoga y reflexiona con otros acerca de las prácticas que impactan en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, estas experiencias deberían reflejarse en la aplicación de estrategias como la co-docencia que involucra compromisos, responsabilidades y organización previamente planificada para el total beneficio de los estudiantes. Este estudio precisa en la información que destacan al trabajo colaborativo relacionado con la estrategia de co-docencia,

la cual, se manifiesta en los discursos obtenidos de las entrevistas a los sujetos de estudio involucrados en la investigación.

El sujeto SEG1, destaca en su discurso que el trabajo colaborativo es un intercambio de experiencias positivas que aporten de manera recíproca aprendizajes, estrategias y metodologías de enseñanza.

(...) “el trabajo colaborativo responde a las causas endógenas de las escuelas, un trabajo colaborativo es cuando 1, 2, 3 o más profesionales trabajan y comparten sus experiencias en pos de los aprendizajes de sus estudiantes, comparten estrategias didácticas” (SEG1).

Directamente relacionado con lo expresado por el sujeto SEG2, el cual menciona que, “El trabajo colaborativo nace donde todos nos involucramos en pos de un fin.” (SEG2); además agrega que la co-docencia es una relación positiva y nutritiva entre pares, (...) “que ambos docentes se relacionen y entiendan las perspectivas de cada profesional para ponerlas en favor de los aprendizajes de los niños.” (SEG2)

1.4.2 Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (SED)

En esta subcategoría, relacionada con las percepciones de los educadores diferenciales, tienen relación con las experiencias de trabajo colaborativo, reflejadas en la co-docencia, tal como menciona el sujeto SED1, cuando señala que, (...) “trabajar colaborativamente entre todos, que todos logremos establecer y buscar estrategias, formas, metodologías, trabajar en relación a los estilos y necesidades de los estudiantes, no solo en aula, si no que fuera de ella también, ya que, el equipo multidisciplinario completo trabaja con el estudiante.”(SED1)

El trabajo colaborativo, se conforma cuando todos los participantes trabajan en conjunto para diseñar estrategia y metodologías que favorezcan los aprendizajes de todos los estudiantes, involucrando a todos los actores del equipo multidisciplinario.

También señala a la co-docencia como una estrategia del DUA que brinda aportes a la articulación de la enseñanza y preparación de la misma.

“la co-docencia es la articulación de enseñanza que se da entre docentes y educadores diferencial, utilizando las diferentes herramientas, materiales y estrategias que nos ofrece el DUA” (SED1).

A estos registros del discurso evidenciado de lo expresado por el sujeto mencionado, se le suma lo referido por el sujeto SED2, el cual coincide directamente con el sujeto SED1, respecto al trabajo colaborativo y la implementación de la co-docencia.

“Es el trabajo que se realiza con el equipo de aula en beneficio del curso.” (SED2)

“Co-docencia es trabajar a la par con el educador o profesor de la asignatura en aula, es decir, irse turnando.” (SED2).

1.4.3 Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (SDA).

En esta subcategoría, relacionada con las percepciones de los docentes de aula regular respecto a las experiencias desarrolladas conforme al trabajo colaborativo y su implementación sostenidas en la co-docencia como principal estrategia. El SDA1 destaca que las diferencias profesionales entre educadores son evidentes, ya que, debiera existir paridad en las instancias de preparación de la enseñanza y ejecución de esta misma, evitando instaurar diferencias.

(...) “sentarnos juntas y decidir ambas y no que la otra tenga como más importancia que la docente del proyecto. Colaborativo que las dos trabajemos y que no sienta que una solamente se lleva todo el peso y la otra no hace nada, que no sea una asistente más, eso, ya que, para mi colaborativo es trabajar ambas, el mismo entusiasmo y sabiendo lo mismo.” (SDA1)

Con respecto a la co-docencia el SDA1 señala que a pesar de que su conocimiento al respecto es limitado, manifiesta el trabajo en equipo como principal lineamiento conductor para llevarse a cabo.

“Es la que trabajamos las dos en diferentes momentos de la clase, a lo mejor yo hoy me hago cargo del inicio y del cierre, pero usted hace el desarrollo, eso para mí es co-docencia, pero no he tenido co-docencia.” (SDA1)

Lo señalado por el participante SDA1 sobre las experiencias de trabajo colaborativo se relacionan con las premisas de SDA2, quien enfatiza en el trabajo en equipo y la colaboración entre pares.

(...) “el trabajo colaborativo es trabajo en equipo, colaborar el uno con el otro, no tan solo con la profesora PIE, sino que, con los colegas pares”. (SDA2); Ampliando la idea de participación y relación constante entre pares para lograr el consenso y sugerencias de estrategias y metodologías que impacten directamente en los aprendizajes de todas y todos.

“La co-docencia es cuando trabajan dos, en pares o parejas que favorecen al otro, retroalimenta al otro, preguntan al otro, como hiciste el trabajo que me sugieres, qué opinas tú, entonces colaborar el uno con el otro para buscar un beneficio que son los niños” (SDA2).

1.5.1 Relaciones interpersonales y profesionales (SEG).

La subcategoría descrita en este apartado es de gran relevancia para lograr analizar el discurso de esta investigación, ya que, las relaciones interpersonales son aquellas interacciones recíprocas que se establecen entre una o más personas participantes de un mismo contexto. De esta manera, las relaciones interpersonales en el trabajo representan un elemento crucial para el logro de los objetivos que se presenten en nuestro desempeño, ya que, dependen sustancialmente de los grados de comunicación, confianza, compromiso, respeto y responsabilidad, en donde se destaquen tanto los elementos comunes como las diferencias que permitan lograr acuerdos para mantener armonía en dicha relación.

Siguiendo con esta lógica, es que el sujeto SEG1, destaca las relaciones de tipo afectivas y profesionales como ejes fundamentales para la implementación de diferentes estrategias de trabajo colaborativo.

(...) los factores de confianza, el respeto entre pares, valorar al otro, validarlo, escucharlo, comprenderlo también que es otro al igual que yo que está cumpliendo la misma función y tiene las mismas fortalezas” (SEG1).

También menciona que existen relaciones de tipo positivas entre profesionales.

(...) “acá las colegas mantienen una muy buena relación con las educadoras diferenciales” (SEG1).

La unidad de registro destacada anteriormente se contrapone con la percepción del sujeto SEG2, ya que, este señala la falta de disposición como un factor que dificulta el funcionamiento de esta práctica.

(...) “no todos están dispuestos a, a veces hay estas como cierto personas más reacias al cambio o a hacer otras cosas, entonces ha sido difícil, difícil ir modificando las prácticas del trabajo colaborativo” (SEG2).

Sin embargo, coinciden en que la confianza y la valoración del otro son claves para mantener relaciones nutritivas entre pares.

(...) “el respeto por el par, la valoración también desde la mirada que es un profesional tan profesional como yo” (SEG2).

1.5.2 Relaciones interpersonales y profesionales (SED).

Siguiendo con esta subcategoría y la importancia que se despliega desde las percepciones elaboradas por los docentes de educación diferencial, es que se rescatan las siguientes premisas que responden a las interrogantes realizadas en la entrevista, las cuales hacen relación a los tipos de relaciones interpersonales y profesionales que debieran establecerse entre pares para el óptimo funcionamiento del trabajo colaborativo dentro del centro educativo.

Según el sujeto SED2, destaca que la preparación de la enseñanza es clave, ya que, ambos educadores debieran conocer los aprendizajes que serán promovidos.

(...) “lo otro que influye es el grado de conocimiento que tenemos respecto a un tema en específico, entonces es difícil este proceso, para los que somos de formación educador diferencial.” (SED2).

A esto se agrega el área social e interpersonal que, por lo general, hace relevante la confianza y afinidad entre profesionales, para dar respuesta a un ambiente propicio para el aprendizaje de todas y todos.

(...) “la confianza que se tiene con el otro docente, también el grado de afinidad que muchas veces influye” (SED2).

Asimismo, el sujeto SED1, expresa que la comunicación, es necesaria para que existan relaciones interpersonales y profesionales de tipo efectivas, poniendo énfasis en la preparación de la enseñanza.

(...) “es importante porque primero se tiene que dar un canal claro de comunicación entre nosotros y si no la hay no se puede establecer un trabajo, ya que la planificación y la preparación se establecen antes y todo ayudado con la comunicación.” (SED1).

Se refiere a que las instancias destinadas para la realización de experiencias de trabajo colaborativo entre pares, dependen ciertamente de los medios comunicativos que se utilicen y establezcan dentro de la participación e interacción ocurridas durante este proceso conmutativo.

1.5.3 Relaciones interpersonales y profesionales (SDA).

Siguiendo con esta subcategoría y la importancia que se despliega desde las percepciones elaboradas por los docentes de aula regular, es que se rescatan las siguientes premisas que responden a las interrogantes realizadas en la entrevista, las cuales hacen relación a los tipos de relaciones interpersonales y profesionales que debieran establecerse entre pares para el óptimo funcionamiento del trabajo colaborativo dentro del centro educativo.

Respondiendo a lo anterior es que el SDA1 en sus declaraciones hace referencia a que las relaciones dependen de las interacciones y vínculos fraternos que se establecen entre los docentes.

(...) “no nos conocemos, no hay tiempo para unirnos, para conversar, el trabajo colaborativo se ve solamente por horario, que es un día o dos días máximo y cada uno respeta su horario porque estamos todos pendientes de irnos (...) veo que no tenemos relaciones, es un colegio bastante fome, en el sentido de que las amistades son escasas y todos tenemos un grupo aparte y las niñas de integración están todas en un lugar, en su grupo, y a veces ni las conocemos, no sabemos ni el nombre.”(SDA1)

Sin embargo, la SDA2 se manifiesta conforme a la disposición y participación activa que debiera estar presente durante instancias de trabajo colaborativo, las cuales son escasas por falta de interacciones profesionales e interpersonales entre educadores.

(...) “más didácticas presento yo que la docente, le cuesta mucho, ya que no es muy innovadora” (SDA2); a esto le agrega la falta de personal disponible.

(...) “necesitaba apoyo y no lo tuve, la docente de integración fue ausente”. (SDA2)

El sujeto de estudio (SDA2) enfatiza en que requiere de apoyos y asistencias pedagógicas, las cuales debieran ser brindadas por el educador diferencial, quien en este caso permanece ausente.

2. Mecanismos de gestión curricular.

Por medio de esta categoría se lograron evidenciar los diferentes mecanismos provenientes desde la gestión curricular y organizativa del centro educativo que favorecen y permiten un desarrollo paulatino de las experiencias de trabajo colaborativo dentro de la gestión curricular, ya que, se refiere a los tipos de metodologías y acciones que se utilizan para responder a estrategias diversificadas como el trabajo colaborativo dentro del centro educativo (escenario de investigación); además de detallar las responsabilidades profesionales de cada participante del centro educativo.

2.1.1 Gestión Curricular (SEG)

Desarrollar una buena gestión curricular permite contextualizar el Currículum al sello educativo del escenario de investigación, los cuales se manifiestan en su Proyecto Educativo Institucional, considerando la realidad de su entorno local y regional, así como las características y necesidades de sus estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior definido, es que se logran evidenciar aspectos relevantes con esta subcategoría, ya que, el sujeto SEG1, destaca que desde el equipo de gestión curricular se da cumplimiento al horario establecido para el trabajo colaborativo.

(...) “tenemos tiempos destinados para el trabajo colaborativo, que se hacen en modalidad online” (SEG1).

Lo anterior se ve relacionado con lo expresado por el sujeto SEG2, que también le entrega aprobación al cumplimiento de la carga horaria destinada a experiencias de trabajo colaborativo, sin embargo, alude que la organización debería mejorar.

(...) “el respeto por las horas eso es lo que más se valida desde la cabeza mayor eee pero falta mucho, esa es la verdad.” (SEG2)

2.1.2. Gestión Curricular (SED).

Es relevante conocer las percepciones de los educadores participantes del programa de integración escolar, respecto a los mecanismos de gestión curricular que organizan, planifican, programan y monitorean las experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas dentro del escenario de estudio.

La participante SED1, menciona que la coordinadora del programa de integración escolar se encarga de socializar las funciones, proyecciones y acciones que se trabajaran durante el año escolar.

“A comienzo de año se establece la socialización de información en relación a lo que es el programa de integración (...) la ley que nosotros trabajamos tiene que ser del conocimiento de todos, a parte que nuestra coordinadora es parte del equipo técnico entonces ella hace llegar la información al equipo directivo y al colegio en general.” (SED1); además advierte que, para lograr efectividad durante lo desarrollado en los procesos de trabajo colaborativo, se requiere de una participación colectiva constante y prolongada entre educadores.

“Un trabajo para que sea efectivo, debería ser dos años continuos.” (SED1)

Lo que mencionó el SED1, sobre la organización del equipo de gestión que respecta al trabajo colaborativo, coincide con el SED2, el cual, especifica a la coordinadora del PIE, como principal responsable de la promulgación de indicaciones y pautas sobre los mecanismos que desde gestión curricular están normados para responder al trabajo colaborativo como estrategia que promueve la educación inclusiva.

(...) “la coordinadora del programa siempre está haciendo reuniones y se está entregando la información relevante que se va actualizando, en cuanto a decretos, aplicación de DUA, o según los requerimientos.” (SED2).

2.1.3 Gestión Curricular (SDA).

Es relevante conocer las percepciones de los educadores de aula regular, respecto a los mecanismos de gestión curricular que organizan, planifican, programan y monitorean las experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas dentro del escenario de estudio, para lograr

obtener información relevante que permita analizar los discursos de manera descriptiva permitiendo responder a esta subcategoría. El sujeto SDA1 menciona que los educadores de aula regular en conjunto con los educadores de educación diferencial y a su vez los representantes del equipo de gestión curricular, participan de talleres y capacitaciones que se enfocan en fortalecer las acciones de trabajo colaborativo, sin embargo, el sujeto en cuestión, señala que estas son insuficientes e irregulares durante el año escolar; además de cuestionar el tiempo disponible para lograrlo.

(...) “todos los años nos hacen una pequeña inducción de lo que supuestamente deberíamos hacer con el trabajo colaborativo (...) nos proyectan un ppt con un montón de información que al final no llegamos a concretar, lo que la coordinadora del proyecto de integración siempre nos informa entre comillas, hace como una pequeña inducción antes que empecemos con el trabajo colaborativo, pero cada docente(diferencial)tiene tantos docentes(aula) a la vez diferentes que al final el trabajo colaborativo son 15 minutos”. (SDA1).

Estas declaraciones concuerdan directamente con lo dicho por el sujeto SDA2, quien también menciona los talleres de capacitación a inicios del año escolar como una acción destacable por parte del equipo de gestión curricular, sin embargo, a diferencia del sujeto SDA1, destaca positivamente el aprovechamiento de este espacio.

(...) “la encargada del grupo de proyecto de integración, hace una introducción el día de taller de trabajo colaborativo, donde nos hace reflexionar de cómo podemos trabajar, qué estrategias ocupar, o como vamos enfocados, si vamos en la línea de lo que se espera y lo que quiere el colegio y cuál es el plan de mejora que tiene el colegio para esos niños”. (SDA2)

2.2.1 Responsabilidades y estrategias profesionales (SEG).

El compromiso del docente con la labor que desempeña comprende no sólo su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus pares. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas. Las responsabilidades descritas durante los análisis de los discursos son relevantes, ya que, el sujeto SEG1 señala que su principal responsabilidad es promover instancias en las cuales se generen experiencias de trabajo colaborativo.

(...) “promover el trabajo colaborativo, gestionar los tiempos del trabajo colaborativo también distribuir y ver las condiciones para que los docentes puedan trabajar colaborativamente” (SEG1).

A esto se complementa lo que destaca el sujeto SEG2, referido a su responsabilidad la cual está en optimizar los espacios destinados al trabajo colaborativo además de explicar las estrategias que utiliza para lograr dichas mejoras.

“mi responsabilidad principalmente es ir modificando ese espacio, ir variándolo mejorándolo y de alguna manera que impacte en los docentes para desde allí vaya al aula.” (SEG2)

“Mi estrategia ha sido primero fortalecer los grupos de trabajo, enriquecer ese tiempo de las interrelaciones personales y desde allí pasar a lo más profundo, más a lo teórico, de alguna manera ir integrando algunos conceptos claves del DUA.” (SEG2)

2.2.2 Responsabilidades y estrategias profesionales (SED).

Los educadores de la modalidad diferencial, deben mantener responsabilidades específicas que se relacionan con las experiencias de trabajo colaborativo diseñadas previamente durante la preparación de la enseñanza, lo que posteriormente será reflejado en las actividades pedagógicas desarrolladas. El SED1, destaca que su responsabilidad recae en asegurar el aprendizaje de todos y todas, evitando las etiquetas.

“Cerciorarnos que todos nuestros estudiantes aprendan dentro de la sala de clases, toda la diversidad independiente del diagnóstico.” (SED1)

A esto se le suma lo que SED2 señala que existen estrategias que aportan durante las instancias de trabajo colaborativo entre pares, destacando la planificación como herramienta estratégica.

“Dar estrategias, sugerencias, opinar respecto a la planificación que tienen el profesor de aula” (SED2).

2.2.3 Responsabilidades y estrategias profesionales (SDA).

Los educadores de aula regular, deben mantener responsabilidades específicas que se relacionan con las experiencias de trabajo colaborativo diseñadas previamente durante la preparación de la enseñanza, lo que posteriormente será reflejado en las actividades diversificadas desarrolladas durante las clases. De esta manera es que el sujeto SDA1, se refiere a una responsabilidad única durante las instancias de co-docencia, ya que, la preparación previa de las diversas actividades desarrolladas durante las experiencias de aprendizaje es escasas entre educadoras.

(...) “me tocaba hacer el 95 %, porque digo 95, porque el resto, la profesora me ayudaba a pasar la asistencia (...) única, única(responsabilidad) las otras profesoras (educadora diferencial) yo creo que van como asistentes de aula.” (SDA1)

Por otro lado, el sujeto SDA2 generaliza sus responsabilidades aludiendo que estas están enfocadas en lograr el cumplimiento de los objetivos curriculares con todas y todos los estudiantes, respondiendo con estrategias de activación cognitiva, retroalimentación de lo aprendido durante las diversas experiencias de aprendizaje desarrolladas, sin embargo, se evidencian conocimientos precarios, respecto a responsabilidades profesionales referidas a instancias de trabajo colaborativo.

(...) “mi responsabilidad es llegar a la meta con todo el grupo curso, no dejar niños atrás y tratar de ayudarlos, entonces la responsabilidad cae en retroalimentar, reforzar y buscar, hacer diagnóstico en cada unidad para ver en qué estoy fallando”. (SDA2)

2.3.1 Planificación y programación cronológica (SEG).

Esta subcategoría tiene relación con los tiempos y espacios que están destinados a la realización de experiencias de trabajo colaborativo entre docentes. Tal como lo expresa el sujeto SEG1, quien manifiesta el cumplimiento de estos espacios y del aprovechamiento del mismo

(...) “tenemos un horario que son los días miércoles 2 horas que específicamente se trabaja el trabajo colaborativo y se están constantemente revisando estos documentos” (SEG1)

Mientras que el sujeto SEG2, expresa similitud en los discursos respecto a esta subcategoría, sin embargo, vuelve a mencionar la falta de disposición por parte de los docentes de aula regular.

(...) “esta lo estructural, está el tiempo, el espacio, pero no están las intenciones” (SEG2).

Hace referencia a las intenciones como factor relevante asociado a la implementación del trabajo colaborativo dentro del centro educativo.

2.3.2 Planificación y programación cronológica (SED).

Dentro de esta subcategoría se evidencian entre los discursos obtenidos por los sujetos de estudio, planificaciones desde las áreas programáticas del equipo de gestión curricular con respecto a la implementación del trabajo colaborativo.

(...) “ahora se están dando físicas, obviamente hay organización, hay un día de la semana para hacerse de manera formal, pero igual lo hacemos de manera interna con los profesores, nos coordinamos vía whatsapp y correo electrónico.” (SED1)

Lo mencionado por el SED1, destaca los espacios físicos y virtuales para la realización y cumplimiento del horario estipulado para las reuniones de trabajo colaborativo, coincidiendo totalmente con el SED2, que menciona elementos organizativos de tiempo y espacio llevados a cabo desde el equipo de gestión curricular.

“En cuanto a espacio y tiempo yo creo que contamos (...) Hay horas asignadas para trabajar con los docentes de aula y también con los asistentes de la educación”. (SED2)

2.3.3 Planificación y programación cronológica (SDA).

Dentro de esta subcategoría se evidencian entre los discursos obtenidos por los sujetos de estudio, planificaciones desde las áreas programáticas del equipo de gestión curricular con respecto a la implementación del trabajo colaborativo y el uso efectivo del tiempo para su realización. Los educadores de aula regular deben mantener conocimiento de las acciones que el equipo de gestión curricular planifica y programa en relación a los horarios destinados para el trabajo colaborativo dentro del centro educativo en estudio. El sujeto SDA1 destaca que existe escaso monitoreo y retroalimentación en actividades referidas al trabajo

colaborativo; además se muestra descontenta con los tiempos requeridos y los espacios necesarios.

(...) “la única organización que nos mandan, a veces al whatsapp es como los 15 minutos o 20 minutos que vamos a tener de trabajo con tal docente por ejemplo de 15.00 a 15.20 hrs vamos a tener que trabajar con tal docente y de las 15.25 a 16.00 trabajas con esta otra persona, esa es la única planificación que a nosotros nos entregan (...) no hay monitoreo, nunca, ni siquiera nos van a supervisar que hacemos nosotras en ese momento, podríamos estar solo conversando y nadie va a saber” (SDA1).

Por consiguiente y en concordancia en cuanto a las prolongaciones del tiempo destinado al trabajo colaborativo, es que el sujeto SDA2 señala que existen interrupciones y suspensiones constantes de estos espacios, las que influyen directamente en el programa establecido desde la planificación de gestión curricular.

“Las condiciones están y el espacio también, pero para los tiempos siempre hay un pero, de que ni se puede hacer por esto, que se suspende, que te informan, y hay veces que se necesita, trabajar el OA que veremos en la semana, estar en contacto con la docente PIE pero a veces no se dan los tiempos”. (SDA2)

(...) “solo a veces se cumplen y respetan los días establecidos, son interrumpidos por actividades extraprogramáticas, entonces se pierde lo programado. (SDA2)

Enfatiza en las interrupciones constantes y recalca que estos espacios son necesarios para el fortalecimiento continuo en estrategias inclusivas referidas al trabajo colaborativo, las que se debieran aplicarse para beneficio de los procesos educativos desarrollados durante las experiencias emergentes en el aula y fuera de ella.

3. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna

Esta categoría tiene relación con la implementación de la estrategia de trabajo colaborativo y como esta se desarrolla, visualiza y se plantea en la documentación técnica curricular del escenario de la investigación.

3.1.1 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SEG)

Dentro de esta subcategoría se enmarcan tres preguntas que hacen referencia al conocimiento de la implementación de normativas y políticas nacionales, reflejadas en la documentación técnica interna del escenario de estudio y que según el sujeto SEG1, las normativas nacionales se visualizan en la documentación técnica y aplicación de esta en el centro educativo.

(...) “creo que todos estos decretos cuando nosotros los hacemos carne en el colegio, cobran relevancia y hacen justicia también por nuestros estudiantes” (SEG1)

También el sujeto SEG2 aporta en su discurso que cumplir las horas reglamentadas desde el decreto 170, (...) “son tres horas por lo general que tienen los docentes.” (SEG2).

3.1.2 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SED).

Esta subcategoría tiene relación con el conocimiento, difusión y promoción de los educadores de educación diferencial sobre el trabajo colaborativo, desde la implementación de las normativas y políticas nacionales vigentes contenidas y reflejadas en la documentación curricular interna del centro educativo.

A esta subcategoría el SED1, manifiesta que la implantación del trabajo colaborativo desde la documentación interna se lleva a cabo, sin embargo, sugiere mayor aprovechamiento del horario destinado para instancias que favorezcan estas estrategias.

(...) “el trabajo colaborativo ya está implementado dentro del establecimiento, los profesores de aula reciben un salario por las horas de trabajo colaborativo, es algo que hace años se viene dando, quizás si mejorar las practicas, es decir, usar las horas de trabajo colaborativo para entregarnos capacitaciones, enseñarnos cosas, a cómo usar otras metodologías y estrategias.” (SED1)

Lo que se condice con las declaraciones del SED2, el cual señala que el trabajo colaborativo y sus lineamientos están regidos desde las normativas internas del centro educativo, relacionándolo con el escenario normativo nacional de inclusión educativa.

(...) ya está implantado, porque la inclusión significa que todos los niños y niñas participen de las mismas actividades en un mismo contexto. (SED2).

3.1.3 Función y ejecución desde la normativa interna vigente (SDA).

Esta subcategoría tiene relación con el conocimiento, difusión y promoción de los educadores de educación diferencial sobre el trabajo colaborativo, desde la implementación

de las normativas y políticas nacionales vigentes contenidas y reflejadas en la documentación curricular interna del centro educativo. El sujeto SDA1 hace referencia a un escaso y vago socialización de la información relacionada con las normativas vigentes y como estas son traducidas en los lineamientos curriculares de la documentación interna del centro educativo, por lo que, omite la respuesta por falta de conocimiento aparente.

(...) “nos hicieron una inducción, pero, fue tan vaga como te digo, fue también telemática así que no recuerdo (...) nos hablaron del DUA, de que formas podríamos trabajarlo, eeee nos mostraron estrategias, pero de nombres, de leyes, de números de leyes, de decretos, se me fue. Nos dijeron sí, cuáles son los decretos, pero yo no los recuerdo.” (SDA1)

El sujeto SDA2 por su parte menciona que la coordinadora del programa de integración, perteneciente al equipo de gestión curricular, expone explicativamente todas las acciones de trabajo colaborativo relacionadas con las normativas nacionales vigentes, coincidiendo con lo mencionado por el sujeto SDA1.

(...) “la coordinadora nos explicó muy bien cuales eran las normativas, que se espera trabajar, los beneficios que tendrían los niños, y cuál es el hilo conductor de todo lo que se espera lograr de acuerdo a los decretos y leyes establecidas, para donde va, cuáles son los progresos que se esperan con los niños”. (SDA2)

Además, sostiene que, desde las normativas nacionales reflejadas en la gestión curricular interna del centro educativo, se debieran fortalecer y potenciar las instancias organizativas y programáticas referidas a los tiempos establecidos y requeridos para el ejercicio del trabajo colaborativo del equipo de aula.

(...) “respetar los talleres de trabajo colaborativo, que no se toquen, no se cambien, que quede estipulado” (SDA2).

4.3 Análisis Descriptivo de Contenido

Se realiza análisis de contenido a la documentación interna del centro educativo, para extraer información relevante que permitirá describir lineamientos normativos existentes en las áreas de gestiones programáticas, organizativas y profesionales, las cuales se relacionan con las acciones destinadas a fortalecer las instancias de trabajo colaborativo, potenciando y perfeccionando el quehacer pedagógico, permitiendo el acceso y permanencia educativa de

mayor gama de estudiantes. Los documentos pesquisados son: PEI, Reporte de Planificación anual PME, Planificación para la implementación del Programa de Integración Escolar y el Reglamento Interno de convivencia escolar.

Se organizó la información en matrices de análisis y de unidades de registro que permitirá mayor cobertura descriptiva de los elementos estudiados.

Tabla 2. Matriz de categorías y subcategorías del análisis de contenido

Categorías	Subcategorías	Documentos analizados
4. Mecanismos de gestión curricular.	<p>4.1. Organización y espacios de capacitación y perfeccionamiento.</p> <p>4.2. Trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyecto educativo institucional. ● Reporte de Planificación anual PME ● Programa de integración (Planificación para la implementación del Programa de Integración Escolar) ● Reglamento Interno de convivencia escolar
5. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna.	5.1. Funciones profesionales de los sujetos de estudio.	

(Fuente: propia)

4.3.1. categorías y subcategorías para análisis de contenido.

La organización de la información de los resultados obtenidos durante la investigación y revisión de documentación interna, en la que destacan las categorías y subcategorías que responden de manera sistemática a los análisis señalados, desde la pesquisa descriptiva de la documentación curricular interna. Estas categorías se relacionan directamente con las

establecidas para el análisis del discurso anteriormente descrito, por lo que, favorece de mejor manera los procesos de triangulación de la información respectiva.

Desde la categoría 2. Mecanismos de gestión curricular, se desprenden las subcategorías

2.1. organización y espacios de capacitación y perfeccionamiento 2.2. trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación interna, las cuales permiten obtener antecedentes relevantes respecto a las gestiones programáticas y organizativas desde la documentación pesquisada.

Siguiendo con la categoría 3. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna, se obtienen las subcategorías 3.1. Funciones profesionales y 3.2. Ejecución del trabajo colaborativo en el centro educativo. Lo anterior se destaca, ya que, es necesario investigar por medio del análisis de contenido de la documentación curricular interna que establece los lineamientos programáticos, pedagógicos y profesionales que debiesen establecerse en las gestiones curriculares diseñadas desde las normativas nacionales vigentes, permitiendo identificar aspectos relevantes, referidos a las responsabilidades profesionales que se sujetan a los mecanismos curriculares dentro de la gestión establecida, lo que permitirá responder al objetivo que tiene relación con contrastar la información obtenida de los discursos señalados por los sujetos de estudio con el análisis del contenido extraído desde la documentación técnica curricular interna del escenario de investigación.

4.3.2. Análisis por categoría.

1. Mecanismos de gestión curricular

Es de utilidad para esta investigación conocer fundamentos y lineamientos de organización, y planificación de los mecanismos de gestión curricular existentes en la revisión de la documentación interna del centro educativo, la cual fue subcategorizada en organización y espacios de capacitación y perfeccionamiento (2.1) y trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación interna (2.2), estas últimas facilitaron el análisis de contenido que permitió acercarse a dar respuesta a los objetivos de esta investigación que contemplan el contraste de la información citada en el marco conceptual con la que emerge desde el análisis descriptivo e interpretativo del discurso y desde la revisión analítica del contenido de la documentación normativa curricular del centro educativo en investigación.

2.1. organización y espacios de capacitación

Por medio de esta subcategoría se pretendió la pesquisa de información relevante referida a los espacios y organizaciones técnicas disponibles de las instancias que se debieran establecer para la realización del trabajo colaborativo según las normativas nacionales, visualizadas desde la documentación técnica curricular del escenario de investigación.

Dentro del PEI (proyecto educativo institucional), se destaca que desde los perfiles profesionales de los miembros de la comunidad educativa los educadores diferenciales tienen como deber, el organizar actividades que favorezcan espacios en los cuales los educadores y miembros de la comunidad compartan y participen de estas instancias, con el fin de generar ambientes propicios para el aprendizaje de todas y todos.

“Organizar o coordinar actividades escolares no lectivas, como talleres, charlas, presentaciones, lúdicas, recreativas, deportivas, artísticas y culturales”. (PEI C. Fray Jorge/Ovalle, 2021)

Siguiendo con los análisis del PEI, se continúa destacando que, desde los perfiles profesionales, se visualiza que desde el equipo de gestión se deben potenciar prácticas de tipo colaborativo con el fin de generar relaciones positivas entre participantes del centro educativo.

“Generar oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional”. (PEI C. Fray Jorge/Ovalle, 2021)

Estas acciones se relacionan con lo señalado en el reporte de planificación anual del PME del centro educativo en estudio que señala lo siguiente:

“Plan de trabajo que contenga realización de talleres para toda la comunidad educativa, utilizando redes de apoyo y recurso humano interno”. (Reporte de Planificación anual PME, 2021), enfatizando en la realización de talleres, cursos, capacitaciones y reuniones de trabajo colaborativo para el logro de los objetivos propuestos en las acciones diseñadas en estos planes de mejoramiento educativo.

2.2. Trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación interna.

Esta subcategoría tiene relevancia para esta investigación, ya que, se requiere la revisión de la documentación respectiva que, dentro de sus objetivos, acciones y funciones de sus participantes, consideren al trabajo colaborativo como alternativa estratégica diversificada que permita ampliar las opciones educativas de todas y todos los estudiantes.

Estas consideraciones se destacan en el PEI del centro educativo donde las funciones de los educadores deben brindar apoyos permanentes de colaboración entre pares, evidenciándose de la siguiente manera:

“Coordinarse para un apoyo permanente con los directivos, docentes y pares para el desarrollo de diversas tareas que competen a las actividades diarias del establecimiento”. (PEI,2021).

Siguiendo con la pesquisa descriptiva de la documentación, se encuentra esencial la creación de un plan de trabajo colaborativo priorizado desde las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica del reporte de planificación anual del plan de mejoramiento educativo institucional. Lo siguiente se sustenta en las estrategias planteadas, las cuales consideran de manera explícita lo siguiente:

“Plan de trabajo colaborativo, que gestione la priorización curricular para el periodo 2020-2021, a fin de transitar al currículum vigente sostenido en el desarrollo de habilidades de los/as estudiantes”. (R.P.A.PME,2021)

Asimismo, dentro de esta subcategoría se ubica lo mencionado en las acciones estratégicas del plan de mejoramiento educativo, en el cual se manifiesta el diseño de jornadas en las que se fortalezcan las instancias de trabajo colaborativo entre educadores potenciando estrategias de enseñanza-aprendizaje que se detalla de la siguiente manera en este plan:

“Diseño y ejecución de jornadas de articulación entre Educadoras de NT2 con Docentes de Primer Ciclo Básico y Docentes de 4° Básico con Docentes de Segundo Ciclo Básico respecto a estrategias de enseñanza aprendizaje y aspectos socioemocionales”. (R.P.A.PME,2021)

Finalizando los análisis de esta subcategoría es que tanto el Programa de Integración Escolar como el Reglamento Interno de Convivencia escolar hacen referencia al trabajo colaborativo como una estrategia inclusiva que debe permitir desarrollar orientaciones destinadas a fortalecer diversos aspectos y factores relacionados con los procesos

preparatorios de la enseñanza y que esta sea coordinada, monitoreada, y asesoradas conjuntamente por los equipos de aula y el equipo de gestión curricular, lo anteriormente descrito se enfatiza en las premisas citadas a continuación:

“Coordinación y trabajo colaborativo entre profesionales de apoyo, reuniones semanales de trabajo colaborativo, reuniones de coordinación equipos de aula”. (Planificación para la implementación del Programa de Integración Escolar, 2021).

“Realizar reuniones, trabajo colaborativo directo y asesoramiento con docentes de aula”. (Reglamento Interno de convivencia escolar, 2021).

2. Implementación del trabajo colaborativo de acuerdo con la documentación curricular y normativa interna.

Esta categoría tiene relación con la implementación de la estrategia de trabajo colaborativo y cómo se desarrolla, visualiza y se plantea en la documentación técnica curricular del escenario de la investigación. Es relevante destacar, por medio de la revisión de documentación las diversas acciones y estrategias en las que desde los lineamientos técnicos normativos del centro educativo están dispuestos para coordinar, monitorear y evaluar las actividades realizadas durante las instancias de trabajo colaborativo. Esta implementación se visualiza desde las funciones que ejercen cada uno de los actores participantes del centro educativo en relación con instancias de trabajo en equipo, colaboración mutua y diálogos de intercambios productivos entre profesionales los que acontecen en respuestas favorables de todas y todos los miembros de la comunidad educativa en general.

3.1. Funciones y perfiles profesionales.

Lo que se destaca en esta subcategoría son las funciones y perfiles que desempeña cada grupo de profesionales participantes de esta investigación, quienes realizan quehaceres específicos y cumplen roles determinados con respecto a la preparación de la enseñanza y la posterior presentación en las experiencias de aprendizaje transcurridas en el aula, además de responder transversalmente a estrategias de trabajo colaborativo que beneficien a todas y todos los estudiantes que requieran apoyos específicos e integrales. La siguiente aseveración hace referencia a las diversas funciones de los educadores de educación diferencial dentro del centro educativo en estudio, entre las cuales se mencionan las siguientes:

“Capacidad para atender estudiantes que presentan diferentes tipos de necesidades educativas especiales y aplicar programas de intervención en conjunto con los profesores de

aula”. (PEI, 2021); además de la “Detección y evaluación de NEE en la escuela, gestionar capacitaciones orientadas al mejoramiento de la respuesta educativa a las NEE de los estudiantes, confección de PAI y PACI para estudiantes con NEE”. (Reglamento Interno de convivencia escolar, 2021)

Manteniendo relación con las funciones profesionales anteriormente descritas por parte de los educadores de educación diferencial, es que se intersecta la información rescatada desde el rol que debiera ejercer el docente de aula regular y los miembros del equipo de gestión curricular, quienes tienen el deber de promover, organizar y garantizar que se lleve a cabo la implementación de estas estrategias con el fin de hacer evidenciables estos lineamientos en la práctica y ejecución sistemática dentro del centro educativo, por medio del cumplimiento y quehacer de las diferentes funciones de los sujetos de estudio que se destacan de la siguiente manera en el PEI y PME:

“Organizar el funcionamiento del establecimiento ejerciendo un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa, instalando procesos de planificación institucional sobre la base de datos actualizados”. (R.P.A.PME,2021)

Esta organización destaca el rol participativo, activo y colaborativo de los equipos de aula y de gestión curricular que se relaciona directamente con lo destacado en el PEI sobre las funciones del equipo de gestión curricular.

“Modelar y promover un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua” (PEI, 2021).

Enfatizando en la capacidad de los profesionales participantes de generar instancias de estimulación dialógica entre la comunidad escolar, propiciando un clima que promueva la confianza, respeto y participación colaborativa entre los sujetos de estudio investigados durante este proceso analítico; estas capacidades y habilidades dialógicas son directamente beneficiosas para los aprendizajes difundidos en el aula durante las experiencias de aprendizaje desarrolladas.

4.4. Análisis Interpretativo

1. Percepciones de los educadores (educadores diferencial y docentes de aula regular) y equipo de gestión curricular

Desde esta categoría se desprenden las subcategorías que fueron analizadas sistemáticamente de manera interpretativa para dar respuesta a los objetivos propuestos durante esta investigación, las cuales son: 1.1. Percepciones del equipo de gestión curricular del rol que ejerce el educador diferencial. 1.2. Percepciones del rol docente y ejecución de este, por parte del educador diferencial. 1.3. Percepciones del docente de aula regular del rol que ejerce el educador diferencial.

En el discurso obtenido de los participantes del equipo de gestión y de los docentes de los respectivos equipos de aula (educador diferencial/educadores de aula regular) se manifiesta que el Rol del educador diferencial debiese apuntar hacia un quehacer activo y participativo del aprendizaje enfatizando en los procesos de enseñanza y preparación de la misma, teniendo en consideración a todas y todos los estudiantes, lo que estaría relacionado directamente con los postulados de la Teoría de Modificabilidad Cognitiva propuesta por Reuven Feuerstein quien citado por Andrea Ruffinelli (2002) afirma que el Rol del Educador diferencial tiene características :

“El mediador asegura la generación de óptimas condiciones de interacción, creando formas de percibir, de establecer comparaciones con otros estímulos, conduciendo al individuo en la adquisición de comportamientos adecuados, en la mejora de estrategias cognitivas, hábitos organizados y sistemáticos, mejores formas de enfrentar aprendizajes (Ruffinelli, 2002).

Referente a lo anterior, además el Ministerio de Educación señala que es una de las funciones principales de los educadores diferenciales, “Identificar las necesidades de apoyo del estudiante, a través del proceso de evaluación inicial de aprendizaje y de la evaluación diagnóstica integral que realizan los equipos multiprofesionales con que cuentan las escuelas, para dar respuestas educativas pertinentes y relevantes a su contexto y de su familia” (MINEDUC, 2017, p.10). Sin embargo, a lo mencionado anteriormente se logran recoger aspectos que por medio de las entrevistas se permiten develar que las características de un rol activo y participativo, sólo se observa desde una mirada asistencial definiéndose como ejecutor de funciones secundarias durante la preparación de la enseñanza manifestada en la co-docencia como estrategia procedente de las instancias descritas.

A esto se le agregan las funciones pedagógicas destacadas en los lineamientos del Reglamento Interno de Convivencia Escolar, que hacen referencia a un rol participativo del educador diferencial, en lo que la atención y respuesta a las Necesidades Educativas Especiales, son el enfoque central de las intervenciones específicas del docente.

Esta afirmación coincide con las funciones destacadas en el reglamento interno de convivencia escolar el cual señala como parte del rol del educador diferencial la, “Detección y evaluación de NEE en la escuela, gestionar capacitaciones orientadas al mejoramiento de la respuesta educativa a las NEE de los estudiantes, confección de PAI y PACI para estudiantes con NEE” (Reglamento Interno de convivencia escolar, C. Fray Jorge, 2021).

Lo que se logra interpretar de estos análisis es que el rol del educador diferencial es visto por gran parte de los educadores entrevistados como un ideal a implantarse, ya que, tanto educadoras de aula regular como diferencial coinciden en que este rol se refleja como asistencial en el centro educativo, sin embargo, solo desde el discurso de una participante del equipo de gestión se desprende que este rol participativo y activo se visualiza en las educadoras de educación diferencial pertenecientes al centro educativo en estudio.

1.4. Experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia (desde el equipo de gestión, los educadores diferenciales y docentes de aula).

Dentro de esta subcategoría se pretende evidenciar aspectos relevantes desde las experiencias surgidas en las instancias de trabajo colaborativo que se establecen entre pares, materializándose en estrategias de co-docencia, donde los aprendizajes obtenidos durante los espacios de colaboración son evidenciables en la participación colectiva de las actividades desarrolladas durante la labor docente expresadas en el aula. Estas evidencias quedan de manifiesto en el discurso de los participantes (SEG1,2, SED1,2, SDA1,2) quienes relacionan al trabajo colaborativo directamente con la co-docencia, señalando que estas estrategias diversificadas son de vital importancia y utilidad siempre que ambos profesionales se complementan en favor de un objetivo común, apoyado de diversos materiales, herramientas y estrategias propuestas en el diseño universal de aprendizaje. Las percepciones anteriormente rescatadas de los discursos señalados encuentran relación en los siguientes planteamientos:

“El trabajo colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que “los docentes estudien, compartan

experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11).

Enlazando de manera directa con las gestiones establecidas en las estrategias programadas para los años 2020/2021 del Plan de Mejoramiento Educativo del centro educativo, el cual establece organizaciones, planificación y diseño de actividades que involucren experiencias de trabajo colaborativo materializado en acciones que deberán implementarse paulatina y sistemáticamente.

“Plan de trabajo colaborativo, que gestione la priorización curricular para el periodo 2020-2021, a fin de transitar al currículum vigente sostenido en el desarrollo de habilidades de los/as estudiantes” (R.P.A.PME,2021).

Lo anterior tiene relevancia en esta investigación, por lo mismo es que se despliega esta subcategoría en la que, de acuerdo a las educadoras de aula regular y educación diferencial coinciden con los participantes del equipo de gestión, quienes relacionan al trabajo colaborativo directamente con la estrategia de co-docencia dejando enlaces con lo referenciado en el marco conceptual, además de lo recogido en la información relevante de la documentación interna del centro educativo.

En consecuencia a lo planteado es que se puede inferir que las relaciones evidenciadas tanto por los educadores en general como el equipo de gestión, ponen al trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque correlativo que logra construir fundamentaciones basadas en las experiencias de trabajo colaborativo como respuesta estratégica asociadas al Rol docente del educador diferencial , que por normativa nacional debiese implementarse en favor de todas y todos, haciéndose de responsabilidades compartidas que sean dirigidas hacia la creación gradual de las denominadas escuelas inclusivas , estas últimas y la inclusión en general son definidas por los profesores Tony Booth y Mel Ainscow en la Guía para la Educación Inclusiva, como :

“La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Guía para la educación inclusiva, 2011, p.13)

Aunque las capacitaciones constantes, los espacios de reuniones, conformación de equipos de aula, preparación de la enseñanza, actividades que enfatizan sobre la convivencia escolar, etc. Se atribuyen como labores que dependen de los equipos de educadoras/es

pertenecientes al Programa de Integración Escolar del centro educativo, ignorando que para el funcionamiento oportuno y satisfactorio de estos momentos cooperativos se hace necesario la participación traducidas en aportes responsables que permitan el flujo de ideas, conocimientos y habilidades compartidas entre pares profesionales, no solo por parte del educador diferencial, si no que de todos los participantes que disponen del aprendizaje como docentes de aula regular y equipo de gestión, incluyendo coordinadoras/es y directivos.

1.5. Relaciones interpersonales y profesionales.

Estos factores se hacen necesarios subcategorizar para lograr recoger mayor información respecto a las relaciones, interacciones y participación entre profesionales de la educación. conocer cómo estos debilitan o favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje, específicamente en la preparación de los procesos educativos que se dan en los espacios destinados al trabajo colaborativo, donde los factores mencionados se evidencian desde los discursos señalados por los sujetos, en los cuales los educadores de educación diferencial tienen opiniones similares con las manifestadas por educadores de aula regular, quienes señalan la falta de interacción, coordinación y monitoreo en la relación que se establece entre educadoras , mientras que las educadoras de educación diferencial destacan la comunicación y preparación previa de la enseñanza en coordinación con los equipos de aula como elementos necesarios para favorecer un clima propicio tanto dentro como fuera del aula ; asimismo el equipo de gestión curricular sostiene que las relaciones dependen de la valoración profesional mutua , además de la confianza colectiva y de la disposición al trabajo cooperativo, sin embargo, en particular el sujeto del equipo de gestión 1 (SEG1), enfatiza que las relaciones entre educadoras de aula regular y diferencial optimizan y favorecen los climas de aula y las interacciones entre profesionales.

Las premisas anteriores responden a lo destacado en la tesis “Trabajo Colaborativo entre el educador diferencial y el docente de aula regular; Plan de sensibilización para la comunidad educativa” de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en la cual sus autores refieren lo siguiente:

“El trabajo en equipo permite, de mejor manera, construir e implementar propuestas pedagógicas sólidas, participativas y democráticas donde todos van aprendiendo y sintiéndose parte del proyecto”. (González, Ogaz y Rojas, 2019, p.27).

Coincidiendo estrechamente con las normativas internas del centro educativo, específicamente en el Proyecto Educativo Institucional que dentro de sus objetivos educativa proponen:

“Generar oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional” (PEI C. Fray Jorge/Ovalle, 2021).

Lo anterior se hace relevante destacar debido a que se evidenció que mientras las educadoras/es, tanto de educación diferencial como de aula regular presentan dificultades en las áreas relacionadas a la comunicación, interacción y participación colectiva mutua, siendo el sujeto perteneciente al equipo de gestión que releva el positivo vínculo conformado entre pares. Lo que es de gran importancia pesquisar debido a que las observaciones, monitoreos y acompañamientos pedagógicos se ven de alguna manera frustrados por diversos motivos entre ellos los referidos a las programaciones, organizaciones y planificaciones que desde el equipo de gestión curricular se deben dirigir para posteriormente implementar estas acciones centradas en el trabajo colaborativo.

2. Mecanismos de gestión curricular.

Los mecanismos que se implementan desde la gestión curricular para dirigir estrategias, acciones, planificaciones y programas que permitan la constante esquematización de los procesos referidos al trabajo colaborativo dentro del centro educativo en estudio, por lo que fue necesario subcategorizar de la siguiente manera, 2.1. Gestión Curricular, 2.2. Responsabilidades y estrategias profesionales, 2.3. Planificación y programación cronológica. De esta manera se logra evidenciar conjuntamente que es importante el conocimiento y dominio que los grupos de sujetos entrevistados tengan respecto a los lineamientos curriculares programáticos internos que prioricen al trabajo colaborativo como promotor de buenas prácticas educativas.

Los análisis interpretativos de las subcategorías mencionadas con anterioridad se articulan entre sí para responder a los objetivos diseñados desde el planteamiento del problema de esta investigación que hacen relación a contrastar las evidencias encontradas

durante la investigación con las referencias bibliográficas expuesta en el marco conceptual de este estudio.

Desde la gestión curricular los sujetos participantes pertenecientes al grupo de los educadores de aula regular, se muestran disconformes con las escasas instancias que desde los equipos directivos diseñan para fortalecer el trabajo colaborativo entre pares y equipos de aula, aludiendo a la coordinadora del programa de integración escolar como responsable directa de las capacitaciones, reuniones y cursos destinados a estas instancias, sin embargo las educadoras de educación diferencial junto a los participantes del equipo de gestión coinciden en que los espacios de trabajo colaborativo, cumplen con los tiempos

Además, las educadoras de aula regular, señalan interrupciones constantes que hacen irregular estos espacios de reunión pedagógica, obviando en reiteradas oportunidades la planificación y programación cronológica establecida desde lo referenciado en el reglamento interno:

“Realizar reuniones, trabajo colaborativo directo y asesoramiento con docentes de aula”. (Reglamento Interno de convivencia escolar, 2021)

A estas acciones planteadas en función del orden programático y cronológico son sustentadas en lo normado desde el Decreto 170 que en su artículo 86 sección b:

“Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación define 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” (DS 170,2009).

Interpretativamente, las tres horas cronológicas contempladas para estas reuniones son relevantes para fortalecer áreas colaborativas, donde cabe señalar que los sujetos participantes específicamente el grupo de las educadoras de aula regular enfatiza en las irregularidades y cambios cronológicos que reprograman, dificultan e interrumpen estos procesos, relacionándose con las responsabilidades y estrategias profesionales que cada grupo de sujetos estudiados debe mantener conforme a las funciones y perfiles profesionales que tienen directa relación con las actividades, experiencias e instancias de trabajo colaborativo.

Lo anterior señalado está sustentado en la ley 20.903/2016 sobre todo en parte del artículo 6, donde destaca como responsabilidad profesional por parte del equipo de gestión curricular lo siguiente:

“Corresponderá a los directores de establecimientos educacionales velar por la adecuada asignación de tareas, de modo tal que las horas no lectivas sean efectivamente destinadas a los fines señalados precedentemente. Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderá a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa” (Ley 20.903, 2016).

Desde los discursos extraídos se interpreta la necesidad de promover espacios de participación colectiva que refuercen las habilidades cooperativas entre profesionales, haciéndose cada vez más progresiva su implementación para el fortalecimiento de competencias educativas; a esto se hace relevante lo planteado por un sujeto participante del equipo de gestión, el cual señala que el centro educativo está comprometido con los avances en el perfeccionamiento profesional docente potenciando instancias de trabajo colaborativo entre pares.

3. Implementación del trabajo colaborativo desde la normativa interna.

Se hace necesario analizar de manera interpretativa esta categoría en conjunto con la subcategoría 3.1. Función y ejecución desde la normativa interna vigente. Lo que se extrae tanto del análisis del discurso como del análisis documental del contenido interno, para contrastar la información recogida con las referencias conceptuales presentes en el marco teórico de este estudio.

Las estrategias de trabajo colaborativo y su paulatina implementación responden a lineamientos presentes dentro de las normativas curriculares internas del centro educativo y como estas son bajadas desde las políticas nacionales vigentes para ser ejecutadas sistemáticamente por los grupos de sujetos participantes del centro educativo, sin embargo, tanto los educadores como el equipo de gestión coinciden en que deben fortalecer estos espacios, intentando responder a lo señalado desde las orientaciones técnicas:

“El trabajo colaborativo beneficia a los educadores que se relacionan y participan, ya que, tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes” (Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela, 2019).

Lo que hace relevante, importante y necesario visualizar el trabajo colaborativo desde un enfoque inclusivo que enriquezca las metodologías pedagógicas que cada sujeto debe ejercer en función del fortalecimiento del Rol Docente, relacionado con experiencias colaborativas entre educadores, destacando factores personales, profesionales, organizativos y cronológicos que deben considerarse al momento de planificar reuniones, capacitaciones y orientaciones técnicas destinadas a la sistemática implementación de estas técnicas, estrategias y normativas.

Sin embargo, queda de manifiesto que se requiere ampliar la cobertura de acción respecto al trabajo colaborativo, para que poco a poco se convierta en una estrategia habitual de relevancia priorizada, ya que, por medio de esta, se verá potenciado el Rol del educador diferencial, no solo como un activo/participativo, si no que como un agente de cambio integral que demuestre habilidades de tipo cooperativas, participativas y mediadoras tanto previo a la enseñanza como durante las experiencias de las mismas dentro y fuera del aula; abarcando de esta manera universal a todas y todos los estudiantes.

CAPITULO V:

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5.1. Conclusión

La Educación Diferencial en Chile se ha sometido a cambios importantes, relevantes y sistemáticos que requieren fortalecer paulatinamente directrices dirigidas a las experiencias de trabajo colaborativo y co-docencia como principales estrategias normativas que se relacionan directamente con el Rol Docente ejercido por el Educador Diferencial, las cuales desde el decreto 170 se pretenden implementar para ir consiguiendo avances significativos en áreas de la educación inclusiva, ya que, para avanzar hacia comunidades de este tipo, se hace necesario profundizar en la diversificación de espacios reglamentados, organizados, planificados y programados visualizados en la implementación de las normativas internas del centro educativo estudiado, presentes en la documentación respectiva de los diversos planes programáticos curriculares.

Asimismo, es que esta investigación dio paso a develar de manera evidenciable el cómo se lleva a cabo el rol del educador diferencial, con respecto al trabajo colaborativo, contrastado con la implementación de las normativas vigentes, en el centro educativo Fray Jorge de Ovalle, donde se realizaron entrevistas y pesquisas a la documentación curricular reglamentaria que deja espacio suficiente para dar respuesta a las interrogantes de investigación, ¿Cómo se ejerce el rol del educador diferencial desde el trabajo colaborativo, en relación con la implementación de las normativas públicas vigentes?, ¿Qué percepción tienen los educadores de aula regular y equipo de gestión, respecto al rol que ejerce el educador diferencial en función del trabajo colaborativo?, ¿Qué mecanismos organizativos desde la gestión curricular, se diseñan para la implementación de estas normativas relacionadas con el trabajo colaborativo?, ¿Qué contraste existe entre el rol que ejerce el educador diferencial y la implementación de las normativas vigentes?

A su vez, se pretendió responder a objetivos específicos, los cuales estuvieron asociados a categorías de análisis que posteriormente fueron organizadas en matrices que dieron orden a los discursos recogidos desde las entrevistas realizadas tanto a educadores de educación diferencial, educadores de aula regular como a los representantes del equipo de gestión curricular, quienes coinciden o discrepan en sus apreciaciones respecto al rol del educador diferencial, experiencias de trabajo colaborativo, co-docencia, relaciones personales y profesionales, mecanismos que desde la gestión curricular, responden a factores de espacio, tiempo, responsabilidades, programas y organizaciones cronológicas; además de manifestarse conforme a la implementación sistemática del trabajo colaborativo desde las normativas reglamentarias internas del centro educativo investigado.

Estos objetivos fueron evidenciados por medio de la recogida de información encontrada en los discursos brindados por los sujetos estudiados, en la revisión de los documentos y en los contrastes generados con las políticas nacionales que tengan dentro de sus lineamientos el rol del educador diferencial relacionado con el trabajo colaborativo.

El rol del educador diferencial en esta investigación, se logra evidenciar desde las percepciones que cada grupo de sujetos de estudio arrojaron durante las entrevistas, las cuales resultaron con diversas coincidencias en torno a la definición del Rol del Educador Diferencial, relacionándose con las conceptualizaciones referidas desde las normativas nacionales, las cuales postulan que el Rol del Educador Diferencial debe mantener principios de un agente activo, participativo, guía, orientador y mediador del aprendizaje; relacionándose con los miembros de toda la comunidad educativa, estableciendo relaciones personales y profesionales que propicien ambientes óptimos durante las diversas experiencias de aprendizaje desarrolladas presentando dominio de los saberes disciplinares, compartiendo aprendizajes colaborativamente de manera constante entre profesionales.

Siguiendo con lo anterior, es que durante esta investigación se sostiene que según los diversos discursos rescatados desde las entrevistas realizadas, el rol del educador diferencial dentro del centro educativo estudiado tiene un carácter asistencial, ya que, tal como manifiestan los educadores de aula regular la falta de información y entrega de pautas programáticas que permitan el conocimiento colectivo de la comunidad respecto al quehacer pedagógico que desempeña el educador diferencial, se hace dificultoso entonces promover el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y profesionales que tienen implicaciones importantes a la hora de preparar la enseñanza de manera conjunta entre equipos de aula, los cuales están compuestos por educadores de aula regular y de educación diferencial.

El equipo de gestión debe monitorear persistentemente estos espacios, para retroalimentar conocimientos, prácticas y metodologías para que estas instancias se conviertan en aportes apropiados reflejados en estrategias de co-docencia, respondiendo progresivamente a los distintos estilos de aprendizaje colectivos e individuales que favorecen paulatinamente procesos de enseñanza -aprendizaje integrales e inclusivos.

Por otro lado se presentan factores influyentes que estarían siendo determinantes a la hora de crear y mantener relaciones de confianza, respeto y valoración profesional entre docentes, situaciones que tienen posibles soluciones en las sistemáticas implementaciones de estas estrategias colaborativas teniendo la intención de promover, potenciar, fortalecer

instancias de interacción y participación colectiva, abriendo posibilidades en las cuales las relaciones interpersonales se beneficien a través del diálogo espontáneo surgido desde la creación de estos espacios.

Los lineamientos que están planificados, organizados y programados desde los mecanismos de gestión curricular presentes en la documentación interna que responden a los objetivos de la investigación realizada, por medio del análisis de contenido que informa cómo lo normado en las políticas educativas nacionales se ven articulados hacia la evidencia curricular interna de los planes y programas institucionales creados a partir de estos mecanismos.

Estos lineamientos tienen completa relevancia para que la implementación del trabajo colaborativo sea mirada desde una perspectiva de cambio educativo y que este se llegue a materializarse dentro de los centros educativos nacionales, apuntando hacia la creación de comunidades inclusivas, ya que, el propósito de esta investigación es develar cómo se lleva a cabo el rol del educador diferencial en correlación directa al trabajo colaborativo como principal método que deja la posibilidad de construir gradualmente equipos de aula cooperativos e inclusivos, que abarque integralmente procesos educativos, emocionales, culturales, sociales y participativos.

Los resultados de este estudio permiten distinguir un rol asistencial que el educador diferencial desempeña dentro del centro educativo estudiado, lo que tendría respuesta evidenciable en la falta de compromiso, disposición y organización que favorezca, potencie y promueva el trabajo colaborativo estando ligado estrechamente al rol del educador diferencial como principal responsable del cumplimiento e implementación de los espacios de reunión destinados al aprovechamiento de instancias donde se propicie el diálogo y la sana convivencia escolar.

Esto último surge a partir de las declaraciones encontradas en los discursos recogidos de las educadoras de aula regular, quienes a su vez se ven contradichas en las emisiones aportadas por las educadoras de educación diferencial y el equipo de gestión los cuales expresan, falta de disposición al aprendizaje de mejoras y perfeccionamiento docente ya sea, por motivos de competencia laboral o simplemente por falta de afinidad, vínculos y relaciones interpersonales; además de recalcar irregularidades provenientes de la planificación cronológica en cuanto a espacios destinados al fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Por último, esta investigación ha permitido evidenciar aspectos importantes, relevantes y necesarios que por medio de análisis de tipos descriptivos e interpretativos permitieron definir el Trabajo Colaborativo como vital para que desde el rol participativo y activo de los Educadores Diferencial se compartan instancias en las que existan interacciones positivas, de participación activa, diálogo, respeto y confianza ,siendo este último factor delimitante a la hora de establecer relaciones entre pares, las que a su vez requieren de pautas que organicen estos espacios para darles significado, generando interés en los educadores que podrán evidenciar paulatinamente cambios importantes en las metodologías, estrategias y recursos tanto materiales como humanos, los cuales deben permanecer al servicio de la educación, apuntando hacia proyecciones que intensifiquen la necesidad de implementar el Trabajo Colaborativo para responder a los avances culturales, sociales y políticos de la sociedad chilena actual, estos últimos traducidos en normativas y políticas que son aterrizados a la realidad del centro educativo en que se implementen, dirigidos por los equipos de gestión curricular, lo cuales están encargados de visibilizar, planificar, capacitar, monitorear, perfeccionar y evaluar todas las practicas pedagógicas que sucedan para el

5.2. Proyección

Las proyecciones que esta investigación pretende, están delimitadas por su pertinencia y contingencia a problemáticas recurrentes que surgen desde la observación y experiencia educativa construida mediante las múltiples interacciones, participaciones y roles adquiridos por el memorista de esta investigación. Por lo mismo es que este estudio resultará aplicable y medible en escenarios que compartan características similares o que manifiesten problemáticas coincidentes; Sin embargo, constituye una fuente de información importante para el centro donde se realizó la investigación con el propósito de mejorar los procesos de inclusión. Un aporte de conocimiento para futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. A. (s/f). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. España: Departamento de Sociología, Universidad de Granada.
- Ainscow, G. E. (2011). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo n°12*, 21.
- Ainscow, M. (s/f). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva vol.5*, 11.
- Ainscow, T. B. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Copyright.
- Carla Poblete Rivera, A. V. (2019). *Efectividad del trabajo colaborativo entre educadora diferencial y docente de aula regular pertenecientes a una escuela municipal de la comuna de Quinta Normal*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Carolina Urbina, P. B. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile*. Chile: Programa PACES escuela de psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Castillo, L. (2005). *Análisis Documental*. Biblioteconomía.
- Castro, N. R. (2007). *Concepciones pedagógicas en el campo de la integración: El rol del educador diferencial en la escuela municipal consolidada de la comuna de Puente Alto*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cisternas, M. A. (2016). *Programa de integración escolar en Chile*. Santiago, Chile: Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.
- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, e. e. (marzo, 2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Dominique Manghi, C. J. (2011). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa vol.51*, 26.
- Edgardo Moreno, P. V. (s/f). *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje - aplicado a la enseñanza inicial de programación en el ambiente universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza .
- Educación, M. d. (s/f). *Diálogos Temáticos Educación Especial Informe Nacional*. Santiago: Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana. Gobierno de Chile.
- Eitel, S. T. (2005). La Integración Escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10.

- Escudero, J. C. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía* vol.22, 19.
- Especial, M. T. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación .
- Feuerstein, R. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. (S. N. Casados, Entrevistador)
- Godines, V. M. (2013). *Paradigmas de Investigación: manual multimedia para el desarrollo de trabajo de investigación. una visión desde la epistemología dialéctica crítica*.
- Gonzalez, J. G. (s/f). *El Educador Diferencial y su Conocimiento Profesional*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Gonzalez, K. J. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación* vol.33, 14.
- Guillintá, R. O. (2008). La Educación Inclusiva : 48 conferencia internacional de educación. (pág. 13). Ginebra: UNESCO.
- Hernández, A. M. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12.
- Investigación, D. d. (2005). La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una escuela vasca inclusiva. *Actas del congreso Guztientzako Eskola* (pág. 304). Donostia, San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jorge, C. F. (2021). Proyecto Educativo Institucional. *PEI*. Ovalle, Limari, Chile.
- Jorge, C. F. (28 de octubre de 2021). Reporte Planificación anual. *Planificación anual*. Ovalle, Limari, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Llamas, J. L. (2009). Aulas Inclusivas. *Bordon*, 17.
- Lopez, C. A. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa* , 7.
- Manghi, J. L. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada Inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15.
- Maria Godoy, M. M. (2004). Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Marion González Fuentes, C. O. (diciembre, 2019). *Trabajo Colaborativo entre el educador diferencial y el docente de aula regular; Plan de sensibilización para la comunidad educativa*. Santiago, Chile.: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Matus, M. D. (2018). *Apreciación de los profesores y educadores diferenciales de la escuela municipal D-57 Carlos Condell de la Haza de Estación Central, de sus prácticas frente*

a las orientaciones propuestas por el decreto 83-2015, durante el primer semestre del año académico. Santiago: Universidad Mayor.

- Melero, M. L. (2011). Barreras que Impiden la Escuela Inclusiva y Algunas Estrategias para Construir una Escuela sin Exclusiones. *Innovacion Educativa*, 18.
- MINEDUC. (13 de enero de 1998). Decreto n° 1. *Reglamenta capitulo II titulo IV de la Ley n° 19.284 que establece normas para la integracion social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (14 de mayo de 2009). Decreto n°170. *Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional .
- MINEDUC. (12 de septiembre de 2009). Ley 20.370. *Establece la Ley General de Educación*. Santiago , Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- MINEDUC. (10 de febrero de 2010). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusion Social de Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (junio de 2015). Decreto 83/2015. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (8 de junio de 2015). Ley 20.845 De Inclusion Escolar Que Regula la Admision de los y las Estudiantes, Elimina El Financiamiento Compartido y Prohibe el Lucro en Establecimientos Educativos que Resiven Aportes del Estado. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (1 de abril de 2016). Ley 20.903. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago , Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017: Los Desafíos de Educar para la Inclusión y Diversidad*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación, G. d. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile: Valente Impresores Ltda.
- Perez, M. Q. (Julio, s/f). Percepción de los educadores diferenciales respecto de las competencias adquiridas. *Boletín Virtual vol.6*, 16.
- Rivera, C. M. (2018). *El Rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones: cambio, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas*

- en Chile entre 1990 y 2017*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rodriguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15.
- Rodriguez, S. L. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 17.
- Saldivia, S. (2018). *Convivencia Escolar para la Inclusión y la no Discriminación*. Punta Arenas Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Sandoval, P. C. (2020). La educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* vol.16, 27.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La Inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación* vol.11, 15.
- Sepulveda, M. D. (2019). *Percepción de docentes sobre el trabajo colaborativo con profesores del programa de integración educativa (PIE)*. Chillan: Universidad del Bio.Bio, Facultad de educación y humanidades, departamento de ciencias de la educación. Programa Magister en Educación.
- Soto, D. R. (2019). "La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto n°170, 2009 y Decreto n°83, 2015) y el espacio didáctico. *AKADEMIA*, 31.
- Tatiana Diaz, A. M. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE* vol.5, 6.
- UNESCO. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. *Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe* (pág. 99). Santiago: Archivos Industriales y Promocionales LTDA.
- UTEM. (s/f de s/f de s/f). *www.utemvirtual.cl*. Obtenido de *www.utemvirtual.cl*: http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf
- V, A. R. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 17.
- Vaillant, D. (diciembre, 2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 9.
- Vasquez, M. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A de C.V.
- Verónica López, C. J. (2011). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación* 363, 26.

