



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

Representaciones Sociales de las/los Educadoras/es Diferenciales del Programa de Integración Escolar, respecto de su rol en contexto de crisis.

Memoria para optar al título de profesora de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental

Autoras:

Andrea Dorner Yaksic.

Francisca Ensemeyer Quezada.

Constanza Orellana Devia.

Profesor guía: José Patricio Escorza Walker.

Santiago de Chile, 26/03/2021



Índice

Resumen/abstract	4
Introducción	6
Capítulo I: Formulación del Problema	7
1.1 Antecedentes del problema.....	8
1.2 Problema de Investigación	15
1.3 Justificación del problema.....	18
1.4 Preguntas de Investigación	21
1.5 Objetivo General y específicos.....	21
Capítulo II. Marco teórico	22
2.1 <i>Condición Humana</i>	23
2.1.1 Condición humana y situación de discapacidad.....	26
2.2 <i>Construcción social de la realidad</i>	28
2.2.1 Retardo mental por deprivación sociocultural	30
2.3 <i>Sistema educativo chileno</i>	33
2.3.1 Antecedentes del sistema educativo	33
2.3.2 Antecedentes históricos de la Educación Diferencial	36
2.3.2.1 Formación del educador/a diferencial	39
2.3.2.2 Programa de Integración Escolar	41
2.3.2.3 Rol del educador/a diferencial en el PIE	44
2.4 <i>Tránsito entre la Integración a la Inclusión</i>	46
2.4.1 Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar.....	49
2.5 <i>Identidad docente</i>	52
2.5.1 Identidad docente y relaciones de poder	53
2.6 <i>Representaciones sociales</i>	56
2.6.1 Conceptualización de representaciones sociales	56
2.6.2 Dimensiones de las representaciones sociales	58
2.6.3 Dinámica de las representaciones sociales	59
Capítulo III. Marco metodológico	61
3. Marco metodológico.....	62



<i>Muestral</i>	64
3.2 <i>Técnica de Recolección de la Información</i>	65
3.3 <i>Rigor científico de la investigación</i>	66
Capítulo IV. Presentación y análisis de la información	68
4.1 Análisis de la información.....	69
4.1.1 Análisis de los incidentes.....	69
4.1.2 Categorización.....	100
4.1.2.2 Codificación Abierta.....	100
4.1.2.3 Codificación axial.....	109
4.1.2.4 Codificación Selectiva.....	115
4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva	121
Capítulo V. Conclusión	129
5.1 Conclusión.....	130
5.2 Proyecciones.....	132
Bibliografía	133
Anexos	148

Resumen

La pandemia del Covid-19, ha generado diversos cambios en la educación chilena, ante lo cual la virtualidad y la educación a distancia se instauró en el país, convirtiéndolo así en un



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

precedente nunca antes visto. Es debido a esto, que el objeto de estudio radica en la representación social respecto al rol de los/as educadores/as diferenciales en el programa de integración escolar (PIE). Para dicho análisis, la metodología que se utilizará será de carácter cualitativo, de tipo interpretativo, a través de entrevistas semi estructuradas en las cuales se analizarán los discursos de tres educadoras pertenecientes al establecimiento educacional Provincia de Ñuble, en la comuna de San Joaquín, con el fin de conocer la realidad de diversas profesionales, acordes a sus experiencias laborales.

Es a partir, de la elaboración de la Teoría Sustantiva, planteada por Strauss y Corbin (2002), que dicha información, de manera categorizada deja ver que la educación chilena se encuentra ligada a los paradigmas inclusivos, sin embargo, aún nos encontramos parados desde el paradigma de integración percibiendo a los/as estudiantes desde un mirad rehabilitadora donde es este el que debe adecuarse al contexto. En concordancia con esto, se ha dado cuenta, que existe una preconcepción de rol en el PIE, ligado a los lineamientos del Ministerio de Educación y las acciones socio pedagógicas que se realizan en las escuelas, pero que dentro de lo investigado se han dilucidado diversas variantes dentro de estos.

Es debido a lo anterior que, es importante dar cuenta, que, dentro de las representaciones sociales, la pandemia es una oportunidad de replanteamiento educativo, donde se han visto las carencias y debilidades del sistema, en conjunto con los elementos más determinantes de la enseñanza que desencadenan en una serie de factores que van desde lo emocional, social, familiar y humano.

Abstract

The Covid-19 pandemic has generated various changes in Chilean education, in which virtuality and distance education were established in the country, thus making it a precedent never seen before. It is because of this, that the object of this study lies in the social representation regarding the role of the differential educators in the school integration program



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

(PIE). For this analysis, the methodology that will be used will be of a qualitative nature, of an interpretive nature, through semi-structured interviews in which the speeches of three educators belonging to the educational establishment Ñuble Province, in the San Joaquín commune will be analyzed in order to know the reality of various professionals, according to their work experiences.

It is from the elaboration of the Substantive Theory, proposed by Strauss and Corbin (2002), that said information, in a categorized way, shows that Chilean education is linked to inclusive paradigms, however, we are still stuck since the integration paradigm, perceiving students from a rehabilitative perspective where it is this the one that must be adapted to the context. In accordance with this, it has been realized that there is a preconception of the role in the PIE, linked to the guidelines of the Ministry of Education and the socio-pedagogical actions that are carried out in schools, but that within the research, various variants have been elucidated within these.

It is due to the above that, it is important to realize that within social representations, the pandemic is an opportunity for educational rethinking, where the shortcomings and weaknesses of the system have been seen, together with the most determining elements of teaching that They are triggered by a series of factors that range from emotional, social, family and human.

Palabras claves: Representaciones Sociales, Educadoras/es Diferenciales, Programa de Integración Escolar, Pandemia y Condición humana.

Introducción

El rol y la labor docente que va surgiendo desde lo personal y lo social, está fuertemente ligado a las condiciones y estímulos que el entorno demanda, es decir, las políticas públicas, la formación profesional, la comunidad educativa, entre otros, los que, en su conjunto, influyen al momento de asumir las funciones del rol.

El rol en base a las representaciones sociales, entendidas como un conjunto de ‘‘fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social’’



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

(Villaroel, 2007, p. 434), que devela, cómo la cultura social influye en la construcción del pensamiento propio. Este rol a su vez se transforma, ya sea por la reflexión continua del/la docente sobre su actuar o a medida que se presenten cambios, contingencias o situaciones que alteren el contexto.

Ante esto, el surgimiento de diversos acontecimientos entendidos como crisis a nivel nacional e internacional, han reconfigurado el trabajo que debe realizar el profesorado, estableciendo nuevas directrices y lineamientos para así responder a las necesidades que los contextos de sus estudiantes vayan presentando. Aquellas crisis, tienen repercusiones a nivel de macro, meso y micro sistema, traduciéndose en la arista educativa en repercusiones a nivel ministerial, de las comunidades educativas y de quienes trabajan en ella. Un ejemplo de aquello, es el confinamiento y la educación no presencial, ligada al contexto pandémico presente en la actualidad, la que ha llevado a una reestructuración del ámbito pedagógico y de la relación estudiante- educador/a.

Desde la educación diferencial y sobre todo de quienes están insertos en Programas de Integración (decreto 170), la labor radica en establecer estrategias diversificadas y apoyos pedagógicos buscando equidad de enseñanza, donde se trabaja la relación estudiante/educadora/or que presentan necesidades educativas permanentes y/o transitorias. La comunicación es esencial en el hacer educativo de educadoras y educadores diferenciales, lo que ha demandado, adecuaciones curriculares, en función de suplir esta interacción en el contexto del trabajo a distancia

Comprendiendo este contexto de crisis y él cómo se constituye y se adapta el rol, surge la necesidad de conocer las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el Programa de Integración Escolar dadas las condiciones que lo determinan.



Capítulo I

Formulación del problema

I. Formulación del problema.

I.1. Antecedentes del problema.

A lo largo de la historia, existen variados antecedentes que han producido cambios en la forma de concebir la discapacidad. Concepciones que han variado de acuerdo al contexto histórico/social que han potenciado o negado diversos derechos a las personas con discapacidad.

Un antecedente de aquello, es la perspectiva hacia la educación especial, donde se observa un tránsito desde el enfoque predominante, médico-rehabilitador, hacia un enfoque de derechos, centrado en el desarrollo de la Condición Humana.



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

El primero de estos, enfocado desde el tratamiento de la enfermedad, mientras la perspectiva del Desarrollo de la Condición Humana caracteriza a la persona con discapacidad partir de 3 aristas fundamentales, como menciona Maldonado (2013), desde la perspectiva del modelo social:

El modelo social caracteriza a la persona con discapacidad a partir de: a) *el cuerpo*, más que identificar qué tan completo está anatómicamente y qué tan cerca funcione de acuerdo con la *norma*, las personas que optan por poner en práctica este modelo se concentra en descubrir las habilidades y las capacidades que este individuo ha desarrollado con el cuerpo que posee, para luego, a través de procedimientos sistemáticos, potenciarlas; b) *el entorno inmediato* (la familia), se tiene en cuenta el proceso por el cual pasan sus miembros al recibir la noticia de que uno de ellos ha sufrido una lesión o dificultad que desembocará en una discapacidad. (...) c) *el medio*, como portador de oportunidades en términos de la equidad y de la eliminación de barreras, o como portador de riesgos, para realizar acciones de prevención de la discapacidad. (pág. 825)

Este cambio de paradigma, se ha visto respaldado por las diferentes iniciativas tanto nacionales como internacionales en torno a los derechos de las personas con discapacidad. Una de ellas, quizás la más importante, es la proclamación, en 1948, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a manos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la que manifiesta:

Por la cual se sancionan los tratos crueles, inhumanos o degradantes (artículo 5); se defiende el derecho a un nivel de vida adecuado que asegure la salud y el bienestar, en especial a la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios (artículo 25); consagra el derecho a trabajar (artículo 23) y el derecho a la educación (artículo 26); y proclama el derecho a la seguridad social (artículo 22).

Otro de los hitos fundamentales en torno a la lucha por la igualdad de oportunidades y por el cambio de actitudes hacia la discapacidad, lo constituye la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en donde, la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006, recoge derechos que promueven y protegen la libertad, igualdad y dignidad de las personas con discapacidad como ciudadanos/as de pleno derecho.



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

Tal y como recoge Parra-Dussan (2010), “con la Convención se busca disminuir la profunda desventaja social de la persona con discapacidad y promover su participación en igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural” (p. 350); es decir que supone el reconocimiento de las personas con discapacidad después de transitar por un estado de marginación y exclusión histórico, a través de un instrumento de derecho internacional.

En el caso de la realidad chilena, la convención es ratificada en 2008, dando origen en 2010 a la Ley 20.422 para la inclusión social de personas con discapacidad. Una de las medidas que adopta esta ley; en cuanto a educación, dice relación con el pleno acceso de las personas con discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales, a los establecimientos tanto públicos como privados de educación regular. Una de las herramientas para hacer efectiva esta medida son los Programas de Integración Escolar; los cuales son definidos por el MINEDUC (2013) como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado (p. 5).

Es esta entidad desarrollada dentro de las escuelas regulares, la que constituye un conjunto de recursos y apoyos para los establecimientos educacionales, dándose en el aula recursos humanos especializados, apoyos técnicos y materiales educativos para trabajar con las necesidades educativas especiales presentes en la institución.

En el ámbito curricular, favorece el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el diseño universal de aprendizaje (DUA), que permite dar respuestas que se ajustan a las necesidades y características de la diversidad de estudiantes.

Otro aspecto a relevar, es que da paso al trabajo compartido, desde la dirección y gestión, pasando por todos los actores de la comunidad educativa, llegando al trabajo colaborativo entre docentes. Este enfoque está relacionado con una “mirada sistémica de la escuela, desde donde se comprenda que nada está aislado y que cada elemento de ella está vinculado al resto de elementos” (Yanes, 2015).



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

“En el ámbito de la co- docencia, es decir, el trabajo y la relación constante entre docentes y agentes educativos, permite compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza y recibir retroalimentación continua del quehacer profesional” (Strogilos & Stefanidis, 2015). Entendiendo que esta es una característica del rol docente que permite realizar una reflexión continua de su práctica.

Actualmente el trabajo y el rol de la educadora/or no sólo radica en el trabajo docente-estudiante, sino que existe una relación con los entes pertenecientes al microsistema, es decir, la familia; así como también con el mesosistema, al cual corresponde la comunidad. Todos estos, configurados por la cultura, leyes o políticas públicas del país, como es el exosistema. A partir del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1986), estos sistemas son determinantes para el desarrollo de cada individuo, puesto que se toman en cuenta todas las aristas tanto contextuales, culturales, familiares en que el niño o niña se desenvuelve, dando así un trabajo educativo integral y biopsicosocial, centrado en el desarrollo de la Condición Humana. El o la docente debe tener presente que la familia es el primer ente educativo y es la fuente primaria de experiencias mediadas con la comunidad o su entorno. Por lo cual, es primordial trabajar de manera conjunta con la familia, así como también considerar la opinión de la o el estudiante para definir las metas de aprendizaje.

La función del rol que releva una educadora/or diferencial en el PIE, está en el marco del trabajo colaborativo. ITSON (S.F), comenta que:

Se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, 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.

Este modelo de trabajo, implica que el establecimiento cuente con un equipo interdisciplinario, el que se constituye, en primer lugar, por el equipo de aula regular, integrado por docentes, en algunos casos acompañados por asistentes de la educación, formados como técnicos en educación. Es con este grupo de profesionales con los que se dará la co-docencia, la cual el MINEDUC (2013) explica como “dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica



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

la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (p. 43).

Está co-docencia puede verse visualizada en diferentes tipos de trabajos dependiendo de la visión que tenga el establecimiento o los distintos actores educativos respecto al trabajo colaborativo. En primer lugar, encontramos la enseñanza de apoyo en donde existe un docente líder que trabaja acompañado con otros/as profesionales que están presentes en el aula prestando apoyo a los y las estudiantes. En segundo lugar, podemos encontrar, la enseñanza paralela, la cual corresponde a que los profesionales involucrados dividen el curso en grupos de estudiantes y las/los docentes van rotando de grupo en grupo. En tercer lugar, está la enseñanza complementaria en la cual los agentes de la educación cumplen un rol distinto cada uno, pero siendo complementos con el del otro/a y por último está la enseñanza en equipo: en donde los profesionales realizan las actividades de forma conjunta, compartiendo las labores de un profesor de jefatura. (p.48)

Respecto a la realidad de esta concepción, observamos en la práctica que se continúa con el rol de liderazgo del profesor/a de aula regular y el o la educadora diferencial como una especie de apoyo; “más que una relación de interacción e intercambio mutuo de saberes” (Marfán et al., 2013; Pratt, 2014; Rodríguez & Ossa, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015).

Cuando nos referimos a co-docencia, no solamente nos referimos al trabajo que se da entre profesores, sino también con otros profesionales integrantes del PIE. Esto se realiza con el fin de trabajar de forma conjunta buscando el bienestar de los/as niños/as y cubriendo todas las áreas en que necesita ser apoyado el o la estudiante.

Son profesionales asistentes de la educación: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales. Otros asistentes de la educación también pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos. (MINEDUC, 2013, p.13)

En consideración a esto, se realiza la evaluación del estudiantado que requiere de apoyo pedagógico, recopilando información, antecedentes relevantes con el fin de establecer las directrices y objetivos de trabajo.



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

Este programa en donde se vuelve fundamental el trabajo de la co-docencia, desde un enfoque que toma en cuenta la comunidad, escuela y familia “fue implantado en Chile a partir del Decreto No. 490 de 1990, pasando por diversos cambios en su trayectoria. Posteriormente, el Decreto No. 170 de 2010, a partir de las definiciones de las subvenciones educativas en Chile, reglamentó el trabajo desarrollado mediante el PIE” (García & López, 2019).

El decreto 170 dicta normas para determinar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, que tiene por propósito el mejoramiento de la calidad educacional y oportunidades para estudiantes que lo requieran.

Regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. (MINEDUC, 2009, p.2).

En base a lo anterior, del total de estudiantes de un curso, se subvenciona de forma extra a la subvención regular, un número de estudiantes con necesidades educativas transitorias y permanentes que no debe exceder los siete.

El Ministerio de Educación (2015) reconoce que “la clasificación de los estudiantes en categorías diagnósticas conlleva un ‘etiquetaje’ que permanece durante su trayectoria escolar y tiene consecuencias negativas tanto para estos (baja autoestima y autoconcepto) como para el entorno (bajas expectativas y discriminación)” (p.19).

De esta manera, se observa que se contradice el discurso con la práctica, ya que se continúa etiquetando a los y las estudiantes en base a un diagnóstico. López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) han denominado *híbrido* a esta política. Esto porque “convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de la docente especialista” (p. 256).

Es por ello, que, con la creación de la ley de inclusión, se llega a poner en tensión el concepto de integración escolar como una real estrategia inclusiva. El surgimiento de esta ley plantea que los establecimientos “sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de



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

distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (MINEDUC, 2015); eliminando toda forma de discriminación que dificulte la participación y el aprendizaje.

Por otra parte, el surgimiento de la Ley de inclusión, 20845, ha sido definida por el MINEDUC (2015) como un paso para generar condiciones administrativas y regulatorias, permitiendo debilitar la segregación de la educación.

Desde el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (2016) se rescata que:

Prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particulares subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza.

(...) En el escenario nacional actual existen, por tanto, desde la política pública, dos registros diferentes para hablar de inclusión en las escuelas. Por una parte, el trabajo de las comunidades en torno al PIE; por otra, de forma incipiente, la ley de inclusión aprobada el 2015 que pone énfasis en una inclusión social. A pesar que tienen horizontes de justicia que son comunes, enfatizan situaciones de integración diferentes. El decreto 170 alude a estudiantes con NEE, mientras que la ley de inclusión regula condiciones de acceso a los establecimientos para toda la población.

Desde lo anterior, la diversificación de la enseñanza y el acceso a la educación de todos y todas quienes asisten a los establecimiento educacionales, radica en estrategias planteadas por el/la docente y las adecuaciones curriculares; entendidas como un instrumento que posibilita la individualización de cada escolar, incluyendo a quienes presentan necesidades educativas especiales tanto transitorias, como permanentes y que se explicitan dentro del paradigma de la institución y las necesidades presenten dentro del grupo curso.

En torno a las necesidades educativas especiales, es el decreto 83, establecido el 2015 por el MINEDUC:

Es valorada por docentes y directivos como un elemento que promueve mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con DI, especialmente en relación a las matemáticas y el lenguaje. El cambio curricular se vincula con la posibilidad de ampliar



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

los objetivos de aprendizajes y las expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes. (San Martín, Salas, Howard & Blanco, 2017).

La tarea del educador/a inserto/a en el programa de integración tiene elementos tanto cognitivos como socio afectivos, desde aquí se da cuenta que el rol emerge a través de la reflexión pedagógica constante, que genera cuestionamientos en el cómo se está llevando a cabo la educación dentro del establecimiento.

I.2 Problema de investigación

Desde los entes educativos del sistema educacional chileno, se establecen parámetros sobre el qué y el cómo deben actuar los y las docentes de cualquier ámbito, así como aquellos/as del Programa de Integración Escolar. Ante esto es fundamental comprender que el rol y la labor docente no solo radica en lo que establece el MINEDUC; este rol se construye desde las primeras experiencias que cada ser humano vive. El conjunto de todas estas vivencias va constituyendo el cómo vemos e interactuamos con el mundo, siendo así determinantes para integrar los conocimientos que van adquiriendo aquellos/as que vivan la pedagogía desde su formación universitaria hasta la entrada del mundo laboral. Llegando así a un ambiente y realidad que muchas veces impactan de determinada forma que transforman su pedagogía.

Los autores Rincón, Malagón, Morales, Lozano, Pano y Edal (2018) comentaron que:

Por tanto, construir el rol del profesional docente conlleva, necesariamente, saber qué posee una persona sobre su quehacer conjugado con la visión que poseen los demás profesionales sobre su quehacer. Es una representación individualizada de sus labores, pero que, a la vez, se produce en la convivencia con el otro. También tiene que ver con la identidad personal que tiene ese docente, con sus valores y sus creencias, su cultura, su manera de ser e, incluso, el entorno con el cual esa persona se desarrolla. (pág. 14)

Puesto que el rol del educador y su compromiso ante los retos del sistema educativo actual no puede verse desvinculado de la realidad del contexto en que se desenvuelve y en el que ejerce su profesión, se requiere una visión de conjunto de la realidad a partir de campos de observación basados en la condición de los y las docentes como sujetos y sujetas sociales con



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

necesidad de reconocimiento en las circunstancias, en las acciones y acontecimientos propios de la vida personal y colectiva, en la cotidianidad expresada a través de sus discursos y lenguajes intersubjetivos. Esta premisa se ve sustentada, respecto a lo que se refiere el concepto de representaciones sociales, el cual Serge Moscovici, citado por Alvarado & Garrido en 2003, define como:

Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran a un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.

Estas surgen a medida que cada individuo organiza y estructura su pensamiento en el día a día, moldean y dan sentido al cómo experimentan y viven las personas. Por lo tanto, el concepto de rol de cada docente, se ve determinado por las diversas interacciones con el entorno y la sociedad.

En síntesis, el rol del/la educador/a está condicionado por la realidad en la que está inserta la persona, a nivel de macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema, debido a que el escenario que vive “el organismo y más aún el yo, que no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron” (Berger y Luckmann, 1968, p.71), cada sistema influirá en cómo se visualiza y se vive el rol docente.

Por lo tanto, al poseer una mirada del rol docente y su construcción desde la arista de la transformación constante, de la influencia del contexto y de las propias experiencias, las contingencias y, por consiguiente, las crisis, entendiendo esta, como “estado de desorganización producido por el impacto de una situación que altera la vida y que sobrepasa la capacidad habitual de las personas para enfrentar problemas. Estas situaciones son conocidas como eventos críticos, es decir, situaciones que generan un gran estrés, debido a que exceden el rango de experiencias humanas habituales” (Arón, Milicic, Llanos, Machuca, Chía, Salgado, Sinclair, Martínez, Araya, Valdés, Pérez, Pacheco y Lagos, 2005, p.15). Estas pueden generarse a nivel nacional e internacional y pueden llegar a afectar la vida cotidiana de las personas, así como también la educación, presentando desafíos y cambios en las concepciones de cómo enfrentar la enseñanza. Es por eso que es importante ubicar el rol del docente y su responsabilidad social ante el cambio en un contexto de crisis.



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

Es debido a esto que la problematización surge ante las crisis que van presentándose a lo largo del tiempo y que impactan profundamente en la representación social que poseen los educadores y las educadoras cuya participación radica en el programa de integración escolar. Puesto que, al estar inserto en un cambio o algún tipo de situación riesgosa, cada ser humano, las comunidades educativas y sus agentes, las enfrentan de manera particular según sus posibilidades, condiciones y limitaciones; al igual que las herramientas conceptuales y competencias tanto cognitivas, emocionales y sociales.

Desde el contexto actual es determinante situarse en que se vive un acontecimiento histórico; que migra a los ambientes educativos, a los hogares y lo que permite que las personas desplieguen un hacer concientizado sobre la incertidumbre que se vive día a día. Este acontecimiento, está dado por la pandemia de la enfermedad Covid-19, la cual es declarada por la OMS como una emergencia de salud pública de nivel internacional, con fecha el 30 de enero del año 2020; la cual tiene como característica la rápida expansión a lo largo del mundo viéndose afectado un gran número de personas.

El impacto de esta enfermedad y su propagación en el territorio nacional, tiene como consecuencia más de 20 muertes diarias, por lo que el 15 de mayo del presente año, se decreta la medida de confinamiento masivo obligatorio para la región metropolitana, afectando diversos estamentos e instituciones públicas. (Diario AS Chile, 2020).

El confinamiento social en el hogar ha causado que las personas tengan que seguir trabajando y estudiando desde sus respectivas casas; generando cambios en la forma de realizarlo, refiriéndose así a la plataforma y la modalidad online en que se realiza. Sumado a esto, estamos viviendo una época de crisis social, convulsiones tecnológicas, educativas y sociales que demuestran la condición humana de nuestro tiempo marcada por la violencia, pérdida de la identidad en cuanto a la cultura, desvalorización del trabajo, conformismo, que altera cada vez más el sentido de vivir en sociedad, sembrando en las conciencias de cada uno/a; miedos, angustias, inseguridades e incertidumbre ante esta cruda realidad.



I.3. Justificación del problema

Cuando se está inserto en un contexto de crisis, como es el caso de la pandemia covid 19, propagándose a nivel mundial y con gran impacto en el país, el ámbito educativo se ve afectado, teniendo que transformarse de acuerdo a las necesidades y al contexto, dando priorización y/o soluciones a las situaciones más inmediatas.

La UNESCO (2019), comenta que:

Aún en caso de una situación de crisis sin precedentes, cuando las comunidades lo han perdido todo, la educación sigue encabezando la lista de prioridades. La UNESCO contribuye a reforzar los sistemas educativos durante las situaciones de crisis a fin de dirigir mensajes que salvan las vidas de niños y de sus familiares; a proteger a niños y jóvenes de las agresiones, los abusos y la explotación; a reforzar la construcción de la paz y brindar a los niños seguridad física y psicológica.

En cuanto a la realidad educativa chilena, se tomaron acciones para solucionar los problemas que acontecían con el fin de que los/as estudiantes siguieran con su formación educativa.

El ministerio de educación (2020), comenta que:

Los docentes y educadores deben asumir grandes desafíos en el escenario actual para lograr que sus niños y estudiantes puedan cumplir los objetivos de aprendizajes y desarrollo planificados para este periodo. Para eso deberán estar atentos a la situación personal de sus niños o estudiantes, desplegar estrategias para generar ambientes y experiencias de aprendizaje remoto organizado (p. 8).

Por otro lado, el objetivo fundamental del MINEDUC (2020) radica en:

Apoyar con medidas prácticas el bienestar socioemocional, elaborando guías de aprendizajes y orientación para los ejercicios de apoyo al estudiantado con necesidades



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

educativas específicas y que no están ajenos a situaciones de agotamiento y estrés emocional, sobre todo cuando desde el confinamiento con sus familias deben lidiar con exigencias laborales y hogareñas al mismo tiempo. (p. 1)

Frente a estas premisas, se observa que se continúa replicando una visión adulto céntrica frente a las necesidades de los y las estudiantes. “El adulto centrismo, por el cual la autoridad legítima y unilateral reposa “naturalmente” en los adultos y también en las prácticas de discriminación de género con dominio patriarcal” (Duarte, 2012, p.105).

Puesto que el foco sigue estando puesto en el cumplimiento de metas basado en lo curricular, en los contenidos y objetivos que debieran alcanzar.

Esta misma entidad, respecto al Programa de integración se pone a disposición de los y las docentes una serie de medidas que radican, en aumentar la temporalidad de los procesos de integración al PIE, evaluaciones y la continuidad de entrega de material. Ante esto la División General de Educación (2020) comenta que es necesario que “(...) se brinden al estudiante apoyos educativos suficientes a sus necesidades, de acuerdo a la organización que cada establecimiento se ha dado para continuar con las actividades académicas y educativas en las actuales circunstancias” (p. 4).

Es por ello que nos interesa develar que ocurre con el rol del educador/a diferencial y su accionar en estos tiempos de distanciamiento físico. “Quizás el mayor riesgo de esta crisis es la fracturación de la interacción entre los alumnos y los profesores. El cómo, dónde y cuándo aprender se ve interrumpido” (Müller, 2020)

Hambre y Pianta (2001), comentan que:

El rol docente y, en particular, la calidad de la relación afectiva que el docente establece con los estudiantes, así como los estilos de enseñanza, se vinculan con el comportamiento social de los estudiantes, la adaptación a los contextos educativos, y los logros académicos, siendo especialmente crítica en el caso de estudiantes con bajo nivel socioeconómico, pertenecientes a minorías o con dificultades emocionales o de aprendizaje, quienes se ven más afectados en su compromiso escolar a consecuencia de la calidad de la relación que establecen con sus docentes.



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

Entendiendo el panorama actual de la educación chilena, tanto las y los estudiantes y los/as educadores se ven afectados a la hora de la enseñar-aprender, del desarrollo de la condición humana, al desarrollo de los aprendizajes pues con esta nueva modalidad de enseñanza el rol del educador se ve entorpecido teniendo la obligación de modificarse para generar una nueva forma de enseñar. Sin embargo, es aquí donde el rol de las educadoras diferenciales se ve mayormente afectada ya que deben suplir también las necesidades particulares que tienen las y los estudiantes respecto a sus propias características que poseen.

El o la educadora diferencial reconoce y valora la corporalidad en todas sus dimensiones, puesto que “la presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxis, etc., que el cuerpo cobra existencia” (Calmels, 1980). No se debe olvidar que no somos solo mente, sino que también cuerpo y emocionalidad, que se despliega en un contexto.

En este contexto de teletrabajo o educación por medio de la pantalla, el o la docente, no solo de diferencial, enseña a pantallas apagadas, realiza preguntas y muchas veces los micrófonos no están encendidos, por lo que los y las estudiantes no contestan, en otras palabras, no visualiza lo que está pasando con el niño, la niña o el adolescente. Dentro del PIE, las personas que presentan necesidades educativas transitorias y permanentes, en especial aquellas ligadas a la discapacidad, hablan y comunican con su cuerpo, por lo que el trabajo y la interacción entre docente-estudiante se ve dificultada.

Como sociedad estamos viviendo lo que podría ser una nueva educación en donde las prioridades se replanteen y cambien de acuerdo a las principales necesidades de los y las estudiantes. A la vez destacar que un educador/a es también un aprendiz en cada momento que transforma su actuar respecto a la relación central y a los vínculos que establece con los y las estudiantes.

En consideración a lo planteado es que nuestro trabajo se focaliza en el analizar las representaciones sociales de educadoras diferenciales del Programa de Integración escolar respecto de su rol en el contexto de crisis y específicamente en pandemia.



I.4. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la representación social de las Educadoras Diferenciales del Programa de Integración Escolar, respecto de su rol en el contexto de crisis y específicamente en pandemia?

I.5. Objetivos

I.5.1 Objetivo General

Analizar las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales del Programa de Integración Escolar respecto a su rol en el contexto de crisis.

I.5.1 Objetivos Específicos

1. Conocer las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el Programa de Integración Escolar en contexto de crisis, vivenciado en la pandemia del Coronavirus.
2. Describir los componentes del discurso que poseen las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el contexto de crisis. vivenciado en la pandemia del Coronavirus.
3. Interpretar los componentes del discurso de las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el Programa de Integración Escolar en contexto de crisis. vivenciado en la pandemia del Coronavirus.



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

Capítulo II

Marco Teórico

II. Marco Teórico.

2.1 Condición humana



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

De acuerdo a la conceptualización de condición humana, que realiza Hannah Arendt (1958), toda existencia humana se encuentra condicionada. Con esto se refiere a que cada cosa, ser o situación que entra en contacto con el ser humano, inmediatamente se vuelve condicionado de su existencia.

Es así que Arendt, 1958, en *Volante*, 2001, comenta que lo humano se comprende a partir de la actividad que realizan estos/as en su diario vivir. A lo que se les llamó: *la vita activa*. Esta comprende, en primer lugar, la labor como una condición biológica, donde se deben atender las necesidades biológicas que el propio cuerpo exige a través del tiempo. Ejemplo de aquello es lo relacionado a la subsistencia, la reproducción, entre otros.

En segundo lugar, el trabajo, como una condición de mundanidad y artificialidad, donde (Arendt, 2012, p. 35)

(...) la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un mundo artificial de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales.

Es decir, el ser humano crea y fabrica diversos artefactos durables, que lo ayudan a vivir el día a día, aliviando la labor, mencionada anteriormente.

Por último, la acción, como una condición de pluralidad; implica estar con otro/a, la manera de aparecer frente a estos/as, se pone a disposición el “yo”, mediante el discurso que cada ser humano posee, creando así el ámbito político, moral y social que lo subyace. Esta acción permite la singularidad; a diferencia de los conceptos anteriores, está asociada a la libertad y es impredecible, permitiendo así la aparición y distinción de cada ser.

Estas tres actividades son fundamentales del hombre, mujer y la diferencia puesto que cada una de ellas reúnen las condiciones básicas para habitar y vivir en la Tierra. Sin embargo, cada ser humano y quién es cada uno/a, reside en la praxis; es decir aquel que se manifiesta por medio de sus actos y palabras y no solo aquel cuya labor es satisfacer sus necesidades biológicas. Es aquel que aparece en el mundo y se manifiesta como un ser que es único/a e irreplicable; por lo tanto, el ser humano, es “inicio, acción, discurso, libertad, conciencia y biografía” (Hernández, 2016, p.10). La vida comienza con la unión del ovocito y el espermio



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

y termina con la muerte, lo que constituye el desarrollo ontogénico; siendo el primero de estos la principal acción, debido a que comienza un nuevo mundo con su llegada y, con su muerte, este se acaba. Con el paso de los años, las interacciones y las experiencias dan paso a un segundo nacimiento, el que nace del discurso y la concienciación que van adquiriendo hombres/mujeres/niños/niñas y que los hace incorporarse al mundo preexistente, entendiendo que “no es un mero extraño en el mundo, sino alguien que nunca antes estuvo en él” (Arendt, 1961, p. 291).

A partir de lo anterior, se entiende por condición humana a todos los aspectos existenciales de los seres humanos, desde lo biológico hasta lo espiritual, y su relación con el entorno sociocultural con el que interactúan (Morin, 2000, p.15). Esto refiere al modo en que hombres, mujeres, niños/as están presentes en el mundo.

De este modo, desde una trasposición didáctica, observamos que el ser humano posee una condición que debemos tener presente, para su análisis en áreas, dimensiones y niveles, con el fin de observar e interpretar las conductas en el área tanto de la mente, del cuerpo y de lo social y sus dimensiones cognitiva, afectiva y motora, como sus niveles del desarrollo del pensamiento; conciencia concientización y concienciación. Se observa que el ser humano está formado por múltiples áreas y dimensiones que van desde lo interno como su biología, corporeidad y su psiquis; su desarrollo cognitivo, el cual se relaciona con el pensamiento, la cognición, el intelecto, la creatividad, las habilidades y aptitudes. Por otro lado, una dimensión ligada al desarrollo psicológico, afectivo y social; así como lo que concierne al contexto en el cual se desarrolla. Es así, que la persona se reconoce a sí misma/o y a la vez, reconoce la diversidad de los y las demás, conjugándose, las áreas, dimensiones y niveles y la integración como unidad humana centrándose el hacer educativo en el desarrollo de la condición humana.

Sin embargo, observamos que en la realidad esto se vive de forma fragmentada, sobre todo en el ámbito educativo; entendiendo la escuela como una de las principales instituciones implicadas en el desarrollo de lo humano. Morín (1998), señala “el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas e imposibilita aprender lo que significa ser humano” (p.10). No percibiendo su ser integral y multidimensional.



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

La educación pensada para la condición humana no puede ser unificada en una sola perspectiva, sino que debe responder a las necesidades acorde a su realidad y contexto y, que a su vez permita el desarrollo de cada una de las dimensiones de la persona para lograr el bienestar integral.

Entendiendo el proceso educativo como una transformación constante que se construye y deconstruye, en donde se conjuga al mismo tiempo la condición de sujetos/as individuales que nos movilizamos desde distintas áreas ya sea social, biológica, psicológica; y en donde a su vez aparecen distintos procesos como, el desarrollo de la identidad, el conocimiento de las emociones, el autoconcepto, la capacidad de amar ya sea a sí mismo/a como a los otros/as.

Y, la vez como sujetos/as sociales, nos expresamos y actuamos con el otro/a desde las dimensiones afectiva, motora y cognitiva. En cuanto al reconocimiento de cada ser como un otro/a legítimo/a.

Humberto Maturana (1996) dice que aprender es la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro/a. También comenta que el amor es el principal fundamento del ámbito social. Por lo tanto, tomando estos dos planteamientos, se considera que la educación por y para la condición humana tiene como base fundamental el amor. “Y es que el amor es realmente el fenómeno más genuinamente humano en cuanto nos inscribe y nos impulsa a un proceso permanentemente inacabado de humanización” (Cussianovich, 2007, p. 59).

Ahora bien, cómo puede llevarse a cabo este acto de aprender y enseñar para la condición humana desde el amor, si nos vemos enfrentados/as a una cultura en donde prima la violencia, la competitividad, el patriarcado, las jerarquías; entre otras formas de deshumanización, desigualdad y marginación de ciertos grupos.

Por lo tanto, la condición de humanidad sólo puede establecerse sin que existan relaciones de opresión; las cuales son enajenantes para ambos/as; tanto para quien oprime como para quien es oprimido/a; “Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1975, p. 33); humanizando a los/as últimos/as.

2.1.1 Condición humana y situación de discapacidad



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

La condición humana, como se menciona anteriormente, es el cómo cada ser humano está presente en el mundo. Lo humano corresponde a lo que cada persona realiza en su día a día, desde la vida activa; es decir, la labor, la mundanidad y la pluralidad, en donde el contexto en el cual se desenvuelve es determinante para poder desarrollar diversas capacidades y potencialidades dentro de quien se encuentra en situación discapacidad.

Ante esto la situación de discapacidad puede poseer barreras en las distintas áreas, que componen lo biopsicosocial, lo que incidirá en las dimensiones y niveles del desarrollo de la condición humana. “los procesos corporales considerados vitales, como respirar, comer, hidratarse, defecar, dormir, reproducirse, entre otros, podrían considerarse como actividades pertenecientes a la labor, si bien la forma en que se llevan a cabo varía, considerablemente de una cultura a otra” (Patiero & Crisorio, 2016), por lo que desde aquellos personas sujetos/as que poseen algún barreras biológico, social y psicológico, esta labor muchas veces depende de la acción de un otro/a, de una educadora o educador o de algún tipo de indumentaria que facilite la expresión del cuerpo. Desde aquí la mundanidad, es decir, la artificialidad ha complementado la labor de satisfacer el cuerpo de aquellos/as que no pueden realizar dicho proceso por sí solos/as. Por otra parte, la acción, es decir, el estar con un otro/a por medio de los discursos que cada persona posee; en donde las percepciones y actitudes hacia la persona en situación de discapacidad son relativas, ya que están relacionadas a interpretaciones de la cultura que recogen valores, contexto determinado y un tiempo histórico respecto a la construcción de esa realidad.

Lo anterior complementa la idea de la autora Hannah Arendt (1958), debido a que la “existencia humana se encuentra condicionada” entendiéndose estas condicionantes desde lo biopsicosocial; es decir, desde las diferentes dimensiones del funcionamiento humano, por ejemplo lo biológico, ligado a nuestra existencia corpórea y a la salud; por otro lado los condicionantes ambientales como artefactos o indumentaria, así como también aquellos condicionantes que se generan en la interacción con los otros/as.

A partir de aquello, las condicionantes de las distintas áreas: biológico, psicológico o social; están ligadas a las dimensiones y niveles del desarrollo de la condición humana. Que la persona debe desplegar; en el caso de las personas en situación de discapacidad, lo que ocurre tradicionalmente es que se categoriza a un ser humano dentro de un diagnóstico, patología, enfermedad o trastorno. Dichas dimensiones cognitivas, afectivas y motoras pueden verse



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

condicionadas, como, por ejemplo, la discapacidad intelectual en el caso de la dimensión cognitiva o de parálisis cerebral, la cual posee componentes motores.

Sin embargo, la presencia de estos factores condicionantes de la existencia, no son impedimento para el desarrollo y no cambian la condición humana de una persona, puesto que la humanidad en sí es diversa. “El principio del universalismo implica que los seres humanos tienen, de hecho, o en potencia, alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud” (Vanegas & Gil, 2007, p.59). Esto hace referencia a que todos/as poseemos barreras en las distintas áreas, dimensiones y niveles, no corresponde a una situación propia de un grupo.

Cada ser humano, independientemente de sus características personales, geográficas, entre otras, debe ser visto como un sujeto/a de derecho, entendiendo que: (Borja, García & Hidalgo, 2011)

Está basado en los valores, principios y normas universales, propios de la dignidad de la persona humana, que se refieren a la vida, libertad, igualdad, seguridad, participación política, bienestar social y cualquier otro aspecto ligado al desarrollo integral de la persona, y que se sustentan en los derechos humanos.

Por lo tanto, cuando el entorno en el que se vive; sea físico o social, no considera la condición humana entendida como un todo; como un sistema en el que las partes se interrelacionan y, en lugar de aquello, se visualizan como dimensiones aisladas, es donde se generan barreras para su desarrollo, entendiéndose la situación de discapacidad desde un modelo social. Por lo que desde aquí se ha negado la condición humana de las personas en situación de discapacidad por medio de la construcción social de la realidad.

2.2 Construcción social de la realidad

Sin perder de vista lo mencionado en el apartado anterior, se reconoce que los distintos planteamientos, aparecen desde la sociedad; es decir, como una condición que preexiste a la vida de cada individuo/a, basado en valores, pautas culturales, normas, creencias, entre otros; que la definen.



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

Es por ello, que se vuelve necesario definir cómo se construye la realidad y las condiciones sociales en que se da, para comprender el entramado de relaciones que se producen entre los/as individuos/as. Entendiendo que estos/as actúan guiados/as por su condición humana, es decir, por todo el material, físico, biológico, cognitivo, emocional; sumado a la internalización de las reglas sociales; lo cual se traducirá en el curso de acciones que lleve a cabo; siempre contextualizadas y, compartiendo con la presencia de otros/as.

Es el trabajo de Berger y Luckmann (1968), el que presenta mayor influencia en torno a esta temática. Estos autores, indican que la realidad es construida como un proceso que ocurre dentro de las interacciones sociales, las cuales son posibilitadas por medio del lenguaje. Este último, permite reproducir las representaciones sociales que una forma de vida, comunidad, tradición; poseen y que permite entender el mundo.

Para llegar a esta premisa los autores comienzan afirmando lo siguiente: “la sociedad está construida por los hombres” y “el hombre es un producto social”; es decir es un ser predispuesto/a a socializar y es socializado/a por otros/as los que también fueron socializados/as (Yañez, 2010)

Esta relación está compuesta por distintos procesos los cuales denomina: externalización, objetivación e internalización. La externalización, se refiere a la creación del mundo social; corresponde a ver la realidad como un producto de la actividad humana, que está en constante construcción de su naturaleza, en relación con los otros/as; una relación dialéctica entre sociedad y naturaleza. Es a través del componente biológico, que posee el ser humano, que permite que se abra al mundo y pueda moldear sus instintos, puesto que estos son carentes de dirección. Por otra parte, desde el orden social, estos se organizan y estabilizan.

En segundo lugar, la objetivación se refiere a entender la sociedad como realidad objetiva; que no forma parte de la subjetividad de los individuos/as, puesto que es una construcción en la que todos/as participan, pero ya se encuentra construida. Es aquí donde se pueden observar tres momentos básicos: institucionalización, legitimación y socialización.

Por medio de los dos primeros procesos, la actividad humana se objetiviza, se hace ajena al hombre o mujer que la produce, y así la sociedad asume el carácter de realidad objetiva.

Por otro lado, mediante la socialización el sujeto/a entra a la esfera social, a la vez que esta entra en él/ella y va estructurando su conciencia, concientización o concienciación. Existen dos tipos de socialización: primaria y secundaria. En la primaria, el individuo/a incorpora carga afectiva la cual es decisiva para su desarrollo moral y de la conciencia. Este proceso, termina cuando internaliza al otro/a generalizado y así distingue roles. Desde aquí se forman por lo



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

demás, representaciones mentales de las acciones que realiza otro/a, dando paso a reglas tipificadas y plasmadas en diversas instituciones.

En la socialización secundaria, hace referencia a la introducción de la persona a sectores parciales o instituciones, por ejemplo, la escuela. Es un proceso que nunca termina y que le permite incorporar cosas nuevas de cada esfera parcial por la que transite (estudios, trabajo, entre otros). Es a través de la objetivación donde se perfila la identidad del individuo/a.

En tercer lugar, aparece la internalización, referida al proceso por el cual la persona sujeto/a incorpora la sociedad a través del lenguaje y la socialización. Es así, que la sociedad no solo es una realidad objetiva, sino que, a su vez, se introyecta como realidad subjetiva porque también es construida por ellos/as (individuos/as).

A partir de lo anterior, es el lenguaje, el que permite que cada ser humano comparta con el resto de su entorno, es un instrumento que construye significancias siendo así el sistema que construye la simbología bajo la que se está inserta.

Como podemos evidenciar, el ser humano se configura a partir de la interacción que tiene tanto con el ambiente cultural, como también con el social, es decir, la condición gregaria de la especie, indica que el desarrollo de la condición humana se da en el grupo, en el contexto social. Contexto social que se despliega en un orden social, que debe estar al servicio del desarrollo de la condición humana y no en función de un paradigma hegemónico-dominante, que impone un determinado orden que se sostiene a través de normas morales y jurídicas, estableciendo una construcción social de la realidad, que se configura en función de un deber ser, de un yo ideal negando el desarrollo de un yo real. En torno al ámbito social, este no es considerado como algo externo a la persona, sino que aparece a través de la interacción constante con éste, como producto humano.

Por lo tanto, la construcción social se va generando a través de la interacción con las demás personas por medio de la utilización del lenguaje y por el ambiente en el que estos/as están inmersos. Es aquí donde surge la interrogante de qué es lo que sucede con las personas a las que la construcción social de la realidad, impone obstáculos culturales o estereotipos que fomentan dinámicas de segregación, marginación y exclusión de los entornos, afectando las distintas esferas de la vida. Se genera un sistema de creencias que dirigen lo actitudinal.

2.2.1 Retardo mental por deprivación sociocultural



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

La construcción social de la realidad al construirse mediante diversas interacciones con un/a otro/a, brindan o no diversas posibilidades a partir del contexto; debido a que existen diversos estilos y formas de vida que van desde lo económico, político y social, por lo que en muchos contextos las diversas barreras que se van generando condicionan la forma de vida y de desarrollo de la condición humana en cada ser humano.

Dentro de la arista de la discapacidad, la sociedad cumple un rol fundamental, en donde es esta la que puede repercutir de forma tanto positiva, como negativa en la vida de las personas. Un ejemplo de aquello, es que la sociedad está enmarcada tradicionalmente en imponer obstáculos conductuales y materiales que incrementan la segregación de personas en situación de discapacidad, por creencias que hoy en día están obsoletas pero que han sido difíciles de erradicar; tales como el creer que son producto de un castigo divino o invalidarlos como personas por el hecho de tener cierta discapacidad. Lo anterior, dado que la construcción social de la realidad, no se realiza sobre la base de la legitimación de la diversidad, que es propia de la sociedad, sino que priman ideas como la homogeneización de la comunidad.

Todas y todos somos diferentes, e incluso nuestro cerebro es único, según lo que ha develado las últimas investigaciones de la neurociencia. Todos y todas somos diferentes lo que debemos demandar es la igualdad en la diferencia, igualdad que se da en un orden social que esté centrado en el desarrollo de la condición humana.

María Noel Míguez (2006), lo que expresaba de la siguiente manera:

El punto está en que cuando se cataloga a alguien de «diferente» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. Se lo ubica bajo la tutoría y responsabilidad de un ser «completo», «normal», sin deficiencias, quitándose su status de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por tanto con capacidad de defender sus derechos.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, es importante destacar que la sociedad es la que está reprimiendo a los sujetos/as en situación de discapacidad, al momento de verlo/a desde una mirada nublada y excluyente. Es de esta forma en que, a lo largo de la historia, se ha visto que son las mismas personas las cuales coartan las posibilidades de su desarrollo de la condición humana, viéndose afectadas y ultrajando sus propios derechos humanos. Desde acá emerge la interrogante ¿Por qué este orden social? ¿Qué lo constituye? ¿Quién lo construye?



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

¿Qué finalidad persigue? Estas interrogantes resultan fundamentales tenerlas presente para develarnos, como educadoras conciencizadas, el contexto del que formamos parte, tanto el macro contexto como el microcontexto, que nos inducen a una construcción social de la realidad que no responde a un orden social centrado en el desarrollo de la condición humana.

Es así que se conjuga una red de factores; los que se desarrollan en situaciones desfavorables. Esto es lo que ocurre en las personas con el retardo mental por privación sociocultural, el cual como menciona Montenegro (Citado por Bravo, 1993) “puede ser asociado con privación psicológica de varios tipos, tales como privación social, lingüística y de estimulación intelectual”.

El retardo mental sociocultural, tiene su origen en un medio carente de estímulos o de la atención temprana del desarrollo infantil en los primeros años de vida. La construcción de la realidad, al poseer procesos como la externalización, la objetivación y la internalización; en donde dentro del primero, cada individuo/a biológicamente se abre al mundo recibiendo estímulos, dándose una relación recíproca; la que en ambientes privados de estos “los estímulos que existen en su medio ambiente son entregados de forma desorganizada y con un sistema de reforzamiento con frecuencia anárquico” (Montenegro, 1992). Ante esto, el autor menciona que el estar inserto en espacios reducidos, no se expresa en su totalidad la función motora, por lo que se limita la interacción, por falta de estimulación

Por otra parte, es en los procesos de objetivación e internalización, donde se ponen en juego ciertos dispositivos en la esfera social, la identidad de cada uno/a, y la incorporación a la sociedad mediante el lenguaje y simbolismos. El autor plantea que la comunicación verbal es limitada debido a que la falta de estímulos se replica dentro del núcleo y contexto familiar, siendo la comunicación no verbal predominante.

El autor Montenegro (1992), comenta que:

Existe un sistema de comunicación no verbal que reemplaza en alguna medida la verbal. Por otra parte, la escasa comunicación verbal que existe está distorsionada gramaticalmente. Las palabras son mal pronunciadas y las frases mal construidas. (...) Este es el vocabulario que aprenden los niños que se crían en la pobreza. Cuando llegan a la escuela deben en muchos casos y en la práctica, aprender otro idioma.



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

Por lo tanto, la construcción social de la realidad emerge a la base de una cultura dominante, que perpetua, por ejemplo, la cultura de la pobreza; y que posee sesgos conscientes o inconscientes en cuanto a la implicancia de considerar todos aquellos factores para el desarrollo de la persona, impidiendo el desarrollo de la condición humana hacia los procesos conciencizadores, que corresponde a la meta observación de la conciencia y la concientización. Lo anterior considerando que el concepto de retardo mental (RM) por privación sociocultural trasciende la esfera biológica, llegando al entorno familiar y social.

2.3 Sistema educativo chileno

2.3.1 Antecedentes del sistema educativo

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) se establece que la educación es uno de los derechos fundamentales. Para hacer efectivo este derecho, los sistemas educativos de los distintos países cuentan con distintas herramientas para asegurar una educación de calidad. Ejemplo de aquello son el currículum nacional, las políticas públicas, entre otras; que actúan como eje para guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los/as ciudadanos/as.

A partir de esto, las políticas públicas, son entendidas como

(...) una cadena causal, en base a una serie de acciones y omisiones de numerosos actores políticos y sociales, que derivan en un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos, resoluciones, orientaciones y/o lineamientos, que de manera sistemática y permanente orientan, supervisan y proveen servicios asociados con los fines educativos en el país (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007 & Espinoza, 2009)



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

Por lo que, desde aquello, cada mandato presidencial y su correspondiente Ministerio de la Educación, han establecido leyes y políticas que han constituido la educación chilena en el siglo XXI.

El derecho a la educación se encuentra consagrado como derecho fundamental en la Constitución de 1980, la cual en su artículo 19 declara:

Art. 19. “La Constitución asegura a todas las personas:

Nº 10. El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que este constituya requisito para el ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta los 21 años.

Se debe considerar que la Constitución chilena, se enmarca en el período de la dictadura militar; durante el cual ocurren diversas transformaciones en el sistema educativo que responden a un determinado orden social centrado en el desarrollo económico y no en el desarrollo de la condición humana. Entre los principales hitos a destacar, se encuentra el traspaso de la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país, exceptuando liceos técnicos. Por otro lado, se introdujo un sistema de financiamiento mediante una subvención mensual por estudiante que asiste al establecimiento escolar, permitiendo la entrada del sector privado aumentando las escuelas subvencionadas, con fines de lucro. Con todo lo anterior, ocurre que las escuelas compiten en cuanto a la selección de los y las estudiantes, seleccionando aquellos con mejor rendimiento; puesto que la competencia entre las escuelas mejoraría la calidad educativa.

La educación chilena y su sistema, estuvo regida, hasta el año 2009, bajo la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), la que tiene origen en los inicios de los años 90' y regida por la misma constitución, estableciendo los requisitos mínimos a exigir en los distintos



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

niveles de enseñanza las normas y requisitos que deben cumplir los establecimientos educativos, cumpliendo, así como una matriz directiva de estructuración y funcionamiento en la educación chilena. El deber del estado ante esta ley es netamente regulador, delegando así a entes privadas la responsabilidad de la educación.

El segundo período que se considera relevante tiene que ver con “el retorno de la democracia, en donde la temática de la educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años ‘90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión” (Aziz dos Santos, 2018).

Uno de los hitos más importantes de este periodo y de la educación chilena, fue la llamada revolución Pingüina del 2006, donde las y los jóvenes inician un cuestionamiento y reflexión sobre el orden social impuesto. Estallido social reflejado en marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general, reflejó las voces de los y las estudiantes en cuanto las políticas públicas en educación, frente al modelo de educación neoliberal y su dinámica de privatización. A partir de este acontecimiento se dio inicio a un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, influenciando varias leyes fundamentales que han dado base a una reforma estructural del sistema educativo chileno

Es así que de acuerdo a las necesidades visualizadas en el contexto educativo es que se crea en el año 2009 la Ley General de Educación (LGE) para mejorar la calidad de la educación chilena; modificando la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

La Ley General de Educación (2009) define la educación como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimiento y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, forma plena, para convivir y participar en forma responsable tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Art.2).



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

Este cambio en el paradigma educativo sustenta las bases en el derecho a tener una educación y tener libertad de enseñanza. Teniendo como principio que la educación debe estar al alcance de todas las personas, debe ser una enseñanza de calidad donde la información llegue a todos/as por igual, que todos/as tengan las mismas oportunidades de aprender, se debe tomar en cuenta la realidad de todos/as y ser flexibles a la hora de tomar decisiones y la incorporación de estudiantes con diversas características.

Con el paso de los años, las movilizaciones estudiantiles tomaron fuerza y se volvieron determinantes a la hora de exigir cambios en el país y en la educación chilena, dando paso a otras leyes y decretos. Estos movimientos desafiaron principios que estaban dados como premisas básicas, como es, la libertad de lucrar y de seleccionar por parte de los proveedores privados (Falabella, 2008; Sisto, 2013).

Es en el año 2015 y bajo el segundo mandato de Michelle Bachelet, que surge la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845), regulando la admisión de los y las estudiantes a los establecimientos educacionales, eliminando el financiamiento compartido y el lucro en aquellas escuelas y colegios que reciben aportes del estado. Esto con el fin de hacer al sistema educativo chileno más inclusivo, que no segregue por condiciones socioeconómicas, culturales o académicas.

Hoy nos enfrentamos a un nuevo estallido social, en donde la movilidad estudiantil, se ha extendido a la mayoría de la población de nuestro país, que demanda cambios estructurales al orden social hegemónico-dominante, para retornar desde la mirada de consumidor/a una mirada de derechos, en donde la diferencia, la discapacidad, comienza a experimentar transformaciones que ponen en tensión la constitución de una identidad docente para el hacer educativo en el aula

2.3.2 Antecedentes históricos de la Educación Diferencial

Dentro del sistema educativo chileno, la educación diferencial se hace visible en la década de los años 20, en donde con la reforma educacional de 1928, se creó el primer establecimiento para personas con discapacidad intelectual; considerando que anteriormente solo existían escuelas para personas sordas.



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

Desde el Ministerio de Educación, en los años 50', se "inició una política específica tendiente a lograr una mayor cobertura de atención de niños, niñas y jóvenes con deficiencia mental, la cual permitió que paulatinamente hubiera un mejoramiento en esta área" (Godoy, Meza & Salazar, 2004). Por lo que desde aquí se crearon carreras enfocadas a la deficiencia mental, como diversos tipos de pedagogías. Es durante los años 60', donde las escuelas normalistas comenzaron a integrar la pedagogía terapéutica, dando atención a quienes presentaban deficiencia mental.

El presidente Frei Montalva, en 1965 designó comisiones para buscar propuestas sobre cómo llevar a cabo la arista de la educación especial o diferencial, en el país, elaborando así planes para perfeccionar el área de los profesionales que estaban asociados a dicha arista educativa.

Es en los años 70, donde se dan los mayores cambios hasta la fecha. Se crean centros de diagnósticos pedagógicos; aportes investigativos desde el Servicio de Psiquiatría y Neurología infantil de los hospitales y diversos post títulos para profesores/as normalistas que ejercían en el área terapéutica. Estos postítulos, ligados al lenguaje, la discapacidad intelectual, trastornos de la visión, entre otros, dieron paso para ejercer presión en el gobierno de turno, sobre la creación de nuevas instituciones educativas con el fin de responder a la demanda de profesionales y de niños/as que requerían de la educación especial.

A pesar de los esfuerzos realizados durante estos años, se podía visualizar una gran segregación, debido a la separación de la escuela común de la escuela especial, donde la última continuaba con una mirada netamente clínica.

Hasta la fecha la educación especial era definida como "medidas pedagógicas destinadas a ayudar a los niños que por fallas de percepción, lesiones, retraso intelectual propiamente dicho, problemas de comportamiento, etc., ven dificultado su progreso escolar" (Godoy, Meza & Salzar, 2004), por lo que el modelo médico que se visualizaba anteriormente está mayormente ligado a un proceso de normalización y que posteriormente, en el año 78 se habla de integración con el surgimiento del informe Warnock, el cual cambia el paradigma y establece el concepto de necesidades educativas especiales, planteando así que todos los niños y las niñas poseen los mismos derechos y fines educativos. El citado informe afirma:



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

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo.

Dentro del país, el tránsito de la normalización a la integración, permitió visibilizar que la educación debe estar al alcance de todos/as /los/as niños/as poseen los mismos derechos. Es debido a este informe que comienza el cambio de paradigma dentro del Ministerio de Educación, siendo en la década de los años 80' la promulgación y aprobación de decretos sobre planes de estudios para la educación diferencial, donde aquellos estudiantes que hayan superado barreras motrices o mejoras visuales, eran integrados en el aula regular. Esto surgió con el fin de favorecer la articulación de la pedagogía regular y diferencial. Si bien esta iniciativa fue implementada, se vieron una serie de dificultades debido a que nuevamente la segregación era visualizada, puesto que la demanda en las diversas regiones del país era demasiado alta y no se contaba con profesionales, competencias y disposiciones para la real integración de los/as educandos

Bajo esta concepción, lo que se considera es la provisión de determinadas ayudas o servicios que requiera la persona para el logro de sus fines educativos y, ya no la mirada centrada en el "déficit". Sumado lo anterior, la consecuencia social en torno al informe y en relación con el principio de normalización, entendido como la "utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio" (Wolfensberg, 1986); es la integración social y escolar de las personas con discapacidad, lo cual causa su mayor impacto a fines de la década de los 90s.



A partir de aquellos, comienza una nueva reforma educacional, con el fin de dar mayor equidad educativa a todos/as, pero dentro de esta equidad el gobierno no se pronunció sobre nuevas medidas en torno a las instituciones que integraban las necesidades educativas especiales, hasta la promulgación del decreto N°490, el cual proclama la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos regulares. Es así, que en coherencia con estos planteamientos y sumado a las distintas iniciativas nacionales como internacionales, Chile inicia un proceso de cambios y reformas para lograr mayor equidad y calidad en la educación, así como también, de garantizar, respuestas educativas que contribuyan a la integración social de todos y todas, lo que se vio articulado con el tipo de formación profesional de los y las docentes en el área.

2.3.2.1 Formación del educador/a diferencial

En cuanto a la formación del educador/a diferencial; esta ha vivenciado diversas transformaciones. Oyarzun (2014), plantea que, en la actualidad, las políticas educativas son uno de los factores centrales en la comprensión de cómo se ha transformado el trabajo pedagógico de estos/as profesionales. Por lo tanto, la formación irá en consonancia con las políticas que buscarán responder a las necesidades de la población; es decir en torno a un marco normativo que va a confluir con distintos paradigmas.

Es así, que, si nos remontamos a finales de los 70, la carrera “tuvo su origen en el modelo biomédico y por lo mismo, estrechamente vinculado con las disciplinas de la medicina y la psicología” (Godoy, Meza & Salazar, 2004). En relación con este paradigma, la formación de profesores/as de educación diferencial, se centró en “diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas” (Manghi y et al, 2012, p. 49); es decir una modalidad centrada en el trabajo individual con el fin de promover su normalización. Lo anterior en centros o escuelas especiales separadas de la educación regular.

Posterior a este paradigma y tras el Informe Warnok (1978) la Educación Diferencial avanza desde una mirada clínica; representada en el modelo biomédico, hacia una mirada psicopedagógica desde un modelo educativo. Por lo tanto, la formación de educadores/as diferenciales se transformó desde diagnosticar a las personas, a evaluarlas para determinar sus NEE. Lo anterior, se sustentó desde el concepto de integración y fue apoyado desde políticas



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

públicas como la “ley N^a 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas” (Manghi y et al, 2012, p. 49).

Por lo que, desde aquí, Manghi, D. et al (2012), comenta que:

(...) la Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy, complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área, principalmente del ámbito médico y psicológico, dependiendo de la discapacidad que presenta el o la estudiante” (p. 45-46)

Es el trabajo colaborativo, el que se potencia en la actualidad en la formación profesional, debido a que el o la sujeto/a que presente necesidades educativas especiales y todo el grupo curso, no debe verse fragmentado. Por lo tanto, en cuanto a la situación actual, la formación de los/as educadores/as diferenciales, debe responder a la inclusión escolar, en donde deben desarrollar prácticas centradas en un modelo social, que se sustentó en primer lugar desde la integración y actualmente en tránsito a la inclusión; en cuanto a las necesidades de todos/as los/as estudiantes. Por lo tanto, demanda a la formación en cuanto a evaluar la diversidad, reconociendo en determinados contextos, las barreras (sean materiales, sociales, etc.) que dificultan la inclusión de todos y todas.

Es así que con el cambio de paradigmas se fue potenciando el desarrollo de políticas públicas que orientaron la formación de profesionales y sus prácticas en el área de la educación diferencial, con el fin de contribuir por una educación inclusiva; en cuanto a cómo se ha entendido la diversidad como eje fundamental en el respeto por los derechos humanos. En relación con lo anterior, (Arancibia., Moral, Pugas, Silva & Silva, 2015, p. 8)

(...) los cambios estipulados en las políticas públicas no sólo consideran a los estudiantes que serán o son incluidos en el sistema de educación regular o especial, sino que también requiere que se faciliten las prácticas inclusivas, asumiendo en esta tarea como rol determinante el quehacer de los profesores. Lo mencionado anteriormente se



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

proyectará hacia la formación de docentes en las instituciones de educación superior, generando un desafío en la construcción de la identidad y rol del docente.

La formación, el rol y la identidad se configuran mediante la visualización del ser humano desde un enfoque de derecho. Esto quiere decir que la educación hoy en día ha tomado un papel fundamental en torno a la valoración de las personas desde su totalidad humana e historia personal.

Por lo tanto, el camino que ha recorrido la educación diferencial hasta el día de hoy, ha permitido que los conceptos de inclusión, derechos humanos, condición humana, entre otros; comiencen a ser relevantes desde la formación profesional, puesto que van a implicar significativamente en la construcción de su identidad y quehacer pedagógico en la relación con los otros/as. Sin embargo, es un camino que recién comienza, puesto que se exige inclusión desde la lógica de los derechos humanos y al mismo tiempo se continúa bajo el modelo de integración educativa.

2.3.2.2 Programa de Integración Escolar

Como se mencionó anteriormente; en la década de los 90, el Estado de Chile en su intento por promover un sistema educativo inclusivo en cuanto a la participación de estudiantes en situación de discapacidad y luego con NEE, crea el Programa de Integración Escolar (PIE).

El ministerio de educación (2013), lo define como:

“Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional”

Este programa, tiene a la base convertirse en un estamento dentro del establecimiento educacional como un conjunto de recursos donde se pueda proporcionar educación de calidad y acompañamiento en las diversas etapas del aprendizaje. A partir de aquello, desde su implementación en los años 90’, el PIE ha tomado un rol más protagónico dentro de las escuelas.



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

En cuanto al contexto educativo chileno, el marco legal que lo define desde lo macro; es la Ley General de Educación (2009), la cual declara:

Artículo 23.- La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la Ley 20.422 (2010) que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la cual tiene como objetivo “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad” (SENADI, 2010). Esta ley no solo se enfoca en el ámbito educacional, sino que en la participación de las personas en todos los ámbitos de la vida ya sea político, laboral, cultural y social.

Finalmente, las escuelas operan con el Decreto 170 (2009); el cual actúa desde la integración y define, la subvención recibida por el estudiante que presenta necesidades educativas especiales; es decir “a todo aquél que precisa ayudas y recursos, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (BCN, 2010). Realiza la distinción entre las NEE, identificando dos vertientes, las NEE Transitorias “no permanentes que requieren en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno” y las NEE Permanentes “aquellas dificultades en el desarrollo meta cognitivo en algún área del aprendizaje que estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como secuela de una discapacidad diagnosticada por un profesional”. (BCN, 2010)

Con el uso de recursos del Estado, se incorporan recursos materiales y especialistas para el trabajo con los/as estudiantes; “ciertos apoyos de tipo extraordinario durante un tiempo específico o durante toda la etapa escolar dependiendo de la evolución de las necesidades educativas especiales y del mejoramiento de las condiciones del contexto escolar”



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

(MINEDUC, 2013). En algunos escenarios, esta nueva metodología más que eliminar las barreras existentes sobre la exclusión y segregación, las incrementa, tendiendo a reproducirlas de una u otra manera y normalizarlas dentro de la cultura escolar. Entendiendo que la subvención, se asigna por cada estudiante que cuente con uno de los diagnósticos que contempla el decreto, acentuando en el enfoque del “déficit individual”.

A raíz de lo anterior Peña (2013), citado en (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016), comenta que:

La normativa posee una serie de supuestos que perpetúan un enfoque del déficit: hay individuos sanos y enfermos en las aulas; sus problemas son categorizables y muchas veces simplificados tras la etiqueta de “retardo mental leve” o “déficit atencional” y el diagnóstico, con fines de ubicar a los estudiantes dentro o fuera de la norma, se convierte en una herramienta excesivamente relevante en los procesos escolares.

La categorización de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas permanentes o transitorias, está ligada a la homogeneización preexistente que poseen las salas de clases, donde se trabaja con un estudiante “tipo”, por lo que el estudiantado perteneciente al programa de integración se convierte en “responsabilidad exclusiva del profesor diferencial, y desde la perspectiva de los profesores las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del estudiante y su apoyo familiar, restando importancia a la función pedagógica” (Tamayo, 2018).

En un principio el PIE, trabajaba fuera del aula regular, otorgando un espacio único para los/as estudiantes con necesidades educativas especiales; acrecentando las dinámicas de estigmatización al referirse como el “niño o niña pie”, “intensificando formas de nombrar la diversidad estudiantil desde la exclusión” (Rojas & Armijo, 2016, p. 10). Por otro lado, limitando el trabajo colaborativo con docentes de otras especialidades.

El año 2013 el Centro de Innovación en Educación y Fundación Chile, publicó los resultados acerca de la única evaluación que se ha realizado hasta la fecha sobre el programa de integración escolar. Este comenta que:

Se consigna al programa como exitoso en términos de implementación y participación, pero aun así se refiere que es un programa que funciona de manera aislada dentro de las



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

escuelas y que no logra ser asociado a conceptos como el mejoramiento y la efectividad escolar. (Centro de Innovación en Educación y Fundación Chile, 2013).

Actualmente el trabajo debe realizarse dentro de la sala de clases, estableciendo estrategias diversificadas para todos y todas quienes estén insertos en esta. Los docentes de asignatura deben trabajar codo a codo con los/as educadores/as diferenciales para así llegar a todos/as, siendo partícipes activos/as de la enseñanza. El abordaje pedagógico que se lleva a cabo debe comprender que no solamente se trata de contenidos, sino que se requiere accesibilidad en las instalaciones, recursos y materiales acordes a las necesidades, como también del grupo humano, es decir, participación de la comunidad educativa en la valoración de la diversidad, capacitación para el profesorado y actividades extracurriculares que no segregan a los/as estudiantes.

2.3.2.3 Rol del educador/a diferencial en el PIE

Se entiende el rol como “la conducta que la sociedad espera de uno de sus miembros en una situación determinada” (Sarbin, 1968). La percepción que se tiene de un rol determinado, viene dada por la posición en que se encuentra la persona que le toca asumirlo y el contexto donde se desenvuelve. Es así que el/la educador/a es el que se responsabiliza por preparar las condiciones para que se genere un ambiente óptimo para el aprendizaje y sus acciones buscarán promover el desarrollo integral de la persona; de sus capacidades, autonomía, socialización, participación crítica, así como los elementos culturales necesarios. Todo lo anterior, entendiendo que los y las estudiantes son los actores principales del proceso educativo.

Desde el rol que posee un/a educador/a diferencial perteneciente al Programa de Integración Escolar, se establecen directrices en relación a sus prácticas pedagógicas desde el decreto 170. Por lo tanto, de acuerdo a este decreto, sus acciones serán:

- El educador diferencial debe llevar a cabo un diagnóstico psicopedagógico integral que pone el acento en lo curricular, pero que demanda la participación de un equipo multiprofesional o interdisciplinario. El propósito de este proceso evaluativo es aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.



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

- Si bien como resultado de la evaluación se especifican los apoyos que requiere el niño en los ámbitos académicos, socio–afectivos y de salud, en la práctica el foco está puesto en lo académico.
- El proceso de intervención o apoyo psicopedagógico que debe liderar el educador diferencial a cargo del programa de integración tiene como propósito coordinar acciones para garantizar los recursos y apoyos que los alumnos requieren para aprender y participar en el currículum escolar junto a sus compañeros/as.
- El educador diferencial debe brindar el apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales preferentemente en la sala de clase regular con un mínimo de ocho horas y un máximo de diez horas pedagógicas semanales. (Oyarzun, 2014, p. 75)

A partir de las Orientaciones Técnicas para el funcionamiento de los equipos PIE (2013), es que se consideran y delimitan la forma de trabajar entre los participantes del grupo PIE y la manera en que se procederá a continuar con su labor, con su rol como educador y accionar. Es relevante destacar una de las más importantes funciones que deben realizar los/as educadores/as diferenciales en un Programa de Integración, es trabajar de forma colaborativa en pro del estudiante, enfocados en mejorar la calidad de aprendizaje de todos y todas, particularmente de las personas que tienen Necesidades Educativas Especiales.

Los profesionales pertenecientes al equipo PIE, tienen como fin el promover y asegurar el mejoramiento de la calidad de enseñanza y que ésta sea alcanzada por todos/as los/as estudiantes. Por lo tanto, cada participante debe de considerar diferentes aspectos y como también tienen ciertos roles que cumplir, tales como

- Sensibilización de la comunidad educativa, respecto al valor de la diversidad del estudiantado como oportunidad para la mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Planificación y gestión del uso de los recursos (humanos, materiales, didácticos, tecnológicos, entre otros) de los distintos programas y dispositivos en marcha en la escuela con foco en los aprendizajes y como parte del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento escolar.
- Planificación y gestión de las instancias de comunicación y participación de la comunidad educativa centrada en proporcionar espacios para la reflexión y toma de decisiones respecto de todos los estudiantes, incluyendo a los que presentan NEE.



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

- Creación de un clima escolar que facilite la colaboración como estrategia de trabajo primordial para la adecuada implementación curricular para todos los estudiantes, y como instrumento de aprendizaje y desarrollo profesional.
- Liderar la realización de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación del trabajo de los equipos profesionales del PIE. (MINEDUC, 2013, p.17)

En este sentido, el educador/a debe constituirse como un “agente de cambio” (Freire, 1979). Haciendo referencia no solo al vínculo entre estudiantes - docentes, buscando consensuadamente, temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo por el camino de una educación, que estimula el pensamiento crítico y el sentido de la autonomía. Desde este hacer educativo el/la docente funda y estimula bases que abren los caminos de la transformación, con los otros actores educativos y profesionales con los cuales desempeña su labor, generando un vínculo complementario que busca la sociedad más humana y equitativa.

2.4 Tránsito entre la Integración a la Inclusión

Como se mencionó anteriormente, en el escenario del aprendizaje, encontramos lo que llamamos la integración escolar; la cual ha sido practicada por décadas a nivel mundial. Sin embargo, de acuerdo a los cambios generacionales y culturales que ha sufrido la sociedad, es que de forma paulatina se ha ido modificando la forma de visualizar a las personas en situación de discapacidad. En torno a esto, se realizaron diferentes leyes e informes de carácter mundial que han impactado de forma significativa el ámbito educativo.

En primer lugar, encontramos, el ya mencionado, informe Warnock (1978) el cual ha sufrido una evolución acerca del concepto, en donde por primera vez se habla de “necesidades educativas especiales” y, en segundo lugar, a fines de los años 80, España logra desarrollar lo que ya conocemos como programa de integración, con el fin de conseguir una escuela para todos/as, donde se acogen en sus aulas a estudiantes con necesidades educativas especiales.

El proyecto de integración escolar, si bien posee directrices en cuanto al acceso de los/as estudiantes con NEE a la educación regular; ha estado ligado mayormente a los recursos que aporta el programa. Aun así, sus características continúan ligadas a la integración; siendo los aspectos y tendencias inclusivas débilmente desarrollados/as.



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

Ejemplo de aquello es la gestión colaborativa de los distintos actores de la comunidad educativa, para lograr un trabajo inclusivo que se refleje en la práctica de sus acciones. Al respecto, Tenorio (2005) comenta que:

Los profesores de la escuela 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 currículum (p.829).

Es aquí donde se puede visualizar que aún la educación chilena está situada en la integración en proceso de llegar a la inclusión. Pues este programa no ha logrado solucionar la brecha existente en educación para todos/as, así como también la segregación de las personas con NEE respecto a las personas que no tienen un diagnóstico.

Luego de la creación de estos programas, comenzó otro cambio de paradigma, el cual transforma la forma de ver y referirse a las personas con necesidades educativas especiales. Por lo cual, en el año 1990, el foro internacional de la UNESCO, en la Conferencia Internacional de Jomtien, Tailandia, (1990), promovió la idea de una educación para todos/as, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal. Se habla en ese momento también de equidad, de conocer los obstáculos con los que los niños/as se encuentran para acceder a las oportunidades educativas y de determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos.

No es hasta el año 2000, que, en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar, es que se hablaría por primera vez de educación inclusiva. En donde se promueve el respeto por la diversidad humana.

Respecto al concepto de inclusión, se plantea:

“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones, concebida así; se convierte en responsabilidad del Estado y del ministerio de educación o dependencia relacionada, y no de alguna subdivisión asignada exclusivamente a la educación especial”. (Blanco, 2006; UNESCO 2005)



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

Esto hace referencia, al reconocimiento de todos y todas, desde la arista que cada ser humano posee particularidades, habilidades y potencialidades, defendiendo así que cualesquiera sean las características de una persona se deben satisfacer sus necesidades de igual manera. Este concepto desde el ámbito educativo hace alusión a toda la comunidad y como esta debe estar en constante relación con el niño o la niña, entendiendo que quien posee discapacidad es parte de la sociedad.

A diferencia de la integración, la inclusión se sitúa sobre la base del enfoque de Derechos Humanos, el cual enfatiza en la igualdad de todas las personas sin ninguna excepción, “mientras que en la integración se incorpora a quienes están excluidos al sistema educativo, la inclusión implica adaptar los sistemas de enseñanza para responder a las necesidades de las poblaciones e individuos” (Gajardo, 2009). La integración tiene como medida la adaptación curricular del estudiante con NEE, mientras que la inclusión hace referencia a la elaboración de un currículum para todos y todas, donde se lleven a cabo estrategias para que se aprenda de diversas formas.

Es así, que, durante los últimos 20 años, en Chile, el concepto de inclusión ha tomado fuerza a través de diversas políticas y leyes que pretenden dar respuesta a la diversidad educativa. En esta línea, el Ministerio de Educación en el año 2015 promulga el Decreto N° 83, el cual “Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica”. Entendiendo la adecuación curricular como los cambios que se hacen a los elementos del currículum, y que ajustan el trabajo en la sala de clases considerando las diferencias individuales de cada uno/a para asegurar la participación.

Con la implementación de este decreto se espera satisfacer las necesidades que tienen los y las estudiantes para que puedan alcanzar los mismos objetivos del currículum y que todos/as puedan optar por obtener los mismos conocimientos y así poder insertarse en la sociedad en igualdad de oportunidades.

Con esta perspectiva todas las personas pertenecientes a la comunidad escolar, independiente de sus características personales, deben ser incluidos/as y respetados/as, sin discriminación arbitraria. “La diversidad se transforma en un valor que permite desarrollar una comunidad escolar segura, cómoda y aceptada” (Ministerio de Educación de Ontario, 2010).



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

Se habla de comunidad escolar, puesto que la educación inclusiva, “considera fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de una comunidad” (Echeita, 2007; Echeita et al., 2013). Partiendo desde las políticas, se gestionan los cambios y transformaciones en la escuela, los cuales se ven reflejados en las prácticas de cada uno de sus actores; reflejando así sus valores y creencias.

2.4.1 Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar

A pesar de todos los esfuerzos realizados para llevar a cabo la no discriminación y ejercer una real inclusión en el aula, es difícil llevar a cabo tal ilusión, pues Chile socialmente y estructuralmente, aún no se encuentra preparado para este cambio de paradigma. Por lo cual, en el año 2015, se promulga una ley que apoya la idea de obtener la inclusión que tanto se anhelaba. Correspondiente a la “Ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”

Esta ley establece que es el estado el que debe tener el deber de asegurar a todos/as los/as estudiantes una educación inclusiva de calidad, como también que se generen las condiciones necesarias para el ingreso y permanencia de personas con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos.

Las políticas gubernamentales planteadas por el gobierno, en torno a la inclusión, si bien han cambiado diversos paradigmas; dentro de la educación, no han logrado establecerla completamente desde su promulgación. Esto es debido a que las directrices que se presentan, están más enfocadas a la adición de una familia a un proyecto educativo que establece ciertas normas dentro de su comunidad. Por otra parte, se financia a establecimientos de carácter particular subvencionado, siendo aún vigente la competencia entre instituciones y diferencias en la calidad de educación entregada. Ante esto:

Las familias migrarán a establecimientos privados, porque se ha instalado en el sentido común el pensamiento que lo privado es mejor que lo público, siendo que no hay ninguna evidencia para sustentar ese fundamento. Al contrario, la evidencia es que quienes más aportan a la educación son los establecimientos públicos, aunque tengan menos financiamiento, no seleccionen y atiendan a los sectores con mayores necesidades socio-educativas de la población. (Escobar, 2017)



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

En consecuencia, de lo anterior, si bien con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar, se genera un precedente para la inclusión, en cuanto a que establece la gratuidad en los colegios con subvención del estado; entendiendo que la educación es un derecho humano. Por otro lado, pone énfasis en el acceso en igualdad de oportunidades; es decir poner fin a la discriminación en cuanto a la admisión y poner fin al lucro. Es así que, desde la acción gubernamental en torno a esta ley, se observa el estado como una “entidad que debe generar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, priorizando una igualdad en el acceso más que una igualdad en las oportunidades” (Meza & Fuentes, 2015, p.223) lo que nos indica que los cambios no responden a un orden estructural, sino a un orden social cuya mirada es economicista.

El concepto de inclusión educativa, ya sonaba desde la promulgación del decreto 170, donde se establece el trabajo a realizar, sumado posteriormente a este replanteamiento que sugiere la Ley de Inclusión, ante la admisión escolar. Si bien se realiza un intento de inclusión educativa, es cada comunidad escolar la que dictamina cómo se llevará a cabo cada proyecto institucional y por tanto cada inclusión educativa, por lo que esta ley está condicionada al trabajo de sostenedores, equipos de gestión y docentes para que la inclusión vaya más allá de lo estipulado por el MINEDUC, dando paso así a la inclusión completa dentro de la educación chilena.

Por lo tanto, si lo llevamos a la realidad educativa, para lograr una educación inclusiva, no basta con las políticas públicas o acciones de parte del gobierno; puesto que el concepto de inclusión abarca no solo el acceso, metodologías o las adecuaciones del Curriculum; como plantea el decreto 83. Va más allá de la situación de discapacidad o hablar de necesidades educativas especiales, sino que también, es sobre elementos como el género, nivel socioeconómico, etnia, etc. Es decir, todas aquellas dimensiones que tradicionalmente han servido de filtro para el acceso a la educación, Trent, Artiles & Englert, 1998, en Ainscow, 2005.

Por consiguiente, debe traducirse en acciones reales y concretas de las prácticas escolares cotidianas, puesto que es un proceso personal de cada actor educativo en cuanto a una manera de vivir y un convencimiento de que el otro/a que vive conmigo es un ser diverso/a puesto que su condición humana así lo conforma. Por ende, desde las distintas experiencias e historias de vida, deberíamos convivir y colaborar en la aceptación de esta realidad. Es así, que la real inclusión debiera ser una forma de vida y no un término, una palabra o un ideal a alcanzar, ya



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

que de forma cotidiana todos y todas serían considerados con igual valoración en la construcción de una realidad social y podríamos convivir en un espacio común, valorando la diversidad como parte esencial de la condición humana y no como un mecanismo de exclusión.

Para finalizar, nos preguntamos ¿quién está preparado/a para la inclusión en el marco de la realidad? Creemos que nadie y es por eso, que hablamos de una transición y un camino que recién comienza.

Para que realmente haya un cambio de paradigma, es necesario que haya una transformación a nivel cultural. Puesto que, socialmente, las personas aún no han hecho un cambio de pensamiento, siguen viendo a las personas en situación de discapacidad como gente diferente, distinta, anormal, personas que necesitan otro tipo de pedagogía, otros espacios para aprender y estar, entre otros. Por ende, a nivel educacional, aún no se ha logrado llegar a una inclusión escolar, aún existe clasificación entre los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, en donde las educadoras diferenciales se hacen cargo de las personas en situación de discapacidad ya que, los/as demás docentes, se excusan de no tener los conocimientos para poder participar en la enseñanza ellos/as. Por lo cual, es relevante reconocer a los/las estudiantes desde sus particularidades, sus habilidades y potencialidades propias con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as.

2.5 Identidad docente

“La construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant, 2008)



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

Los/as educadores/as a lo largo de su carrera, comienzan a vivenciar diferentes tipos de situaciones y experiencias ligadas a su rol y con esto a construir su propia identidad como sujetos/as docentes. Esto ocurre durante las prácticas pedagógicas que ocurren en un contexto educativo en el cual es un espacio privilegiado para que ocurran procesos reflexivos de enseñanza- aprendizaje.

Por ende, es en este escenario en el cual los/as sujetos/as docentes se cuestionan acerca de qué es lo que los identifica como profesionales de la educación.

La identidad profesional docente es un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por frases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto) y respaldado por procesos de identificación e identización (Vanegas & Fuentealba, 2019).

Ante esto, la identificación corresponde al proceso donde un/a sujeto/a se siente parte dentro de un grupo social o colectivo, mientras que el de identización hace referencia a los elementos sociales y colectivos que cada persona adoptará del grupo de referencia.

Esta identidad docente se genera a medida que el educador/a realiza su labor y sufre transformaciones a través del tiempo. Surge de manera individual ya que es la representación que tiene el/la propio/a docente de sí mismo/a de acuerdo a su labor como profesor/a. “Se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social”. (Vanegas & Fuentealba, 2019).

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, es importante mencionar que la identidad docente va adquiriendo y realizando, constantemente va cambiando de acuerdo a las necesidades de los/as estudiantes y acerca de la etapa en la cual se encuentran en su carrera profesional. Estos también se ven marcados por las influencias sociales en las cuales estamos insertos/as en donde culturalmente existen ciertos estándares de creencias acerca la labor docente. “Quienes entran a formarse como futuros profesores, ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel del profesor que fueron configuradas durante muchos años desde el papel de estudiante.” (Vanegas & Fuentealba, 2019).



2.5.1 Identidad docente y relaciones de poder

El poder, como menciona Foucault, mencionado por Martija (2015), es el que condiciona las relaciones que poseen los/as sujetos/as en un grupo determinado, donde para ejecutar dicho poder se realizan “técnicas de amaestramiento, procedimientos de dominación, y sistemas para obtener la obediencia”, ante lo cual se genera una jerarquía piramidal y, por tanto, se establecen roles dentro de los/as integrantes de una comunidad. Ante esto quién está dominado/a bajo el poder realiza conductas o acciones deseadas por quien lo ejerce.

El poder, como menciona el autor, está ligado al concepto de la verdad, el discurso que cada sujeto/a emplea y plasma por medio del lenguaje y sus simbolismos de acuerdo a la realidad en la que se está inserto/a.

Esta relación de poder de la que hablamos se le puede adjudicar un nombre, adulto centrismo, el cual es “una construcción que lleva a reforzar la idea de que son los adultos los que saben o los que pueden controlar y dirigir” (Diario U de Chile, 2017). Se visualiza al niño y a la niña como un ser inferior con menor grado de conocimiento, invalidando y por tanto haciéndolo dependiente del adulto impidiendo el desarrollo de su condición humana.

El espacio en el cual se puede observar con mayor atención esta diferencia, este adulto centrismo exacerbado, es en el ámbito educativo. Pues aquí es donde se ve al niño como una persona a la cual hay que depositarle conocimientos porque no posee mayores saberes, por lo tanto, se le invisibiliza todo su potencial.

La educación y el modelo educativo, planteado desde “una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1970, p. 45), esto referido a la manera de controlar mediante medidas disciplinarias a las comunidades educativas.

Ante lo mencionado anteriormente, el poder y la educación han estado ligados desde los inicios del sistema educativo, en donde se ha establecido una jerarquía entre los mismos educadores/as, entre docente-estudiante, entre otros. Lo que es visualizable debido a que “la escuela transmite la cultura dominante en ambas redes de forma diferenciada y con desigual intensidad, lo que conduce a producir, por una parte, proletarios sometidos y, por otra, agentes activos de la ideología dominante” (Varela, 2009).



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

A partir de aquello, el poder se vuelve algo que nos transversaliza, mediante acciones y palabras, y la escuela al ser un agente socializador, determina el cómo el grupo social va a relacionarse y, por consiguiente, internalizar lo que el sistema le impuso.

En el campo de la discapacidad, implica referirse a una construcción social de la realidad, ya que ubica a personas en condiciones de superioridad sobre otras, por lo tanto, se transforma en relaciones de poder.

La discapacidad como campo entonces, promueve diversos poderes desde los sujetos, las prácticas y los discursos, que pueden buscar mantener el campo con su dinámica propia, transformarlo o simplemente resistirlo. Sin embargo, estas estrategias están condicionadas por las percepciones que los sujetos tienen sobre la discapacidad como campo y que a su vez las define, da forma y contenido a sus prácticas y discursos (Torres, 2004, p. 20-21).

Por lo tanto las relaciones de poder que se establecen en el campo de la discapacidad, van a depender de los sujetos/as, las relaciones que se establecen entre ellos/as y sus disposiciones o actitudes; en donde “las relaciones que se establecen en su interior son de fuerza y de luchas, ya que cada posición y cada sujeto posee diferentes capitales (físico, económico, cultural, simbólico), que permiten a cada uno ejercer un determinado poder reconocido socialmente” (Gómez, 2014, p.394) y validado en un contexto específico.

Es así, que en el ámbito de la educación diferencial y, en la relación estudiante-educador/a, emerge la interrogante ¿qué ocurre cuando se median procesos de aprendizaje en quienes muchas veces “no tienen voz” para contrarrestar las posiciones de poder?

Guglielmino, Valente y Mendes, (2006) se refieren a que, si se reconoce al otro/a como portador de una voz, aceptando sus singularidades, se le ofrece un espejo en el cual mirarse, a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

A partir de esto, se vuelve necesario pensar en diversas maneras de ser y estar en el mundo; partiendo desde una mirada autocrítica, observar el poder que se tiene solo por el hecho de ser educador/a y así desarrollar la modificabilidad; permitiendo la deconstrucción y construcción concienciadamente; es decir “abrir la mirada deconstruyendo las posturas hegemónicas y



reconstruyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia” (Vettorazzi & Cortese, 2016, p.97)

Por ende, la educación que hoy en día conocemos, debe cambiar por el bien de la humanidad, para que todos los niños y niñas puedan crecer en un ambiente próspero y enriquecido. Para ello es necesario realizar un profundo cambio de paradigma, de pensamiento colectivo. Comenzar a valorar y ver a los/as estudiantes desde el amor, comprensión y justicia y no desde el egoísmo y de la superioridad. De esta forma crecerán personas más sanas mentalmente sin tantos miedos, sin tantos fantasmas que los persigan por el resto de sus vidas y sin tantas inseguridades.

Carabelli (2010), menciona que:

Un buen maestro es aquel que se abre de corazón e intenta enseñar desde la verdad, mostrando y analizando las cosas buenas y malas de la humanidad, brindando la posibilidad de cuestionar y de ser cuestionado, de poder pensar y actuar más allá de lo que imponen las ideologías dominantes; buscando nuevas formas de sociedades comprometidas con todos sus miembros, más justas, sociedades en que se logren acuerdos concienzudos en base a la historia, el diálogo y la confrontación de ideas.

Esto debe realizarse desde la emancipación, donde la reflexión, la búsqueda de la democracia, la educación igualitaria y justa, permite cuestionar el rol y el poder que se está ejerciendo sobre un otro/a.

2.6 Representaciones sociales

2.6.1 Conceptualización de representaciones sociales

Las representaciones sociales poseen diversos significados y conceptualizaciones. En primera instancia, pueden definirse como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, pág. 17-18). Estas representaciones son conjuntos imprecisos o estructurados de nociones, creencias, actitudes e imágenes en donde las personas llevan a cabo acciones en un contexto determinado, definiendo diversas situaciones.

A partir de aquello, Moscovici (Citado por Alvarado y Garrido, 2003, pág. 396) señala que se trata de:



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

Un sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran a un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.

Las representaciones sociales, no solo determinan la acción de una sociedad o de un individuo, sino que pueden producir nuevas relaciones con el objeto que se requiere representar. Se construye y constituye una postura ante este, dado que está ligado a la organización de los procesos sociales, es decir, determinan o modifican la postura que se posee del objeto, persona o hecho y se generan nuevas interacciones con el entorno y sociedad en la vida cotidiana.

Otros autores las definen como:

Un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo (Piña & Cuevas, 2004).

Este conjunto de conocimientos, nos permite poder interpretar y expresar diversos tipos de ideas, situaciones; que permiten posicionarse dentro de lo que se conoce, pudiendo visualizar lo social tanto de forma figurativa como simbólica.

Las raíces de las representaciones sociales según Moscovici, radican en la teoría de las representaciones colectivas de Durkheim (1986), citado en Alasino (2011) el que las define como “la modalidad en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan”. Por lo tanto, la sociedad requiere pensamiento organizado, puesto que las representaciones condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y en todos sus integrantes.

Desde aquí (Martín- Baró, 1985 p. 33) dice:

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una



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

sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social.

A partir de aquello las representaciones colectivas no podían ser reducidas a representaciones individuales, debido a que la conciencia que se genera en grupo, trasciende a cada persona, tal es el caso de mitos, religiones o patrones culturales.

Moscovici realiza una distinción, en cuanto a que si las representaciones colectivas son generalizadas; las representaciones sociales son particulares y sólo tienen alcance sobre un grupo particular de personas y hacen referencia a objetos también particulares (Piña y Cuevas, 2004). Asimismo, otra diferencia entre representaciones sociales y representaciones colectivas se encuentra en la distinción que busca realizar Durkheim entre las disciplinas. Por un lado, distinguir aquellas cuyo objeto es el estudio de los fenómenos individuales, psicológicos, y por el otro, a la sociología, cuyo objeto de estudio es la sociedad, los hechos sociales. Es así que desde la perspectiva de RS se articula el análisis de las dimensiones individuales, interindividuales y sociales.

Las RS no son acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1984). Se refieren a algo: una institución, un contenido, un hecho o acontecimiento, opiniones que se relacionan con un objeto, etc. Este objeto puede ser un acontecimiento político, una persona, entre otros.

Las RS se transfieren por medio de las instituciones, en primer lugar, la familia y luego la escuela; entendiendo como una de las instituciones más importantes en la vida de las personas. Las RS permite comprender, por ejemplo, cómo se construye el saber que circula en las interacciones sociales cotidianas y de qué contenido se nutre; dándole importancia a los distintos saberes y a las formas de comprender la producción del conocimiento, ya que abre las puertas a una valoración de las diferentes modalidades que el mismo puede adoptar. Esto también implica una comprensión del contexto en el que se producen estos intercambios, como variables que intervienen en los mismos.

A su vez, una representación social es “de alguien”. Cada representación social puede ser por ello también influenciada por el lugar o posición ocupado por el individuo en el mundo social. Por ejemplo, la persona educador/a, estaría construyendo una percepción de su historia, formación y su experiencia con base a las representaciones que trae acerca de lo que es ser



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

docente y de su rol, por lo tanto, se orienta dentro de un contexto social determinado, dándole sentido según la información que posee, la organización de su contenido; que guarda en su mente como un imaginario y, finalmente la conducta asumida, la cual desemboca en su acción.

2.6.2 Dimensiones de las Representaciones Sociales

Como una forma de acceder a las RS, analizarlas y acercarse empíricamente a estos procesos, se hace referencia a sus dimensiones, en torno a las cuales se estructuran sus diversos componentes. Las representaciones sociales, desde el punto de vista didáctico constituye universos de opiniones, el que da cuenta del contenido y el sentido de la RS, puesto que es fundamental conocer qué se sabe, cómo se interpreta y cómo se actúa, dando paso así a tres dimensiones según explica Mora (2002):

- 1) La información: Correspondiente a la manera en que se organizan los conocimientos y nociones que un grupo social tiene en torno a un objeto, acontecimiento, hecho o fenómeno de la naturaleza social. Haciendo referencia a la riqueza, calidad y cantidad de información o datos que se posean, esta está definida por la pertenencia a determinado grupo social en el que se está inserto.
- 2) Campo de Representación o imagen: “expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo” (Mora, 2002), es decir, se visualiza las propiedades que tiene el contenido, “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979).
- 3) La actitud: El comportamiento, la disposición ya sea negativa o positiva, que poseen las personas ante el objeto o situación social que se está representando. Es un componente motivacional dentro de las representaciones sociales.

2.6.3 Dinámica de las Representaciones Sociales

Para comprender las RS, Moscovici describió dos procesos los cuales son la objetivación y el anclaje; que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo ésta, transforma a su vez lo social.



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

El anclaje, por su parte, es definido por Moscovici (citado por Alvarado & Garrido, 2003, P. 399), como “el que nos permite que algo poco familiar y problemático, que incita nuestra curiosidad, sea incorporado en nuestro sistema de categorías y sea comparado con lo que consideramos un miembro típico de esa categoría”. En otras palabras, el anclaje permite integrar el objeto y su información, en nuestro pensamiento y acomodarlo en aquella información que no es familiar. “Este proceso es comparable a la acomodación de Piaget ya que nuestros esquemas preestablecidos deforman las innovaciones, pero también la integración de lo novedoso modifica nuestros esquemas” (Lacolla, 2005).

La objetivación, es un proceso donde el contenido abstracto de la RS se vuelve una realidad concreta, convirtiéndose así en un hecho de la vida cotidiana, Mora (2002) lo describe como:

“(…) va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez”

A partir de aquello la objetivación presenta 3 fases, en la cual la primera llamada construcción selectiva, la información es dominada por quién la obtiene reteniendo elementos a medida que van encajando en el pensamiento propio. En segunda fase se encuentra la esquematización estructurante, es decir, los elementos ya apropiados dan paso a una imagen coherente y sencilla de representar. Por último, la naturalización, donde los elementos se convierten en una realidad.

Moscovici aclara que “la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan” (Mora, 2002).



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

Capítulo III

Marco metodológico



III. Marco metodológico

La investigación se sitúa en el contexto de las RS de las educadoras diferenciales del PIE frente a su rol en contexto de crisis. Es por ello que resulta fundamental el reconocimiento de sus discursos y concepciones que dejan entrever lo que ocurre en la realidad educativa; relevando tanto los aspectos sociales de los cuales emergen y que constituyen las RS, como en sus construcciones simbólicas.

A partir de lo anterior, existe una mirada de un grupo particular de sujetos/as a través de los cuales se devela el objeto de estudio de la investigación en un escenario determinado, estableciéndose una mirada flexible y crítica. En este sentido, tanto los sujetos/as de estudio como el investigador/a se sitúan bajo un paradigma, el cual guía y orienta la tarea de investigar y así acercarse al objeto de estudio.

Por lo tanto, el paradigma de esta investigación es de tipo interpretativo, en donde “los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses, motivos, expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador, no se puede interpretar de manera neutral, separando al observador del factor subjetivo, de lo espiritual” (Rivera, 2010).

A su vez, con metodología de carácter cualitativo, que tiene como fin el comprender y conocer acerca de un fenómeno de carácter social, en donde interpreta la realidad observada, desde su quehacer cotidiano. Es aquí donde se le da importancia a las cosas que no son observables o medibles, tales como diferentes tipos de actitudes, creencias, ideologías, relaciones que se generan entre individuos/as, etc.



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

En este contexto, la metodología cualitativa, “posibilita el comprender el cómo los sujetos se apropian de la realidad, desde el lugar que ocupan dentro de su propia cultura” (Hammersley & Atkinson, 1994 citado en Mayan, 2001). Por lo tanto, la intención de nuestro objeto de estudio es la construcción del conocimiento en base a las formas de pensar, sentir y actuar de las educadoras/es diferenciales del PIE, en relación a la concepción de su rol entendiendo que siente la realidad que lo rodea y a través de la cual construye su visión del mundo.

Para identificar las RS, se acudió a un enfoque metodológico a la base de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002); la cual

Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.

Es por ello que los datos son la base de la teoría que emerge y estos pueden provenir de entrevistas y observaciones, entre otros documentos (Strauss y Corbin, 2002). Sin perder de vista la rigurosidad dentro del análisis de datos; se pone en juego la creatividad de quienes abordan la temática, puesto que emergen categorías y formulaciones estimulantes, como preguntas de carácter innovador.

Para el manejo de los datos; se encuentra en primera instancia, un momento descriptivo, dado por la codificación abierta, es decir, etiquetas o códigos; los cuales se denominan como “categorías” y en donde segmentos de la información se presentan de manera fidedigna, identificando propiedades (características) o dimensiones (localización de una propiedad), las cuales van a agrupar los hechos o acontecimientos que son similares entre sí.

El segundo momento del manejo de datos, es el relacional, donde se presenta una codificación axial, correspondiente, al “proceso de relacionar las categorías a las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002). Posterior a esta codificación se presenta una codificación selectiva, en la cual todas las categorías se integran en un esquema presentándose una categoría central, siendo de carácter analítico puesto que reúne a la demás formando un todo dentro del objeto de estudio.

En función de lo anterior, la investigación se enmarca el método de estudio de caso múltiple puesto que es “una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006). A partir de esto es necesario definir que el estudio de caso



múltiple corresponde a un método que permite el conocimiento de una realidad social de temas prácticamente nuevos permitiendo conocer dinámicas de distintas educadoras/es diferenciales; es decir, desde múltiples perspectivas; en un contexto singular (un establecimiento escolar).

3.1 Decisión Muestral

Perry (1998) indica que no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos, por lo que “esta decisión se deja al investigador ...” (citado en Romano, 1989:36)

En este sentido, la muestra quedó conformada por 3 Educadoras Diferenciales del Programa de Integración Escolar, pertenecientes al Centro educacional Provincia de Ñuble ubicado en Santiago; específicamente en la comuna de San Joaquín.

La selección de dicha muestra, radica en una población que permita la elaboración de un muestreo teórico, según la Teoría Fundamentada, dicho muestreo permite la recolección de información y el análisis posterior de este, por lo que “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente” (Eisenhardt, 1989). Es por ello que se toman en consideración las siguientes dimensiones:

1. *Poseer el grado de licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial:* Debido al contexto que enmarca la investigación, es necesario situar y conocer la representación social que poseen aquellos/as que están insertos en el ámbito de la educación especial.
2. *Ser docente del Programa de Integración Escolar:* Puesto que poseen un rol particularizado, lo que permite contrastar el rol que posee cada uno/a de los/as educadores a investigar.
3. *Componente etario:* El rango etario de las entrevistadas fluctúa entre los 25 y 40 años, dando así una gama de experticia dentro del sistema educativo.



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

Sexo	Edad	Profesión	Centro de formación	Establecimiento
Mujer	32	Psicopedagoga Educadora Diferencial	Universidad de los Lagos INACAP	Centro educacional Provincia de Ñuble
Mujer	40	Educadora Diferencial mención PA	UMCE	
Mujer	36	Psicopedagoga Educadora Diferencial especialista en DEA / TEL	IP Los Leones U. Playa Ancha	

El muestreo junto con las dimensiones a considerar, permiten recoger información acerca de las representaciones sociales que tienen quienes están insertos en la arista de la educación especial en el PIE.

3.2 Técnica de Recolección de la Información

Dentro de las técnicas de recolección de la información en el paradigma cualitativo - interpretativo, se utilizará la entrevista semi estructurada, la que corresponde a una conversación flexible donde se recaban datos, de manera dinámica por medio de preguntas anteriormente planificadas, pudiendo ser ajustadas por el/la entrevistador/a, dando paso así a una "comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (Canales, 2006). Esta es adaptable al contexto y características que presenta quien será entrevistado.

La entrevista a realizar permitirá indagar en la representación social sobre el rol que poseen las educadoras/es diferenciales a investigar, puesto que a partir de la interacción comunicacional se conocerán los discursos que poseen las trabajadoras del Programa de integración, sobre cómo este rol y la conceptualización que poseen, ha establecido hoy en día una RS, específicamente al estar condicionados por crisis de índole global.

Dicha recogida de datos, dará paso al análisis de la información por medio del método comparativo constante; en torno al cual Glaser & Strauss (1967) afirman que:



(...) por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: La comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría.

Este tiene el fin de codificar la información dada y así relacionarla, siendo las categorías y sus relaciones el elemento fundamental para su posterior reflexión.

3.3 Rigor científico de la investigación

Este estudio de carácter cualitativo permitirá, acercarnos a la realidad de cada participante sobre las RS que poseen, teniendo en cuenta que “la realidad es un conjunto de construcciones mentales de los seres humanos” (Lincoln y Guba, 1985), por lo que se aborda el rigor científico de la investigación a partir cuatro de criterios; los cuales evaluarán la calidad científica del presente estudio.

En primer lugar, está la *credibilidad*, entendida como la veracidad de resultados obtenidos en una investigación, donde son verdaderos tanto para el/la investigadora o el/la investigado/a, junto con aquellos que han estado en contacto con el objeto de estudio. La información que se obtiene de quienes están siendo investigados produce hallazgos correspondientes a la construcción identitaria que posee cada uno/a, por lo que estos resultados pueden ser revisados nuevamente, para así corregir errores de interpretación u obtener detalles más precisos.

Como segundo criterio encontramos la *confirmabilidad*, la cual hace referencia a realizar una investigación neutral, donde los prejuicios son dejados de lado, interpretando y analizando la información de manera que un otro/a puedan adquirir conocimientos y albergar conclusiones/perspectivas similares. En cuanto a este criterio, es necesario, por ejemplo, que las transcripciones de las entrevistas sean textuales.

En tercer lugar, encontramos la *transferibilidad*, la cual consiste en que los resultados obtenidos puedan llegar a otras poblaciones. Guba y Lincoln, 1981 (citado en Castillo y Vasquez, 2003) indican que se trata de examinar, qué tanto se ajustan los resultados en otro contexto. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. El tipo de muestreo y las decisiones tomadas definirán si los datos obtenidos pueden compararse con otros estudios o informaciones. Esta transferencia es realizada por un lector o persona que no haya participado en el estudio, dando paso a mayor información sobre dicho fenómeno.



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

En último lugar, podemos encontrar la *dependencia*, la cual hace alusión a la estabilidad de los datos, es decir, una consistencia lógica, que pone en juego la reflexividad de las investigadoras. Es importante comprender que (Noreña, Alcarzan-Moreno, Rojas & Rebolledo, 2012)

En la investigación cualitativa, por su complejidad, la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador.

Considerar estos criterios, permite distanciarse de los sesgos que provienen de la subjetividad de las investigadoras. Es debido a esto que debe existir una triangulación en cuanto a las investigadoras, a la comparación de teorías, un evaluador/a externo/a y un detallado lineamiento de lo que se ha realizado desde el inicio de la investigación.

Este rigor científico tiene una arista ética en donde, se debe contar con un consentimiento informado que avale que los/as participantes han aceptado ser parte de la investigación y por tanto de ser entrevistados/as, conociendo así sus derechos, intereses y valores de acuerdo a realizar un aporte a dicho objeto estudiado.

Por otra parte, esta misma ética, especifica la existencia de la confidencialidad, donde el anonimato y la privacidad de los/as entrevistados/as no sea pasada a llevar.



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

Capítulo IV

Presentación y análisis de la información



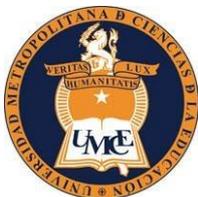
IV. Presentación y análisis de la información

4.1 Análisis de la información

El presente análisis de la información está situado desde la articulación de los objetivos propuestos dentro de la investigación, lo que conlleva a la representación social de tres educadoras diferenciales pertenecientes al programa de integración escolar sobre su rol en contextos de crisis. A partir de aquello, por medio del método comparativo constante y la categorización de la información se darán cuenta de la información extraída de los incidentes recogidos.

4.1.1 Análisis de los incidentes

Incidente 1	Entrevista	Código ‘in vivo’	Categorización
¿Qué sentido tiene para usted los conceptos de integración e inclusión y cuál considera que responde de mejor manera al desarrollo de la condición humana?	E1	‘‘Yo los veo como históricamente, como un continuo, partimos como, pensando en la educación, como una prospección en la que nosotros como escuelas especiales o como escuelas públicas, tomábamos a los alumnos que tenían alguna necesidad y tratábamos de traerlos a nuestras escuelas regulares. Pero esto no cumple 100% con lo que es un proceso de inclusión, si no que atraer a un estudiante, llevarlo a la escuela, pero generar condiciones para que este se pueda desenvolver adecuadamente, y nosotros también de alguna forma pasar por este proceso de inclusión, más allá de generar esas condiciones para el estudiante, es generar condiciones para todas las personas que trabajan en una comunidad educativa. Entonces, el tema, el concepto más importante para	Transición histórica de conceptos. La integración del individuo se adapta. Inclusión generar condiciones para todas las personas. Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana.



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

		<p>mí, es el de inclusión, y que, si bien es importante pasar por este proceso de integración de tomar al estudiante, llevarlo a una institución educativa o socialmente llevar a una persona e integrarse a una comunidad, es un proceso que tiene que estar si o si pero que no cumple a cabalidad con el proceso de inclusión como algo más interno del ser humano. ¿Y la otra parte era? Tenía cómo dos partes la pregunta ¿cierto? Ya, en ese proceso creo que es la inclusión.”</p>	
	<p>E2</p>	<p>“Bueno, claramente es un sentido evolutivo, porque yo siento que todavía estamos mirando la inclusión, todavía estamos en ese paso, o sea, si yo miro la historia hacía atrás, desde una exclusión totalmente evidente en el sistema escolar, después cierto de la segregación que se da, se agrupan estas personas con necesidad educativa tratando de brindarle una respuesta, porque yo lo que yo viví en el grupo diferencial era eso, había una salita especial, donde uno iba a sacar a los niños del aula, y los llevaba a esta salita, entonces, tenían ahí puesto un cartelito que decía los niñitos que les cuesta, los que van mal, los que van con la tía del delantal azul petróleo, entonces finalmente ahí claro se estaba rebosando el tema, así yo siento como de indignación, pero no es lo ideal. Ahora que hablamos del programa de integración escolar que sigue teniendo el término, cierto, y que se plantea como en una estrategia inclusiva, aun así, yo siento que hemos, estamos viviendo como este proceso de cambio, porque los niños siguen siendo</p>	<p>Transición histórica de conceptos. Integración desde el enfoque médico Inclusión generar condiciones para todas las personas. Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana.</p>



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

		<p>etiquetados, con la etiqueta de los diagnósticos, claramente estamos sufriendo una transformación y estamos tratando de mirar el aula, lo que pasa en el conjunto del grupo o curso, y que la educadora diferencial se desprenda porque de verdad es un trabajo que tenemos que hacer sobre todo las que venimos de formación más antigua, que no solamente centramos en los niños que tienen dificultad, que tienen un diagnóstico, que tienen alguna necesidad educativa, sino, ser la educadora diferencial que mira a todo el curso, y que los que tienen una discapacidad o una necesidad educativa especial permanente o transitoria, cómo se llame, son parte de ese grupo o curso, y por lo tanto, yo quiero dar ciertas respuestas a las necesidades de ese grupo o curso, con estrategias diversificadas, con una planificación con sentido, para que ese niño que tiene características individuales, ¿cierto?, una forma un ritmo de aprender, aprenda en conjunto con sus pares sin sentirse sacado, etiquetado, eso.</p> <p>Entonces, yo siento que vamos camino para... Por eso digo que es un sentido evolutivo, y espero antes de salirme jubilar, poder ver que realmente uno está en un espacio inclusivo, que la escuela es inclusiva. Todavía no lo es, estamos haciendo cambios de mirada de transformación, pero todavía no se logra, siento yo, y claramente la inclusión es maravillosa, y es lo que da respuesta a cierto desarrollo de la condición humana, porque ahí se valoran las</p>	
--	--	---	--



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

		diferencias de cada individuo y se ven como una oportunidad, no como algo que los deja atrás”	
E3	<p>“El sentido, tiene que ver cómo el poder incorporar a las personas que en algún momento estuvieron excluidas de todo. Principalmente, bueno, como se trata en los colegios tiene que ver un poco o lo que se refiere al PIE, tiene que ver principalmente con las dificultades de aprendizaje o cognitivas, pero, inclusión no es solo eso, o sea, claro desde el rol de nosotras como de lo cognitivo lo que te enseñan en principio es eso pero, tiene que ver con un montón de factores y variables que son condición de exclusión o de segregación del ser humano, problemas económicos, socio afectivos, un montón de cosas que interfiere en el proceso de integrar a las personas al cómo, al mundo, en general, y qué sentir, bueno hay diferencias entre incluir e integrar, no es lo mismo. Integrar es como meterlos, que estén ahí, y que de alguna manera el otro se adapte al grupo en general, como tratar de que sea los más normal posible, que se normalice su situación. En cambio, incluir tiene que ver con que todos estamos en el mismo espacio y es el espacio el que se adapta a las personas, no las personas al espacio, ese sería como la diferencia entre los conceptos, como lo que yo entiendo de eso.</p> <p>El de incluir responde a la condición humana. Incluir porque nos ayuda a todos, porque finalmente, bueno, todos tenemos condiciones que deben ser adaptadas para nuestro desarrollo</p>	<p>Integración individuo se adapta.</p> <p>Inclusión generar condiciones para todas las personas.</p> <p>Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana.</p>	



		completo. Pero, incluir nos ayuda a todos, tanto a los que son incluidos como a los que incluyen a las personas en cierto contexto”.	
--	--	--	--

Memo n°: 1

Dentro de las respuestas al incidente número 1, existe un consenso en la concepción de integración, en donde es el individuo, el que es situado en un espacio y debe adaptarse a este. Esto hace alusión a lo ya mencionado dentro del marco teórico; donde la integración a lo largo de los años y con la implementación del informe Warnock (1978), se llevan a los/as estudiantes que presentan NEE al aula regular. En cambio, desde la inclusión el espacio es el que se adapta a las características de todos los individuos sin discriminar sus particularidades. Desde aquí, consideramos que se desarrolla la condición humana, puesto que visualiza “todos los aspectos existenciales de los seres humanos, desde lo biológico hasta lo espiritual, y su relación con el entorno sociocultural con el que interactúan” (Morin, 2000, p.15), por lo que las condiciones que se generan dentro la inclusión permiten el respeto de todos estos aspectos que poseen los seres humanos, independiente de la situación de discapacidad que puedan presentar, como es el caso de las NEE permanentes.

La integración e inclusión son un proceso continuo, que a lo largo de la historia ha ido evolucionando, marcando sus diferencias y situándose en el vocabulario, en el día a día de los individuos presentes en el ámbito educativo. Es debido a esto que el MINEDUC ha ido acorde al desarrollo de los conceptos, evolucionando en políticas gubernamentales que impregnan a las docentes en la transición de ambos y sitúan en la cultura la implementación del concepto.

Incidente 2	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
¿Cuál o cuáles diferencias visibiliza como	E1	“Diferencias son súper marcadas en el ámbito educativo, como yo les comentaba anteriormente, hay un proceso en el que nosotros tratamos de llevar a esos alumnos a la institución para que sea parte de,	Integración individuo se adapta



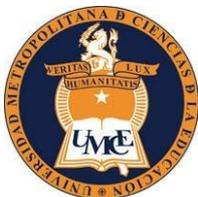
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

<p>trascendentes entre integración e inclusión?</p>		<p>pero no se consideran otras condiciones súper importantes como la social, la emocional, la vida en comunidad. Entonces, la diferencia más marcada es esa, de que yo considero el llevarlo físicamente a un lugar, pero no considera las otras dimensiones del ser humano, que tiene que ver con que emocionalmente se sienta integrado e incluido de verdad en el establecimiento educacional, socialmente se sienta así y esta formación que tiene que ver con algo mucho más interno, valórico del ser humano. Ahora, básicamente creo yo que la inclusión, es algo súper profundo y que no solo se da en estudiantes con necesidades educativas especiales, si es que es básicamente de donde nace el poder traer a otras personas a la institución. Yo creo que la inclusión es para todos nosotros, si las comunidades educativas dijeran somos un establecimiento inclusivo, que muchas de ellas lo declaran, pero no tienen prácticas que son inclusivas realmente no deberíamos de hablar inclusión educativa, si lo tuvieran completamente asimilado, entonces, es una diferencia para mí súper clara el traer lo físico, el decir “te integramos”, pero bien no consideran la parte humana, entonces esa es la primera diferencia un tema físico, llevar no significa que yo incluyo en plenitud. Ya, y bueno yo soy una defensora de la inclusión, pero es súper complejo, porque en realidad, es como yo les digo no es solo para un niño que tiene necesidades, todos necesitamos en algún momento sentirnos parte de algo, sentirnos parte de una comunidad, y eso significa generar condiciones emocionales, socioemocionales, valóricas de un</p>	<p>Inclusión para la comunidad educativa.</p> <p>Las dimensiones del ser humano.</p>
---	--	--	--



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

		<p>establecimiento educativo, que permita que todos nos sintamos parte de una comunidad educativa. Y ahí podemos encontrar, no sé, hay mucha diversidad en un establecimiento y un solvente, también necesito algunas cosas, no sé, hay muchas cosas que no son consideradas, sólo estamos considerando necesidades educativas, pero hay otras que tienen que ver con más con la parte humana del ser, que no se consiguiera, eso.”</p>	
	<p>E2</p>	<p>“Bueno, pero hay diferencias claras y lamentablemente los términos a veces se toman como sinónimo, y no lo son. Claramente, la integración es un paso y es mucho mejor que lo que había antes, pero la integración sigue centrada en el estudiante en sus discapacidades, en lo que no puede hacer y cómo yo le puedo dar respuesta a eso, qué actuaciones especiales debe tener la escuela para que ese niño aprenda y para que él se adapte a esa escuela, entonces, ahí es distinto, la escuela sigue siendo rígida, inalterable y es ese niño quién tiene que adaptarse. Y claro, desde el PIE, cierto, desde esa mirada de que el niño logre estar dentro de ese grupo o curso, participe medianamente, porque igual sigue siendo sacado, aula de recursos, cierto, porque igual le cuesta aprender ahí en ese grupo, porque todavía el profesor y la educadora no logran poder planificar de una manera que ese niño logre aprender ahí. Entonces, claramente la integración mira al individuo y lo etiqueta también, lo que hablábamos de las etiquetas, y la inclusión es muy distinta porque mira a todos y no se centra en el individuo, sino se</p>	<p>Integración desde el enfoque médico</p> <p>Inclusión para la comunidad educativa</p>



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

		<p>centra en el aula, es como ¿qué está pasando con todo ese grupo o curso?, porque todos tienen necesidades educativas especiales, como que el especial no me gusta el término, porque todos tenemos necesidades educativas, todos tenemos distintas formas de aprender, todos tenemos habilidades para algo y en otras tenemos dificultades y entonces cómo preparamos un material, cómo preparamos una guía de clase para un grupo donde son todos únicos e irrepetibles, son diferentes. Entonces, la inclusión tiene esa mirada, la otra no, es este grupito los PIES, los voy a sentar acá, igual uno ve eso en la sala de clase, o sea, están dentro de la sala, pero siguen siendo segregados, porque se ponen en una fila especial, porque se ponen atrás donde la educadora diferencial siempre se está, cierto, como la mamá gallina con los pollitos, ahí ayudando, pero igual es, <i>“Ah, ellos son los que trabajan con la tía” “Ellos son a quienes les cuesta”</i>, siguen teniendo esa etiqueta encima, entonces, yo creo que eso es lo que hay que ir cambiando, son las grandes diferencias.”</p>	
	<p>E3</p>	<p>“Ah ya, la diferencia primero es que cuando uno integra por lo general es al niño al que uno lo adapta, al curso, o a ciertos ramos, o se le adapta mejor el instrumento, va a responder a esos objetivos que están pensados para todo el curso, esas habilidades. Entonces, hay una adaptación finalmente, que no es trascendental, es como que no es significativa, porque finalmente si no hay nadie que haga la adaptación, por ejemplo, al instrumento de evaluación nadie la hace no más, y el niño tiene que</p>	<p>Integración individuo se adapta Inclusión para la comunidad educativa. Adaptación durante todo el</p>



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

		<p>responder a lo que el profesor les hizo a todos, en cambio, cuando uno logra incluir, las clases son distintas, las formas de evaluar son distintas, no sé, a veces ni siquiera es necesario modificar un instrumento, porque está tan bien hecha una clase, está bien pensado el espacio para que todos puedan responder que no es necesario hacer esa adaptación, porque ya se hizo durante todo el proceso de enseñanza, o sea, el profesor pensó en sus 35 alumnos, y no dijo <i>“ya, yo me ocupo de 30, total estos 5 se ocupa de educadora diferencial”</i>, si no que él se hace cargo de los 35 niños que tiene, y esa clase la hace pensando en todos, en los siete niños que son del PIE, en el niño que tiene problemas porque su mamá está presa, por ejemplo, en los niños que no duermen bien, que viven en una casa que no tiene las condiciones, son diez personas en un departamento, en el que, ve, va más lento porque solo va más lento, porque así es su proceso, en el que tiene déficit atencional, entonces piensas en una clase para esos 35 niños. No en un instrumento, o en algo que sea para los siete que son del PIE”.</p>	<p>proceso de enseñanza.</p>
--	--	--	------------------------------

Memo n°: 2

De acuerdo a las respuestas entregadas por las docentes, se puede visualizar que existe consenso acerca de que existe una diferencia entre ambos conceptos; como también una concordancia en las definiciones, reafirmando lo mencionado en el incidente uno. En primer lugar, las docentes manifiestan que la integración es un proceso, en donde el/la estudiante es quien debe adaptarse al establecimiento. En segundo lugar, se menciona que la inclusión es totalmente distinta a la integración, pues aquí la



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

metodología de trabajo está enfocada en todo el grupo curso y se respetan las particularidades que cada estudiante tiene para poder alcanzar el máximo potencial. “Mientras que en la integración se incorpora a quienes están excluidos al sistema educativo, la inclusión implica adaptar los sistemas de enseñanza para responder a las necesidades de las poblaciones e individuos” (Gajardo, 2009). Pero, ¿realmente hemos dejado atrás el paradigma de integración? Aunque se han creado diferentes planes y programas para realizar el paso de la integración a la inclusión, desafortunadamente, esta última aún se vive como una ilusión. Pues la sociedad y los establecimientos educacionales no están totalmente preparados para poder realizar este cambio de paradigma, lo que hace alusión a la respuesta de E2, sobre la segregación existente dentro del aula de clases.

Incidente 3	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
¿Qué trascendencia le confiere usted al trabajo que realiza en el PIE, en contextos de crisis y por qué? Por ejemplo, la pandemia o crisis social.	E1	“Yo creo que, es súper trascendente compartir estas experiencias con el profesor de aula, porque de alguna forma nos hemos ido dando cuenta que hay alumnos que tienen otro tipo de necesidades, algunos sociales, algunos emocionales, no pueden estar en espacios tan pequeños, algunos no tienen la conexión para poder seguir una clase, algunos no cuentan con familia que puedan apoyar el proceso y eso uno lo cumple en la escuela cuando los chicos no tienen familia que puedan apoyar el proceso lector, uno lo hace en la escuela, pero ahora dependemos mucho de lo que puedan hacer sus familias para el éxito del aprendizaje del estudiantes, entonces, mi rol con el profesor de educación del aula es decirle “ <i>vamos a tener que ver otras estrategias</i> ”, y es diversificar aún más lo que nosotros ya estábamos haciendo en el aula, diversificarlo aún más en esta situación de	Trabajo colaborativo Dar cuenta de diversas necesidades en los/as estudiantes. Establecer estrategias diversificadas.



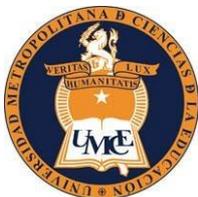
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

		<p>pandemia. Entonces, mi rol ahí es buscar estrategias diversificadas para llegar a todos los estudiantes, eso”</p>	
	<p>E2</p>	<p>“Bueno claramente ustedes saben que un programa de integración escolar está formado por un equipo multidisciplinario, ¿cierto? Hay especialistas, está la psicóloga, la fonoaudióloga, la terapeuta, que no son profesores, en este caso, nosotras somos educadoras diferenciales, pero somos profesoras, uno aporta desde su rol, ¿cierto?, para hacer un complemento en este trabajo multidisciplinario, donde uno tiene que acercar a sus colegas especialistas, como la psicóloga que tiene una mirada a veces más clínica de la situaciones de los niños, y también claramente una visión más de aula de recurso, una visión más centrada en el diagnóstico también, porque la fonoaudióloga está centrada en el diagnóstico, porque el niño tiene TEL expresivo y ella va a hacer todo lo posible para que haya una superación de ese diagnóstico, pero la trascendencia que uno puede tener como cierto en el PIE tiene que ver con acercarlos a la integralidad de los estudiantes. Bueno, en estos tiempos de crisis a distancia, cierto, donde sabemos que las desigualdades, falta de oportunidad, de participación, se hacen evidente, porque tenemos muchos estudiantes del PIE que no tienen acceso a internet, que no pueden participar, que hay que estar haciendo videollamada, pero no se puede o llamadas por</p>	<p>Especialista en el equipo multidisciplinario. Trabajo colaborativo.</p>



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

		<p>teléfono, para poder orientarlos en el trabajo pedagógico que se está haciendo y que sabemos que están quedando más atrás, claro uno aporte desde lo que uno, desde su experiencia, trabajo con preescolar, con educadores de párvulos, y uno puede compartir ahí con el programa de integración, cuando nos reunimos; cierto, virtualmente, las experiencias como uno va abordando la problemática con sus niños, la familia, es como eso, es estar siempre dispuesta a un trabajo en equipo y colaborativo, y de respeto del rol, siempre.”</p>	
	<p>E3</p>	<p>“O sea, yo, bueno voy a ser un poco autorreferente, pero yo creo que es importantísimo el trabajo que hace la educadora diferencial. Nosotras no estamos trabajando solo con nuestros niños, estamos haciendo un trabajo que de verdad chiquillas es como un trabajo <i>de “chinos”</i>, es como, no sé armar un reloj, porque, no sé, hay que llamar a los niños, y en el contexto en el que yo trabajo es un contexto vulnerable, por lo tanto, no hay recursos los niños no tienen internet, no tienen computadora, no tienen nada, tienen celulares, hay un analfabetismo digital tremendo, solo saben entrar a Facebook, no saben usar nada, ningún medio, por lo tanto, el trabajo ha sido muy acucioso, muy de uno a uno, trabajar con ellos de manera individualizada, siempre hacíamos grupos de a tres, de a dos, ahora olvídale estamos eso, uno a uno, y es dos veces a la semana, tres veces a la semana, cuatro veces a la</p>	<p>Trabajo individualizado.</p> <p>Contención emocional.</p> <p>Comunicación con la familia.</p> <p>Trabajo a través de co-docencia</p> <p>Trabajo colaborativo.</p>



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

		<p>semana, no dura 45 minutos las intervenciones, tampoco estamos dos horas porque es más difícil, porque se cae el internet, porque el niño no ve los números entonces hay que tener un montón de recursos también, pero la contención emocional ha sido muy relevante y no solo con los niños, o sea, nosotros ahora con el trabajo con los apoderados ha sido mucho, apoderados que durante el año a veces nos cuesta mucho que trabajen, porque no son preocupados pero es difícil, así que este año ha sido muy importante que se ha hecho tanto con los niños como con los apoderados y con los profes, porque se sigue haciendo un trabajo de manera conjunta, las planificaciones se siguen trabajando de manera conjunta, el material como armar la clase, el video, lo que sea, también es en conjunto y hay que pensar en todos, entonces ahí es donde la diferencial tiene estrategias que a veces el profesor jefe, no, el profesor de asignatura le faltan porque tiene otras herramientas, ellos son especialistas en otras áreas, nosotras somos especialistas en estrategias, entonces ahí es donde se ha visto el trabajo con el profesor básico, muy de la mano, muy de conjunto, se ha armado mucho más equipo de co-docencia que antes, mucho más afiatado, porque es importante hacer la clase pensando en todos”.</p>	
--	--	--	--

Memo n°: 3



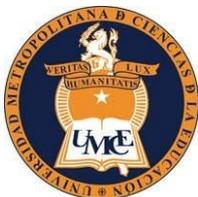
En la trascendencia que se le confiere al PIE dentro de un contexto de crisis, las entrevistadas articulan sus respuestas en base al trabajo que realizan estas mismas en el establecimiento, en donde convergen al declarar que se mantiene un trabajo colaborativo con el equipo de aula, es decir, “se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda” (ITSON, s.f.), estableciendo así una comunicación y apoyo constante para atender las necesidades que el grupo curso presenta ante la contingencia. Por lo demás, estableciendo un trabajo de co-docencia, es decir, realizar clases en conjunto con el/la profesor/a con el fin de mediar el aprendizaje y establecer estrategias diversificadas. Dentro del contexto de crisis, esta puede “llegar a afectar la vida cotidiana de las personas, así como también la educación, presentando desafíos y cambios en las concepciones de cómo enfrentar la enseñanza”, es debido a esto que las necesidades educativas, llevándolo a un contexto vulnerable demandan diversas actividades a realizar dependientes de las necesidades que van surgiendo en el día a día, tales como establecer medios de comunicación con la familia, contención emocional y trabajos personalizados, que si bien antes se realizaban, se exacerban debido a la modalidad educativa presente, por lo que desde aquí surge la interrogante que guía la investigación.

Incidente 4	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
¿Cómo describiría usted las especificidades del rol que tiene la educadora diferencial en el PIE?	E1	“A ver, son hartos roles en realidad, ya, yo creo que uno de los más importantes es que la educadora diferencial tiene que sentirse ser parte de la institución y sentirse uno más de la institución, para que no se vea como algo aparte, que hay un programa de integración no significa que esto funcione anexo a la escuela, sino que, hay un programa de integración significa que estas personas que están ahí, la educadora diferencial este caso mi rol, va a sensibilizar a las demás personas de que todos de alguna forma vamos a	Sensibilizar a la comunidad. Establecer estrategias diversificadas. Diagnosticar. Trabajo a través de co-docencia



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

		<p>necesitar estrategias inclusivas o tenemos que relacionarnos inclusivamente entre nosotros. Ya, y quizás el rol más importante es impregnar a esas personas que están en la comunidad de este sentimiento, de relacionarnos de forma inclusiva, desde las prácticas inclusivas, etc. Ese es para mí el rol más importante. Que tiene que vivir y ser parte de la inclusión, eso. Y dentro de los roles más educativos o académicos que uno tiene, tiene que ver con generar estrategias diversificadas dentro del aula, para todos los estudiantes y eso se hace en conjunto con el profesor de aula, en reuniones de consenso. Que más, bueno también hacer los diagnósticos, cierto. Identifica de forma integral las necesidades de los estudiantes, pero eso es lo más relevante, el que el educador diferencial dentro del programa de integración que forma parte, pero dentro de la escuela debe de generar estas prácticas inclusivas. Sensibilizar a los demás de la importancia de esto. Y creo que actualmente el rol más potente se realiza en co-docencia, o sea, el foco actualmente está en escuelas regulares, como en la que yo trabajo, en que uno genere estas estrategias en conjunto con el profesor de aula, y uno hace reuniones, uno ingresa al aula, uno no solamente se relaciona con los estudiantes que tienen educativas especiales, sino, que, con todo el curso, ya. Entonces, creo que el trabajo está</p>	
--	--	---	--



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

		súper enfocado en poder hacer estas prácticas en conjunto con el co-docencia, eso.”	
	E2	<p>“Bueno, nosotros trabajamos en aula con los niños los vemos en sus interacciones en el aula con sus pares, con los profesores y las especialistas en este caso, la terapeuta y la psicóloga los ven en aula de recurso, ven al niño ahí, a veces lo juntan con dos o tres distintos en una interacción. A veces pasa que ella dice <i>“no pero el niño acá en la sala actúa así o responde así”</i>, pero es en la sala de clase donde el niño no hace nada de eso, entonces cómo logramos aunar las estrategias cierto, y también la información, el cruce de información es súper importante, creo que la profesora diferencial tiene que tener esa capacidad de comunicar la información, de no ser ella nada más en el aula con el niño, saber que si lo atiende la psicóloga, lo atiende la fonoaudióloga, yo también tengo que hacerme partner con esa especialista y saber qué está trabajando, cómo podemos hacer algo más integrado, que lo que está viendo ella en aula de recursos tenga sentido para el niño y tenga alguna relación con lo que está pasando en el aula, y no sean cosas tan distintas; como que islas, cada quién trabaja en su metro cuadrado. Yo siento que ahí la profesora diferencial tiene un rol muy importante, además, cuál es la otra especificidad que</p>	<p>Rol de observadora.</p> <p>Trabajo colaborativo.</p>



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

		<p>también puede tener una profesora diferencial, también ayuda a que el docente de aula se vincule también con las especialistas de estos niños, que a veces los van a sacar y a veces al profesor le molesta <i>“ya vienen la terapeuta a sacar a Juanito”</i>, pero la terapeuta tiene un trabajo específico que realizar con Juanito, entonces ahí también las profesoras diferenciales podemos ser puentes de vinculación, porque si finalmente nos vinculamos en el trabajo, en la mirada, en la mirada sobre ese niño o esa niña que requiere que miremos con más atención lo que está viviendo en su proceso educativo, claramente serán otros los resultados si cada uno trabaja por su lado.</p> <p>Y otra cosa también, la profesora diferencial es la que hace los despistajes, es la que tiene el ojo para mirar y decir <i>“este niño no está integrado”</i> <i>“Le cuesta tanto, se desconcentra tanto”</i> esa mirada está en nosotras, estar ahí, entonces para hacer derivaciones hacemos como un puente muy importante entre lo que pasa en aula común, con lo que sale del programa de integración.”</p>	
	<p>E3</p>	<p>“Bueno, primero parte con que, es que nosotras... nosotras en general, a ver lo más específico es la evaluación, es el pesquisaje al principio, explicarle a los profesores a hacer las evaluaciones, también dentro del</p>	<p>Diagnosticar</p> <p>Sensibilizar a la comunidad.</p>



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

		<p>rol está educar a la comunidad, entonces se supone que nosotras todos los años; independiente de cuánto tiempo una lleve, tú les explicas a los profesores los diagnósticos, a toda la comunidad educativas, o sea, uno termina educando hasta el tío de la puerta porque es el que recibe al niño que a lo mejor es diferente, entonces también tienes que explicarle a él, porque es distinto, qué necesita, cuál son las contenciones que requiere, entonces cómo educar a la comunidad en cuanto a los diagnósticos, eso es algo muy específico que hacemos las diferenciales. Lo otro está en esto de las adecuaciones curriculares, que, si bien no son de exclusividad de la educadora diferencial, en la mayor parte de los colegios, se le asigna a la educadora diferencial, ya, porque por decreto eso es responsabilidad del profesor, del profesor de asignatura, no de la PIE, pero la profesora PIE es la que hace eso. Otra cosa específica tiene que hacer con el trabajo que también hacemos en aula de recurso, sí, igual se trabaja, hubo un tiempo donde el decreto no nos dejaba sacar a los niños al aula de recurso, después eso se modificó, y ahora de nuevo sacamos a los niños al aula de recurso, con el pase y con la justificación necesaria, porque si hay niños que, por ejemplo, tienen discapacidad intelectual y no requieren atención en aula de recurso entonces no se sacan, ya, eso queda</p>	<p>Realizar adecuaciones curriculares.</p> <p>Trabajo en el aula de recursos.</p> <p>Comunicación con la familia</p>
--	--	--	--



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

		<p>un poco a criterio de la educadora, pero la atención y la estimulación cognitiva también es algo específico de la educadora de PIE. Y, bueno, lo otro tiene que ver con todo el proceso de informar a los apoderados, esas cosas son como muy específicas de la educadora diferencial”.</p>	
--	--	--	--

Memo n°: 4

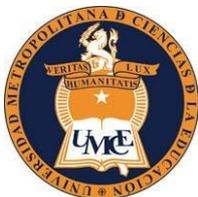
El rol del/la educador/a diferencial, desde el MINEDUC, el decreto 170 y las orientaciones técnicas, declara ciertas actividades que deben realizarse al estar inserto en el programa de integración escolar, lo que se articula con las especificidades mencionadas por las entrevistadas, las que se refieren a observar, diagnosticar, evaluar y establecer estrategias diversificadas para los/as estudiantes. Se puede visualizar que el rol que estas describen es impuesto por las políticas gubernamentales y el lineamiento de trabajo expresado por el ministerio.

Incidente 5	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
<p>Profesionalmente ¿Cómo se ha trabajado colaborativamente con el profesor o profesora de nivel de educación básica y otros/as profesionales en el hacer educativo</p>	E1	<p>“Bueno, nosotros hacemos reuniones vía <i>Zoom</i>, nos llamamos por teléfono casi todos los días, nos escribimos por <i>WhatsApp</i>. Entonces, uno está constantemente conectándose porque hay situaciones emergentes a las 6:00 de la tarde, muy temprano en la mañana, muy tarde en la noche. Entonces, la comunicación que tenemos es a través de estos medios tecnológicos, y a través de estos mismos</p>	<p>Comunicación y trabajo por medios tecnológicos. Trabajo a través de co-docencia</p>



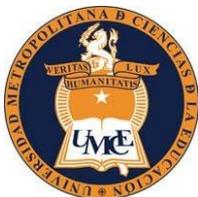
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

<p>que caracteriza al PIE, en las situaciones actuales de crisis?</p>		<p>medios tecnológicos, tratamos de coordinar todas las actividades. Es complejo, es súper difícil poder desconectarse, pero la única forma de mantenernos en contacto y tener un lineamiento claro, o sea, para nosotros como equipo de aula, que somos tanto el profesor de aula, la educadora diferencial, más la técnico, tenemos que estar súper coordinadas para entregar esa misma coordinación a los padres, si nosotros no estamos coordinados, es más difícil para los papás comprenderse, porque cada uno de nosotros como una pieza tiene que estar coordinada y moverse en conjunto para llegar a un objetivo, todas tenemos misiones diferentes pero tenemos que estar coordinadas para que eso funcione. Entonces, hemos tratado de utilizar todos los medios posibles, hay cursos que utilizan <i>Meet</i>, yo utilizo <i>Zoom</i> para hacer apoyo con el profesor. Iniciamos con <i>Meet</i> para las clases online, hacemos cápsulas de aprendizaje, que fue lo primero que se utilizó, bueno, primero fueron guías de aprendizaje cuando los papás podían ir a retirarlo a la escuela, luego comenzamos a hacer estas cápsulas de aprendizaje, que son videos cortos donde se elige un contenido de acuerdo a las bases curriculares se priorizaron algunos contenidos, nosotros empezamos a hacer cápsulas para enviar, generamos un link en <i>YouTube</i> y hubo mucho tiempo que <i>YouTube</i> estaba liberado, entonces se le enviaba a los</p>	
---	--	---	--



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

		<p>papás que no tenían cómo acceder a otra plataforma, le enviábamos el video y ellos lo veían por <i>YouTube</i>. Y anexo a eso hacían algunas actividades que se le solicitaban, todo eso se trabajaba colaborativamente, todo eso en conjunto, hay momentos en que yo hacia la cápsula de aprendizaje y otro en que lo hacía el profesor de aula. Las estrategias todas se comparten, y cuando nosotros hace poco empezamos a hacer las clases Online nos coordinamos previamente en reuniones de co docencia viendo cada uno de los momentos de la clase y cómo vamos a ir interactuando, porque en una clase estamos todos, está la técnica, estoy yo y está el profesor, entonces la idea es siempre compartir los roles tanto como lo hacíamos en el aula, como ahora”</p>	
	<p>E2</p>	<p>“Bueno con las educadoras, la verdad que lo que se pudiese haber pensado que es un trabajo a distancia sin este co-docencia obligadas, cierto, o a tal hora, por horarios, dónde a una la obligan a juntarse y hay que ver la planificación ha sido un trabajo bastante comprometido y muy fluido. Creo que cuando uno trabaja con educadoras comprometidas con los niños es muy fácil el trabajo de la profesora diferencial, además, tiene que ver con el respeto al rol, entonces, con las educadoras con las que trabajo, hemos estado trabajando muy bien desde el respeto, desde preocuparnos, sentir que los cursos, porque</p>	<p>Trabajo a través de co-docencia</p> <p>Respeto por el rol.</p>



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

		<p>ellas son las educadoras, pero ellas también me han sumado como una co-docente real, entonces somos las dos tías en el material que mandamos van los nombres de las dos, de la educadora de párvulos y de la profesora diferencial, porque es un material pensado en conjunto, trabajado en conjunto, un material que le va a dar respuesta a los niños que tienen problemas de lenguaje, porque va a estimular el lenguaje de los que tienen necesidad, como de los que no tienen un diagnóstico, pero están en una edad donde necesitan estimular el lenguaje, entonces finalmente ha sido un trabajo bien fluido, pero tiene que ver con eso, con el respeto al rol, a la experiencias, a los saberes, a las disciplinares, cierto, y hacer complemento finalmente, co-docencia..</p> <p>Ha sido fundamental el trabajo con las familias y los apoderados, ya que desde el PIE y en conjunto con las profesoras de aula, en mi caso con las ed. de párvulos, se ha realizado un trabajo de uno en uno, familia por familia, buscando establecer y estrechar los lazos hogar-escuela, conocer sus realidades, sus problemáticas y ayudar en la búsqueda de soluciones, además de ofrecer escucha y contención. Porque el apoyo y compromiso de la familia de los niños y niñas en esta modalidad de trabajo es clave e imprescindible, ya que aunque preparemos material diversificado, atingente a las</p>	
--	--	--	--



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

		<p>circunstancias actuales, si la familia y el apoderado no se comprometen, nuestros estudiantes quedarán marginados y excluidos. Mi escuela, desde los directivos, ha buscado de muchas formas mejorar los canales de comunicación y también de proveer recursos para lograr la cooperación y el compromiso desde el hogar.</p>	
	<p>E3</p>	<p>“A ver, los profesores... la profesora del PIE tiene un horario que es como casi el mismo horario que en el colegio, entonces se coordinaron con los profes y tienen su co-docencia, igual que en la sala, o sea, cumple las misma tres horas de co-docencia que cumplían antes, bueno las profesoras del PIE ahora hacen más co-docencia porque no sé igual se juntan con el profesor jefe que era algo que antes no hacían, porque si el profesor jefe no es de lenguaje o de alguna asignatura troncal no hay horario, ahora igual hay horario porque hay que ver todo esto que son las situaciones socio afectivas de los niños, por lo tanto es necesario tener una co-docencia con el profesor jefe. Entonces, se hacen las co-docencias, las tienen todas las semanas y ahí se prepara el material y se trabaja con ese material, el trabajo, nosotros trabajamos con el equipo de convivencia escolar, entonces es la psicóloga y yo las que nos juntamos con reuniones zoom o por correo con la asistente social del colegio informando de esos casos.</p>	<p>Trabajo a través de co-docencia</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Comunicación y trabajo por medios tecnológicos</p>



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

	<p>En mi caso yo trabajo con la UTP entonces es todo el día, no tenemos horario, eso es de corrido, y con las chiquillas del PIE nosotras tenemos nuestras reuniones de PIE quincenalmente igual, o sea, esas están por calendario y se hacen y se trabajan, además, de que sumamos una reunión mensual que es de... para ver casos, que es con el equipo de aula, o sea, la terapeuta ocupacional, la fonoaudióloga, la psicóloga y la profesora PIE conmigo, y vamos viendo caso por caso, los que hay dificultades y esos se van trabajando, porque eso luego yo lo converso con la UTP, y vemos que cosas hay que remediar, cuáles son las acciones que vamos a tomar, entonces, han sido igual, las mismas reuniones, más yo creo, y el trabajo lo hacen en sus horas de docencia. Y se van mandando los videos y los PPT hasta que lo tienen que enviar a la UTP, que es para que revisen ese material.</p>	
--	---	--

Memo n°: 5

En un contexto de crisis, como el que se está viviendo de manera mundial, es totalmente necesario realizar acciones de manera inmediata para seguir otorgando educación a los/as estudiantes. “La UNESCO contribuye a reforzar los sistemas educativos durante las situaciones de crisis a fin de dirigir mensajes que salvan las vidas de niños y de sus familiares” (UNESCO, 2009), por lo tanto, los establecimientos y los equipos de trabajo debieron modificar su metodología en la sala de clases. Las docentes coinciden en el punto de que uno de los principales cambios que debieron adoptar, fue la plataforma por la cual debían comunicarse para realizar reuniones entre los y las educadores/as,



con el fin de planificar y coordinar las clases. Por lo que el trabajo colaborativo, entre las educadoras diferenciales y el/la profesor/a a cargo del nivel, debe ser comprometido y enriquecedor para que la coordinación entre ambos/as agentes sea fluida y positiva.

Incidente 6	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
<p>Ante crisis emergentes o contingencias como las que estamos vivenciando ¿Cómo se ha desarrollado el rol docente del PIE? ¿Qué cambios ha experimentado?</p>	<p>E1</p>	<p>“Ya, al inicio fue súper complejo porque a mí personalmente, me daba como cosa llamar a los apoderados a cada rato, perseguirlos en realidad, así sentía que los estaba persiguiendo, y porque además entiendo que todos tienen dificultades en sus familias, y que en este momento de salud muchas veces el aprendizaje es importante, pero creo que está en un segundo plano, la salud y el bienestar familiar era lo más importante, creo yo en ese momento. Entonces, para mí era muy complicado llamar y todo. Entonces, tuve que hacerme el hábito, lo hacía a través de llamados telefónicos, <i>WhatsApp</i>, audio, hay niños que nos ha costado muchísimo contactar porque no hay alguien que esté con ellos en el día. Entonces, es buscar estrategias relacionarme con la familia más de lo que hacía antes. Antes uno cita una vez al mes, dependiendo de la necesidad, a veces uno los cita más de acuerdo a las</p>	<p>Estrategias de comunicación con la familia.</p>



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

		<p>contingencias, pero es una relación que es de información, de contarle al apoderado de involucrarlo, en cierta medida los que quieren, algunas veces dar talleres, pero no es tan cercana con el apoderado. Ahora, actualmente, es muy cercana, o sea, es de llamar, lo que más he modificado es relacionarme constantemente con la familia, porque con los niños; yo trabajo con niños de primero básico, yo no me puedo relacionar directamente con los niños todavía. Entonces, en primer lugar, ya no es el niño, está la familia, está la familia por sobre lo que puedo hacer con el niño.”</p>	
	<p>E2</p>	<p>“Bueno, claramente, ha sido un escenario que nunca lo habíamos vivido, y cambios principalmente en mí, tiene que ver con sentir que, en el aula con una guitarra, con un plumón una pizarra, con un títere en la mano, puedes hacer muchas cosas, pero qué pasa cuando no estamos en ese escenario, y tenemos que ponernos más tecnológicas, yo creo que para mí eso fue un gran desafío, preparar <i>Power Point</i>, realmente que a los niños quisieran trabajar con ese <i>Power Point</i>, interactivo con audios con música, y</p>	<p>Nuevas herramientas tecnológicas</p> <p>Sensibilización</p>



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

		<p>que no sabía hacer, sabía hacer el PPT el común y corriente, con algunas transiciones, algunas animaciones y nada más. Entonces, fueron desafíos de aprendizaje, y claramente si los agradezco, porque siento que voy a llegar con otras herramientas cuando ya esto tome un poco más de normalidad, y podamos volver y retornar pero que sea en el momento adecuado.</p> <p>Vivimos ese estrés al principio de cómo hacerlo, de ir evaluando las estrategias, vimos que en algunos casos no servía mandar material, ni guía porque no las imprimían, no tenían cómo, después cerraron la escuela, la cuarentena, los permisos, todo se fue complejizando, que tampoco tenían el tema del internet, ¿cierto?, el mejor, y qué hacemos, no sé, videollamada, es como ir analizando las estrategias, cambiándolas, flexibilizándolas, analizando caso por caso.. Yo siento que todas hemos aprendido, hemos adquirido herramientas, sensibilidad también, porque a veces uno está en la rutina de todos los días, y se va perdiendo un poco esa sensibilidad, y es bueno estos momentos de crisis, cómo se vencen crisis y desde el año</p>	
--	--	--	--



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

		<p>pasado estamos en una situación compleja, ¿cierto?</p>	
	E3	<p>“Bueno, yo creo que los cambios los hemos experimentado todos. Ya no hay aulas, ya no hay contacto uno a uno con los niños, o sea, como de piel, porque los niños del PIE son muy de piel, bueno todos los niños en realidad, pero nosotras también somos muy de abrazos, de contacto para el vínculo finalmente, pero eso se ha visto, eso... pero... nos ha pasado a todos los docentes, PIE o no PIE, cambio la forma en la que no estamos acostumbrados y nuestro rol, bueno finalmente, cómo se ha modificado, que ya las cosas son más individuales, nosotros por ejemplo, antes trabajábamos solo con los del PIE, ahora trabajamos con todos, los TEA, las dificultades del aprendizaje también tienen aula de recursos ahora, parte de las clases a las que asisten tienen tutorías con las educadoras diferenciales para poder ayudar en eso, nuestro rol se ha visto, en realidad todo lo que hacíamos se ha exacerbado, porque no hay nada de lo que hacemos ahora que antes no lo hacíamos, solo que antes se hacía en un contexto donde a lo mejor trabajabas con más</p>	<p>Ausencia de contacto piel a piel</p> <p>Trabajo individualizado</p> <p>Estrategias de comunicación con la familia.</p>



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

		<p>niños o tenías más espacio para poder atender al apoderado, pero ahora no , ahora si ustedes vieran nuestros horarios, los horarios de las chiquillas de PIE están todo el día con niños, y en la noche, tarde, comienzan a hablar con los papás, para reunirse con ellos. Pero, nuestro rol ha sido el mismo, más citas de apoderado se han hecho, las entrevistas, pero más, o sea, antes eran dos en el semestre o tres, ahora es una semanal, las reuniones entre equipos, bueno no son tantos de reuniones, pero si la comunicación es mucho más porque hay que resolver situaciones que van emergiendo, así que es el mismo, pero con más cosas, o sea como, si uno antes se reunía, no sé con, hacías una reunión general, ahora no, ahora es uno a uno. Para trabajar con los profesores es uno a uno, es todo, como que todo ha sido más lento, es más individualizado y te ocupa más horas, y nuestro rol, bueno también tiene que ver con que están las profesoras, están trabajando con todos los niños, o sea, si me llaman un niño que no es del PIE y deben atenderlo, lo atienden igual, es como <i>“este niño está presentando dificultades, no ha entendido, las tareas”</i>, ya, la profe</p>	
--	--	---	--



		PIE se lo suma al grupo de niños con el que está trabajando”.	
--	--	---	--

Memo n°: 6

El rol docente que plantea el MINEDUC, hace alusión al trabajo que debe realizarse frente a frente dentro de la institución educativa ¿Pero ¿qué sucede en la educación a distancia? Dentro del hogar los roles no pueden realizarse de igual manera, el contacto piel a piel se imposibilita y la educación se da mediante medios tecnológicos, los que muchas veces no son accesibles para todos/as los/as estudiantes y las experiencias pedagógicas se ven limitadas a las condiciones del grupo familiar.

“Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxis, etc., que el cuerpo cobra existencia” (Calmels, 1908). Es por esto, que es fundamental tener una comunicación fluida con la familia, ya que constituye el primer agente socializador en la vida de los/as estudiantes, por lo cual, son los/as que tienen la posibilidad de suplir esta carencia de contacto y afecto con el educador/a; que es necesario para una adecuada enseñanza.

Memo n°: 7

Al momento de contestar la entrevista, E1 responde de forma precisa a lo que se le preguntaba; siendo la entrevista más corta en cuanto al tiempo de duración (18 min. aprox.). Durante toda la conexión establece contacto visual con las investigadoras (a través de la pantalla), dirigiéndose a las 3 en todo momento; a pesar de ser solo una la que realizaba las preguntas.

Por otro lado, E2 se mostraba un poco nerviosa y más alejada de la cámara; pudiéndose observar su corporalidad; sin embargo, con ansias de participar en la entrevista y aportar desde su expertiz. En ocasiones sus respuestas no eran precisas, por lo que solicitaba que se le repitiera la pregunta, para así responder de manera acorde al tema.

Por otro lado, la E3 pareciera ser que estaba trabajando o realizando otras labores al momento de la entrevista; por lo que no establece contacto visual con las investigadoras. Ante esto, contestaba a lo



que se le preguntaba; sin embargo, se le debía repetir las preguntas en más de una ocasión, puesto que, constantemente mencionaba “Tengo déficit atencional, chiquillas”, lo que generaba ciertas rupturas dentro de la entrevista.

4.1.2 Categorización

4.1.2.1 Codificación abierta

La codificación abierta, planteada por Strauss y Corbin (2002), presentada a continuación, permitirá la organización de la información mediante la recolección de información e identificarlos mediante conceptos o categorías comunes los cuales poseen elementos en compartidos.

Incidente 1	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Qué sentido tiene para usted los conceptos de integración e inclusión y cuál considera que responde de mejor manera al desarrollo de la condición humana?	E2	Integración desde el enfoque médico.	Integración desde el enfoque médico: Alude acerca de que los integrantes de la comunidad educativa visualizan a las personas en situación de discapacidad de acuerdo a sus diagnósticos.
	E1 E2	Transición histórica de conceptos.	Transición histórica de conceptos: A través de la historia ambos conceptos han constituido un cambio de paradigma desde la segregación del individuo/a a la inclusión de este/a.
	E1 E3	Integración: el individuo se adapta.	Integración individuo se adapta: El individuo es traído a un espacio y es este el que debe adaptarse a las condiciones que se



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

			presentan.
	E1 E2 E3	<p>Inclusión: genera condiciones para todas las personas.</p> <p>Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana.</p>	<p>Inclusión genera condiciones para todas las personas: El trabajo educativo se realiza de manera en que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje.</p> <p>Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana: La inclusión al considerar a todos/as los/as individuos/as, respeta la existencia de estos/as</p>

Incidente 2	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Cuál o cuáles diferencias visibiliza como trascendentes entre integración e inclusión?	E1	Las dimensiones del ser humano.	Las dimensiones del ser humano: En el proceso de integración no se consideran las diversas dimensiones del ser humano en el momento de educar, tales como: física, emocional, mental y espiritual.
	E2	Integración desde el enfoque médico.	Integración desde el enfoque médico: Alude acerca de que los integrantes de la comunidad



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

			educativa visualizan a las personas en situación de discapacidad de acuerdo a sus diagnósticos.
	E3	Adaptación durante todo el proceso de enseñanza.	Adaptación durante todo el proceso de enseñanza: La forma de enseñar y de evaluar está pensada en todos desde el primer momento para que puedan alcanzar el conocimiento y responder a las evaluaciones de manera asertiva.
	E1 E3	Integración individuo se adapta.	Integración individuo se adapta: el individuo es traído a un espacio y es este el que debe adaptarse a las condiciones que se presentan
	E1 E2 E3	Inclusión para la comunidad educativa.	Inclusión para la comunidad educativa: Se visualiza a las personas como únicas y se les educa a partir de estas particularidades respetando las diferencias de cada uno.

Incidente 3	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Qué trascendencia le confiere usted	E1	Dar cuenta de diversas necesidades en los/as estudiantes.	Dar cuenta de diversas necesidades en los/as estudiantes: Determinar las



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

<p>al trabajo que realiza en el PIE, en contextos de crisis y por qué? Por ejemplo, la pandemia o crisis social.</p>		<p>Establecer estrategias diversificadas.</p>	<p>diversas necesidades bio socio afectivas de los/as estudiantes.</p> <p>Establecer estrategias diversificadas: Realización de estrategias por diversos medios que favorezcan el aprendizaje significativo de todos/as los/as estudiantes.</p>
	E2	<p>Especialista en el equipo multidisciplinario.</p>	<p>Especialista en el equipo multidisciplinario: Labor de especialista en un equipo de profesionales que une diversos conocimientos para el logro de objetivos.</p>
	E3	<p>Trabajo individualizado.</p> <p>Contención emocional.</p> <p>Comunicación con la familia.</p> <p>Trabajo a través de co-docencia.</p>	<p>Trabajo individualizado: Plan de trabajo personalizado a realizar con un estudiante de acuerdo a sus necesidades.</p> <p>Contención emocional: Sostener las emociones y acompañar a los/as estudiantes para la expresión de estos.</p> <p>Comunicación con la familia: Establecer una relación cordial y respetuosa para involucrar a la familia en la enseñanza del estudiante.</p>



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

			Trabajo a través de co-docencia: durante la clase los/as profesionales se distribuyen las funciones y roles que van a realizar, de acuerdo a lo anteriormente planificado.
	E1 E2 E3	Trabajo colaborativo.	Trabajo colaborativo: Puesto que el trabajo colaborativo permite compartir experiencias y reflexiones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje y realizar retroalimentación conjunta.

Incidente 4	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Cómo describiría usted las especificidades del rol que tiene la educadora diferencial en el PIE?	E1	Establecer estrategias diversificadas. Trabajo a través de co-docencia.	Establecer estrategias diversificadas: Realización de estrategias por diversos medios que favorezcan el aprendizaje significativo de todos/as los/as estudiantes. Trabajo a través de co-docencia: durante la clase los/as profesionales se distribuyen las funciones y roles que van a realizar, de acuerdo a lo anteriormente planificado.
	E2	Rol de observadora.	Rol de observadora: Parte del perfil de las educadoras



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

	Trabajo colaborativo.	diferenciales es el de estar atentas a lo que sucede con sus estudiantes en todo momento y contexto. Trabajo colaborativo: Puesto que el trabajo colaborativo permite compartir experiencias y reflexiones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje y realizar retroalimentación conjunta.
E3	Realizar adecuaciones curriculares. Trabajo en el aula de recursos. Comunicación con la familia.	Realizar adecuaciones curriculares: como una estrategia para responder a las necesidades educativas de los/as estudiantes. Trabajo en el aula de recursos: Puesto que en aquel espacio físico se imparten apoyos especializados, permanentes y/o transitorios, en forma individual o grupos pequeños a los estudiantes con NEE, de acuerdo a lo establecido en su Plan de Apoyo Individualizado. Comunicación con la familia: Establecer una relación cordial y respetuosa para involucrar a la familia en la enseñanza del



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

			estudiante
	E1 E3	Diagnosticar. Sensibilizar a la comunidad.	Diagnosticar: Para identificar las NEE asociadas de los estudiantes que podrían necesitar apoyos en el PIE, de acuerdo a lo establecido en el decreto 170. Sensibilizar a la comunidad: es necesario sensibilizar para dar a conocer la realidad de los/as estudiantes y así promover valores de respeto, empatía, aceptación de las diferencias e implicar a toda la comunidad.

Incidente 5	Entrevista	Categorización	Categoría
Profesionalmente ¿Cómo se ha trabajado colaborativamente con el profesor o profesora de nivel de educación básica y otros/as profesionales en el hacer educativo que	E2	Respeto por el rol.	Respeto por el rol: Relación por medio del respeto con docentes de otras aristas educativas.
	E3	Trabajo colaborativo.	Trabajo colaborativo: Puesto que el trabajo colaborativo permite compartir experiencias y reflexiones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje y realizar retroalimentación conjunta.



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

caracteriza al PIE, en las situaciones actuales de crisis?	E1 E3	Comunicación y trabajo por medios tecnológicos.	Comunicación y trabajo por medios tecnológicos: Intercambiar información y transmitirla por medios sociales de comunicación.
	E1 E2 E3	Trabajo a través de co-docencia.	Trabajo a través de co-docencia: durante la clase los/as profesionales se distribuyen las funciones y roles que van a realizar, de acuerdo a lo anteriormente planificado.

Incidente 6	Entrevista	Categorización	Categoría
Ante crisis emergentes o contingencias como las que estamos vivenciando ¿Cómo se ha desarrollado el rol docente del PIE? ¿Qué cambios ha experimentado?	E2	Nuevas herramientas tecnológicas.	Nuevas herramientas tecnológicas: En esta modalidad online, las TIC resultan herramientas útiles puesto que permiten a docentes y estudiantes, formas de comunicación no presencial y virtual, las cuales se van actualizando de acuerdo a las necesidades y los/as docentes deben actualizarse a la par.
	E3	Ausencia de contacto piel a piel.	Ausencia de contacto piel a piel: Educación no presencial y por medio de elementos



		Trabajo individualizado	tecnológicos. Trabajo individualizado: Plan de trabajo personalizado a realizar con un estudiante de acuerdo a sus necesidades. .
	E1 E3	Estrategias de comunicación con la familia.	Estrategias de comunicación con la familia: Establecer canales de comunicación con los miembros de la familia en contexto de crisis y por medios tecnológicos.

Memo n°: 8

A través de la categorización de las respuestas y de la comparación constante de los discursos, ha permitido organizar la información de acuerdo a las concordancias establecidas en las respuestas de las docentes entrevistadas, relacionando y estableciendo categorías centrales y subcategorías para la elaboración de la discusión.

4.1.2.2 Codificación Axial

A partir de las categorías planteadas en la codificación abierta, por medio de la codificación axial se vinculan categorías centrales que engloba en su totalidad la agrupación de datos, por medio de propiedades y dimensiones.

“La codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p.134). Es debido a esto que la saturación de la información permitirá codificar dichas categorías y establecer mayor comprensión al objeto de estudio.

Incidente 1	Entrevista	Categoría: <i>Transición del paradigma de la</i>
--------------------	-------------------	---



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

		<i>discapacidad.</i>
¿Qué sentido tiene para usted los conceptos de integración e inclusión y cuál considera que responde de mejor manera al desarrollo de la condición humana?	E2	Integración desde el enfoque médico.
	E1 E2	Transición histórica de conceptos.
	E1 E3	Integración individuo se adapta.
	E1 E2 E3	Inclusión genera condiciones para todas las personas. Inclusión como respuesta al desarrollo de la condición humana.

Memo 9

Desde el discurso entregado por las docentes, existe un consenso en cuanto al cambio histórico que han tenido los conceptos de integración e inclusión a lo largo del tiempo. Por tanto, la categoría central que emerge desde los datos corresponde a la “*transición del paradigma de la discapacidad*” debido a que engloba a las demás categorías emergentes. Por un lado, al hablar de una transición, abarca el concepto de integración desde un *enfoque médico*, centrado en el *individuo* y su *adaptación*. Por otro lado, desde los discursos evidencian un tránsito hacia la inclusión y la definen en base al paradigma que considera *generar condiciones para todas las personas* y ya no centrado en el individuo. Este concepto; *transición de paradigmas*, visualiza además la *condición humana* y su desarrollo, en donde desde la integración esta se encontraba fragmentada al poner como foco de atención las barreras que presentaba un/a individuo/a en específico, en cambio desde la mirada inclusiva, la condición humana respondía a la total existencia de *todos/as* los seres humanos.

Incidente 2	Entrevista	Categoría: <i>Visualización del individuo.</i>
	E1	Las dimensiones del ser humano.



¿Cuál o cuáles diferencias visibiliza como trascendentes entre integración e inclusión?	E2	Integración desde el enfoque médico.
	E3	Adaptación durante todo el proceso de enseñanza.
	E1 E3	Integración individuo/a se adapta.
	E1 E2 E3	Inclusión para la comunidad educativa.

Memo 10

A partir de las diferencias conceptuales emergidas, de las palabras integración e inclusión; al igual que en el incidente anterior, se observa la integración desde *la visualización del individuo* fuera de la comunidad, en donde *él/ella se adapta* a este contexto educativo al cual ingresa, debido al *enfoque médico*, donde el sujeto/a debe rehabilitarse. Por el contrario, en la inclusión, este individuo es visualizado como parte del todo. Por lo tanto, la inclusión se entiende para la comunidad educativa; es decir, que el contexto y sus recursos son adaptados para las necesidades presentes.

Incidente 3	Entrevista	Categoría: <i>Necesidades educativas del estudiantado.</i>
¿Qué trascendencia le confiere usted al trabajo que realiza en el PIE, en contextos de crisis y por qué? Por ejemplo, la pandemia o crisis social.	E1	Dar cuenta de diversas necesidades en los/as estudiantes. Establecer estrategias diversificadas.
	E2	Especialista en el equipo multidisciplinario.
	E3	Trabajo individualizado. Contención emocional. Comunicación con la familia.



		Trabajo a través de co- docencia.
--	--	-----------------------------------

Memo 11

Si bien, no emerge un consenso en cuanto a la información entregada; dentro de la trascendencia ante el trabajo realizado en el PIE en contexto de crisis, se puede dar cuenta que las respuestas aluden a las *necesidades del estudiantado*; entendiéndose que estas son tan diversas de acuerdo a la realidad de cada uno/a. A través de la detección de estas necesidades, se pueden establecer planes de trabajo orientados al ámbito educativo, como *estrategias diversificadas* o *trabajo individualizado*, estableciendo además la especialidad de educación diferencial en el *equipo multidisciplinario*, lo que se configura con el trabajo mediante la *co docencia* con otros/as docentes para así generar aprendizajes a todo el grupo curso.

Por otra parte, dichas necesidades ante la contingencia pueden presentarse en el área socio-afectiva de los/as estudiantes, donde la *contención emocional*, se vuelve determinante para la expresión de necesidades del estudiantado. Desde esta misma vertiente la *comunicación con la familia* se ve dificultosa, debido a la modalidad no presencial de las instituciones, por lo que establecer una comunicación con estas; para hacerlas parte del proceso educativo, es a través de diversas estrategias y medios comunicacionales.

Incidente 4	Entrevista	Categoría: Rol ministerial.
¿Cómo describiría usted las especificidades del rol que tiene la educadora diferencial en el PIE?	E1	Establecer estrategias diversificadas. Trabajo a través de co- docencia.
	E2	Rol de observadora. Trabajo colaborativo.
	E3	Realizar adecuaciones curriculares.



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

		Trabajo en el aula de recursos. Comunicación con la familia.
	E1 E3	Diagnosticar. Sensibilizar a la comunidad.

Memo 12

Las ideas que plantean las entrevistadas responden al *rol* que posee un/a educador/a diferencial perteneciente al PIE; acorde a lo que plantea el *ministerio* en el decreto 170, en donde aparece el *diagnóstico* psicopedagógico integral, el cual exige un *trabajo colaborativo* con todos/as los/as agentes educativos. Por lo tanto, además del trabajo con el/la docente con el/la cual realiza *co- docencia*; debe existir un equipo interdisciplinario. Dentro de este mismo, se destaca la participación y *comunicación con la familia* entendiéndose como el primer agente en relación con el/la estudiante.

Dentro de las orientaciones técnicas, para el funcionamiento del PIE, se establecen especificidades tales como la *sensibilización de la comunidad* educativa, la planificación y gestión de *estrategias diversificadas*, para la enseñanza de los/as estudiantes del programa de integración escolar. Así como también, el *trabajo en aula de recursos*; que si bien debiera ser preferentemente en la sala de clase regular; sigue existiendo el espacio físico para aquellos/as que requieran otro tipo de apoyos.

Incidente 5	Entrevista	Categoría: <i>Comunicación entre agentes educativos</i>
Profesionalmente ¿Cómo se ha trabajado colaborativamente con el profesor o profesora de nivel de educación básica y	E2	Respeto por el rol.
	E3	Trabajo colaborativo.
	E1 E3	Comunicación y trabajo por medios tecnológicos.



<p>otros/as profesionales en el hacer educativo que caracteriza al PIE, en las situaciones actuales de crisis?</p>	<p>E1 E2 E3</p>	<p>Trabajo a través de co docencia.</p>
--	--	---

Memo 13

El *trabajo colaborativo* puede comprenderse como el trabajo entre pares, donde se comparten experiencias y conocimientos ante un objetivo en común, el cual está dado por la **comunicación entre agentes educativos**. A través de esta, se establecen estrategias, planes de trabajo e interacciones que permiten que el trabajo a realizar con los/as estudiantes, se de a través de diversas especialidades. Ante esto, la comunicación permite realizar trabajos de *co-docencia*, donde se realizan clases en conjunto.

Ante la situación actual, dicha comunicación se da exclusivamente por *medios tecnológicos*, es decir, TICS.

Incidente 6	Entrevista	Categoría: <i>Estrategias educativas.</i>
<p>Ante crisis emergentes o contingencias como las que estamos vivenciando ¿Cómo se ha desarrollado el rol docente del PIE?</p>	E2	Nuevas herramientas tecnológicas.
	E3	<p>Ausencia de contacto piel a piel.</p> <p>Trabajo individualizado</p>
	E1 E3	Estrategias de comunicación con la familia.
<p>¿Qué cambios ha experimentado?</p>		

Memo 14

La modalidad educativa online ha demandado a los/las docentes a establecer **nuevas estrategias educativas** que se adecuen al contexto de crisis; o dar mayor énfasis a aquellas que antes no eran consideradas como trascendentales. Ejemplo de las primeras, tiene



relación con aquellas *herramientas tecnológicas* o el uso de TICS, que se han transformado en el único medio de comunicación con los/las estudiantes. Por otro lado vemos como la *comunicación con la familia* o el *trabajo individualizado* han tomado mayor énfasis, puesto que este contexto de crisis ha develado aún más la realidad de cada uno/a evidenciando también la desigualdad en cuanto a condiciones económicas, sociales, culturales, etc.

4.1.2.3 Codificación Selectiva

La codificación selectiva, es el tercer paso del análisis de información por medio de la codificación de la información, esto permite tener mayor nivel de abstracción en los procesos. Desde aquí, la codificación selectiva, a partir de la vinculación y la relación de la información planteada en la codificación axial, permite establecer categorías centrales que darán el paso a la elaboración de la teoría.



Fuente: Elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002)

Figura 1. Proceso de investigación en la Teoría Fundamentada

Dicha categoría central, como mencionan Strauss y Corbin (2002) “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación”, esta surge a partir, de criterios planteados por estos mismos autores, los que explicitan que deben ser central, es decir, debe relacionarse con las demás categorías planteada. En segundo lugar, debe aparecer frecuentemente en los datos recolectados, para así,



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

en tercer lugar, explicar de manera lógica la relación que surge en estas categorías. En cuarto lugar, se establece que el nombre o frase debe poseer un nivel de abstracción, para poder realizar la investigación en otras áreas, en quinto lugar, la teoría va creciendo analíticamente y en profundidad a medida que van integrándose diversos conceptos, desde aquí y en último lugar “el concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo”. Strauss 1987, en Strauss y Corbin, 2002.

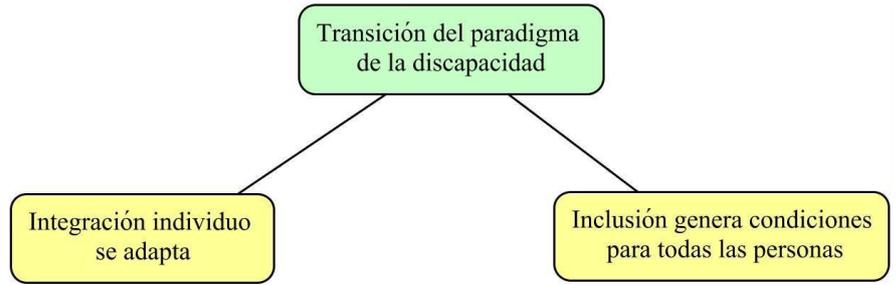
Lo que posteriormente radica en la elaboración de la teoría.

Categorías seleccionadas	Subcategorías
Transición del paradigma de la discapacidad.	Integración individuo se adapta. Inclusión genera condiciones para todas las personas.
Visualización del individuo	Las dimensiones del ser humano.
Necesidades educativas del estudiantado	Establecer estrategias diversificadas. Trabajo individualizado. Contención emocional.
Rol ministerial	Sensibilización de la comunidad educativa. Diagnóstico psicopedagógico integral.
Comunicación entre agentes educativos	Trabajo colaborativo. Trabajo a través de co-docencia.
Estrategias educativas	Nuevas herramientas tecnológicas. Estrategias de comunicación con la familia.

Diagrama 1: Construcción de la primera categoría central y las subcategorías.



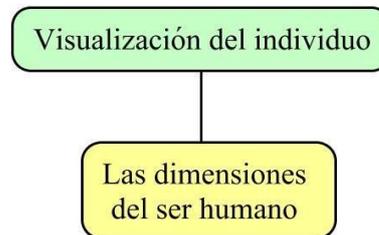
Categoría central:
Transición histórica del paradigma de la discapacidad que ha permitido el paso del enfoque médico a un enfoque social



Subcategorías: desde la integración el individuo se adapta al espacio y las características que presenta, en cambio en la inclusión es el espacio el que se adapta a las características del individuo.

Diagrama 2: Construcción de la segunda categoría central y la subcategoría.

Categoría central: Los docentes deben de visualizar a sus estudiantes.



Subcategoría:
Desde las dimensiones del ser humano, desde la integración el individuo se ve fragmentado debido a que no contempla la total existencia de este.

Diagrama 3: Construcción de la tercera categoría central y las subcategorías.



Categoría central: El estudiantado presenta diversas necesidades biológicas, psicológicas, afectivas y educativas que deben ser atendidas por el profesorado.

Subcategorías:
Dentro de las necesidades presentadas se elaboran diversas estrategias y planes de trabajo para el trabajo de estas.



Diagrama 4: Construcción de la cuarta categoría central y las subcategorías.

Categoría central:
A partir del ministerio, los/as docentes tienen demarcados diferentes roles que deben cumplir.

Subcategorías: Dentro de los roles especificados por el ministerio se menciona en diversas ocasiones el diagnóstico a realizar con el estudiantado y la sensibilización de la comunidad en torno a las NEE.

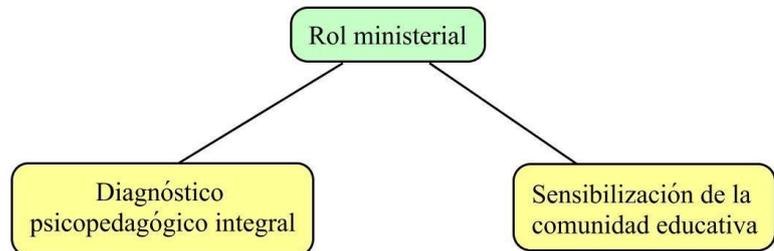


Diagrama 5: Construcción de la quinta categoría central y las subcategorías.



Categoría central:
Para que exista un plan de trabajo exitoso debe haber comunicación entre los agentes educativos.

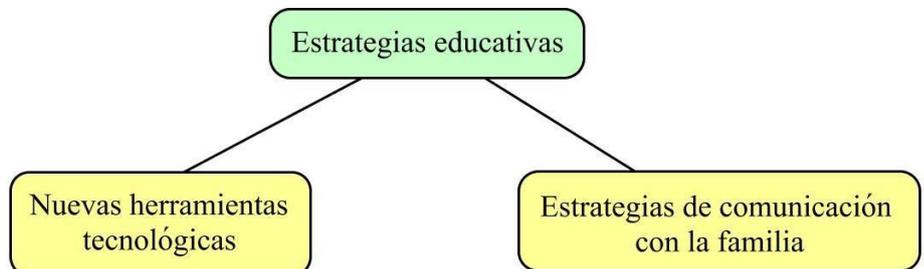
Subcategorías:
En este sentido es fundamental realizar trabajo colaborativo y co-docencia.



Diagrama 6: Construcción de la sexta categoría central y las subcategorías

Categoría central:
Desde la crisis emergente se declaran la formulación de nuevas estrategias educativas.

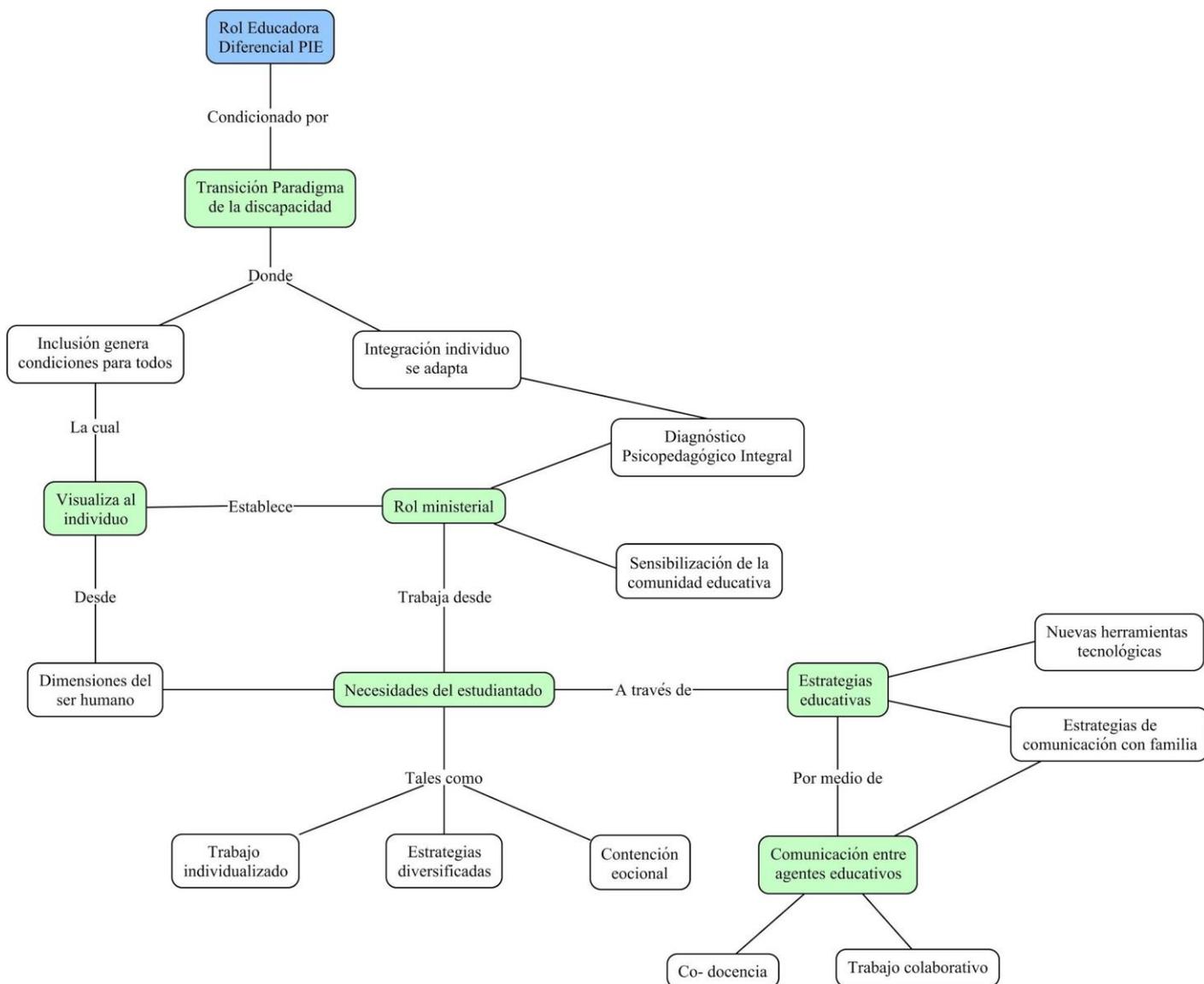
Subcategorías:
Estrategias para el trabajo educativo no presencial.





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

Diagrama 7: Relaciones entre las categorías centrales y las subcategorías.



4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva

El análisis emergente, hace relación sobre los dichos de “la investigación sobre las representaciones sociales obedece a una lógica inductiva, pues su punto de partida no son las teorías previamente establecidas, sino las cogniciones relativas a determinado objeto social que comparten los miembros de una población homogénea en relación con dicho objeto” (Abric, 2001). Esto se sitúa en la interpretación y posterior análisis de las representaciones sociales de la educadora diferencial del PIE respecto de su rol en contexto de crisis, evidenciada por educadoras diferenciales pertenecientes al Centro educacional Provincia de Ñuble de Santiago.

A partir de aquello, desde la aplicación de la teoría fundamentada, se busca generar una



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

teoría por medio de los datos recolectados. Esta teoría se clasifica como sustantiva, es decir,

“da cuenta de las realidades humanas, ya que se alimenta directamente de los datos procedentes de la investigación en curso, de manera dinámica y abierta. Esta es un nexo estratégico en la formulación y generación de la teoría formal fundamentada.” (Giménez, 2007). La cual es el resultado de un proceso sistemático de datos por medio de codificaciones y categorizaciones.

La categoría central está contenida en el concepto de rol de la educadora diferencial PIE, desde donde emergen categorías principales y subcategorías. La interpretación y análisis permite la comprensión de las representaciones sociales de las educadoras, las que en su conjunto revelan las interacciones complejas acerca de las cuestiones sociales, simbólicas, afectivas, comunicacionales, entre otras; que configuran la construcción social de la realidad, implicadas en la configuración de su rol en contexto de crisis

El presente análisis comienza con la comprensión de la transición del paradigma de la discapacidad y como está a lo largo de los años ha establecido diversos hechos históricos en la visualización de las personas en situación de discapacidad. Desde el discurso recogido, es posible visualizar, que este cambio de paradigma ha influido en la concepción que poseen las docentes ante los conceptos de integración e inclusión, y cómo estos han configurado la visualización de todos/as los/as individuos/as escolarizados.

Las docentes entrevistadas dan cuenta de ello, pues los conceptos sobre integración e inclusión han estado en boga en los últimos tiempos. Esto ha generado que se transforme la forma en que la educación concibe a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales.

“Yo los veo como históricamente, como un continuo, partimos como, pensando en la educación, como una prospección en la que nosotros como escuelas especiales o como escuelas públicas, tomábamos a los alumnos que tenían alguna necesidad y tratábamos de traerlos a nuestras escuelas regulares. Pero esto no cumple 100% con lo que es un proceso de inclusión, si no que atraer a un estudiante, llevarlo a la escuela, pero generar condiciones para que este se pueda desenvolver adecuadamente, y nosotros también de alguna forma pasar por este proceso de inclusión, más allá de generar esas condiciones para el estudiante, es generar condiciones para todas las personas que trabajan en una comunidad educativa” (E1)



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

A partir de lo anterior, se van generando condiciones para quién presente discapacidad, y quién trabaje educativamente con él, es decir, como menciona Avendaño y Díaz (2014)

(...) los alumnos con necesidades especiales (NEE), de quienes se espera que se integren al sistema educativo regular que, a su vez, debe realizar algunas adaptaciones curriculares y habilitar determinados apoyos, recursos y profesionales, exige a las personas con discapacidad su adaptación y asimilación a la oferta educativa.

Esto hace referencia a una visión rehabilitadora donde es el individuo el que debe adecuarse al contexto y, donde el principio de normalización rige a través de *“traerlos a nuestras escuelas regulares”*. En cambio, desde la inclusión el generar condiciones para todas las personas, permite contemplar la totalidad del ser humano, no solamente en aquellos que presentan algún diagnóstico médico.

“El de incluir responde a la condición humana. Incluir porque nos ayuda a todos, porque finalmente, bueno, todos tenemos condiciones que deben ser adaptadas para nuestro desarrollo completo” (E3)

Ante esto, el responder a la condición humana, es responder a la existencia de cada ser humano, Yordanis (2018) menciona que:

(...) no solo hace referencia al conjunto de eventos y características fundamentales que componen nuestra existencia. (...). En este sentido, la discapacidad es un modo de manifestarse la condición humana y una experiencia posible durante nuestra existencia que nos plantea preguntas y abre nuevas vías para explorar nuestra condición.

Es debido a esto que se menciona dentro del discurso que la integración es:

“(...) el traer lo físico, el decir “te integramos”, pero bien no consideran la parte humana, entonces esa es la primera diferencia un tema físico, llevar no significa que yo incluyo en plenitud” (E1)

Es así, que se sigue evidenciando una segregación y etiquetación de las discapacidades lo que genera la estigmatización de los/as estudiantes dentro del centro educativo, ya que se continúa centrando en las necesidades que poseen y no en las condiciones que se presentan dentro del



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

aula, por lo que desde aquí la normalización se continúa implementando dentro de la educación chilena.

“Entonces, claramente la integración mira al individuo y lo etiqueta también, lo que hablábamos de las etiquetas, y la inclusión es muy distinta porque mira a todos y no se centra en el individuo, sino se centra en el aula, es como ¿qué está pasando con todo ese grupo o curso?, porque todos tienen necesidades educativas especiales, como que el especial no me gusta el término, porque todos tenemos necesidades educativas, todos tenemos distintas formas de aprender, todos tenemos habilidades para algo y en otras tenemos dificultades y entonces cómo preparamos un material, cómo preparamos una guía de clase para un grupo donde son todos únicos e irrepetibles, son diferentes” (E2)

Sin embargo, se ha visualizado un cambio en cuanto a las necesidades educativas de todos/as las estudiantes; acorde con las políticas internacionales y sus aportes en cuanto a lo que significa la inclusión en el ámbito educativo, comprendiendo que todos tienen o han tenido algún tipo de necesidad educativa especial.

La diversidad dentro de los establecimientos educativos, es la que derriba estos conceptos de normalización, homogeneidad e integración, dando paso así a esta mirada inclusiva, donde el rol del docente no se centra netamente en quién presenta NEE, sino que se mira a todo el estudiantado y sus características biopsicosociales, “El modelo o enfoque biopsicosocial es un modelo general, que plantea que los factores biológicos, psicológicos y sociales, juegan un papel importante en el funcionamiento humano” (Recio, 2015) las cuales influyen directamente en el desempeño y la adaptación escolar.

De acuerdo a esto, desde el ámbito legislativo existe una inconcordancia y no están desde esa mirada inclusiva todavía. No han ocurrido cambios significativos como para poder cambiar este escenario. Como lo podemos visualizar en el decreto 83, donde este consiste en criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Desde el SENADIS se establece que

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, NEE, implica enfocarse en lo que requiere el entorno educativo (diseñar, adecuar, ajustar, flexibilizar, etc.), para que él o la estudiante, sin barreras y proporcionándole apoyos adicionales necesarios, pueda optar a un desarrollo integral e incrementar sus niveles de participación y aprendizaje.



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

Aquí se devela que el foco es que el estudiante con NEE se deba adecuar al entorno, a la sala de clases y no que sea el entorno, el profesor el que se adecue a las necesidades que tenga cualquier estudiante de su sala de clases.

‘‘Ah ya, la diferencia primero es que cuando uno integra por lo general es al niño al que uno lo adapta, al curso, o a ciertos ramos, o se le adapta mejor el instrumento, va a responder a esos objetivos que están pensados para todo el curso, esas habilidades. Entonces, hay una adaptación finalmente, que no es trascendental, es como que no es significativa, porque finalmente si no hay nadie que haga la adaptación, por ejemplo, al instrumento de evaluación nadie la hace no más, y el niño tiene que responder a lo que el profesor les hizo a todos, en cambio, cuando uno logra incluir, las clases son distintas, las formas de evaluar son distintas, no sé, a veces ni siquiera es necesario modificar un instrumento, porque está tan bien hecha una clase, está bien pensado el espacio para que todos puedan responder que no es necesario hacer esa adaptación, porque ya se hizo durante todo el proceso de enseñanza, o sea, el profesor pensó en sus 35 alumnos(...)’’

(E3)

Por lo tanto, las entrevistadas nos dan cuenta de que “todo esto se manifiesta en la escuela y en los diferentes contextos educativos, haciendo que éstos se transformen en lugares que promueven prácticas integracionistas por sobre las inclusivas” (Loaiza, 2011). En donde a pesar de lo que plantea el Decreto 170 que rige y norma el PIE como una “estrategia inclusiva” no es algo que se haya alcanzado aún y el análisis de la información así lo demuestra.

‘‘Yo creo que la inclusión es para todos nosotros, si las comunidades educativas dijeran somos un establecimiento inclusivo, que muchas de ellas lo declaran, pero no tienen prácticas que son inclusivas realmente no deberíamos de hablar inclusión educativa, si lo tuvieran completamente asimilado, entonces, es una diferencia para mí súper clara el traer lo físico, el decir ‘‘te integramos’’, pero bien no consideran la parte humana, entonces esa es la primera diferencia un tema físico, llevar no significa que yo incluyo en plenitud. Ya, y bueno yo soy una defensora de la inclusión, pero es súper complejo, porque en realidad, es como yo les digo no es solo para un niño que tiene necesidades, todos necesitamos en algún momento sentirnos parte de algo, sentirnos parte de una comunidad, y eso significa generar condiciones emocionales, socioemocionales, valóricas de un establecimiento educativo, que permita que todos



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

nos sentimos parte de una comunidad educativa”. (E1)

Del párrafo anterior, se destacan también elementos como valores y actitudes que convergen con las características personales de las sujetas, lo cual consolida su identidad como profesionales y les permite orientar o no, sus prácticas hacia una educación inclusiva entendiéndose como parte de su rol.

Los hallazgos muestran además que esta línea temática; en torno a la transición histórica de los conceptos, se encuentra en relación con los años en que se formaron y han hecho ejercicio de su profesión, pues declaran haber transitado desde lo que se denominaba “el grupo diferencial”, pasando por la integración y aspiran llegar a la inclusión.

“(…)si yo miro la historia hacia atrás, desde una exclusión totalmente evidente en el sistema escolar, después cierto de la segregación que se da, se agrupan estas personas con necesidad educativa tratando de brindarle una respuesta, porque yo lo que yo viví en el grupo diferencial era eso, había una salita especial, donde uno iba a sacar a los niños del aula, y los llevaba a esta salita, entonces, tenían ahí puesto un cartelito que decía los niñitos que les cuesta, los que van mal, los que van con la tía del delantal azul petróleo(…)” (E2)

Por lo tanto, revela la enseñanza de enfoques en su formación inicial (clínica e integracionista) en contraste con lo que se demanda actualmente (inclusión).

A raíz de lo anterior, se observa con mayor fuerza como los cambios paradigmáticos son potenciales factores que inciden en su rol y quehacer profesional y que este se irá modificando a través de la experiencia en los distintos escenarios educativos y lo que estos demanden, debido a que se dan “diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant, 2008).

“(…) claramente estamos sufriendo una transformación y estamos tratando de mirar el aula, lo que pasa en el conjunto del grupo o curso, y que la educadora diferencial se desprenda porque de verdad es un trabajo que tenemos que hacer sobre todo las que venimos de formación más antigua, que no solamente centrarnos en los niños que tienen dificultad, que tienen un diagnóstico, que tienen alguna necesidad educativa, sino, ser la educadora diferencial que mira a todo el curso (…)” (E2)



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

En la actualidad, el rol de las educadoras Diferenciales del PIE, está definido por el ministerio y lo que dictamina el Decreto 170. Partiendo con la labor de sensibilización desde la propia Educadora Diferencial que muestra su trabajo y comparte sus ideas a sus colegas para ir en pro del estudiante.

“La educadora diferencial en este caso mi rol, va a sensibilizar a las demás personas de que todos de alguna forma vamos a necesitar estrategias inclusivas o tenemos que relacionarnos inclusivamente entre nosotros. Ya, y quizás el rol más importante es impregnar a esas personas que están en la comunidad de este sentimiento, de relacionarnos de forma inclusiva, desde las prácticas inclusivas, etc.” (E1)

El rol docente como se menciona anteriormente, posee labores definidas que se adecuan a momentos determinados y al proyecto que presenta el lugar de trabajo, lo que hace que las educadoras diferenciales poseen elementos concretos en el trabajo con el equipo de aula. Por lo tanto, es fundamental el rol que desempeñe el docente, así como también, la mirada que tenga este y la comunidad educativa en general.

Por ejemplo, (E2) comenta:

“Bueno claramente ustedes saben que un programa de integración escolar está formado por un equipo multidisciplinario, ¿cierto? Hay especialistas, está la psicóloga, la fonoaudióloga, la terapeuta, que no son profesores, en este caso, nosotras somos educadoras diferenciales, pero somos profesoras, uno aporta desde su rol, ¿cierto?, para hacer un complemento en este trabajo multidisciplinario, donde uno tiene que acercarse a sus colegas especialistas, como la psicóloga que tiene una mirada a veces más clínica de las situaciones de los niños, y también claramente una visión más de aula de recurso, una visión más centrada en el diagnóstico también, porque la fonoaudióloga está centrada en el diagnóstico, porque el niño tiene TEL expresivo y ella va a hacer todo lo posible para que haya una superación de ese diagnóstico, pero la trascendencia que uno puede tener como cierto en el PIE tiene que ver con acercarlos a la integralidad de los estudiantes”.

Si bien, al principio con la creación de los PIE, había una cierta resistencia a los que se denomina trabajo colaborativo, ya sea por el desconocimiento y el no tener claro qué es lo que hacía la profesora con aquellos/as estudiantes que sacaba de la sala de clases, poco a poco se



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

ha ido formando una relación donde se articula la enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, que va desde las profesoras de parvularia y educadores/as básicos, todos trabajando para el logro de habilidades de los/as estudiantes. Ya que se entiende que no es solo la Educadoras Diferencial la que trabaja con el niño/a, sino será todo el establecimiento comprometido con la Educación de todos/as.

Las educadoras aluden a la capacidad de observación que poseen y la comunicación para generar los apoyos necesarios que vengán a mejorar la calidad de vida de los/as estudiantes; la cual se define como “un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional; tiene propiedades éticas –universales- y émicas –ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos; y este influenciada por factores personales y ambientales.” (Sharlock & Verdugo, 2007)

“(....) hay que llamar a los niños, y en el contexto en el que yo trabajo es un contexto vulnerable, por lo tanto, no hay recursos los niños no tienen internet, no tienen computadora, no tiene nada, tienen celulares, hay un analfabetismo digital tremendo, solo saben entrar a Facebook, no saben usar nada, ningún medio, por lo tanto, el trabajo ha sido muy acucioso, muy de uno a uno, trabajar con ellos de manera individualizada, siempre hacíamos grupos de a tres, de a dos, ahora olvídale estamos eso, uno a uno, y es dos veces a la semana, tres veces a la semana, cuatro veces a la semana, no dura 45 minutos las intervenciones, tampoco estamos dos horas porque es más difícil, porque se cae el internet, porque el niño no ve los números entonces hay que tener un montón de recursos también(....)” (E3)

Por lo tanto, acorde a lo anterior, es relevante que los/as docentes trabajen en pro del estudiante buscando respuestas educativas para satisfacer las necesidades que estos presentes a la hora de aprender especialmente en el contexto de crisis que estamos viviendo. Pues, es fundamental que podamos realizar diferentes estrategias educativas para que el estudiante pueda acceder al conocimiento de manera positiva y efectiva. Es aquí donde el trabajo que realicen los agentes del programa de integración escolar se vuelve fundamental, a partir de las necesidades relevadas desde la familia, el contexto y la propia persona que se educa. Por otro lado, no es lo mismo trabajar en un sistema público, que en uno particular o particular subvencionado.



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

El trabajo en contexto de vulnerabilidad como se menciona en el discurso de las docentes, no permite el llegar a todos y todas las estudiantes, debido a los recursos que cada familia posee o el contexto en el que están insertos.

“(...) familia por familia, buscando establecer y estrechar los lazos hogar-escuela, conocer sus realidades, sus problemáticas y ayudar en la búsqueda de soluciones, además de ofrecer escucha y contención. Porque el apoyo y compromiso de la familia de los niños y niñas en esta modalidad de trabajo es clave e imprescindible, ya que, aunque preparemos material diversificado, atingente a las circunstancias actuales, si la familia y el apoderado no se comprometen, nuestros estudiantes quedarán”.

Capítulo V



Conclusión y proyecciones

V.1. Conclusión

Tal como esta investigación lo ha demostrado, el contexto pandémico impactó en gran magnitud a la población, teniendo repercusiones en la educación chilena. Esto ha significado una invitación al replanteamiento del contexto educativo, y el rol de la educadora apuntando a redescubrir una nueva forma de relacionarse y relacionarnos como docentes, con los contextos sociales y familiares de nuestros/as estudiantes; lo que se traduce en un nuevo modo de ser docentes. Por lo tanto, es importante dilucidar aquellos puntos; aquellas transformaciones respecto al rol de las educadoras diferenciales del PIE:

En primer lugar, con la contención y escucha; es decir, la preocupación por el desarrollo emocional de nuestros/as estudiantes; en donde la empatía y la emocionalidad se volvieron conceptos fundamentales a la hora de enseñar. Pues, en un contexto tan adverso como en el que estamos, es relevante ponerse en el lugar de los/as estudiantes y comprender que los contextos en los cuales están insertos y los procesos por los que están pasando influyen a la hora aprender. Contención que debería ir dirigida a ambas partes, tanto estudiantes como docentes puesto que las clases a distancia han sido un agobio; también para estas/os últimas/os en donde muchas veces se han tenido que olvidar las horas de descanso, atendiendo consultas a toda hora; el seguir cumpliendo turnos éticos para atender a quien lo requiera, la exigencia de crear carpetas



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

de evidencia para demostrar que se sigue trabajando y que los/as estudiantes siguen “aprendiendo” y así otras tantas dificultades que ya todos/as conocemos.

En segundo lugar, desde el ámbito social, es fundamental trabajar a la par con la familia, con el fin de poder tener un panorama, una visión más clara del contexto en el cual está inserto/a el/la estudiante. De acuerdo al punto anterior, la virtualidad ha permitido a las docentes entrar a los hogares de sus estudiantes, de conocerlos/as más de cerca y visualizar las relaciones de los núcleos familiares. Es por eso que creemos que la educación a distancia, requiere que la educadora diferencial del PIE fortalezca su puente; es decir, las alianzas. En primer lugar, con los/as estudiantes y en un segundo lugar, entre familia y escuela, en relación a los/as demás profesores/as, los/las docentes de aula y asistentes de la educación como fonoaudiólogo, psicólogos, etc., en donde el trabajo colaborativo toma una real relevancia, porque en este contexto es necesario que se articulen metodologías y diversifiquen la enseñanza, considerando los factores socioculturales, emocionales y/o académicos de los/as estudiantes.

De igual modo, dentro de este ámbito social, la pandemia ha permitido a las familias, conocer más de cerca la labor de la educadora llevando a la valorización de su función en la sociedad; el rol y el quehacer educativo que realiza un educador /a diferencial dentro de una escuela regular con PIE. Las/os docentes continúan con empeño su labor, comunicándose con los/as estudiantes, sus familias y también con sus colegas, para tratar de organizarse lo mejor posible dentro de este tiempo y espacio. Todo esto, con el fin de que no se continúe ampliando la brecha que distancia a los/as estudiantes de aquellos/as que sí cuentan con el capital cultural, tecnológico y económico.

En tercer lugar, las transformaciones tienen que ver con un precedente desde el punto de vista profesional y humano. Podemos dilucidar que el rol se transforma en la parte más humana del docente, puesto que el rol ministerial planteado no nos permite humanizar la educación en su totalidad, por lo que debemos tener presentes en todo momento el bienestar, el desarrollo óptimo de la condición humana de nuestras familias y estudiantes, a partir de las relaciones que van forjándose dentro de la escuela. Es decir, todo aquello que podemos lograr a través del vínculo; que no lo hacen las máquinas, computadores y otros aparatos tecnológicos. Sino aquello que deja una huella y que en este contexto ha venido a marcar un antes y después, modificando la manera en que se venía trabajando en todos los ámbitos.



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

Para finalizar, el objeto de estudio nos ha permitido analizar y concluir que la pandemia ha dejado al descubierto la gran brecha de desigualdad e inequidad existente; lo cual no es nuevo, sino que se ha acrecentado aquella que ya existía desde antes, visualizado, por ejemplo, en la falta de recursos tecnológicos que tienen los/as estudiantes en sus hogares, familias con situaciones socioeconómicas difíciles, que se traducen en niños/as con altos índices de vulnerabilidad. A partir de lo anterior, y en concordancia con el tema investigado, está claro que la pandemia puso en jaque este sistema, en relación a la inexistente inclusión educativa en igualdad de condiciones para todos/as. Inclusión que se encuentra a la sombra de conceptos como integración educativa, la que no refleja en su totalidad lo que necesita el campo pedagógico. Pues aún se visualiza segregación y etiquetas dentro de la escuela a los/as estudiantes que tienen alguna necesidad educativa. Consideramos que es un proceso que está muy alejado de la realidad chilena; puesto que en nuestro sistema educativo se les mide a todos/as con la misma vara sin considerar el contexto y la individualidad de cada uno/a. Por lo que, falta que se realice un cambio cultural y de mentalidad profundo en la población chilena como para poder avanzar y obtener una educación justa e inclusiva para todos/as por igual.

Es por esto que el rol del educador/a jamás es estático; se transforma constantemente; trascendiendo un carácter teórico. Similar a lo que es el arte, el ser educador/a, se vive, siente y se refleja en nuestro discurso y en nuestras prácticas; es decir se va haciendo, re haciendo o deshaciendo a lo largo de la historia en relación a las representaciones sociales, vivencias y su reflexión. A su vez, se traduce en un acto que es tremendamente humano y en el que confluye la singularidad de cada ser.

V.2. Proyecciones

De acuerdo al estudio realizado; el contexto de crisis a pesar de no ser un escenario idóneo, al mismo tiempo constituye uno nuevo que sin duda, podría constituir un desafío para las actuales y futuras educadoras en cuanto a la contribución y al apoyo socio pedagógico que requieren las familias y comunidad de las instituciones en relación con nuestros/as estudiantes.

Por lo que, a modo de proyección, se sugiere continuar con la línea investigativa de lo que sucede en la educación en dichos contextos, para así dar cuenta de lo que sucede en el ámbito profesional e interno de los/as docentes en momentos de contingencia. Lo que se va a traducir en su acción pedagógica en los/as estudiantes.



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

En segundo lugar, estudios acerca de una educación inclusiva y equitativa para todos/as los/as estudiantes, tanto en contextos de contingencias, como en otros, puesto que, en la realidad existen instituciones que no están preparadas para la inclusión escolar.

Ambas proyecciones centradas en el hacer educativo como educadoras/es diferenciales permiten visualizar lo que sucede con la educación chilena y así establecer políticas públicas en pro de los/as profesionales, las instituciones, los/as estudiantes y la comunidad en general para la implementación de un enfoque basado en el derecho y el desarrollo de la condición humana.

Bibliografía

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusive. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona.

Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva, 5(1), 39-49.
<https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). *Promoviendo la equidad en educación*. Revista de Investigación en Educación, 11(3), 44-56.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/283>

Alarcón, P, Alegría, M y Cisternas, T (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas*. Cuaderno de Educación Nº75. Santiago, Chile

Alasino, N (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación.

Alvarado, J.L y Garrido, A. (2003). *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Mc Graw Hill.España.



Arancibia, N., Moral, F., Pugas, E., Silva, P. & Silva, D. (2015). *La visión inclusiva en la práctica pedagógica del educador/a diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Un estudio crítico de las barreras y/o facilitadores que inciden en el rol profesional*. P. 8. Recuperado el 27 de agosto de 2020 de http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0000/UCD0402_01.pdf

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. p.291

Arendt, H. (2012). *La condición humana* (Vol. 306). Barcelona: Paidós. p. 35

Arón, A., Milicic, N., Llanos, M., Machuca, A., Chía, E., Salgado, R., Sinclair, C., Martínez, M., Araya, C., Valdés, A., Pérez, A., Pacheco, A. y Lagos, f. (2005). Equipo del Proyecto Fondef. *Intervención en Crisis*. p. 15. Recuperado 28 de julio de 2020 de http://www.buentrato.cl/pdf/Manual_adultos.pdf

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*.

Avendaño, C & Díaz, J. (2014). *El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 27-44.

Azis dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas públicas educativas en Chile*. Líderes educativos.

Berger, P & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. p. 70.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2010). *Decreto 170. Ley 20.201*. Recuperado el 26 de agosto de 2020: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

BCN (2015). *Ley 20.845*. Recuperado el 26 de agosto de 2020: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>



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

Blanco, R. (2002). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. PRELAC, 175-176.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4(3), 1-15

Borja, C., García, P. & Hidalgo, R (2011). *El enfoque basado en derechos humanos: Evaluación e indicadores*. Red en derechos.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Bravo, L. (1993). *Retardo mental sociocultural o diferencias cognitivas en niños de nivel socioeconómico bajo*. Psicología Vol. XI. 2

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives*. Developmental Psychology, 22(6), p.723-742.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Calmels, D. (1980) *La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje*. Universidad de San Martín.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones; 2006. p. 163-165.

Carabelli, P. (2010). *Reflexiones sobre educación y verdad desde la perspectiva de Michel Foucault*. Revista Fermentario. N° 4. Recuperado de:

<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/47.Foucault>

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003) *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, pp. 164-167 Universidad del Valle Cali, Colombia

Centro de Innovación en Educación y Fundación Chile. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (pie) en Establecimientos que han incorporado*



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

Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (neet).

Documento Resumen del Estudio.

Constitución Política de la República de Chile (1980). Editorial Jurídica de Chile.

<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>

Cussianovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. IFEJANT. Lima (Perú). p. 59

Diario As Chile (2020). *Curva del coronavirus en Chile hoy, 15 de mayo: ¿Cuántos casos, contagios y muertes hay?*. Recuperado el 23 de junio del 2020 de https://chile.as.com/chile/2020/05/15/tikitakas/1589551024_254378.html

Diario Universidad de Chile (2017). *Adultocentrismo: La eterna dictadura que pesa sobre los niños*. Recuperado el 02 de septiembre del 2020:

<https://radio.uchile.cl/2017/11/03/adultocentrismo-la-eterna-dictadura-que-pesa-sobre-los-ninos/>

División General de Educación (2020). *Orientaciones para evaluaciones diagnósticas PIE y escuelas especiales en el contexto de la pandemia por Covid-19*. MINEDUC. p. 4. Recuperado el 28 de junio de 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/06/Indicaciones-diagno%CC%81sticos-en-pandemia-2020.pdf>

Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción*. Última Década, núm. 36, CIDPA. p.105. Centro de estudios sociales, Valparaíso, Chile.

Duk, C. y Loren, C. (2010). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), 187-210.

Durkheim, E (1895). *Las reglas del método sociológico*. México: Siglo XXI, 1986

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-457). Salamanca: Amarú



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

Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*. Academy of Management Review, 14 (4): 532-550.

Escobar, C (2017). *La consecuencias de la ley de inclusión escolar*. FACSO. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de:

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/136328/las-consecuencias-de-la-ley-de-inclusion-escolar>

Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8).

Falabella, A. (2008). *Democracia a la chilena”: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace*. Revista Docencia, 36, p. 5-17.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (14° ed.). México: Siglo XXI Editores. p. 33

Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid, Zero/Zyx.

Fischer, F., Miller, G. & Sidney, M. (2007). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*. Lincoln, United States: CRC Press.

Fondo de investigación y desarrollo en educación. (2016). *Inclusión social en las escuelas*. MINEDUC. Departamentos de estudios y desarrollo, Santiago.

Foucault, M. (2005): *El orden del discurso*. Siglo veintiuno editores. Argentina, Buenos Aires.

Gajardo, E. (2009). *La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1), 15 – 23.

García, C. & López, D. (2019). *Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios*. Revista Brasileira de la educación especial, 25(1). Recuperado el 26 de junio de 2020 de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382019000100001&script=sci_arttext&tlng=es

Giménez, RC (2007) *Aplicación de la teoría fundamentada al estudio del proceso de creación de emperzas*. Revista Decisiones globales.



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

Villaroel, G. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49 Mérida, Venezuela

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.

Godoy, P., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*.

Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Gómez, V. (2014). *Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas*. Estudios Pedagógicos XL, N° 2: 391-407. Pág.394 Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art23.pdf>

Guajardo, E. (2010). "La Desprofesionalización Docente en Educación Especial". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4 (1): 105-126 pp. Recuperado el 27 de septiembre de 2020 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.

Guglielmino, M; Valente, G. y Mendes, A. (2006). *Sujetos y educación especial: de la sujeción a la posibilidad de habitar las diferencias*. XV Jornadas de RUEDES. Córdoba.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. Child Development, 72, p. 625-638.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, A. (2016). *La condición humana de Hannah Arendt y sus aportes a la bioética*, p. 10.

ITSON (s.f). *Ventajas para el trabajo colaborativo*. Recuperado el 18 de julio del 2020 de http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas_del_trabajo_colaborativo/t3.htm

Información. *El poder según Foucault* (2015). Recuperado el 04 de septiembre del 2020: <https://www.diarioinformacion.com/opinion/2015/08/12/foucault/1664935.html#:~:text=Seg>



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

%C3%BA n%20Foucault%2C%20el%20poder%20designa, como%20ejemplo%2C%20un%20centro%20educativo.

Jodelet, D (1984) *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría en Serge Moscovici*. Psicología social II. Barcelona: Paidós, pág 469-493

Kraft, M. y Furlong, S. (2004). *Public policy: Politics, analysis and alternatives*. Washington. D.C.: CQC Press.

Lacolla, L. (2005). *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 mineduc

Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.

Loaiza, C. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos*. Universidad de Manizale

López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. & Rojas, C. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile*. Revista de Educación. p.256- 281. Recuperado el 27 de julio de 2020 de http://dev.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/barreras-culturales1smallpdf.com_.pdf

Maldonado, J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Revista de Derecho UNED. No. 12 , p. 825. Recuperado el 21 de Junio de 2020 de <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163>

Manghi, D, Julio. C, Conejeros. M, Donoso E, Murillo M Diaz C. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI*. Perspectiva Educacional, 51(2): 42-71. Recuperado el 22 de Junio de 2020 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 24 de junio de 2020 de



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

[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500)

InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf.

Martín-Baró, I. (1985) *Acción e ideología*. San Salvador: Universidad Centroamericana.

Martínez, C. y Piedad, C. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Dolmen. Santiago de Chile. p. 238, 244 255.

Mayan M. J. (2001) *Una Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Qual Institute Press: Alberta, Canadá.

Meza, R. & Fuentes, R. (2015). *Inclusión – Exclusión: Una tensión emergente desde la Ley de Inclusión 20.845*. *Revista Sul Americana de Psicología*, v3, n2, Jul/Dez, p.223. Recuperado el 29 de julio de 2020 de:

<http://ediciones.ucsh.cl/index.php/RSAP/article/download/1765/1630/>

Míguez, M. (2006). *Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana*. Portularia, vol. VI, núm. 2, p. 123-137. Universidad de Huelva. Huelva, España.

MINEDUC (1990a). Decreto Exento N° 86/1990. *Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705021430100.DecretoN86.pdf>

MINEDUC (1990b). Decreto Exento N° 87/1990. *Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281947030.DecretoN87.pdf>

MINEDUC. (1990c). Decreto Exento N° 89/1990. *Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad visual*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281949200.DecretoN89.pdf>



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

MINEDUC. (2009). *Ley 20370. Ley General de Educación*. Recuperado el 06 de julio de 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf

MINEDUC. (2009). *Decreto N° 170/2009. Fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. p. 2 Recuperado el 19 de julio del 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. p. 5. Recuperado el 23 de junio 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. Recuperado el 06 de julio del 2020: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

MINEDUC (2015). *Mesa Técnica de Educación Especial. Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Unidad de Educación Especial.

MINEDUC. (2015). *Ley N° 20.845. Ley 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*. Artículo 1. Chile: MINEDUC.

MINEDUC (2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. p. 8. R Recuperado el 23 de junio 2020 de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf

MINEDUC (2020). *4 Claves para el autocuidado docente*. p. 1. Recuperado el 23 de junio de 2020 de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf

Ministerio de Educación de Ontario (2010). *The Ontario curriculum grades 1e8: Health and physical education, revised interim edition*. Ottawa: The Queen's Printer.

Mon Petit coin D`educación (2016). *De la integración a la inclusión: Evolución del concepto*. Recuperado el 26 de agosto del 2020:



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

<https://coralelizondo.wordpress.com/2016/04/04/de-la-integracion-a-la-inclusion-evolucion-del-concepto/>

Mon Petit coin D`educación (2016). De la integración a la inclusión: Evolución del concepto. Recuperado el 26 de agosto del 2020:

<https://coralelizondo.wordpress.com/2016/04/04/de-la-integracion-a-la-inclusion-evolucion-del-concepto/>

Montenegro, H. (1992). *Retardo mental sociocultural*. Psykhe, p. 5-14.

Montoya, J. (2014). “*La práctica educativa, un espacio en la construcción social*”. Recuperado el 10 de Julio de 2020:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1967/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mora, M (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital, vol 1.

Morín, E. (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Editorial Santillana. p.10

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos. p.15

Moscovici, S (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979

Müller, F. (2020). *La educación en tiempos de crisis*. El dínamo. Recuperado el 19 de julio de 2020 de <https://www.eldinamo.cl/blog/la-educacion-en-tiempos-de-crisis/>

Noreña, A., Alcazaran-Moreno, N., Rojas, J y Rebolledo, D (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274

ONU: Asamblea General, (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 23 de Junio del 2020 de <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>

Oyarzún, C. (2014). *El dilema de la educación diferencial hoy: ¿El currículum o las habilidades específicas?* *Revista Temas de Educación*, 19(2), p. 69-79. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>



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

Parra-Dussan, C. (2010). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques*. International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional, p. 347 - 380. Recuperado el 22 de junio de <http://www.scielo.org.co/pdf/ilrldi/n16/n16a11.pdf>

Patierno, N. & Crisorio, R. (2016). *Cuerpo y naturaleza humana en la obra de Hannah Arendt*. Revista. Internacional Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.13, n.2, p. 01-18

Pratt, S. (2014). *Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships*. Teaching and Teacher Education.

Perry, C. (1998) *A structured approach to presenting thesis*. Australian Marketing Journal, 6 (1): 63-86.

Piña, J. & Cuevas, Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales*. Perfiles educativos. 26(105-106).

Prieto, M. (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente" Revista Enfoques Educativos 6 (1):29-49. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Recio, F. *Proyecto Hombre: El modelo Bio-psico-social en el abordaje de las adicciones como marco teórico (MBPF)*. Madrid, España.

Rincón, H., Malagón, R., Morales, B., Lozano, D., Pano, C. y ET AL. (2018) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires, Argentina. Cresur. p.14

Rivera, YS. (2010). *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura científica y el deporte?*. Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en deporte. Núm 11

Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. Estudios Pedagógicos.

Rojas, T. & Armijo, M. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Cuaderno de Educación, 75, 1-12.



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

Romano, C. (1989). *Research strategies for small business: a case study*. International Small Business Journal, 7 (4): 35-43.

San Martín, C., Salas, N., Howard, S. & Blanco, P. (2017) *Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. 11(2). Recuperado el 24 de junio de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200012

Sarbin, Th. & Allen, V. (1968). *Rhote Theory*. En Lindzey, G. y Aronson, E. (eds) *The Handbook of Social Psychology*, 2nd. Edition, Vol. 1, Addison-Wesley.

SENADIS (s.f) Inclusión educativa

Servicio Nacional de la Discapacidad (2010). *Ley N° 20.422*. Recuperado el 23 de junio de 2020 de https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422

Servicio Nacional de la Discapacidad (2010). *Manual sobre la Ley N° 20.422*. Recuperado el 6 de julio de 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231527430.ManualLeyN20422.pdf>

Sharlock, R. & Verdugo, M. (2007). *“Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoran la calidad de vida a través de los apoyos”*

Sisto, V. (2013). *Entre la privatización y la reconstrucción de lo público en Chile: Movimientos estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad*. Horizontes Sociológicos, 1(1), p. 63-76

Stanley C. Trent, Alfredo J. Artilles, Carol Sue Englert (1998). *From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research, and Practice in Special Education*

Straus, A y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trads.). (2a. ed.). Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.



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

- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). *Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement*. Teaching and Teacher Education.
- Tamayo, M. et al. (2018). *Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva*. Revista Española de Discapacidad, 6 (I): 161-179.
- Tenorio, S. (2005) *La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1. P. 823-831. Recuperado el 27 de julio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>
- Torres, M^a. S. (2004). *Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente*. Maestría en Estudios de Género. FLACSO: Sede Ecuador.
- Trent, S., Artiles, A. & Englert, C. (1998). *From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research, and Practice in Special Education*. Review of Research in Education, Vol 23, p. 277- 307.
- UNESCO (1994). World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain 7-10. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Paris
- UNESCO. (2019). *La educación en situaciones de crisis*. Recuperado el 24 de junio de 2020, de <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis>
- Vaillant, D (2008). *La identidad docente, importancia del profesorado*. Revista Investigaciones en Educación, Vol. VIII, N° 1: 15-15
- Vanegas, J. García & Gil, L. (2007) *La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial*. p.59.



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

Vanegas, C y Fuentealba, J (2019). *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*. vol.58 no.1. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000100115#:~:text=La%20identidad%20profesional%20docente%20es,en%20la%20interacci%C3%B3n%20consigo%20mismo%2C

Varela, J. (2009). “*Educación (Sociología de la) Algunos modelos críticos*”, en Román Reyes (Dir) UCM. Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm.

Vettorazzi, C. y Cortese, M. (2016). *El quehacer profesional del profesor en educación especial desde las voces de los estudiantes de la carrera*. P. 97. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8397/vettorazzicorteseeruedes7.pdf

Villarroel, G. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre individuo y sociedad*. (Fermentun, Ed.) Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17(49), p. 434-454. Recuperado el 24 de junio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Volante, P. (2001). *Una antropología relevante: La “condición humana” desde Hannah Arendt*. Pensamiento Educativo. Vol. 28 (julio 2001), p. 85-104. Recuperado el 28 de julio de 2020 de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/189/400>

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty’s Stationary Office.

Wolfensberg, W. (1986). *El debate sobre la normalización*. En Siglo Cero, 105, p. 12- 28.

Yanes, J. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago: RIL Editores

Yañez, R (2010). *La construcción social de la realidad: La posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann*. Revista jurídica.



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

Yordanis, E. (2018) *Discapacidad: una heurística para la condición humana*.

Rev. Bioét. vol.26 no.2. Universidad Católica Sedes Sapientiae, Departamento de Investigación, Facultad de Ciencias de la Salud, Lima, Lima/Perú.

Anexos

Cuestionario: Entrevista semi- estructurada

Nombre:

Edad:

Título universitario:



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

Institución de formación:

Años de experiencia:

Años de experiencia en Escuela/PIE:

Preguntas

1. ¿Qué sentido tiene para usted los conceptos de integración e inclusión y cuál considera que responde de mejor manera al desarrollo de la condición humana?
2. ¿Cuál o cuáles diferencias visibiliza como trascendentes entre integración e inclusión?
3. ¿Qué trascendencia le confiere usted al trabajo que realiza en el PIE, en contextos de crisis y por qué? Por ejemplo, la pandemia o crisis social.
4. ¿Cómo describiría usted las especificidades del rol que tiene la educadora diferencial en el PIE?
5. Profesionalmente ¿Cómo se ha trabajado colaborativamente con el profesor o profesora de nivel de educación básica y otros/as profesionales en el hacer educativo que caracteriza al PIE, en las situaciones actuales de crisis?
6. Ante crisis emergentes o contingencias como las que estamos vivenciando ¿Cómo se ha desarrollado el rol docente del PIE? ¿Qué cambios ha experimentado?



I.5. Objetivos

I.5.1 Objetivo General Analizar las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales del Programa de Integración Escolar respecto a su rol en el contexto de crisis		
	PREGUNTA	OBSERVACIONES
Conocer las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el Programa de Integración Escolar en contexto de crisis	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sentido tiene para usted los conceptos de integración e inclusión y cuál considera que responde de mejor manera al desarrollo de la condición humana? ¿Cuál o cuáles diferencias visibiliza como trascendentes entre integración e inclusión? ¿Qué trascendencia le confiere usted al trabajo que realiza en el PIE, en contextos de crisis y por qué? Por ejemplo, la pandemia o crisis social. 	<u>Pertinentes</u>
Describir los componentes del discurso que poseen las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el contexto de crisis.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describiría usted las especificidades del rol que tiene la educadora diferencial en el PIE? Profesionalmente ¿Cómo se ha trabajado colaborativamente con el profesor o profesora de nivel de educación básica y otros/as profesionales en el hacer educativo que caracteriza al PIE, en las situaciones actuales de crisis? Ante crisis emergentes o contingencias como las que estamos viviendo ¿Cómo se ha desarrollado el rol docente del PIE? ¿Qué cambios ha experimentado? 	<u>Pertinentes</u>
Interpretar los componentes del discurso de las/os Educadoras/es Diferenciales respecto a su rol en el Programa de Integración Escolar en contexto de crisis.		<u>Sin observaciones</u>
Observación general		
El instrumento permite abordar lo establecido en los objetivos específicos, en consecuencia, se valida.		


 José Mauricio Contreras San Juan
 Psicólogo Educacional

SANTIAGO, AGOSTO 2020



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



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

**AUTORIZACIÓN DE INSTITUCIONES
PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN CON PERSONAS**

Yo, Claudia Andrea Quezada Orozco, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a las investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Andrea Dörner, Francisca Ensemeyer y Constanza Orellana; estudiantes tesisistas del programa de Pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es analizar las representaciones sociales de las/os Educadoras/es Diferenciales del Programa de Integración Escolar, respecto a su rol en el contexto de crisis, y que para ello se requerirá aplicar un cuestionario que consisten en la recolección de datos, a través de una entrevista semi estructurada. Las personas involucradas en el estudio serán tres educadoras diferenciales del PIE.

He sido informado/a de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre el día 31 de agosto y el 4 de septiembre y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en la oficina 206, bajo la custodia del Profesor Guía, Académico Sr. José Patricio Escorza Walker, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran los derechos de los participantes se puede contactar con el profesor patrocinador de la tesis, profesor José Patricio Escorza Walker, Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, correo electrónico jose.escorza@umce.cl También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 222412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: C. Orozco

Nombre: CLAUDIA QUEZADA OROZCO

Timbre de la Institución: _____



Scanned by TapScanner