



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y BÁSICA

**ROL DEL/LA EDUCADOR/A DIFERENCIAL EN EL
PROGRAMA CENTRO DIURNO PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA FUNDACIÓN
DE LA COMUNA DE CERRO NAVIA**

Estudiantes: Chacón Riffo, Rosa Alexandra

Erices Ortiz, Stephanie Paz

Morales Carrasco, Krishna Daniela

Ortiz Gajardo, Constanza Iris De La Luz

Profesora guía: Pizarro Flores, Carolina De Los Ángeles

Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciada en Educación

Chile, Santiago, 2022.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, quisiera agradecerle a mi madre Ana, por ser mi pilar fundamental, ser mi apoyo constantemente en este proceso y motivarme a seguir adelante esta investigación. A mi padrastro Enrique, por sus consejos e ir a buscarme cuando me queda hasta la noche en la universidad. También, a mi hermana Analee y mi sobrino Jonathan que, si bien no estamos juntos, a la distancia me escucharon, aconsejaron y motivaron en este proceso. Agradezco enormemente a mi abuela por la acogida en su casa, la comida que me daba y los cariños que recibía por su parte. Y, por último, a mis amigas y compañeras, Stephanie, Krishna y Constanza, por ser mis guías en estos cuatro años, por siempre tener la dedicación de explicarme algo cuando no entendía, por ayudarme a desenvolverme y fortalecer mis habilidades y capacidades.

Rosa Alexandra Chacón Riffo.

En este documento que permanecerá a lo largo de los años y por todo el proceso que conllevó realizar este trabajo de investigación, quiero agradecer a Maximiliano mi pareja, por cuidar a nuestro hijo durante mis largos días de trabajo, por apoyarme, guiarme, entregarme una palabra de aliento en madrugadas, entregarme motivación, fortaleza y amor para cumplir tranquilamente con esta responsabilidad. A mi hijo Valentino, por llegar a mi vida en segundo año de carrera a ser mi motor, mis ganas de ser mejor persona, mi alegría en días que ya no existían más fuerzas con sus regalos (flores - globos de amor) y decirme “mamita linda, te traje una sorprecha... un pastelito”. Asimismo, por enseñarme tantas cosas, puesto que, gracias a mi experiencia siendo su madre, logre articular el contenido teórico, y utilizarlo socio-afectivamente en mis prácticas e interacciones con otros niños/as y jóvenes. A Sandy mi madre, por ser mi pilar fundamental y mi fiel compañera de vida en todas mis etapas, por confiar en mis capacidades, entregarme apoyo, motivación, protección y amor incondicionalmente. Por estar ahí escuchándome y pendiente a mi estado de

ánimo durante este periodo. Por último, a mi grupo de amigas y compañeras de universidad Rosa, Constanza y Krishna por estos cuatro años de apoyo mutuo, tanto emocionalmente como en nuestros procesos formativos. Por escucharme, entender mi contexto y hacerme creer en mí. También, decirles que son unas personas maravillosas y que son unas excelentes profesionales, no cabe duda de que, quien tenga la oportunidad de conocerlas, serán afortunados/as. Espero que sigan brillando y vibrando por siempre.

Stephanie Paz Erices Ortiz.

En este apartado me gustaría agradecer a mi madre Yency por ser un apoyo y una guía constante en todos los procesos vividos a lo largo de mi vida, sobre todo escucharme y acompañarme durante estos arduos meses de trabajo, a su pareja Alexis porque desde el momento que llego a mi vida me ha alentado y acompañado durante mis grandes sucesos estudiantiles, gracias por ir a buscarme a las altas horas de la noche los días que me quedaba hasta tarde en la universidad terminando esta investigación, gracias a ambos por motivarme a cumplir mis sueños, además de comprenderme, darme palabras de aliento y ser mi pilar durante los días difíciles, a mi mascota mi perrita Kitty por ser un apoyo emocional a lo largo de este proceso. También me gustaría agradecer a los dos angelitos que tengo en el cielo por ser una motivación para terminar esta etapa, a mis compañeras y amigas Constanza, Stefanie y Rosa por comprender y ser un apoyo a lo largo de estos cuatro años de carrera, a mi grupo de música favorito por crear canciones que me inspiraron en los tiempos difíciles y me dieron cobijo cuando lo necesite. Pero por sobre todo me gustaría agradecerme a mí misma porque a pesar de las adversidades vividas a lo largo de este año, logré terminar este arduo proceso.

Krishna Daniela Morales Carrasco.

En este escrito que formará parte del inicio de una nueva etapa, quisiera agradecer en primera instancia a Dios, por otorgarme una hermosa familia, amistades que valoro tanto y llenarme de fuerza para continuar esta montaña rusa de emociones. Agradezco enormemente a mi padre Benedicto, por apoyarme y cuidarme en todo momento a lo largo de estos meses, esperándome hasta tarde para no irme sola a casa, cuando debía quedarme hasta largas horas en la universidad. A mi madre Ximena por animarme a continuar, recordándome constantemente que todo proceso vale la pena. A mi hermana mayor Karla, mi hermano menor Sebastián y mi hermana menor Xenia por escucharme, apoyarme y recordarme todas mis capacidades y habilidades para lograr esta investigación, soportando mis cambios de ánimo, haciéndome reír cuando el estrés me sobrepasaba y preparando o comprando mis comidas favoritas para continuar. A mis hermosas mascotas, Detroit, Cuchon, Gasparín y en especial a Luluz por ser mi apoyo emocional y recibir mis ataques de amor. Y finalmente, agradezco enormemente a mis amigas y compañeras de este proceso, Rosa, Stephanie y Krishna, por siempre seguirme la corriente en las ideas que iban surgiendo, por respaldarme en todo momento, por hacer que me cuestione cómo es que congeniamos tan bien si somos tan diversas, por convertirnos en un maravilloso e increíble complemento, por simplemente comprenderme y apoyarme a continuar, porque si una lo logra es porque todas lo lograremos y así fue, todas lo logramos.

Constanza Iris de la Luz Ortiz Gajardo.

RESUMEN

En diversas investigaciones el rol del educador diferencial ha sido explorado desde el contexto educativo, por lo que existe más conocimiento para el quehacer del educador diferencial en el ambiente pedagógico, como lo son: las escuelas regulares con PIE, las escuelas especiales, las aulas hospitalarias, entre otro. Por este motivo, la presente investigación cualitativa indaga características específicas del quehacer de un educador diferencial en contexto fundación, específicamente en el programa Centro Diurno, en donde desempeñan múltiples funciones para apoyar a participantes que presentan discapacidad intelectual en sus diversos niveles. Asimismo, busca identificar si el educador diferencial utiliza las interacciones pedagógicas en el taller y si estas interacciones, permiten comprender como confecciona las planificaciones de enseñanza entorno a las dimensiones de Marzano. De este modo se centra la base para futuras investigaciones sobre el rol del educador diferencial en contexto fundación.

Palabras Claves: Rol del Educador Diferencial, Contexto Fundación, Interacciones Pedagógicas, Planificaciones, Dimensiones de Marzano, Discapacidad Intelectual.

Abstract

In several investigations the role of the special educator has been explored from the educational context, so there is more knowledge for the work of the special educator in the pedagogical environment, such as regular schools with School Integration Program, special schools, hospital classrooms, among others. For this reason, this qualitative research investigates specific characteristics of the work of a special educator in a foundation context, specifically in the Day Center program, where they perform multiple functions to support participants with intellectual disabilities at different levels. It also seeks to identify if the special educator uses pedagogical

interactions in the workshop and if these interactions allow understanding how he/she prepares the teaching plans around Marzano's dimensions. In this way, the basis for future research on the role of the special educator in the foundation context will be centered.

Keywords: Role of the Differential Educator, Foundation Context, Pedagogical Interactions, Planning, Marzano's Dimensions, Intellectual Disability.

INTRODUCCIÓN.

Existe escasa información sobre la labor que cumple un educador diferencial en contexto comunitario, por lo que esta investigación busca caracterizar el rol del educador diferencial en contexto fundación, específicamente en el programa Centro diurno, en donde asisten personas con discapacidad intelectual en sus diferentes niveles. De esta forma, se estará ampliando el norte a futuros educadores diferenciales que decidan ejercer en fundación, debido a que conocerán características de su rol en dicha entidad, y cómo será su participación en ella. Es por ello, que el paradigma de esta investigación es cualitativo, ya que permite comprender “[...] los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 391) De igual modo, el alcance que direcciona la investigación es el de estudio descriptivo ya que, “[...] busca especificar, las características de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 125) En este caso, se busca conocer las características que tiene un educador diferencial en el contexto fundación desde el propio profesional, el equipo multidisciplinario y las observaciones directas de las investigadoras, para así ir complementando la información de cada uno de los agentes para encontrar características específicas del educador. Delimitándose en el programa Centro Diurno que se imparte en la fundación, para así identificar si utiliza las interacciones pedagógicas que se dan en el transcurso de los talleres, como también, comprender de esta forma la confección de planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano.

Esta investigación tiene como sustento teórico a diversos autores y autoras, las cuales se dividen por temática, convirtiendo a los autores y autoras en referentes importantes que componen el marco teórico. Respecto a comprender la discapacidad y discapacidad intelectual se encuentran Schalock, Verdugo, Pérez y Chhabra, en el rol del educador diferencial, se respalda por Manghi,

Mineduc, Godoy, Meza y Salazar, en interacciones pedagógicas se apoya en Meneses, Escobar, Custodio y en planificaciones se sostiene en base a Carrizazo, Pérez, Gaviria, Florez y Marzano y en respecto a las leyes se encuentran, la ley 20.370/09 y la ley 20.422/10 y en decretos, se encuentran el decreto 170/10 y el decreto 83/15.

Para obtener la información, se aplicaron tres instrumentos de recopilación de información, la primera fue una observación directa en el ambiente natural, la segunda fue las anotaciones interpretativas, en donde para traspasar e interpretar la información, se utilizaron bitácoras de campo y registros anecdóticos. Luego, se aplicó una entrevista semiestructura para recoger la visión proyectada de los entrevistado, referente a las temáticas abordadas, para así levantar categorías y darle respuesta a cada objetivo planteado y a la pregunta de investigación.

INDICE

CAPÍTULO I:.....	14 - 21
1.1 Antecedentes.....	14 - 15
1.2 Planteamiento del problema	16 - 20
1.3 Justificación.....	20 - 21
1.4 Objetivo general	21
1.5 Objetivos Específicos	21
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	22 - 134
1. Modelo Teórico: Comprendiendo el constructo discapacidad	22 - 32
1.1. Enfoques de la Discapacidad Intelectual y sus definiciones	27 - 32
2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual	33 - 44
2.1. Discapacidad Intelectual Leve.....	35 - 36
2.2. Discapacidad Intelectual Moderada.....	37 - 39
2.3. Discapacidad Intelectual Grave	39 - 41
2.4. Discapacidad Intelectual Profunda	41 - 44
3. Modelo Multidimensional	44 - 61
3.1. Modelo de Apoyo.....	47 - 53
3.2. Modelo de Calidad de Vida.....	53 - 55
3.3. MOCA: unión del modelo de calidad de vida y de apoyos	56 - 6
4. Rol del educador diferencial.....	61 - 82
4.1. Trayectoria del educador diferencial	61 - 64
4.2. Rol actual del educador diferencial	65 - 82

5. Diferencias entre Escuelas regular con Programa de Integración Escolar y Escuelas especiales, y el rol que cumple el educador diferencial en cada entidad	82 - 88
5.1. Escuelas regulares con Programa de Integración Escolar	83 - 85
5.2. Escuelas especiales	85 - 8
5.3. Diferencias del rol del educador diferencial entre Escuela regular con Programa de Integración Escolar y Escuela especial.....	88
6. Interacciones pedagógicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje.....	88 - 101
6.1. Interacción Contenido – Estudiante.....	93 - 94
6.2. Interacción Docente – Estudiante.....	94 - 9
6.3. Interacción Estudiante – Estudiante	96 - 97
6.4. Trabajo colaborativo – Codocencia.....	9 - 101
7. Planificaciones.....	101 - 115
7.1. Dimensiones de Marzano	108 - 115
8. Leyes y Decretos que sustentan educar la diversidad.....	115 - 133
8.1. Ley N°20.370/09	116 - 117
8.2. Ley N°20.422/10	117 - 121
8.3. Decreto 170/10	121 - 126
8.4. Decreto 83/15	126 - 133
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	134 - 1
3.1. Tipo de Investigación	134 - 136
3.2. Delimitación del Campo de Estudio.....	136 - 137

3.3. Tipo de muestra	137 - 138
3.4. Instrumentos aplicados en la investigación	138 - 153
3.4.1. Tipo de Análisis.....	139
3.4.1.1. Técnica de Entrevista Semiestructurada	139
3.4.1.2. Técnica de Observación Directa y Anotaciones Interpretativas	140
3.4.1.3. Técnica de Registro Anecdótico y Bitácora de Campo	140 - 141
3.4.1.4. Validez y Confiabilidad del Estudio	141 - 143
- Confiabilidad de la entrevista semiestructurada al educador diferencial.....	142
- Confiabilidad de la en la entrevista semiestructurada al equipo multidisciplinario y monitor.....	143
3.4.1.5. Plan de Análisis de Información	144
3.4.1.6. Análisis de Categoría	144 - 153
1.- Categoría: Características en contexto fundación	146 - 148
2.- Categoría: Interacciones Pedagógicas.....	148 - 150
3.- Categoría: Planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano.....	151 - 153

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	154 - 157
4.1. Conclusiones.....	154 - 156
4.2. Proyecciones.....	156 - 157
4.3. Limitación de la Investigación	157
REFERENCIAS	158 - 165
ANEXOS.....	166 -
Anexo 1. Bitácoras de campo por investigadoras.....	166 - 170
Investigadora 1.....	166 - 167
Investigadora 2.....	167 - 168
Investigadora 3.....	168 - 169
Investigadora 4.....	169 - 170
Anexo 2. Registro anecdótico por investigadora.....	171 - 176
Investigadora 1.....	171 - 172
Investigadora 2.....	173
Investigadora 3.....	174 - 175
Investigadora 4.....	175 - 176
Anexo 3. Entrevistas semi estructuradas	176 - 177
- Al educador diferencial en contexto fundación.....	176 - 180

- Al equipo multidisciplinario y monitor en contexto fundación...	180 - 183
Anexo 4. Validación de la entrevista por validador/a.....	184 - 205
- Educador diferencial.....	184 - 195
Validadora 1.....	184 - 188
Validador 2.....	189 - 192
Validadora 3.....	192 - 195
- Equipo multidisciplinario y monitor	196 - 205
Validadora 1.....	196 - 199
Validador 2.....	200 - 202
Validadora 3.....	203 - 205
Anexo 5. Levantamiento de categorías.....	206 - 248
- Respuestas del educador diferencial.....	206 - 223
- Respuestas del equipo multidisciplinario y monitor.....	224 - 248

CAPITULO I:

1.1. Antecedentes

Con respecto a la búsqueda y recopilación de investigaciones previas que tenían como foco conocer e indagar sobre el rol del educador diferencial en contexto fundación, se logró dar cuenta de que existe una escasa cantidad de documentos que profundizan sobre esta temática, en cambio en contexto educativo existe un alto número de información con respecto al quehacer del educador diferencial. Por lo que, esta investigación se sustenta en las pautas teóricas que se entregan en cuanto al rol del educador diferencial en el ámbito escolar, con el fin de usar ese respaldo teórico, para ser interpretado bajo el marco de contexto fundación. Desde este punto, en esta investigación el educador diferencial no atiende las necesidades educativas especiales, sino que apoya a personas en situación de discapacidad intelectual en sus diferentes niveles, como también, en el marco teórico se entiende que el educador diferencial junto a su equipo multidisciplinario (incluyendo a los/as monitores) son llamados como docentes o especialistas, en esta investigación son llamados facilitadores y los estudiantes serán llamados participantes. Asimismo, se debe comprender que los monitores, “[...] son personas que alguna vez siendo voluntarios decidieron y tuvieron la oportunidad de quedarse y que con el tiempo se han capacitado para poder fortalecer sus conocimientos para trabajar en la atención de personas con discapacidad.” (Fundación de Cerro Navia, 2022) De igual modo, cuando se haga referencia a habilidades generales, se entenderá como el desarrollo de habilidades sociales – motrices que potencien el funcionamiento individual del / la participante en su entorno.

Desde esta mirada fundación se entiende como “organización constituida sin fin de lucro que, por voluntad de su creador, tiene afectado de modo duradero su patrimonio a la realización, de fines de intereses generales.” (Real Academia Española, s.f). El Primer Diario Digital, realizó una reunión en la región Metropolitana de las cuales asistieron más de 30 fundaciones y organizaciones

ubicadas a lo largo del país, que tienen como objetivo trabajar la inclusión de personas con discapacidad (El mostrador, 2019). De acuerdo con el mapa geográfico, de estas fundaciones y/u organizaciones, son 11 las que están ubicadas en la región metropolitana, específicamente en la comuna de Cerro Navia, existe sólo una fundación que tiene como “propósito fomentar, difundir y promover el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y el vínculo de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en su comunidad y con la sociedad.” (Fundación de Cerro Navia, 2022). Siendo esta la fundación que se utilizara para caracterizar el rol del educador diferencial, asimismo, se debe recalcar que, la fundación está situada en una comuna de poco acceso para las personas con discapacidad, asimismo, las familias de los y las participantes presentan dificultades socioeconómicas que inhiben la participación plena de sus familiares en la vida cotidiana.

1.2. Planteamiento Del Problema

Tanto internacional como nacionalmente, la Educación Diferencial o Especial, y el educador diferencial, se han encargado de que los niños y jóvenes con discapacidad tengan igualdad en el acceso, en la participación y en las oportunidades en el aprendizaje y en la vida social, como también atienden las Necesidades Educativas Especiales (NEE), mediante diversas estrategias de apoyos individualizados y específicos que requieran, para así mejorar la calidad de vida de cada uno de ellos. Como dice el escrito, “Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial” (2015), el rol del/la educador/a diferencial, ha presentado diferentes transiciones, iniciando con el principio de segregación, en donde la mirada era terapéutica, atendía las enfermedades de las personas en situación de discapacidad dentro de una escuela especial. Transitando hacia la mirada integradora, el rol es de especialista/rehabilitador de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales para adaptarlos al contexto escolar, asimismo, se incorpora al equipo multidisciplinario de una escuela regular, perteneciendo al Programa de Integración Escolar (PIE). Por último, pasa a una perspectiva de inclusión, el rol del/la educador/a diferencial cambia a ser un apoyo a los procesos inclusivos, atendiendo la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, realizando adecuaciones curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.

Tabla 1*Trayectoria de la educación especial.*

Segregación	Integración	Inclusión
Principio terapéutico.	Mirada integradora.	Perspectiva de inclusión.
Atendía las enfermedades de las personas en situación de discapacidad.	Rol de especialista/rehabilitador de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales para adaptarlos al contexto escolar.	El rol del/la educador/a diferencial cambia a ser un apoyo a los procesos inclusivos, atendiendo la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, realizando adecuaciones curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
Escuela especial.	Incorporación al equipo multidisciplinario de una escuela regular. Pertenece al Programa de integración escolar (PIE).	

Nota. Adaptado de Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial (pp. 6-7), por Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, Mesa Técnica.

Actualmente, el paradigma de una educación hacia una perspectiva de inclusión se ha instalado en muchos países y específicamente en Chile, conllevando que todos los docentes de Educación Parvularia, Educación Básica y Media, educadores en formación, y en especial los educadores diferenciales, se vean enfrentados a redefinir su rol dependiendo el contexto y/o ambiente en el que este inserto.

Para atender a la diversidad, existen diversas herramientas pedagógicas con base en la valoración de la diversidad, una de ellas y la principal es la interacción pedagógica que se puede

brindar en un espacio educativo, estas interrelaciones son prácticas utilizadas por el docente durante el proceso pedagógico, posesionándose desde un rol de mediador y/o guía otorgándole a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en la adquisición de habilidades y competencias que le permiten desarrollarse en la vida cotidiana. Estas interacciones al ser utilizadas por el docente en el aula de clases deben ser previamente planificadas, aunque en ocasiones existen diferentes momentos en los que el estudiante toma el protagonismo y cruza la línea de lo idealizado con lo realizado.

Con el fin de que el docente se posicione desde diversos roles, debe realizar una reestructuración en el curriculum, para así atender a la diversidad, utilizando herramientas pedagógicas, como lo son, las interacciones pedagógicas tanto de forma ideal, como concreta, donde debe plasmarlo en las planificaciones, Marzano (2007) entrega cinco dimensiones, de cómo confeccionar una planificación integral, la primera dimensión llamada Actitudes y Percepciones, hace referencia a cuando el docente propicia un lugar o espacio seguro para que sus estudiantes puedan expresarse y/o adquirir libremente el aprendizaje, la segunda dimensión llamada Adquisición e Integración del Aprendizaje, se entiende cuando el docente incentiva que los estudiantes recapitulen los conocimientos previos y lo articulen con el nuevo aprendizaje, la tercera dimensión se llama Extensión y Profundización del Aprendizaje, que es cuando el docente busca que los estudiantes analicen lo aprendido, en base a las estrategias de comparar, deducir, analizar información, entre otros., la dimensión número cuatro llamada Utilización Significativa del Conocimiento, se entiende como que el docente les cause curiosidad a los estudiantes por seguir aprendiendo sobre la temática, la última dimensión se llama Hábitos mentales y hace referencia cuando el docente incentiva el proceso de metacognición, para que tanto él como los estudiantes puedan verificar lo aprendido.

Tras lo descrito se puede interpretar que, para conocer de forma específica e integral el rol del educador diferencial, se debe complementar la información con la utilización de herramientas pedagógicas y la confección de planificaciones de enseñanza. Pero ¿sucederá lo mismo para conocer el rol del educador diferencial en contexto Fundación?, aunque la gran interrogante es si ¿se conoce el rol del educador diferencial en contexto Fundación? No se cuenta con información cualitativa de cuáles son las características específicas del rol del/la educador/a diferencial dentro de una fundación, ni de qué instrumentos se guían para desarrollar su rol, es decir, que, si un/a educador/a diferencial quiere ejercer y/o incorporarse a una fundación, no tendrá información que lo acerque a cómo será su participación y su quehacer docente dentro de este centro. Por ende, la investigación buscará caracterizar el rol del educador diferencial en contexto fundación, específicamente en la comuna de Cerro Navia, donde existe solo una fundación, que tienen como propósito fomentar, difundir y promover el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y el vínculo de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en su comunidad y con la sociedad, en otras palabras, busca ser un referente en el desarrollo de buenas prácticas para el logro de la inclusión y el ejercicio de derechos de personas con discapacidad y sus familias. (Fundación de Cerro Navia, 2022) Asimismo, la fundación cuenta con el programa Centro Diurno que es un eje principal de esta investigación, su objetivo es apoyar “en modalidad ambulatoria, fortaleciendo habilidades generales que permitan conocer el entorno en el que habitan, compartir el espacio con sus compañeros y favorecer la psicomotricidad.” (Fundación de Cerro Navia, 2022). Precisamente, en ese programa se indagará las características específicas del rol del/la educador/a diferencial, ya que ahí desempeña diversos roles para apoyar a participantes que presentan discapacidad intelectual Leve, Moderada, Grave y Profunda y que algunos asisten a una escuela especial. Por lo que, comprender la discapacidad intelectual desde diversas miradas y/o modelos, permitirá entender los apoyos que entrega el educador diferencial, y si estos apoyos y/o ayudas proporciona el conocer algún rol y/o

características de su quehacer. Asimismo, para complementar la información, se buscará identificar si utiliza las interacciones pedagógicas y como confecciona las planificaciones, para de esta forma encontrar características y/o rol que desempeña en el programa.

Con lo descrito anteriormente se desprende la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características específicas del rol del/la educador/a diferencial en las interacciones pedagógicas dentro del Programa Centro Diurno, como así, comprender la creación de las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano? Con el fin, de que “[...] a través de un nuevo perfil profesional [...] proyectar una identidad renovada del profesor de educación diferencial [...] y este nuevo escenario pueda contribuir a la transformación social, necesaria para una educación inclusiva [...]” (Manghi et al. 2012 p. 47)

1.3. Justificación

La investigación es relevante, entregará un aporte teórico sobre características el rol del/la educador/a diferencial en contexto fundación, precisamente en el programa de Centro Diurno que está conformado por participantes con Discapacidad Intelectual Leve, Moderada, Grave y Profunda; ellos y ellas asisten complementariamente a una escuela especial, lo que permite guiarlos a lograr un desarrollo integral de habilidades generales para la vida diaria. Desde esta mirada, hay un número escaso de investigaciones que tienen como temática caracterizar el rol del educador/a diferencial en fundación y/o programa de Centro Diurno, al contrario del concepto de discapacidad intelectual, que últimamente ha generado interés para ser investigado desde diferentes áreas. Es por esto, que esta investigación buscará responder y apoyar con información teórica a las escasas investigaciones existentes de estas temáticas, por lo mismo, se indagará en la fundación de la comuna de Cerro Navia, específicamente al interior del programa de Centro Diurno.

Se espera que este documento sea útil para la formación de futuros educadores/as diferenciales de Chile, debido a que podrán conocer características de su quehacer docente dentro de una fundación, específicamente en el programa de Centro Diurno, además tendrán herramientas para desarrollarse integralmente en el centro. De igual modo, que tengan presente que su quehacer profesional, independiente del contexto en que este inserto, avance “[...] hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el proceso de formación propiamente tal, y alcanzar así las transformaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.” (Manghi et al, 2012, p. 67)

Igualmente, este escrito permitirá que otros y otras investigadoras puedan respaldar futuras investigaciones y/o entregar información adicional al rol del/la educador/a diferencial, así en un futuro, potenciar aún más su función en fundación y los aportes que entrega a la integridad inherente de personas en situación de discapacidad intelectual dentro de su vida cotidiana.

1.4. Objetivo General

- Caracterizar el rol del educador diferencial en las interacciones pedagógicas que ocurren al interior del Programa Centro Diurno.

1.5. Objetivos Específicos:

- Conocer el rol del educador diferencial dentro del Programa Centro Diurno impartido en la fundación de la comuna de Cerro Navia en la Región Metropolitana.
- Identificar las interacciones pedagógicas que se dan en el trascurso de los talleres al interior de Programa Centro Diurno.
- Comprender como el educador confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano dentro del Programa Centro Diurno.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En los siguientes apartados se detallará temas como el constructo discapacidad y su derivación en discapacidad intelectual, mirándola desde el modelo multidimensional, modelo de apoyo, modelo de calidad de vida y su articulación en MOCA. Asimismo, se observará la transición del rol del educador/a diferencial desde diferentes enfoques, como también, se caracterizará en escuela regular con PIE y en escuela especial y se expondrá los estándares del educador/a diferencial con las habilidades del siglo XXI, infiriéndose un rol ideal de un educador/a diferencial. De igual modo, se detallará las interacciones pedagógicas basándose en el constructivismo, del mismo modo, se profundizará en las planificaciones desde el ámbito educativo que conllevan a diferentes tipos de interacción, específicamente, entre docente-estudiante, estudiante-contenido y estudiante-estudiante. Finalmente, se enfatizará las políticas públicas que sustentan educar la diversidad que van acorde a la investigación.

“No se trata tanto de acceder a entornos normalizados sino de construir entornos capaces de incluir en ello a todas las personas independientemente de sus capacidades.” (Schalock, 2003, p. 07)

1. Modelo Teórico: Comprendiendo el constructo Discapacidad

La discapacidad es una temática compleja, dinámica y evolutiva, que busca ser comprendida desde el enfoque de derechos y desde la inclusión. Tras el surgimiento de los movimientos internacionales que exigían que se visualizara la discapacidad y los contextos que la conformaban, el concepto de discapacidad se convierte en una temática principal para ser abordada, debatida e investigada en diferentes organizaciones que buscaban mejorar las condiciones de vida de todas las personas. Es así como se empieza a comprender y entender lo que conllevaba desenvolverse en la sociedad siendo una persona en situación de discapacidad. Pérez y Chhabra

(2019) dan a conocer, que luego de los diferentes debates, se emprende el camino de crear estrategias e iniciativas que permitían comprender y mirar la discapacidad desde diferentes paradigmas y modelos, asimismo mirar la discapacidad de ésta forma, concedía entregar una definición de la temática por cada modelo en que era comprendida, entender cómo fueron tratados en años anteriores las personas con discapacidad y como los nuevos modelos comenzaban a tener como objetivo principal, incluir a las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social. Entendiendo que “un modelo devela una construcción social frente a una situación en particular, que determina la forma en cómo la sociedad visibiliza la complejidad de las múltiples relaciones que se establecen en una situación determinada.” (Pinillos y Mercedes, 2018, p. 55) Por ende, para acercarse a conocer la complejidad del concepto de discapacidad, se debe comprender la historia y las transiciones que hubo hasta llegar al modelo actual.

Pérez y Chhabra (2019) explican que el modelo de prescindencia o tradicional, se fue construyendo en la antigüedad y en los años de la edad media, por lo tanto, es el más antiguo y está basado en creencias religiosas. Asimismo, Peña, Calvo y Gómez (2020) comparten guiados por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que prescindir significa separar, evitar algo o que se pasa en silencio y desde esta definición, el modelo de prescindencia buscaba eliminar o desaparecer a las personas con discapacidad, ya que como expresa Palacios (2008), comprendían la discapacidad como un castigo que los dioses les mandaban a los padres de las personas con discapacidad, por haber cometido algún pecado o era una advertencia a la comunidad de que se avecinaba una catástrofe. De modo que el rol que desempeñaban las personas con discapacidad en la sociedad era inexistente, por ende, eran tratados como improductivos y cargas dentro de la comunidad. Este modelo traía consigo dos grandes consecuencias para las personas con discapacidad: la primera eran las prácticas eugenésicas, en donde, “[...] se considera que la persona

con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida.” (Palacios, 2008, p. 38) Es decir, que las personas en situación de discapacidad no merecían vivir su vida y al tener un rol inexistente dentro de la comunidad, la sociedad recurrió a cometer infanticidios. La segunda era la marginación, “la característica principal [...] es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión [...]” (Palacios, 2008, p. 54) o sea, recurrieron a excluir a las personas con discapacidad a diferentes lugares alejados de la sociedad. Desde ese momento y cuando se expande el cristianismo y éste condena el infanticidio, es que proliferan asilos y hospitales para cuidar a personas con discapacidad, niños y niñas abandonados por sus familias. Para ese entonces, el rol de las personas con discapacidad era mirado de dos formas, transitan a ser mendigos, es decir, son vistos como sujetos de caridad que merecen la compasión de las personas o son tratados cruelmente rechazándolos y marginándolos de la comunidad.

El modelo médico o rehabilitador comienza a aparecer en el siglo XX, Palacios (2008) expresa que, tras la primera guerra mundial los soldados resultaron heridos de por vida, siendo llamados mutilados de guerra, el cual hacía referencia a una persona que le faltaba algo, ya fuera un órgano, un sentido o una función, en ese instante, comenzaron a relacionar a las personas con discapacidad como personas mutiladas. Después de la segunda guerra mundial surgen las aportaciones del movimiento médico y con ello el pensamiento de rehabilitar a las personas y es así, como “[.] la relevancia de la teoría genética, los avances en la tecnología y diagnóstico, y la fe en la ciencia y la medicina dieron reconocimiento y legitimidad al modelo médico de discapacidad.” (Pérez y Chhabra, 2019, p. 10) Este modelo tiene dos características fundamentales, las causas de la discapacidad pasan a ser científicas, es decir, hacen referencias a la diversidad funcional en base a la enfermedad misma y el rol de las personas con discapacidad transita a ser de

aportador en la sociedad, solo si están rehabilitados o normalizados, en otras palabras, es que deben curar o rehabilitar sus deficiencias para ser integrados en la sociedad. En este modelo, “[...] el énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales” [...]” (Palacios, 2008, p. 81) Esto, junto con las políticas públicas internacionales, fomentaron que los Estados entregaran beneficencias para los mutilados de guerra y para las personas con discapacidad, con el fin de que accedieran a centros de salud y puedan ser rehabilitados para ser integrados en la sociedad.

El modelo social comienza a surgir a finales de la década de los sesenta, con la aparición de diferentes movimientos de personas con discapacidad, que se rehusaban a ser definidos desde sus características físicas, siguieran siendo marginados o que fueran obligados a ser sometidos a rehabilitación para tener la oportunidad de integrarse a la sociedad, conllevando a que no decidieran sobre sus propias vidas. Por consiguiente, estos movimientos comenzaron a exigir que solo las personas con discapacidad conocían sus propias necesidades y sus anhelos, y en este caso buscaban ser incluidos en la vida social. De este modo y como comparte Palacios (2008) citando a Shapiro (1994) en su “Monografía del tránsito de la discapacidad”, se establecieron principios que direccionaban las exigencias de las personas con discapacidad, los cuales eran: independencia, autosuficiencia, transversalidad y lo más importante, situar la discapacidad como problema de la sociedad, comprendiendo de este modo, que la discapacidad se produce en la interacción con la sociedad, mediante diferentes limitaciones presentes en el contexto. Desde este pensamiento y como indica Pérez y Chhabra (2019) citando a Shakespeare (2010) se desprenden dos características principales, la primera, define la discapacidad como una construcción social, que vincula a la persona con discapacidad en la interacción con la sociedad inhabilitada, causando barreras en el acceso y participación de las personas en situación de discapacidad. La segunda

característica, es que las personas con discapacidad tienen un rol completo de aportador a la sociedad y para aportar en la sociedad deben ser vistos como sujetos de derechos y mirados desde la inclusión, ya que este paradigma potencia las capacidades de las personas y a la persona misma. Asimismo, las soluciones de la discapacidad deben ir direccionadas hacia la sociedad, mejorando la sociedad se puede ayudar a mejorar la igualdad de oportunidades y participación de las personas con discapacidad.

Esta trayectoria y tránsito de la discapacidad permitió favorecer las políticas públicas de los países, mirando la discapacidad desde el modelo social y la inclusión, buscando estrategias para entregarle oportunidades a las personas con discapacidad, priorizando la igualdad de oportunidades y participación en la vida social.

Asimismo, la discapacidad engloba diferentes tipos de limitaciones significativas que presentan algunas personas, por ende, se debe comprender que estas limitaciones significativas tienen distintas etiologías y cada una de ellas tienen diversas características que permiten diferenciarlas la una con la otra. El documento, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud con sus siglas CIF, tiene como objetivo, “[...] brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud.” (CIF, 2001, p.03), es decir, entrega terminologías, definiciones y clasificaciones de los diferentes componentes de la interacción del funcionamiento humano y la discapacidad, dividiéndola en dos partes; funcionamiento y discapacidad y factores contextuales. Además, la descripción siempre se hace en el contexto de los factores ambientales y personales. Siguiendo desde el ámbito de la salud, el DSM-V que, según sus siglas es un manual de diagnósticos y estadístico de trastornos mentales quinta edición, entrega diagnósticos y

clasificaciones para comprender alguna discapacidad en específico o trastornos mentales, como, por ejemplo, la discapacidad motora, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, entre otras.

1.1. Enfoques de la Discapacidad Intelectual y sus Definiciones

Antequera y autores (2010) expresan que el campo de la Discapacidad Intelectual está en un estado de constante cambio respecto a su comprensión, su lenguaje, su denominación, su definición y su clasificación, por lo que, como enuncian Calderón (2012) y Schalock (2007) citando a Goodey (2005) actualmente el término más aceptado para referirse a las personas que presentan dificultades en el desarrollo intelectual es el de discapacidad intelectual (DI), ya que, anteriormente sean utilizado varios términos para referirse a las personas con DI, los cuales han sido, retraso mental (RM), debilidad mental, imbecilidad, subnormalidad mental y minusvalía mental. Como no se conocía una definición como tal, ni una visión amplia del concepto, conllevó a que se utilizaran términos poco apropiados para referirse a las personas con discapacidad intelectual, sin embargo, el concepto de discapacidad intelectual fue definido desde diferentes enfoques y presentó una evolución en cuanto a su definición, entendiéndose que, definir un concepto, permite “fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa” (RAE, 2022)

Antes de conocer las definiciones que ha asumido el concepto de discapacidad intelectual, es necesario comprender la evolución histórica del término, principalmente, porque el concepto se basa en cuatro enfoques que definen y clasifican la discapacidad intelectual, los cuales son; el enfoque social, el enfoque clínico, el enfoque intelectual y el enfoque de criterio dual. (Schalock et al, traducido por Gómez, 2007)

Según Schalock y autores (2007), el enfoque social está centrado en la conducta social y en el prototipo de conducta natural. (Doll, 1941; Goodey, 2006; Greenspan, 2006, citado por Schalock et al,

traducido por Gómez, 2007). Asimismo, define o identifica a las personas con discapacidad intelectual, como personas que no se adaptan socialmente al ambiente. Por otro lado, el enfoque clínico se centra en la mirada médica con base en el modelo médico, definió el concepto bajo el foco de síntomas y síntomas clínicos, otorgándole importancia a la patología. Por otra parte, el enfoque intelectual enfatiza el funcionamiento intelectual medido a través de test de inteligencia, que reflejan niveles de coeficiente intelectual más adelante denominado con la sigla CI, por ende, las personas con DI son definidas y clasificadas a partir del CI. Por último, el enfoque de criterio dual une el funcionamiento intelectual con la conducta adaptativa, incluyendo la edad de inicio de la discapacidad intelectual como elemento adicional.

Desde el enfoque de criterio dual se va entregando un camino para definir la discapacidad intelectual, ya que a lo largo de los años se han mantenido ciertos elementos en las definiciones, como lo son, “[...]limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones conductuales en la adaptación a las demandas ambientales y edad temprana de inicio [...]” (Schalock et al, traducido por Gómez, 2007, p.10)

Peredo (2016), comparte que en 1876 en Estados Unidos se fundó la asociación americana del retardo intelectual (AAMR), como la principal organización para personas con discapacidades cognitivas significativas e intelectuales. En el año 2007 cambia su nombre a asociación americana sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo con sus siglas AAIDD, actualmente, se ha convertido en uno de los mayores referentes en temas de discapacidad intelectual.

En 1959, la AAMR publicó su primer manual de terminología y clasificación de la DI, en donde la definición de discapacidad intelectual fue ligeramente revisada en 1961, y decía:

"El retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo del desarrollo, y se asocia con deficiencias en el

comportamiento adaptativo". (Heber, 1961, citado por Verdugo, 1994) Lo determinante de esta definición, es que se menciona las dificultades en la conducta adaptativa, el cual hace referencia al "conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por la persona para funcionar en su vida diaria. (Luckasson y Reeve, 2001, p.86 citado por Mayorga, 2018, p.24)

Posteriormente, la AAMR realizó ajustes a la definición, presentando algunos cambios terminológicos, los cuales fueron agregados al manual terminológico que la organización publicó en 1983 y decía:

"El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que existe concurrentemente con déficits en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo". (Grossman, 1973, citado por Verdugo, 1994). Verdugo (1994) expresa que la diferenciación con la definición de 1961 es que se resalta la medida de inteligencia, el comportamiento adaptativo y que añade la palabra "significativamente" y que se elimina la categoría de límite.

Verdugo (1994) mencionando a Luckasson et al., (1992) expresan que la definición adoptada en 1992 por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) representa la concepción de la definición que va a estar vigente de manera más extendida en los años finales del siglo XX, la cual dice:

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual.

Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades

académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Luckasson et al., 1992, p. 1, citado por Verdugo, 1994)

Esta definición trae consigo cuatro premisas importantes (Luckasson et al., 1992, citado por Verdugo, 1994):

1. Una evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en aspectos comunicativos y comportamentales,
2. La existencia de limitaciones en habilidades adaptativas ha de tener lugar en un contexto comunitario típico para iguales en edad, y requerir apoyos individualizados,
3. A menudo, junto a limitaciones adaptativas específicas, coexisten potencialidades en otras áreas adaptativas o capacidades personales, y
4. Generalmente, el funcionamiento de la persona con retraso mental mejorará si se le proporcionan los apoyos apropiados durante un período de tiempo continuado.

La definición de 1992 se vuelve la más concurrida a finales del siglo XX, sin embargo, una de las definiciones que marcó el inicio de la modificación del término a discapacidad intelectual, fue la del año 2002, que sustituye retraso mental por discapacidad intelectual. Como dice Schalock (2009), el término DI refleja el cambio del constructo de discapacidad descrito por la AAIDD y la OMS, ya que, va a la par con las prácticas profesionales actuales que se centran en áreas de esta temática, además, facilita una base más racional para la entrega de apoyos individualizados, por lo mismo es menos ofensivo para las personas con discapacidad y es más sólida con la terminología internacional. Desde estas características, la definición del 2002 dice que,

"Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades

adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años". (AAIDD, 2011 citado por Schalock, 2007, traducido por Gómez 2007) La definición no puede presentarse de forma separada, ya que involucra cinco premisas fundamentales que clarifican el contexto y entrega orientaciones para su aplicación, las cuales son (AAIDD, 2011):

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de los ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación y aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.

3. En un mismo individuo, las limitaciones coexisten a menudo con puntos fuertes en su capacidad en la vida diaria.

4. Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos necesarios.

5. Con los apoyos personalizados durante un período sostenido, el funcionamiento vital de la persona con DI por lo general va a mejorar.

Actualmente, la AAIDD en su 11° edición (2011) mantiene la definición del 2002 junto con las premisas que la acompañan y de esta manera, la definición del 2011 es la que se utiliza para comprender el concepto de discapacidad intelectual. No obstante, discapacidad intelectual se puede definir desde otra mirada, en su quinta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (2013), la define diciendo que, “[...] discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los

dominios conceptual, social y práctico.” (p.17) De igual modo que la AAIDD, esta definición cuenta con tres criterios importantes, los cuales son (DMS-V, 2013, p. 17):

a) Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

b) Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

c) Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

Ambas definiciones se utilizan en las investigaciones sobre discapacidad intelectual, principalmente, porque cada cambio terminológico que ha realizado la asociación americana sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD), conlleva a que el DSM-V actualice su terminología para referirse a la DI.

En esta investigación se utilizará la definición de discapacidad intelectual entregada por el AAIDD en el año 2011 junto con sus premisas, pero de igual forma, será mirada desde el DSM-V, el modelo multidimensional, el modelo de apoyo, el modelo de calidad de vida, articulándolo con MOCA para así comprender desde diferentes miradas el constructo de discapacidad intelectual.

2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual

Antequera y autores (2010), dicen que, para clasificar la discapacidad intelectual, se pueden utilizar diferentes criterios o sistemas de clasificación que pueden basarse en las intensidades de apoyos necesarios, etiologías, niveles de inteligencia media o niveles de conducta adaptativa evaluada. Además, se debe comprender que el uso de estos sistemas, no deben convertirse en una forma de etiquetar a las personas que presentan discapacidad intelectual, ya que, las personas en situación de discapacidad intelectual no tienen una condición inamovible de la persona, sino que es fluida, continua y cambiante y se puede modificar de acuerdo un plan de apoyo individualizado que reciba la persona.

En este apartado, se clasificará la discapacidad intelectual mediante la intensidad de apoyos necesarios, por niveles de inteligencia media y niveles de la conducta adaptativa. La primera clasificación se mencionará y se explicará brevemente, ya que su contextualización será en el apartado de modelo de apoyos, la segunda clasificación se mencionará, ya que aún se utiliza para clasificar la discapacidad intelectual y la tercera se abordarán en profundidad en el siguiente apartado, asociado a los dominios conceptual, social y práctico.”

Según Antequera y autores (2010), la clasificación mediante la intensidad de apoyos necesarios variara dependiendo de la persona, las situaciones y las fases de la vida. Asimismo, distingue cuatro tipos de apoyos:

El apoyo intermitente se entrega cuando es necesario, es decir, que la persona no siempre requerirá de apoyo, pero cuando los necesite será entregado en periodos breves o pequeños, asimismo, su intensidad variará entre alta o baja intensidad. El apoyo limitado se caracteriza por ser requerido en momentos puntuales y por tener una intensidad de apoyos por un tiempo limitado,

pero su duración no será intermitente, por ejemplo, necesitar apoyos para la transición de una escuela a otra. El apoyo extenso se necesita regularmente en algunos ambientes y su tiempo de duración no es limitada. El apoyo generalizado se caracteriza por ser necesario durante toda la vida, por ende, se necesitan apoyos constantemente, su intensidad es elevada y es necesario el apoyo en diferentes ambientes.

Por otro lado, expresan que clasificar desde la medición de la capacidad intelectual, es solo contemplar una de las dimensiones de la persona. Sin embargo, clasificar la discapacidad intelectual desde el coeficiente intelectual sigue siendo una referencia en el ámbito de la clasificación. Desde esta mirada, para tener un diagnóstico de DI se debe tener “[...] aproximadamente dos desviaciones estándar por debajo de la media, considerando el error estándar de la medida para el instrumento de evaluación específico utilizado y los puntos fuertes y limitaciones del instrumento.” (Luckasson et al., 2002 citado por Schalock, 2009). Por ende, si una persona tiene como resultado un CI entre 50 y 69 en los test de CI será diagnosticado con DI leve. Por otro lado, si el resultado está entre 35 y 49 de CI presentará DI moderada. En cambio, si el resultado varía entre 20 y 34 de CI el diagnóstico será DI grave. Por último, si el resultado es menos de 20 CI, presentará DI profunda.

Desde otra apreciación, el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición (DSM-V), entrega la clasificación de discapacidad intelectual, mediante la escala de gravedad de la discapacidad, que está basado en la medición de la conducta adaptativa, ya que es el funcionamiento adaptativo el que determinará el nivel de apoyos requeridos.

2.1. Discapacidad Intelectual Leve

El DSM-V (2013) entrega características de dominio conceptual, dominio social y dominio práctico para comprender la discapacidad intelectual leve, diciendo que:

En dominio conceptual los niños y las niñas de edad preescolar, no manifiestan diferencias conceptuales, en cambio, en edad escolar y en adultos existen dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo y el dinero. En adultos existen alteraciones del pensamiento abstracto, planificar, definir estrategias, determinar prioridades, flexibilidad cognitiva, de la memoria a corto plazo y del uso funcional de las aptitudes académicas.

En dominio social, la persona es inmadura en cuanto a las relaciones sociales, es decir, presentan dificultades en comprender las señales sociales de sus pares. La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros en relación con su edad. Pueden presentar dificultades de regulación de las emociones y el comportamiento, estas situaciones sociales, pueden ser percibidas por sus pares, asimismo, existe una comprensión limitada del riesgo; el juicio social es inmaduro para la edad y la persona corre el riesgo de ser manipulada por otros.

En dominio práctico, la persona puede realizar apropiadamente actividades de cuidado personal, necesitan ayuda para realizar tareas complejas de la vida cotidiana. En la vida adulta, necesitan apoyo para criar una familia, comprar, andar en transporte, la organización doméstica, el cuidado de los hijos(as), la preparación de alimentos, gestión bancaria y del dinero. En cuanto a sus habilidades recreativas, necesitan ayudas en la organización del ocio y de tener juicio sobre su bienestar. En la vida adulta, se observa competitividad en trabajos que no requieran habilidades

conceptuales. Necesitan ayuda en la toma de decisiones sobre el cuidado de la salud y sobre temas legales, asimismo, para aprender a realizar competentemente una vocación que requiere habilidad.

Como se describe en la tabla N° 2, las personas que presentan discapacidad intelectual leve tendrán algunas limitaciones significativas en el funcionamiento del dominio conceptual, dominio social y dominio práctico.

Tabla 2

Escala de gravedad de la discapacidad intelectual leve.

Escala de gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Práctico
-Leve	-Edad Pre Escolar: No se manifiestan diferencias conceptuales. -Edad Escolar: Dificultad en el aprendizaje de actitudes académicas. -Adultos: Alteración del pensamiento abstracto, la función ejecutiva de la memoria a corto plazo y del uso funcional de las aptitudes académicas	-En relaciones sociales la persona actúa inmaduramente. -Dificultad en la regulación de las emociones y del comportamiento. -En situaciones sociales presentan una comprensión limitada del riesgo (pueden ser manipulados por otros).	-Emplean apropiadamente el cuidado personal. -Necesitan apoyo en la realización de tareas complejas de la vida cotidiana. -Presentan dificultad en el juicio, relacionado con el bienestar y la organización del ocio. -Necesitan ayuda para decidir sobre el cuidado de la salud, temas legales y para desempeñarse competentemente en una vocación.

Nota. Elaboración propia de discapacidad intelectual leve del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición, 2013.

2.2. Discapacidad Intelectual Moderada

El DSM-V (2013) entrega características de dominio conceptual, dominio social y dominio práctico para comprender la discapacidad intelectual moderada, diciendo que:

En dominio conceptual, presentan una disminución en sus habilidades conceptuales, por ejemplo, cuando cursan el preescolar, el lenguaje y las habilidades preacadémicas se desarrollan lentamente. Asimismo, en niños y niñas de edad escolar tienen un progreso lento y reducido en la lectura, escritura, las matemáticas, el tiempo de comprensión y el dinero. En adultos, necesitan apoyo para todas las habilidades académicas, en el trabajo y en la vida personal, de igual forma requerirán ayuda continua para completar tareas conceptuales de la vida cotidiana, por ende, otra persona debe encargarse de las responsabilidades de las personas con discapacidad intelectual moderada.

En dominio social, se observan notables diferencias respecto con el comportamiento social y comunicativo, por ende, su lenguaje hablado es menos complejo. Pueden tener amistades y en ocasiones relaciones sentimentales en su vida adulta, sin embargo, a veces no perciben o no interpretan las señales sociales, asimismo, pueden presentar limitaciones en la comunicación, ya que su juicio social y su capacidad de tomar decisiones es limitada. Necesitan ayuda para obtener éxito en el trabajo.

En dominio práctico, pueden responsabilizarse de sus necesidades personales, sin embargo, para que puedan hacerlo bien, necesitan un período largo de aprendizaje y tiempo para que sean autónomos en esos campos, asimismo, necesitan que alguien les recuerde que deben realizar. De igual forma, pueden participar en todas las tareas domésticas en la vida adulta, aunque deben aprenderlo primero; requieren ayuda continua para lograr un nivel de funcionamiento adulto.

Pueden asumir un cargo independiente en trabajos que requieran habilidades conceptuales y de comunicación limitadas, pero necesitan considerablemente ayuda de otras personas para desempeñarse en algunas actividades. Pueden llevar a cabo una variedad de habilidades recreativas.

La tabla N° 3, permite comprender las limitaciones significativas que presentan las personas con DI moderado de acuerdo con el dominio conceptual, dominio social y dominio práctico.

Tabla 3

Escala de gravedad de la discapacidad intelectual moderada.

Escala de gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Práctico
-Moderado	-Durante todo el desarrollo, presentan dificultades notorias en las habilidades conceptuales. -Edad Pre Escolar: Dificultad en el desarrollo del lenguaje y las habilidades preacadémicas. -Edad Escolar: Dificultad en el progreso de aptitudes académicas, tiempo de concentración y del dinero. -Edad Adulta: Las aptitudes académicas están en un nivel elemental. Necesitan ayuda en el trabajo y la vida personal para desarrollar las habilidades académicas	-A lo largo del desarrollo, presentan dificultades notorias en el comportamiento social y comunicativo. -Poseen un lenguaje elemental (menos complejo que sus iguales) -En la vida adulta, las personas pueden tener amistades y relaciones sentimentales satisfactorias. Aunque se les dificulta percibir o interpretar las señales sociales. -El juicio social y la capacidad de tomar decisiones son limitadas.	-Necesitan un período largo de aprendizaje para que puedan responsabilizarse de sus necesidades personales. -Requieren de una persona que les recuerde lo que tienen que hacer. -Necesitan un período largo de aprendizaje para realizar tareas domésticas (necesitan apoyo continuo para lograr un nivel de funcionamiento adulto). -Requieren apoyo de sus pares para desempeñarse óptimamente en el trabajo.

Escala de gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Práctico
-Moderado	-Necesitan apoyo continuo para completar tareas conceptuales de la vida cotidiana.	-En el trabajo necesitan apoyo en el ámbito social y comunicativo.	-Pueden llevar a cabo diferentes habilidades recreativas. -Una minoría presenta dificultad en su comportamiento causando problemas sociales.

Nota. Elaboración propia de discapacidad intelectual leve del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición, 2013.

2.3. Discapacidad Intelectual Grave

El DSM-V (2013) entrega características de dominio conceptual, dominio social y dominio práctico para comprender la discapacidad intelectual grave, diciendo que:

En dominio conceptual tienen reducidas sus habilidades conceptuales, asimismo, presentan una gran dificultad para comprender el lenguaje escrito o conceptos que implican números, cantidades, tiempo y dinero. El apoyo de los cuidadores se convierte en constante, ya que requerirán sus ayudas para la resolución de problemas durante toda la vida.

En dominio social presentan un lenguaje hablado limitado (utilizado para la comunicación), en cuanto a vocabulario y gramática, de esta manera el habla y la comunicación consiste en palabras sueltas o frases que se pueden complementar con medidas de aumento, asimismo, cuando se refieren a acontecimiento cotidianos se centran en el aquí y ahora. Las personas con DI grave comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. La relación con su familia u otros familiares son fuente de placer y de ayuda.

En dominio práctico necesitan supervisión constante y requieren ayuda para todas las actividades de la vida cotidiana, como lo son, comer, vestirse, bañarse y las funciones excretoras. Asimismo, se les dificulta tomar decisiones responsables en cuanto al bienestar propio o de otras personas. En la vida adulta, necesitan apoyo y ayuda constante en la participación en tareas domésticas, de ocio y de trabajo. Se debe tomar en consideración que para que las personas con DI grave adquieran habilidades en todos los dominios, deben tener un aprendizaje a largo plazo y ser ayudados constantemente. Asimismo, se debe mencionar que, en una minoría importante, existe comportamiento inadaptado que incluye autolesiones.

La tabla N° 4, permite comprender las limitaciones significativas que presentan las personas con DI grave de acuerdo con el dominio conceptual, dominio social y dominio práctico

Tabla 4

Escala de gravedad de la discapacidad intelectual grave.

Escala de Gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Practico
-Grave.	-Requieren de apoyo constante para le resolución de problemas durante toda la vida. -Habilidades conceptuales reducidas. -Disminución en la comprensión del lenguaje escrito o de conceptos que implican números, cantidades, tiempo y dinero.	-Lenguaje hablado limitado (Vocabulario y gramática). -Su habla se basa en palabras sueltas o frases. (Se puede complementar con medidas de aumento). Comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. -El habla y la comunicación se basa en el presente, asociados a acontecimientos cotidianos.	-Requieren apoyo y supervisión constante para todas las actividades cotidianas. -No pueden tomar decisiones responsables en cuanto al bien estar propio o de otras personas. -La adquisición de habilidades en todos los dominios implica un aprendizaje a largo plazo y apoyo constante.

Escala de Gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Practico
-Grave.		-El lenguaje lo utilizan para la comunicación social. -La relación con sus familiares u otros parientes son fuentes de placer y ayuda.	*En una minoría existen comportamientos inadaptados que incluyen auto lesiones*

Nota. Elaboración propia de discapacidad intelectual leve del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición, 2013.

2.4. Discapacidad Intelectual Profunda

El DSM-V (2013) entrega características de dominio conceptual, dominio social y dominio práctico para comprender la discapacidad intelectual profunda, diciendo que:

En dominio conceptual las habilidades implican más hacia el mundo físico que hacia los procesos simbólicos. Asimismo, la persona puede utilizar objetos dirigidos hacia una meta para el cuidado de sí mismo, el trabajo y el ocio. Existe una posibilidad de que adquirieran habilidades visuoespaciales, por ejemplo, la concordancia y la clasificación basada en características físicas. No obstante, se debe considerar que al presentar alteraciones motoras y sensitivas pueden impedir un uso funcional de los objetos.

En dominio social presentan una comprensión limitada de la comunicación simbólica en el habla y la gestualidad, por ende, pueden comprender algunas instrucciones o gestos sencillos. Mediante la comunicación no verbal y no simbólica pueden expresar su propio deseo y sus emociones. Asimismo, disfrutan de la relación con su familia o miembros de ella, en donde san inicio y responder a interacciones sociales mediante señales gestuales y emocionales. Se debe

considerar que al presentar alteraciones sensoriales y físicas pueden impedirse muchas actividades sociales.

En dominio practico depende de otros para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud y la seguridad, sin embargo, igual pueden participar en algunas de las actividades anteriormente mencionadas. Para las personas que no presentan alteraciones físicas graves, pueden ayudar en algunas tareas de la vida cotidiana en el hogar, como llevar platos a la mesa. Asimismo, para participar en algunas actividades vocacionales, necesitan ayuda continua, pero con acciones sencillas con objetos pueden ser la base para participar. Las actividades recreativas pueden ser, escuchar música, ver películas, salía a pasear o participar en actividades acuáticas, siempre con la ayuda de otra persona. Se debe recalcar que al existir alteraciones físicas y sensoriales se vuelven en impedimentos para participar, más allá de la observación, en actividades domésticas, recreativas y vocacionales. Existe comportamiento inadaptado en una minoría.

La tabla N° 5, permite comprender las limitaciones significativas que presentan las personas con DI profundo de acuerdo con el dominio conceptual, dominio social y dominio práctico

Tabla 5

Escala de gravedad de la discapacidad intelectual profundo.

Escala de Gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Practico
-Profundo	-Habilidades conceptuales que implican el mundo físico más que los procesos simbólicos.	-Comprensión limitada de la comunicación simbólica en el habla y la gestualidad (Comprender instrucciones o gestos sencillos).	-Dependen de otras personas para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud y la seguridad.

Escala de Gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Practico
-Profundo	<p>-Pueden utilizar objetos asociados a un objetivo para el cuidado propio, el trabajo y el ocio.</p> <p>-Pueden adquirir algunas habilidades visoespaciales.</p> <p>*Al presentar alteraciones motoras y sensitivas pueden impedir el uso funcional de objetos*</p>	<p>-Expresan su deseo y sus emociones mediante comunicación no verbal y no simbólica (Interacciones sociales a través de señales gestuales y emocionales).</p> <p>-Disfrutan de la relación con miembros conocidos de su familia cuidadores u otros parientes.</p> <p>*Al presentar alteraciones sensoriales y físicas impiden las actividades sociales*</p>	<p>-Las personas que no presentan alteraciones físicas graves pueden realizar algunas tareas de la vida doméstica (Llevar los platos a la mesa).</p> <p>-En actividades vocacionales los objetos (Acciones sencillas) son la base de la participación (Niveles altos de ayuda continua).</p> <p>-En las actividades recreativas (Con ayuda de otros) pueden ser: Escuchar música, ver televisión, pasear, etc.</p> <p>*Al presentar alteraciones sensoriales y físicas impiden frecuentemente la participación (Domesticas recreativas y vocacionales) *</p> <p>*En una minoría existe comportamientos inadaptados*</p>

Nota. Elaboración propia de discapacidad intelectual leve del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición, 2013.

Las limitaciones significativas variaran de acuerdo con los apoyos que reciba la persona con discapacidad intelectual. Para acercarse a la mirada de apoyos, es necesario comprender la definición constitutiva de la discapacidad intelectual, esta definición es entregada por el enfoque multidimensional.

3. Modelo Multidimensional

Antequera y autores (2010), dicen que la discapacidad debe comprenderse desde la interacción entre la persona y el entorno, por ende, no debe entenderse desde una característica únicamente de la persona o de un rasgo que posee, ya que estos elementos no son permanentes o inamovibles y pueden ir variando en función de los apoyos que reciba la persona. Es desde esta perspectiva que se plantean tres elementos fundamentales que se encuentran en estrecha relación; las habilidades de la persona con relación a los diferentes entornos en los que interactúa, la participación funcional en los entornos y la adecuación de los apoyos y respuestas que les pueden proporcionar las personas con las que interaccionan.

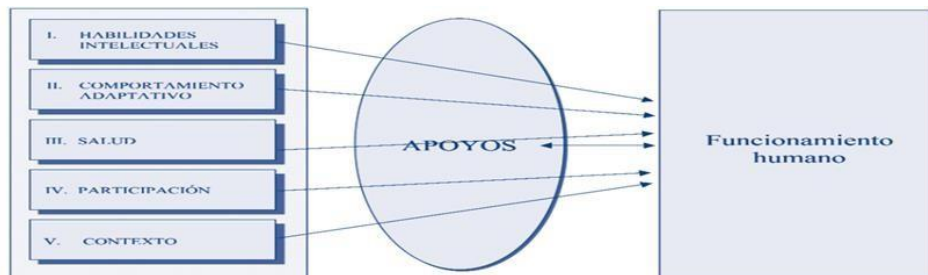
“Una definición constitutiva de DI define la noción en relación con otras nociones relacionadas y, por lo tanto, ayuda a comprender mejor los fundamentos teóricos de la noción de DI.” (Schalock, 2009, p. 25-26) En este caso, el enfoque multidimensional le da importancia a los apoyos que pueden entregarse a las personas con DI, buscando contribuir a la participación funcional en los diferentes entornos en los que se desenvuelven. Para entregar los apoyos, se realiza una evaluación multidimensional a partir de los contextos en los que interactúan, para así determinar que tipos de apoyos se necesitan y su intensidad. Estos tres elementos conforman el enfoque multidimensional, planteando de esta forma, un modelo multidimensional que comprende cinco premisas, que “[...] implican la interacción dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados.” (AAIDD, 2011)

“Juntos, estos componentes representan la definición constitutiva subyacente a la noción de DI.”

(Schalock, 2009, p. 26)

Figura 1

Marco Conceptual del Funcionamiento Humano.



Nota. Extraído de La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Schalock, 2009, p. 26.

En la figura N° 1 se observa que las cinco premisas del modelo multidimensional van interactuando la una con la otra, asimismo se van relacionando y limitando y desde esta mirada, se entregan los apoyos individualizados a las personas con discapacidad intelectual, buscando contribuir al funcionamiento humano. Para comprender la figura, es relevante entender a qué hacen referencia cada una de las premisas, en donde se entienden como:

Dimensión I: Habilidades intelectuales

La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje mediante la experiencia (Gottfredson, 1997 citado por AAIDD, 2011).

Dimensión II: Comportamiento adaptativo

El comportamiento adaptativo es un conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que las personas han aprendido para funcionar en sus vidas diarias. (Schalock, 2009, p.27) Asimismo, entrega una variedad de competencias e implica tres puntos clave, como dice Schalock y autores (2009) citando a Luckasson et al (2002), el primero hace referencia a la evaluación del comportamiento adaptativo, que se basa en el rendimiento de las rutinas diarias y las eventualidades cambiantes. El segundo, hace alusión a que las habilidades adaptativas a veces coexisten con áreas fuertes de otras habilidades adaptativas. Y el tercero, hace mención de que las áreas fuertes y limitaciones de una persona en las habilidades adaptativas debe ser entendido en el contexto, en los entornos culturales de sus pares y vinculados a las necesidades individualizadas de apoyos.

Dimensión III: Salud

La Organización Mundial de la Salud (1996) definió la salud como un estado de bienestar social, mental y físico pleno. (AAIDD, 2011) Asimismo, “las condiciones de salud pueden tener un efecto facilitador o inhibidor en el funcionamiento humano afectando a las otras cuatro dimensiones” (Antequera et al, 2010, p.11)

Dimensión IV: Participación

La participación es el rendimiento de las personas en actividades sociales. Se refiere a los papeles e interacciones en las áreas de la vida doméstica, el trabajo, la educación, el ocio, la vida espiritual y las actividades culturales. (Schalock, 2009, p.27)

Dimensión V: Contexto

Describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el alumnado vive su vida cotidiana. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979, citado por Antequera et al, 2010), englobando tres niveles, los cuales son (Antequera et al, 2010):

- **Microsistema:** Espacio social inmediato, individuo, familiares y otras personas próximas.
- **Mesosistema:** Vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos, de habilitación o apoyos.
- **Macrosistema:** Patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

Estas dimensiones deben comprenderse estrechamente la una con la otra, ya que entre ellas se van desarrollando, favoreciendo y limitando. El modelo multidimensional, permite posicionar el contexto como el que presenta las barreras que inhiben que las personas con discapacidad intelectual y que puedan participar funcionalmente en diferentes ambientes. Asimismo, coloca el centro en que los apoyos se vuelven necesarios para ayudar al funcionamiento individual, mejorando así la calidad de vida, la accesibilidad y la participación en diferentes entornos.

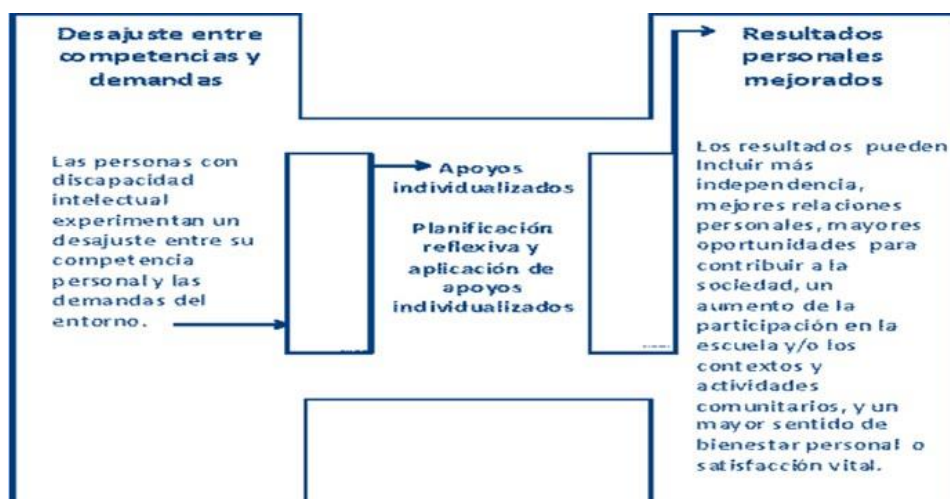
3.1. Modelo de Apoyo

Los conceptos de apoyos y necesidades de apoyos conforman el paradigma de apoyos. Thompson y autores (2010) citando a Luckasson et al (2002) explican que, los apoyos son recursos y estrategias que tienen como objetivo impulsar el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona, en donde mejoran el funcionamiento individual. Aunque esta explicación hace referencia a las personas con discapacidad intelectual, los apoyos pueden ser

necesarios o requeridos por todas las personas en diferentes contextos, ya que los seres humanos se desarrollan en la interacción con otros. En este caso, lo que los diferencia, es que las personas con DI requieren diferentes tipos de intensidad de apoyos para desenvolverse funcionalmente. Desde esta mirada, “el concepto de necesidad generalmente se refiere a una condición caracterizada por la ausencia de alguna necesidad requerida.” (Thompson et al, 2010, p. 9) Por ende, “las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico.” (Thompson et al, 2010, p. 9) El constructo necesidades de apoyo tiene como base “[...] la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione.” (Thompson et al, 2010, p. 9) Esto quiere decir, que, para asegurar el ajuste de la persona con el entorno, se debe comprender los diferentes factores que conformar el funcionamiento humano.

Figura 2

Modelo de apoyo.



Nota. Extraído de Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Thompson et al, 2010, p. 11.

La figura N° 2 describe que las personas con discapacidad intelectual presentan un desajuste entre competencias y demandas, sin embargo, con una planificación reflexiva y con la aplicación de apoyos individualizados se pueden obtener resultados personales mejorados.

Antequera y autores (2010) expresan que el modelo, “[...] se basa en un enfoque ecológico que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto” (p. 28) Calderón (2012) enuncia que los apoyos deben lograr satisfacer los diversos contextos donde interacciona o desarrolla la persona. Asimismo, dice que, “los apoyos siempre deben tener la finalidad de conseguir la inclusión de las personas, de ahí que los apoyos naturales sean los que más valor tienen para conseguir dicho objetivo” (p. 20) Siguiendo el mismo pensamiento que Calderón (2012), Verdugo y Schalock (2010) expresaban con anterioridad que el enfoque ecológico de la discapacidad (p. 10):

- Ejemplifica la interacción entre la persona y su ambiente.
- Cambia la explicación de discapacidad intelectual alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente.
 - Se centra en el rol que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual.
 - Permite la búsqueda y comprensión de la ‘identidad de discapacidad’ cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política.

Antequera et al (2010) expresa que la discrepancia entre habilidades y requisitos se suele evaluar en nueve áreas de apoyo potencial, las cuales son:

“[...] actividades de la vida en el hogar, actividades de la vida en la comunidad, actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, actividades de empleo, actividades de salud y seguridad, actividades sociales, actividades de protección y defensa; además de las necesidades excepcionales de apoyo médico y las necesidades excepcionales de apoyo conductual.”

(Antequera et al, 2010, p. 27)

Con cada una de estas nueve áreas de apoyo es como se determinará la intensidad de los apoyos necesarios, en donde se clasifican por intermitente, limitado, extenso y generalizado, como se observa en la tabla N° 6.

Tabla 6

Tipos de Intensidad de Apoyo.

Intermitente	Limitado	Extenso	Generalizado
-La persona no siempre requerirá del apoyo.	-La persona lo requiere en momentos puntuales.	-Se necesita regularmente en algunos ambientes.	-Se caracteriza por ser necesario durante toda la vida.
-Se entrega en periodos breves.	-Intensidad de tiempo limitado su duración	-Su tiempo de duración no es limitada.	-Se necesitan apoyos constantemente (en diferentes ambientes).
-Intensidad entre alta o baja (varía).	no será intermitente.		-Su intensidad es elevada.

Nota. Elaboración propia de los tipos de intensidad de apoyos del manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual.

Antequera et al, 2010, p. 13.

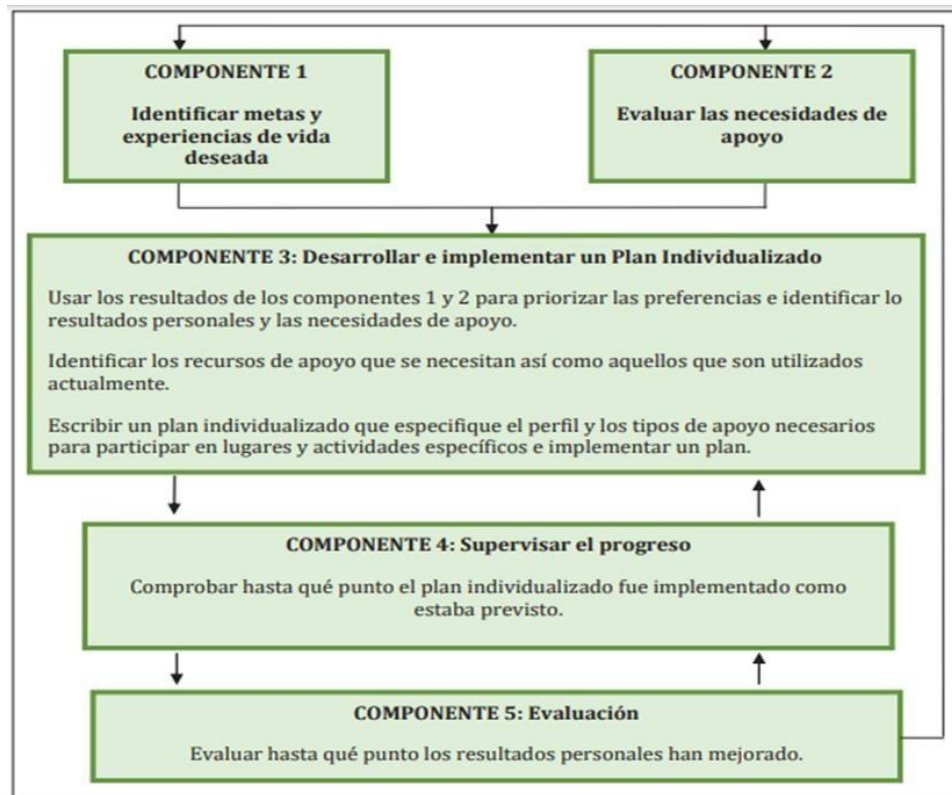
Verdugo y autores (2021) comparten que los apoyos son una infinidad de recursos y estrategias que permiten mejorar el funcionamiento humano y bienestar, acrecentando la capacidad y el rendimiento. Sin embargo, cada persona es diferente y posee características que lo hacen único, por ende, los apoyos deben ir personalizados a las personas con DI, ajustándose a la persona y su contexto, optimizando el ajuste entre persona y ambiente. Desde esta mirada, la planificación de apoyos debe tener como base cuatro aspectos principales:

(1) cualquier discrepancia existente entre una persona y el entorno produce una necesidad de apoyo que puede suplirse mejor a través del uso apropiado de los apoyos personalizados que centrándose en el ‘arreglo’ de la persona; (2) dado que estos apoyos personalizados están basados en el desarrollo y aplicación de un plan predeterminado, es probable que mejoren el funcionamiento humano y los resultados personales; (3) los apoyos son un puente entre lo que es y lo que puede ser; y (4) hay una relación recíproca entre las limitaciones y las necesidades de apoyo (mayores limitaciones suelen asociarse a una mayor intensidad de necesidades de apoyo), aunque el propio hecho de poner el foco en reducir el desajuste entre las competencias personales y las demandas ambientales optimiza la identificación del sistema de apoyos necesario para mejorar el funcionamiento humano y los resultados esperados. (Thompson et al., 2009, citado por Verdugo et al, 2021)

Desde la AAIDD se propuso un modelo de planificación de apoyos basado en cinco componentes (Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009 citado por Verdugo et al, 2021):

Figura 3

Proceso de cinco componentes para la evaluación, planificación y provisión de apoyos.



Nota. Extraído de Escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo. Schalock et al. 2010; Thompson et al., 2009, citado por Verdugo et al, 2021.

“Este modelo sintetiza las pautas a seguir en la planificación de apoyos y qué objetivos se han de cumplir en cada una de ellas.” (Verdugo et al, 2021, p. 19) Desde las descripciones que entrega la figura, se pueden obtener resultados personales mejorados de las personas con discapacidad intelectual, por ende, es fundamental que la planificación se realice integralmente, ya que tiene como foco reducir el desajuste entre competencias personales y las demandas del entorno, para ayudar al bienestar personal y/o satisfacción vital de las personas con discapacidad intelectual, y desde esta mirada se estará contribuyendo a la calidad de vida.

3.2. Modelo de Calidad de Vida

El modelo multidimensional y el modelo de apoyo, “pone el acento en la persona y su relación con el entorno.” (Antequera et al, 2010, p. 11) Asimismo, ambos modelos buscan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Calidad de vida con sus siglas CV, “[...] lejos de ser un concepto nuevo, es un término ampliamente utilizado [...] que está apareciendo cada vez con más frecuencia en la literatura, la política y el habla popular para hacer referencia a aspectos positivos y deseables de la vida.” (Verdugo, traducido por Gómez, 2007, p. 38)

Schalock (2009) enuncia que, históricamente, el concepto de calidad de vida se ha utilizado en el campo de la discapacidad intelectual, como una toma de conciencia que durante las décadas de los 80 y 90 estableció las bases y marcó el camino de lo que valora y desea una persona. Loon (2009) expresa que el concepto de calidad de vida al ser introducido en la discapacidad intelectual, su interés se centró en establecer dimensiones básicas e indicadores asociados, basándose en que la calidad de vida es un concepto multidimensional.

El constructo social de calidad de vida se comprende como “el concepto [que] sirve para medir eso que llamamos “la buena vida”” (Verdugo y Schalock, 2013, p. 446) y es entendida en base al modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2007) definiéndola como:

Un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica.

Más adelante, Verdugo y Schalock (2013) dicen que, para que una persona pueda tener calidad de vida, sus necesidades personales deben ser satisfechas y deben tener las mismas oportunidades que los demás para enriquecer su vida en diversas áreas, como lo son el hogar, la comunidad, la escuela, el trabajo, entre otras. Desde esta mirada, la definición de calidad vida está basada por tres factores importantes, los cuales son, interdependencia, participación social y bienestar. “Estos indicadores se utilizan para operacionalizar cada dimensión de la calidad de vida y son la base para evaluar los resultados personales asociados a la calidad de vida.” (Loon, 2009, p. 41) Comprendiéndolos como (Loon, 2009, p. 41):

- Independencia: Desarrollo personal, autodeterminación.
- Participación social: Relaciones interpersonales, inclusión social y derechos.
- Bienestar: Bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material.

El modelo de calidad de vida engloba ocho dimensiones fundamentales, las cuales son, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos, en donde estas dimensiones deben ser las que se deben considerar para decir que las personas tienen una calidad de vida.

Figura 4:*Dimensiones centrales de calidad de vida.*

<p><i>Bienestar emocional (BE).</i> Hace referencia a sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso. Se evalúa mediante los indicadores: Satisfacción, Autoconcepto y Ausencia de estrés o sentimientos negativos.</p> <p><i>Relaciones interpersonales (RI).</i> Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente (vecinos, compañeros, etc.). Se mide con los siguientes indicadores: Relaciones Sociales, Tener amigos claramente identificados, Relaciones familiares, Contactos sociales positivos y gratificantes, Relaciones de pareja y Sexualidad. <i>Bienestar material (BM).</i> Tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y lugar de trabajo adecuados. Los indicadores evaluados son: Vivienda, Lugar de trabajo, Salario (Pensión, Ingresos), Posesiones (bienes materiales), Ahorros (o posibilidad de acceder a caprichos).</p> <p><i>Desarrollo personal (DP).</i> Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente. Se mide con los indicadores: Limitaciones/capacidades, Acceso a nuevas Tecnologías, Oportunidades de aprendizaje, Habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y Habilidades funcionales (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación).</p> <p><i>Bienestar físico (BF).</i> Tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos de alimentación saludables. Incluye los indicadores: Atención Sanitaria, Sueño, Salud y sus alteraciones, Actividades de la vida diaria, Acceso a ayudas técnicas y Alimentación.</p> <p><i>Autodeterminación (AU).</i> Decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está. Los indicadores con los que se evalúa son: Metas y Preferencias Personales, Decisiones, Autonomía y Elecciones.</p> <p><i>Inclusión social (IS).</i> Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas. Evaluado por los indicadores: Integración, Participación, Accesibilidad y Apoyos.</p> <p><i>Derechos (DE).</i> Ser considerado igual que el resto de la gente, que le traten igual, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos. Los indicadores utilizados para evaluar esta dimensión son: Intimidad, Respeto, Conocimiento y Ejercicio de derechos.</p>

Nota. Extraído de Calidad de vida. Schalock y Verdugo, 2002 citado por Schalock y Verdugo, 2013, p. 447.

La calidad de vida está ligada completamente a la inclusión, lo que “[...]implica que el entorno sea el que acoja a todos, adaptándose a la diversidad de los individuos para que estos puedan ser actores protagonistas con independencia de sus diferencias.” (Calderón, 2012, p. 20) Sin embargo, la calidad de vida va más allá de que el entorno se adapte a la diversidad de las personas, sino que su objetivo es que se obtenga una buena vida, en base a estas ocho dimensiones es que las necesidades de las personas van siendo satisfechas y pueden mejorar en diferentes áreas de su vida personal.

3.3. MOCA: unión del modelo de calidad de vida y de apoyos

Tras años de investigación sobre la discapacidad intelectual, dos enfoques han coincidido en entenderla y como atender a las personas con discapacidad intelectual, los cuales son: el concepto de calidad de vida y el modelo de apoyos. El primero se centra en la persona y destaca los resultados evaluados y asociados a la persona, el segundo, permite desarrollar planificaciones personalizadas y estrategias de apoyo que buscan ir disminuyendo la discapacidad.

Verdugo, Schalock y Gómez (2021) expresan que, desde una perspectiva teórica, el modelo comprende tres términos decisivos que conllevan mejoras de forma positiva en la vida de las personas, los cuales son: las conexiones, las interacciones y las condiciones facilitadores. Las conexiones hacen referencia a las que una persona tiene con otras personas, en donde las redes sociales y la tecnología son herramientas que favorecen las oportunidades para mejorar la calidad de vida y el bienestar. Las interacciones son las que provienen de las conexiones, permitiendo de esta manera que los sistemas de apoyo faciliten el funcionamiento, intereses y el bienestar personal. Las condiciones facilitadoras tienen como base el principio de desarrollo de oportunidades y apoyos basados en valores, estas condiciones están tanto en las conexiones como en las interacciones.

Verdugo, Schalock y Gómez (2021) enuncian que, la unión del Modelo de Calidad de Vida y Apoyos, los cuales tienen como sigla MOCA, engloba cualidades desde un enfoque holístico e integrado, fundado en los derechos humanos y legales de las personas con discapacidad, en donde enfoca sus acciones en el servicio y apoyo de las limitaciones significativas de las principales áreas asociadas a tareas en la vida, entregándole relevancia a los apoyos individualizados que se entregan en ambientes inclusivos y fomentando la evaluación de resultado. El MOCA tiene cuatro

componentes críticos, en el que se implican los valores esenciales, las dimensiones de vida individual y familiar, los sistemas de apoyos y las condiciones facilitadoras.

Figura 5

El modelo de Calidad de Vida y Apoyos.



Nota. Extraído de El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. Verdugo, Schalock y Gómez, 2021.

Para comprender en su totalidad la figura, es necesario entender a qué hacen referencia estos cuatro componentes críticos. Los valores fundamentales emanan de las creencias y conjeturas que las personas tienen sobre las personas con DI, como también del valor y el potencial individual de cada una de ellas y ellos. Verdugo, Schalock y Gómez (2021) mencionan diferentes autores por cada valor fundamental mencionado, los cuales son:

- Los derechos humanos y legales de las personas (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021 mencionando a Claes et al., 2016; Harpur, 2012; Gómez et al., 2020; Mittler, 2015; Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012).

- La capacidad y el potencial de las personas para crecer y desarrollarse (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021 mencionando a Nussbaum, 2011; Wehmeyer, 2013).
- El énfasis en la autodeterminación (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021 mencionando a Lachapelle et al., 2005; Schalock et al., 2016; Shogren et al., 2017; Vicente et al., 2018, 2020).
- La naturaleza universal de la multidimensionalidad de la calidad de vida y su énfasis en la inclusión y la equidad para las personas con discapacidad y sus familias (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021 mencionando a Aza et al., 2020; Consortium on Quality of Life, 2019; Fernández et al., 2019; Isaacs et al., 2007; Morán et al., 2019; Schalock y Keith, 2016; Schalock y Verdugo, 2002, 2012).
- El compromiso de abordar las necesidades de apoyo de una persona y fomentar oportunidades para mejorar su funcionamiento individual y bienestar personal (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021 mencionando a Buntinx et al., 2018; Onken, 2018; Qian et al., 2019).

Las Dimensiones de calidad de vida individual y familiar se basan en tres principios; la conceptualización, medición y aplicación del del concepto de calidad de vida. El principio de conceptualización expresa que la calidad de vida es multidimensional, se influencia en factores personales, ambientales y su interacción. El principio de medición dice que para medir la calidad de vida es necesario dimensionar el grado en que las personas tienen experiencias de vida que valoran, tanto como en los diversos contextos, como en las experiencias comunes y únicas de cada persona. El principio de aplicación permite mejorar el bienestar personal en relación con el contexto cultural de cada persona, basándose en evidencias y principios de calidad de vida que deben ser fundamentados en las intervenciones y los apoyos. (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021) En la tabla, se van enumerando los dominios de calidad de vida individual y familiar, que enmarcan las dimensiones de calidad de vida individual y familiar.

Tabla 7

Dimensiones de Calidad de vida individual y familiar.

<i>Dimensiones individuales referidas a la CDV</i>	<i>Dimensiones familiares referidas a la CDV</i>
Desarrollo Personal	Rol Parental
Autodeterminación	Interacciones Familiares
Relaciones Interpersonales	Bienestar Emocional
Inclusión Social	Bienestar Físico
Derechos	Apoyos Relacionados con la Discapacidad
Bienestar Emocional	Apoyo de Otras Personas
Bienestar Físico	Desarrollo Profesional
Bienestar Material	Interacción Comunitaria

Nota. Extraído del texto, “El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos” por Verdugo, Schalock, Gómez, 2021.

Los sistemas de apoyo son elementos fundamentales para este modelo, ya que, los modelos de apoyo y el MOCA se concentran en adecuar a las personas con sus entornos y comprende la discapacidad como una expresión de las limitaciones en el funcionamiento dentro de un contexto social. Verdugo, Schalock y Gómez, (2021) mencionando a Schalock et al., 2020 y Thompson et al., 2014, expresan que el MOCA postula la discapacidad como flexible dependiendo las fortalezas y limitaciones que presente la persona o la familia y los apoyos a los que tenga acceso en el entorno, asimismo, se deben diseñar intervenciones, servicios y apoyos basados en la participación colaborativa y la comprensión de la discapacidad desde las experiencias y conocimientos vividos para aminorar la discapacidad. Verdugo, Schalock, Gómez, 2021, citan a Schalock et al., 2021, los cuales engloban cuatro elementos de los sistemas de apoyo:

- Elección y autonomía personal que trae consigo obtener oportunidades para tomar decisiones y ejercer la autonomía.

-Los entornos inclusivos, son espacios que brindan el acceso a recursos, relaciones e informaciones.

-Los apoyos genéricos, son apoyos que la población en general tienen ampliamente acceso.

-Los apoyos especializados, son las estrategias, intervenciones y terapias profesionales.

Las condiciones facilitadoras son los componentes contextuales que influyen en realizar una aplicación exitosa del MOCA, de aquí se desprenden por área (Verdugo, Schalock, Gómez, 2021):

-Facilitan la calidad de vida contiene: Que las personas participen en la comunidad, incentivar el sentido de pertenencia, aumentar las capacidades y oportunidades, permitir la libertad de las personas para participar en las actividades relevantes de la vida, incentivar entornos seguros y protegidos, tener responsabilidad con las metas que son importantes para la persona o familia.

-Facilitan el apoyo contiene: Que se comprenda la importancia de las necesidades de apoyo de la persona, compromiso para abordar las necesidades de apoyo de la persona y buscar mejorar cada meta personal que tenga, disponibilidad y accesibilidad de los apoyos para todos y todas, tener conocimiento de los elementos que componen el sistema de apoyo, proveedores de apoyo capaces y con experiencia en el campo, seguridad y estabilidad en la prestación de apoyos, coordinación y gestión de apoyos apropiadas.

Estos componentes permiten posicionar al MOCA como un orientador que refuerza e incentiva diversos cambios positivos para las políticas públicas de los países y las propias prácticas, ya que busca que se mejore la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y sus

familias, como también, los apoyos permiten mejorar el funcionamiento y el bienestar individual o familiar, por ende, tanto el modelo de calidad de vida como el modelo de apoyos impulsan el mejorar la vida y el bienestar de las personas con discapacidad intelectual, y en esta unión de ambos, derivado en MOCA fomenta que se inicie una nueva forma de comprender y apoyar a las personas con discapacidad intelectual.

4. Rol del educador diferencial

En este apartado se comprenderá que “Rol” significa “función que una persona desempeña en un lugar o en una situación” (Diccionario Oxford, s.f), es decir, en este contexto, rol hace referencia a la función que un docente diferencial desempeña en la educación.

El rol del/la educador/a diferencial, ha experimentado diferentes transiciones, que han exigido movimientos y convenciones internacionales, conllevando a que se transitara desde un foco segregacionista, a integracionista y finalmente a uno hacia la perspectiva de inclusión. El rol del educador/a permitió y sigue permitiendo visibilizar a las personas en situación de discapacidad en las diferentes comunidades en las que se desempeña, incentiva a que el poder legislativo pueda crear leyes y decretos que estén enfocados en la mejora de la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad. Ya que, sigue la visión de que la “[...] persona con discapacidad debe esforzarse [...] para integrarse a la sociedad y recuperar su pleno status humano [...]” (Ferrante, 2014, p. 38)

4.1. Trayectoria del educador diferencial

El rol del docente en educación especial surgió con el principio de Segregación, según la Real Academia Española (2022) segregar, significa “separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales”. El texto “Antecedentes históricos,

presente y futuro de la educación especial en Chile” (2004) menciona que este principio, estuvo estrechamente vinculado con las ciencias de la medicina y la psicología, por lo que, la percepción era de un médico rehabilitador, que dio inicio el estudio y la descripción de los déficits, estableciendo detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología de las personas que presentaban una discapacidad, con el propósito en un principio, de encontrar una “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica propia del modelo bio-médico, por lo que, se orienta el rol del educador diferencial “ [...] para diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas” (Manghi et al, 2012, pg. 49) Asimismo, entregar atención educativa a niñas, niños y jóvenes con discapacidad en escuelas especiales, marginados de las escuelas regulares.

Tras la realización del Informe Warnok (1978) en Reino Unido, que buscaba que la educación lograra satisfacer las necesidades especiales de niños y niñas, con el fin de acercarse a lograr los objetivos generales de la educación. Asimismo, Godoy, Meza & Salazar (2004) agregan que este informe incrementa el conocimiento de su vida diaria, entregándoles autonomía y autosuficiencia. De igual modo, plantean el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que acabó con el propósito de buscarle una cura o corregir los déficit o discapacidades, como también,

“[...] reafirmó el significado de “normalización”. Este, no se enfocó en convertir a una persona con [...] (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.” (Parra, 2010, p. 76)

Igualmente, como lo expone Parra (2010), surgió la intención de no etiquetar ni categorizar y usar la denominación de NEE (necesidades educativas especiales) por ello, se adoptó este

concepto, con el objetivo de disminuir la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación que debe ser atendida.

Aquello, inicia una nueva forma de ver y entender la educación especial y conllevó a que internacionalmente, la educación especial avanzara desde la mirada clínica (Modelo bio-medico) hacia una mirada psicopedagógica, iniciando el principio de Integración.

Integración, según la RAE (2022) significa “acción y efecto de integrar o integrarse” por lo que, en este periodo el educador diferencial, tuvo nuevas transformaciones y ejerció un rol protagonista en la atención de las Necesidades Educativas Especiales,

Entonces, “[...] transitó desde el diagnóstico hacia la evaluación de las personas discapacitadas para determinar sus Necesidades Educativas Especiales [NEE] en el sistema escolar. Así también, avanza desde el tratamiento hacia la intervención, ahora de los procesos educativos de las personas discapacitadas para atender dichas NEE y promover su integración en contextos escolares.” (Manghi et al, 2012, pg. 50)

Mientras se desarrollaba el modelo integracionista, a nivel mundial, se creaban movimientos para avanzar de paradigma y se exigía que el rol que tenía hasta ahora el educador diferencial fuera modificado a uno más inclusivo:

“[...] se desarrollaba el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) que surgía como un aporte de la educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este movimiento internacional demanda a la formación de educadores diferenciales repensar su quehacer profesional en dos aspectos centrales. Primero, en relación a la evaluación desde las NEE de los discapacitados, hacia la evaluación de la

diversidad para reconocer en contextos situados, las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos y todas a la participación y a ejercer el derecho a la educación en la escuela y en la sociedad. El segundo aspecto, referido a la intervención escolar, laboral y social centrado en las personas con NEE hacia la intervención de las barreras para disminuirlas o eliminarlas, a fin de garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad (UNESCO/OREALC, 2004).” (Unesco, 1990, UNESCO/OREALC,2004, citado por Manghi et al, 2012, pg. 50)

Es decir, según Manghi et al (2012) citando a Brooth & Ainscow (2002) Indicaba que las acciones de los profesores en educación diferencial debían estar direccionadas a principalmente, eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los y las estudiantes en las actividades educativas. Por lo que, también la formación de profesores diferenciales en Chile, y la educación diferencial en sí, comienza a transitar desde el modelo educativo integracionista hacia uno educativo inclusivo.

Para fortalecer el camino hacia la perspectiva de inclusión, entendiéndola como la “acción y efecto de incluir” (RAE, s.f) se crea el Decreto N° 83/15 exento del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular en el proceso de educación parvularia y básica. Lo que favoreció a la aseguración de que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puedan acceder y ser partícipes del currículum nacional, brindándoles condiciones óptimas para mantenerse y progresar en el sistema escolar regular. Debido a esto, surgió una nueva transformación del quehacer del educador diferencial, ya no era un docente que buscaba conocer y evaluar las Necesidades educativas Especiales, si no, transita a ser un apoyo a los procesos inclusivos, atendiendo la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, realizando adecuaciones curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.

4.2. Rol actual del educador diferencial

En la educación del siglo XXI, se ha visto que los profesores, deben cumplir con ciertos estándares. En este capítulo se entenderá que los estándares “[sirven] como tipo, modelo, norma, patrón o referencia” (RAE, s.f). En el año 2021, se crearon los Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza, el cual busca guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, ya que, el texto considera que, enseñar es un ejercicio permanente de aprender. Asimismo, señala que los docentes son el factor clave para alcanzar una educación de calidad, ya que “[...] son una fuente importante de inspiración en las decisiones que los y las estudiantes toman frente a su educación, trabajo y manera de enfrentar la vida.” (CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 3) Igualmente, destaca que, estos deben enfrentar importantes demandas provenientes de la necesidad de formar sujetos capaces de enfrentar los cambios y requerimientos del mundo laboral actual, igualmente, educar personas para la sana convivencia, vida en democracia y ciudadanos/as digitales con habilidades para el siglo XXI, en una clase con estudiantes diversos que asegure aprendizajes para todos y todas. Paralelamente a la publicación de estos estándares, que van dirigidos a todos los docentes en especial a los de educación regular, se crearon los Estándares de la Profesión docente carreras de Pedagogía en Educación especial/diferencial (2021), formulado para docentes diferenciales, el cual se creó con el objetivo de fortalecer la formación de docentes y asegurar profesores y profesoras mejor preparados/as para enfrentar los grandes desafíos que representa esta sociedad del conocimiento, dinámica y globalizada. Estos, son los instrumentos que la política pública dispone para mejorar la calidad de la docencia, pues definen el horizonte que el país fija para la formación y el ejercicio profesional orientado a la creación de mejores aprendizajes para todos niños, niñas y jóvenes.

Ambos documentos, surgieron desde la creación de la Ley N°20.930/16, aprobada en el año 2016, la cual establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la obligatoriedad de contar con Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras y programas que impartan pedagogías. De esta manera,

“[...] se expresa una voluntad política de reconocer la función crucial de la formación de profesores y su responsabilidad en asegurarle al país la preparación de futuros profesionales de la educación con las capacidades necesarias para apoyar a un universo de estudiantes crecientemente diverso y heterogéneo, en el logro de aprendizajes cada vez más complejos y desafiantes.” (CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 9)

En este apartado, se hará hincapié en los estándares que debe cumplir los docentes diferenciales en sus prácticas educativas y con ello, deducir, o dar indicios de cuál es su rol actual en la educación para el siglo XXI.

Los estándares de la profesión docente para las carreras de pedagogía en educación diferencial se dividen en dos áreas: los pedagógicos y los disciplinarios, los cuales están enlazados entre sí, son indispensables el uno, con el otro, es decir, deben entenderse en conjunto.

Por su lado, los estándares pedagógicos, describen expectativas respecto a cómo deben ser las prácticas docentes, para consolidar interacciones pedagógicas de calidad que involucren a sus estudiantes, en donde, se manifiesten habilidades, conocimientos y disposiciones de carácter necesarios para que se potencien los aprendizajes disciplinarios y transversales del curriculum actual.

El aspecto pedagógico, se divide en cuatro categorías, las cuales cada una, cuentan con una cantidad de estándares que debe cumplir el educador diferencial.

La primera categoría, denominada dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda categoría, denominada dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. La tercera categoría, indicada como dominio C: ‘’ enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes. La cuarta categoría, denominada Dominio D: ‘‘Responsabilidades profesionales’’ los que se expresaran en las siguientes tablas.

Tabla 8

Estándares ámbito pedagógico dominio A “Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.”

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN.
ESTÁNDAR 1: “APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS/AS ESTUDIANTES”	El educador especial, debe comprender como aprenden los/as estudiantes, asimismo, conocer los contextos educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y en su proceso de enseñanza- aprendizaje.
ESTÁNDAR 2: “CONOCIMIENTO DICIPLINAR, DIDÁCTICO Y DEL CURRÍCULUM ESCOLAR”	El docente debe demostrar su comprensión crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el curriculum escolar vigente.
ESTÁNDAR 3: “PLANIFICACIÓN DE ENSEÑANZA”	El maestro debe planificar experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro del objetivo de aprendizaje, considerando el curriculum vigente, el contexto, las características, y los conocimientos previos de sus estudiantes a través de evaluaciones formuladas.

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN.
ESTÁNDAR 4: “PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN”	El profesor debe planificar las evaluaciones, incorporando en ellas, diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, conociendo el nivel de logro, y retroalimentando a sus estudiantes.

Nota. Extraído de CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 23.

Tabla 9

Estándares ámbito pedagógico dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.”

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR 5: “AMBIENTE RESPETUOSO Y ORGANIZADO	El maestro debe crear un ambiente respetuoso, inclusivo y organizado, con la finalidad de favorecer al aprendizaje de sus estudiantes a través de la buena convivencia.
ESTÁNDAR 6: “DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL”	El docente debe promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

Nota. Extraído de CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 23.

Tabla 10

Estándares ámbito pedagógico dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes.”

ESTÁNDAR	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR 7: “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES PROFUNDOS”	El docente debe implementar estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes.
ESTÁNDAR 8: “ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO”	El educador debe desafiar a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.
ESTÁNDAR 9: “EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE”	El maestro debe utilizar la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Nota. Extraído de CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 23.

Tabla 11

Estándares ámbito pedagógico dominio D “Responsabilidades profesionales.”

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR 10: “ÉTICA PROFESIONAL”	El docente debe actuar éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.
ESTÁNDAR 11: “APRENDIZAJE PROFESIONAL CONTINUO”	El maestro debe demostrar compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
ESTÁNDAR 12: “COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR”	El profesor demostrar compromiso con la comunidad escolar, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y mejoramiento continuo del centro educativo, asumiendo una responsabilidad compartida con estudiantes, docentes, directivos, familias y apoderados por el logro de las metas institucionales.

Nota. Extraído de CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 23.

En cuanto a los estándares de carácter disciplinario, han sido elaborados con la finalidad de que los programas de pedagogía y sus estudiantes, tengan un referente que les permita dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, bajo un enfoque de derecho y desde principios de equidad, que garanticen una educación de calidad para todos, sin exclusión.

Tabla 12

Estándares ámbito disciplinario.

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR A: “ENFOQUES Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL”	El profesor debe manejar un cuerpo de conocimientos que le permita analizar críticamente el sistema educativo y el rol de la educación especial, su evolución, sus enfoques y paradigmas, sus implicancias y las tensiones que va experimentando en su relación con la educación inclusiva, asociando estos enfoques a las políticas que regulan la educación general y especial.
ESTÁNDAR B: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y DISCAPACIDAD	El docente deberá comprender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva interactiva y contextual, para potenciar una formación integral en quienes requieren apoyos especializados, asociados a discapacidad u otros factores personales y sociales.
ESTÁNDAR C: CURRÍCULUM ESCOLAR Y RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	El Maestro tiene que reconocer en el currículum vigente y en sus enfoques didácticos oportunidades de flexibilización y adecuación para asegurar la participación y el progreso en la trayectoria educativa de todos/as los/as estudiantes y, en particular, de quienes presentan necesidades de apoyo.

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR D: COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS	El profesor debe analiza los factores que facilitan el desarrollo de comunidades educativas inclusivas y los relaciona con la cultura escolar, las políticas y las prácticas para orientar decisiones de mejora que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes en particular de quienes están en riesgo de marginación y exclusión.
ESTÁNDAR E: EVALUACIÓN PARA TOMAR DECISIONES DE APOYO AL APRENDIZAJE	El docente deberá diseñar e implementar procesos de evaluación con el fin de identificar potencialidades y necesidades de apoyo específico, cautelando el progreso de los estudiantes en su trayectoria educativa, desde un enfoque ecológico e interdisciplinario.
ESTÁNDAR F: PROCESOS DE DIVERSIFICACIÓN Y ADECUACIÓN CURRICULAR	El Maestro debe diseñar, implementar y evaluar en forma colaborativa procesos de diversificación y adecuación curricular para favorecer la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y en particular de quienes requieren apoyos especializados.
ESTÁNDAR G: APOYOS ESPECIALIZADOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	El profesor tiene que implementar diversas medidas y recursos de apoyo que potencien el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes en su trayectoria educativa -en especial de aquellos/as que enfrentan mayores barreras para aprender- para contribuir a una mejor calidad de vida.

ESTÁNDARES	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR H: TRABAJO COLABORATIVO	El docente debe implementar prácticas de colaboración con docentes, otros profesionales y familias para responder a las necesidades de aquellos/as estudiantes que enfrentan mayores barreras al aprendizaje y la participación, desde una perspectiva interdisciplinar e inclusiva.
ESTÁNDAR I: ÉTICA PROFESIONAL Y VALORES INCLUSIVOS	El profesor tendrá que manifestar una actuación ética que valora la diversidad, promueve el reconocimiento y la dignidad de cada estudiante desde un enfoque inclusivo y de derechos, para contribuir al aprendizaje, la participación y la calidad de vida de todos/as los/as estudiantes, en particular de quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión y discriminación.

Nota. Extraído de CPEIP, Ministerio de educación, 2021, p. 83-84.

En conclusión, en los dos ámbitos de Estándares, el docente egresado de la carrera debe ser capaz de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes inclusivas que plantean los estándares pedagógicos y entrelazarlos con los estándares de carácter disciplinarios, es decir, utilizarlos en los contenidos que plantea los estándares disciplinarios. Por ejemplo, el educador deberá poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes para incluir y hacer efectivo el aprendizaje de sus estudiantes y asimismo, en los procesos de diversificación y adecuación curricular para favorecer la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y en particular de quienes requieren apoyos especializados. Se infiere que, el documento Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación especial y diferencial, da orientaciones, normas y directrices de carácter reglamentarias, que deben cumplir los profesionales en el ámbito de la educación

especial (educadores diferenciales) y en sus prácticas educativas, con el fin de lograr el aprendizaje de contenidos en el curriculum vigente.

Sin embargo, complementariamente a este texto existen las llamadas habilidades del siglo XXI, las cuales indican la creación de prácticas educativas pertinentes a la época en la que se vive, para la construcción de conocimientos significativos hacia la vida de los y las estudiantes. Salamanca, señala que las habilidades que se requieren para el siglo XXI, “[...] son un grupo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y digitales que ayudarán a los estudiantes de hoy a enfrentar los desafíos y problemas que surgirán cuando sean ciudadanos de la sociedad del conocimiento.” (Salamanca & Badilla, 2020, p.34) las cuales según Salamanca & Badilla (2020) citando a Jenson, Taylor y Fisher (2010) las define como un conjunto de habilidades de carácter necesario para desenvolverse y formar parte en el mundo actual, principalmente en el estudio y en el empleo, donde el manejo de tecnología es central, es decir, son habilidades indispensables para actuar y ser parte activamente de la época en la que estamos viviendo. Complementariamente a la definición y especificación que entrega Salamanca, en el texto “Habilidades del siglo XXI”, el futuro es hoy, de Maggio, aporta y señala que aquellas habilidades, son influyentes a la hora de generar prácticas de enseñanzas de carácter significativo para los y las estudiantes y que

“[...] para generar prácticas de enseñanza poderosa necesitamos comprender no solamente la didáctica, sino contar con una formación que nos permita generar esas derivaciones que la enriquecen. Como docente necesito tener una comprensión profunda acerca de cómo funciona la cognición para favorecer aquellos procesos que quiero que sucedan, para reconocer otros que emergen y que no necesariamente favorecí, para reorientar comprensiones pobres, para identificar obstáculos cognitivos y proponer actividades que

intenten removerlos y, también, para hacer evidente que aquello que busqué promover tuvo lugar.” (Maggio, 2018, p.25)

Es por ello que, los docentes independiente del área en el que se especialicen, deben estar preparados para llevar adelante prácticas de enseñanza, que resulten coherentes con su propia visión, y sostenerlas con fundamentos, asimismo que logren contribuir a una enseñanza significativa para sus estudiantes, como también, re-observar, si aquellas prácticas que está utilizando están atendiendo y favoreciendo a las necesidades educativas que presentan la diversidad de un curso e ir innovando prácticas, para que no resulten repetitivas para los estudiantes. Para generar una enseñanza de carácter poderosa como lo indica la fundación Santillana, se debe tener en cuenta el modo de

“[...] entender el campo que es objeto de la enseñanza en una versión actualizada; favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria; enseña a mirar desde diferentes puntos de vista; ofrece un diseño que en sí es original y que está formulado en tiempo presente, en el momento en el que la clase tiene lugar; y nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas.” (Maggio, 2018, p.44)

Asimismo, para ayudar a contribuir desde habilidades de carácter fundamentales e indispensables para el siglo en el que se vive, se debe fomentar la adquisición de estas habilidades en la identidad y prácticas docentes:

1.- Comprensión: La comprensión va más allá de entender algo, nace desde una práctica reflexiva o un acontecimiento significativo que surgió dentro del proceso para comprender, desde una experiencia propia de un estudiante “[...] el alumno necesita desarrollar la capacidad de

comprensión mediante la práctica reflexiva, pero si se le pide que recite las causas de los manuales, no ejercita la inteligencia sino tan solo la memoria” (Perkins, 1995, 56 citado por Maggio, 2018, p. 45) es por ello que el docente deberá interpretar que su “[...] desafío es comprender la comprensión. No solamente [...] estudiarla, sino a analizar sus expresiones en cada uno de [sus] estudiantes para [...] poder generar mejores hipótesis de trabajo a la hora de diseñar [...] propuestas didácticas.” (Perkins, 1999, citado por Maggio, 2018, p. 44) es decir, el educador debe tener conocimiento de como comprende cada uno de los estudiantes, y diseñar planificaciones acordes a sus maneras de aprender. Asimismo, otro tipo de comprensión que va dirigida hacia la empatía con el otro, en la que el maestro debe

“[...] reconoce al otro como semejante y a la vez como ente distinto de uno mismo: semejante por su humanidad, distinto por su singularidad personal y/o cultural. El reconocimiento de la cualidad humana del otro es una condición previa e indispensable de toda comprensión” (Morin, 2016, 65 citado por Maggio, 2018, p. 45)

Es decir, cuando el docente comprende a sus estudiantes, con sus diversos contextos, estilos de aprendizaje, gustos e intereses, y los reconoce como sujetos, se fortalece a el aprendizaje significativo de estos, como también, la propia mirada de ellos mismos hacia la comprensión y empatía con el docente, sus pares y el resto de la sociedad. La comprensión es reciproca, y debe desarrollarse desde las interacciones profesor-estudiante, estudiante-profesor, y estudiante-estudiante.

Maggio (2018), dicta unas ideas para generar prácticas favorecedoras:

- Identificar los temas generadores (Perkins, 1993) que tienen un carácter central en la materia y el currículum, son accesibles para la comprensión a partir de actividades y tienen múltiples ramificaciones y conexiones con otros temas.

- Dedicar tiempo a la comprensión a través del rediseño de lo que sucede en las aulas.

- Diseñar actividades que ofrezcan caminos distintos a la hora de comprender y en las que puedan ocuparse diversos roles y construirse diferentes tipos de productos en función de intereses, estilos y trayectorias.

- Dar múltiples oportunidades de revisión de lo comprendido, lo cual también implica tiempo, y favorecer el apoyo solidario entre pares.

2.- Comunicación: La comunicación, además de intercambiar palabras o tener un diálogo con otro, también se presenta en miradas, en sentimientos, muchas veces, el cuerpo comunica lo que las palabras no pueden “[...] dado que nuestros procesos, incluso los llevados a cabo por un individuo en aislamiento, son de naturaleza comunicativa” (Wertsch, 1993 citado por Maggio, 2018 p. 51).

Otra forma de representar esta habilidad es saber que está ligado con la comprensión, ya que

“[...] intercambiar con el otro es esencial para poder comprenderlo. En un mundo multicultural y migrante esa comunicación es casi un acto de supervivencia. Uno complejo, sostenido por la posibilidad de reconocer las diferencias y tender puentes de diálogo. En nuestras prácticas docentes, eso tiene expresiones concretas. Podemos mirar cómo nuestros estudiantes se comunican a partir de afinidades, en círculos pequeños. También podemos intervenir para que un diálogo inclusivo integre a muchos otros y abrace todas las diversidades de la comunidad cercana. Pero también podemos ir mucho más allá y convertir la clase en el puente desde el que comunicarse con ese mundo global, que tantas veces

nombramos pero que poco frecuentemente se ve encarnado en las propuestas” (Maggio, 2018 p.52)

Todo docente, debe comprender la comunicación, adquirirla y llevarla a las prácticas como una habilidad, que le facilitará a acercarse y conocer los diferentes contextos de los estudiantes, compartir experiencias, que le sirvan para planificar contenidos pertinentes a el panorama nivel curso, ya que se entenderá que, conoce y se comunica con los jóvenes que forman parte de su vida de lunes a viernes en horario de clases. Asimismo, fomentar la comunicación entre pares, los intercambios de ideas, de culturas, entre otros aspectos que siempre estarán ligados con la comprensión, ya que, para comunicarnos, debe existir la comprensión desde otras perspectivas.

“Tal vez en este momento de la historia tengamos que volver a formarnos para ser capaces de poner en suspenso esa modalidad y recuperar la posibilidad de escuchar a ese otro distinto, para poder comprenderlo y que el diálogo fluya. Tal vez esta opción sea la condición de posibilidad para que la comunicación pueda consolidarse como habilidad entre nuestros estudiantes.” (Maggio, 2018, p. 54-55)

3.- La colaboración: Se entiende como “trabajar conjuntamente con otras personas en una tarea común, normalmente en obras de creación, y en especial cuando se hace como ayuda o de forma desinteresada”(Diccionario Oxford, s.f) la importancia de esta habilidad en la docencia, se da en “[...] entender la relación entre aprendizaje y desarrollo y [...] la importancia de la interacción con las personas del entorno de los niños y la cooperación entre semejantes (Maggio, 2018 p. 56) ya que para generar aprendizajes en un grupo de estudiantes, se requiere de “[...] un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras” (Bruner, 1997, 40 Maggio, 2018 p. 56) es por ello que Maggio (2018) indica que el docente, debe ser capaz de:

- Generar situaciones en las que la colaboración resulte sustantiva porque aquello que se aborda y/o crea es tan complejo que requiere el esfuerzo colectivo, integrando también las voces de aquellos que están en el más allá del aula.

- Dedicar tiempo al reconocimiento de los propósitos y responsabilidades compartidas, incluyendo el establecimiento de acuerdos sobre las formas de organización y los roles que pueden transformarse en función de los propósitos, pero también de las trayectorias individuales y de la historia del grupo que colabora como tal.

- Crear condiciones para que se realicen procesos de reconstrucción de lo que se produce colectivamente que resulten inclusivas y permitan la negociación de los abordajes y las decisiones.

- Empezar un trabajo como colectivo docente que aliente el codiseño de prácticas de enseñanza entre pares poniendo en acto nuestro interés por la colaboración. Dentro de esta alternativa, empezar a considerar, también, la participación de los estudiantes en el codiseño como vía para que las prácticas ganen relevancia desde una perspectiva cultural para los sujetos que se educan.

Lo mismo sucede en la co-docencia, el educador diferencial, junto con el de aula regular, trabajan en colaboración, para lograr el mismo objetivo, el aprendizaje y el derecho inherente de niños, niñas y jóvenes a educarse.

Cabe recalcar, que en estas tres habilidades comprensión, comunicación y colaboración, para el siglo XXI, están relacionadas entre sí, las une el sentido y se potencian y su fortalecimiento no es una sofisticación cognitiva, es un derecho que se debe garantizar para todos los y las estudiantes.

4.- La creatividad: Se entiende como la ‘‘capacidad o facilidad para inventar o crear’’ (Diccionario Oxford languages, s.f) en la docencia y en las prácticas de enseñanzas, debe existir para diversificar los aprendizajes desde una nueva forma, que le parezca interesante y atractivo a los y las estudiantes. Maggio (2018) propone:

- Crear propuestas que los estudiantes pueden elegir de acuerdo con sus propios intereses y criterios.
- Ofrecer problemas y proyectos, que se pueden reconocer afuera del aula, que no pueden ser resueltos desde un modelo o patrón, sino que requieren poner en juego perspectivas de análisis y soluciones que en sí son originales.
- Diferenciar los tiempos de realización de las tareas tanto por parte de los individuos como de los grupos.
- Pedir argumentos, análisis, diseños o soluciones alternativas y juzgarlas desde criterios amplios que reconocen en cada una su propio valor.
- Dar múltiples oportunidades de revisión de los procesos en curso, creando más posibilidades para que aparezcan caminos alternativos.

5.- El pensamiento crítico: Es la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, lo que conlleva un proceso de búsqueda de conocimientos, mediante habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones ‘‘[...] implica comprender y expresar el significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, s. f, citado por CPEIP, 2021, p .14) y los propósitos del pensamiento crítico son ‘‘[...] evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, construir conocimiento significativo y aplicarlo en el

mundo real.” (Maggio, 2018 p. 67) es por aquello, que Maggio (2018) entrega las siguientes alternativas para poner en práctica:

- Cargar de sentido lo que se hace en el aula mirando el más allá del aula, problematizándolo y generando una emersión de las conciencias como inserción crítica en la realidad (Freire, 2012 citado por Manggio, 2018). Los estudiantes problematizan la realidad y construyen soluciones originales como parte de su proceso formativo.

- Generar propuestas donde se analicen críticamente las cuestiones o los aspectos de la realidad que requieren mejoras y desarrollarlas.

- Expandir la conciencia sobre cuestiones controversiales y construir alternativas a partir de mirarlas de modos diversos, teniendo en cuenta distintos intereses.

- Diseñar actividades que inviten a desplegar creaciones múltiples, que amplíen el universo social y cultural, anticipando escenarios de conflicto e imaginando acciones preventivas.

Para definir y/o inferir un rol actual del educador diferencial en este siglo, primero, debe dominar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en los estándares pedagógicos, y ser capaz de poner los conocimientos, al servicio de los contenidos que planteaban los estándares disciplinarios. Además, el docente debe tener adquiridas las cuatro habilidades del siglo XXI y expresarlas en sus prácticas educativas, para que los propios estudiantes, desarrollen e incorporen estas habilidades en su vida adulta desde la imitación y visión de su profesor en el aula y de esta forma, estarán actuando según lo que se requiere para este siglo. Lo que plantearía el rol del educador diferencial, como mediador del aprendizaje y del camino hacia la emancipación de sus estudiantes. Sin embargo,

“[...] vivimos en una época de cambio acelerado y nada puede garantizar que en una década las que se denominan habilidades del siglo XXI no sean otras. Ello dependerá de investigaciones, de consensos de organizaciones diversas, pero, fundamentalmente, de formas sociales y culturales que también mutarán aceleradamente. [...] No sabemos realmente cómo se definirá la comunicación de aquí a una década. Ni siquiera sabemos cómo nos comunicaremos nosotros.” (Maggio, 2018, p.29)

Lo que conlleva a que los docentes, tengan la capacidad de estar alertas, ver la realidad tal y cual es, buscar condiciones para lograr educar a estudiante, que, a través del tiempo, están cambiando sus modos de conocer, entender y aprender. “Hoy se sugiere repensar el currículum, poniendo el acento en el desarrollo de otras habilidades que serán fundamentales para desenvolverse en un mundo globalizado dominado por la información y su transformación en conocimiento.” (Muhajir, Utari y Suwarma, 2019: 1, citado por Salamanca & Badilla, 2020 p. 35) Por lo que el rol, debe ir adaptándose y avanzando con las nuevas épocas, nuevas sociedades, nuevas generaciones y necesidades que ellos presenten.

5. Diferencias entre Escuelas regular con Programa de Integración Escolar y Escuelas especiales, y el Rol que cumple el Educador Diferencial en cada entidad

Comprendiendo que educación significa una “formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.”(Diccionario Oxford, s.f) La educación especial o diferencial, es una modalidad del sistema educativo que se ha encargado de comprender como aprenden los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad, y proveer “[...]diversos servicios, recursos y ayudas para asegurar el acceso, la participación y el progreso en el currículum nacional a todos los y las estudiantes, especialmente a aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo

a sus NEE.” (MINEDUC, 2015) Es concebida como una modalidad educativa que contempla las siguientes tres opciones de funcionamiento: en Escuelas Especiales, que atienden a estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje. Por otro lado, los establecimientos de educación regular, con proyectos de integración escolar (PIE) y grupos diferenciales, para estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje respectivamente; y, por último, las escuelas y aulas hospitalarias, destinadas a niños y niñas que se encuentren hospitalizados. (MINEDUC, 2015)

En este apartado específicamente, se definirá y entregará características de las escuelas especiales y escuelas regulares con programa de integración escolar, asimismo se dará a conocer el rol que desarrolla el educador diferencial en cada entidad escolar.

5.1. Escuelas regulares con Programa de Integración Escolar

Los establecimientos educacionales regulares, según el Ministerio de educación (2015), son la unidad básica y fundamental del Sistema. Están conformados por sus respectivas comunidades educativas, integradas por estudiantes, padres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación y sus respectivos equipos directivos. Dichos establecimientos cuentan con autonomía para la definición y desarrollo de sus proyectos educativos. Se centran en la atención a niños, niñas y jóvenes en su desarrollo, en educación parvularia, básica, media y profesional, en particular, a estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE). Los establecimientos de educación regular que cuentan con el Programa de Integración Escolar (PIE) entendiéndolo, como “una estrategia inclusiva que permite poner a disposición el sistema escolar recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos a estudiantes que presentan [Necesidades Educativas Especiales] (NEE)” (Ministerio de educación, s.f) buscando equiparar las oportunidades de participación y progreso en el aprendizaje de los y las estudiantes con NEE.

MINEDUC (s.f), menciona que la normativa, señala que los establecimientos educacionales deben planificar la utilización de estos recursos que les proporciona el PIE considerando las necesidades de apoyo de sus estudiantes, las metas del PIE y de su Plan de Mejoramiento educativo (PME) . El PIE responde a todos los niveles de enseñanza, desde NT1 hasta 4º Medio, incluyendo la educación de Adultos. El establecimiento educacional que cuenta con Programa de Integración Escolar debe asegurar la trayectoria escolar de los estudiantes que formen parte de él, como la de los demás estudiantes del establecimiento.

Se rigen del Decreto N°170/10, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial y del Decreto N°83/15 que regula y orienta el proceso de adecuación curricular en educación parvularia y básica.

Por lo que, “[...] se promueve, además, una mayor contratación de docentes de educación diferencial o especial y de profesionales asistentes de la educación” (Fundación Chile-MINEDUC, 2014, p.24-25, citado por Gonzales, Ángeles, 2019, p. 8) lo que demanda “el trabajo colaborativo en los equipos de aula del PIE y la articulación y coordinación de los distintos profesionales, entre sí y con docentes de educación regular y diferencial” (Gonzales, Ángeles, 2019, p. 8) es decir, la escuela regular, y el programa de integración escolar, debe contar con un equipo multidisciplinario, el cual está conformado por docentes de escuela regular de diferentes asignaturas (profesores de educación matemática, Lenguaje y Comunicación, biología, entre otros), docentes de educación diferencial en diferentes menciones (TEL, DEA, DI, entre otros) y profesionales de otras especialidades, que se reúnen de acuerdo a las necesidades de cada escuela, entre ellos, fonoaudiólogos, psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, terapeutas ocupaciones, kinesiólogos etc.

Se infiere que, el rol del docente diferencial en una escuela regular con PIE, es de carácter protagonista en cuanto a la identificación y atención de las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes. Aquel, trabaja colaborativamente con los educadores de aula regular, atendiendo las diversas de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Realiza adecuaciones curriculares en distintos niveles, basándose principalmente en eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los/as estudiantes. También evalúa las NEE, e interviene en los procesos educativos de jóvenes con necesidades educativas especiales de carácter transitorias o permanentes.

5.2. Escuelas especiales

Las Escuelas Especiales según MINEDUC (s.f) son establecimientos educacionales especializados que educan a estudiantes con discapacidad desde aproximadamente los 3 hasta los 26 años, que requieren apoyos permanentes e intensivos en el área de la comunicación, del funcionamiento adaptativo, de su autonomía e independencia personal. Se realizan adecuaciones curriculares de acceso o a los objetivos de aprendizaje según las características y necesidades de los estudiantes frente al currículum, para así, asegurar su proceso educativo y de transición a la vida adulta. Existen escuelas especiales para estudiantes que presenten: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Motora, Discapacidad Múltiple, Trastornos del espectro Autista, Disfasia severa, y escuelas especiales de lenguaje.

Se rigen por los Decretos N°170/10 el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial, el Decreto N°87/90, el cual aprueba planes y programas de estudio para escuelas especiales, declaradas Cooperadores de la Función Educacional de Estado y que atiendan escolares con deficiencia mental y el Decreto N°300/90, que autoriza la organización y funcionamiento de

cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales y del Decreto N°83/15 que regula y orienta el proceso de adecuación curricular en educación parvularia y básica.

Se basan a través del diagnóstico de sus participantes, clasificándolos según los niveles de discapacidad que presenten, entre ellos, leve, moderado y severo, haciendo alusión a lo que indica el Decreto N°87/90 en el artículo 3°.

La particularidad de las Escuelas especiales es que priorizan la transición a la vida adulta de sus estudiantes, entre ellos, su autonomía, vocación, elementos de uso que le sirvan y faciliten la vida cotidiana. Asimismo, imparte talleres laborales y planes de estudio, como los que propone el Decreto N° 87/90. En este caso, el objetivo del nivel laboral es favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo, atender a los alumnos, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semicalificado en forma independiente, supervisada o cooperativa. Asimismo, buscar en conjunto con el grupo familiar alternativas laborales acordes a las características del alumno. En cuanto al Sub-Ciclo único laboral que propone este nivel, pretende, desarrollar habilidades y destrezas orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 16-21 años. Son dirigidas al área de desarrollo Vocacional, la cual busca lograr el desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo. Según reportajes de talleres laborales en escuelas especiales del país (2016), se determinó que, dentro de los talleres laborales impartidos, están los de Manualidades en el cual se confeccionan diferentes artículos hechos a mano, el taller de Cocina que les enseña a crear alimentos dulces y salados (cocadas, alfajores, pan amasado, etc.) y

posteriormente limpiar el espacio utilizado, y por último, talleres de máquinas de coser, para la creación de almohadas. Todos aquellos productos que elaboran tienen el propósito de ser vendido por los propios estudiantes.

A raíz de la promulgación del decreto N°83/15 los profesionales asistentes de la educación (psicólogo, kinesiólogo, fonoaudiólogo, entre otros), en el contexto de la implementación del Decreto,

“[...] mantienen su participación, ya que son un aporte sustantivo al desarrollo de estrategias diversificadas de enseñanza en el marco de escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, contribuyendo al diseño de estrategias de apoyo individualizadas para minimizar las diversas barreras sociales, culturales y educativas que dificultan sus posibilidades de participación, comunicación y socialización considerando el medio social, educativo-curricular y familiar.

(Ministerio de educación, 2020, p. 28)

Vale decir, que el equipo multidisciplinario de una escuela especial está conformado principalmente por educadores diferenciales, que se reúnen de acuerdo con las necesidades de cada escuela y sus estudiantes. Complementariamente, se cuenta con profesionales especialistas fonoaudiólogos, terapeutas ocupaciones, kinesiólogos, entre otros. Se infiere que, el educador diferencial dentro de una escuela especial es protagonista en todo ámbito, cumple con una participación principal en todas las asignaturas y talleres impartidos en educación especial. También, cumple el rol de profesor jefe y se encarga del aprendizaje de un curso haciendo adecuaciones curriculares para todos/as los/as estudiantes.

5.3. Diferencias del rol del educador diferencial entre Escuela regular con Programa de Integración Escolar y Escuela especial

Se interpreta que, el rol del educador diferencial es diferente en ambas entidades. En cuanto a la escuela especial, la participación del educador diferencial es principal, ya que, está a cargo de un curso completo, taller o programa y atiende a las necesidades educativas de todos sus estudiantes. En cambio, en escuela regular con PIE, la participación del docente es secundaria, ya que no cumple rol de profesor jefe de un curso, es colaborador del docente de aula regular en cuanto a las planificaciones y adaptaciones y sólo atiende a las necesidades educativas de los y las estudiantes que asisten a PIE, es decir, en escuela regular con PIE participa mayormente en la identificación y atención de NEE, para integrarlos al contexto escolar regular con PIE. Otra diferencia, es que las escuelas especiales, fomentan la vida adulta, autónoma e independencia de sus integrantes a través de los talleres laborales impartidos. En cuando a la Escuela regular con PIE, no todas cuentan con menciones técnicas profesionales en diferentes áreas (contabilidad, administración de empresas, gastronomía, etc.) o vocacionales, incluso, algunas entidades son de carácter humanistas por lo que, tiene un enfoque más hacia la educación superior de sus estudiantes.

La última diferencia encontrada, es que en la escuela regular se enfoca en los aprendizajes de los contenidos del curriculum, mientras que las escuelas especiales, se enfocan en favorecer la emancipación y vida laboral de sus estudiantes.

6. Interacciones pedagógicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje

El constructivismo es una teoría establecida por el psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo Jean Piaget, el cual la define de la siguiente manera: “el sujeto interactúa con la realidad, construyendo su conocimiento y, al mismo tiempo, su propia mente. El conocimiento nunca es copia de la realidad, siempre es una construcción”. (Serulnikov, A. & Suarez, R. 2001, citado por Arévalo,

D.G & Herrera G.M. p.13). Esta teoría visualiza que el sujeto construye su propio conocimiento y/o aprendizaje en base a las distintas interacciones con los factores cognitivos y sociales, pedagógicamente “el aprendizaje surge cuando el estudiante procesa la información y construye su propio conocimiento” (Romero, 2009,p5)

Según la real academia española una interacción es una “acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas agentes, fuerzas, funciones, etc.”. En este caso Piaget expresa que la interacción que surge entre el sujeto y su entorno facilita su proceso de creación del aprendizaje, comprendiendo que el aprendizaje es una “adquisición por la práctica de una conducta duradera” (Real academia española, s.f.)

Las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural (Blandón, Molina & Vergara, 2006, p. 14 citado por Arias, 2009, p 35)

En la teoría constructivista el sujeto adquiere el conocimiento a través de la interacción que surge con su entorno. Este proceso es conocido en la actualidad como Interacciones pedagógicas, éstas han estado presente desde los tiempos del constructivismo de la mano de la teoría genética del aprendizaje de Piaget, la cual presenta el aprendizaje como “una actividad de asimilación y acomodación que hace que los esquemas se modifiquen a través de la interacción con la realidad que nos rodea” (Meneses, G. 2007, p. 135)

La asimilación hace referencia al proceso mediante la nueva información se adapta a la información ya existente, mientras la acomodación es el proceso de modificar la información existente para acomodar la nueva.

El autor Gerardo Meneses en el texto “NTICs, interacción y aprendizaje” (2007) entrega algunos puntos importantes que plantea la teoría constructivista los cuales son:

- La construcción del propio conocimiento surge a través de la interacción constante con el medio, es decir lo que se aprende en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que se pueden establecer en el medio. Cabe destacar que en cualquier situación los estudiantes comprenden mejor cuando se insertan a investigar temas y a realizar tareas que llamen su atención, en este contexto el profesor es un mediador y su metodología debe promover el cuestionamiento y la investigación.

- El aprender no significa reemplazar el punto de vista “incorrecto”, por el “correcto”, ni acumular un nuevo conocimiento sobre el ya existente, aprender trata sobre transformar el conocimiento, lo cual ocurre a través del pensamiento activo y original del estudiante.

Las interacciones pedagógicas como concepto tienen diversas interpretaciones y definiciones, el escrito, la investigación sobre las “interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria” (Godoy et al., 2016), permite comprender que las interacciones pedagógicas son reconocidas por construirse dentro de la sala de clases, su principal función es motivar el aprendizaje significativo, fundamentado la construcción colectiva, el diálogo crítico entre los participantes, las prácticas adecuadas con

relación a la metodología y evaluaciones por parte del docente y todo aquello que favorezca los procesos de enseñanza- aprendizaje.

“Por otro lado las interacciones pedagógicas son vehículos a través de los cuales se implementa el proceso educativo, por lo que se vinculan íntimamente a las prácticas pedagógicas que ocurren dentro del aula” (Mineduc, 2018, P.7). Es decir, las interacciones pedagógicas son estrategias utilizadas por el docente durante el proceso educativo que les permite generar un aprendizaje de los contenidos de manera más profunda y significativa, ya que el estudiante es quien al relacionarse con otros factores educativos favorece su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para comenzar a hablar sobre proceso de enseñanza – aprendizaje se debe establecer, que se entiende de este término, según la Real Academia Española, proceso se definiría como “un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural”, Enseñanza como “conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien”, cuando se habla de aprendizaje se refiere a la “adquisición por la práctica de una conducta duradera”.

La concepción constructivista define la enseñanza aprendizaje “como un instrumento teórico y conceptual que puede orientar la acción educativa, darle coherencia y facilitar tanto su planificación como su desarrollo” (Meneses, G. 2007,p. 135), esta mirada no solo incluye conceptos y principios explicativos sobre como los docentes y estudiantes construyen y les dan un sentido a los contenidos escolares, cuya construcción derivada de las características propias y específicas de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene como propósito principal, “favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje” (Campos, 2011, P2).

Según lo escrito anteriormente el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene como principal protagonista a los estudiantes, ya que ellos son quienes construyen el conocimiento a partir de lecturas, el aporte de experiencias y su reflexión correspondiente, además de intercambiar puntos de vistas con sus compañeros y el docente. El fin de este proceso es que el estudiante disfrute del aprendizaje y el docente se transforme en quien guía/dirige la búsqueda de los diferentes saberes como lo son: el conocimiento, las habilidades y los valores

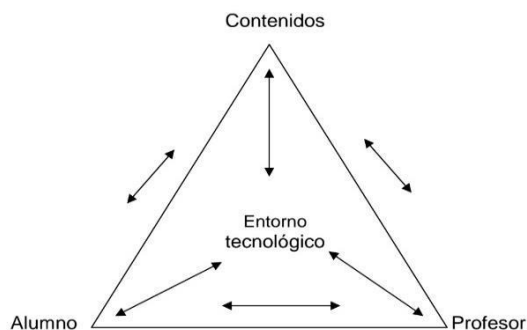
El proceso de enseñanza – aprendizaje genera la interacción entre tres elementos de la educación en la búsqueda de la construcción del conocimiento, las cuales serían:

- El estudiante que aprende y a quien va dirigido el aprendizaje,
- El contenido que es el objeto de aprendizaje
- El docente que es el mediador y quien imparte el aprendizaje a los estudiantes.

Quienes, al relacionarse entre sí, generan las interacciones pedagógicas.

Figura 6:

Triangulo interactivo.



Nota. Extraído de Meneses, G. 2007, p. 169.

6.1. Interacción Contenido – Estudiante

Para comprender la interacción Contenido – Estudiante “es necesario plantear que la educación no es solo una interacción entre personas sino una interacción entre problemas y el conocimiento de cómo tratar con ellos en una cultura determinada” (Meneses, G. 2007, p. 149)

Esta relación surge a raíz del alcance que tiene el estudiante a las lecturas, materiales o cualquier tipo de información que favorezca el aprendizaje del contenido, para que el estudiante reflexione, indague y potencie su pensamiento reflexivo, a partir de una interacción más profunda que, solo leer un texto. El estudiante entre más profundo indague sobre los contenidos, mayor será el impacto que tenga en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

El autor Gerardo Meneses (2007) indica que, en este tipo de interacciones, es importante considerar que:

- Debe insertar la actividad concreta que realiza el estudiante en los objetivos o paradigmas más amplios, para que la actividad tenga un mayor impacto en cuanto a los aprendizajes del estudiante.
- Las tareas y trabajos deben brindar la oportunidad de participación a todos los estudiantes, incluso si su nivel de interés por los contenidos resulta en un principio ser insuficiente.
- Debe promover la utilización de los conocimientos que se están aprendiendo y la necesidad de profundizarlos de forma autónoma.
- Debe establecer una relación constante entre los nuevos contenidos del aprendizaje y los conocimientos previos de los estudiantes.

- Debe utilizar el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

Cabe destacar que las oportunidades de interacción entre el estudiante – contenido, las cuales surgen a través de las distintas actividades que permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento. Son responsabilidad del docente, ya que es el quien, a través de las planificaciones curriculares, programa cuando se desarrollaran este tipo de interacciones, según el estime conveniente.

6.2. Interacción Docente – Estudiante

La interacción entre docente - estudiante se entiende como la “descripción de formas de conductas, actividades y relaciones que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales las cuales se dan de manera cotidiana en las aulas de clase”. (Pfuño (2020), p 9 mencionado a Razo y Cabrero, 2016, citando Alcázar,2015; Thurmond y Wambach, 2004; Tirri y Kuusisto, 2013), en esta área tanto el docente como el estudiante simboliza una parte importante de la educación, ya que, “no se puede aprender si no hay alguien que oriente, no se puede enseñar, si no hay alguien interesado en aprender” (Escobar, M, 2015, p. 7)

Los autores Meneses (2007) y Escobar (2015) expresan en sus respectivos textos que este tipo de interacción es un aspecto fundamental para analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, en esta perspectiva el docente cumple el rol de mediador del aprendizaje, es el intermediario entre los contenidos y los estudiantes, cabe aclarar que en estas situación el rol del profesor no pasa a segundo plano, al contrario, en esta intervención es el docente quien ayudara a que el estudiante genere un pensamiento más crítico, es decir, el profesor es quien ayuda al estudiante a construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden, en esta interacción es común la existencia de

diferentes perspectivas, análisis y puntos de vistas, ya que es el estudiante quien guiado por el docente genera sus propias opiniones respecto a las distintas problemáticas que se encuentran en el camino del aprendizaje. Estas opiniones se van complementando con las vivencias propias del estudiante, ya que reconstruye el conocimiento y lo asocia con los conocimientos previos que tenía de este.

Existen distintas características de la relación entre docente – estudiantes, ya que algunas pueden resultar generando lazos cercanos y afectuosos entre ellos, mientras al contrario otros pueden tener una relación distante y netamente formal. La importancia de esta interacción es propiciar un buen ambiente de clase que en todo momento favorezca los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esta interrelación debe ser construida en base a una convivencia que tenga como principio básico el respeto mutuo y la aceptación de ideas por ambas partes, ya que no se puede establecer una relación de aprendizaje sana entre el estudiante y docente si esta se basa en el autoritarismo o abuso de poder.

Por último, se debe tener en cuenta que el docente debe percibir al estudiante desde sus particularidades, ya que cada estudiante posee un ritmo de aprendizaje distinto, “[...] por lo que la misión del docente es partir de esa diversidad para implementar estrategias que le permitan percibir la capacidad que cada alumno tiene para, de esta manera, poder desarrollar en el alumno el máximo de su potencial, haciendo uso de los conocimientos que adquiere en el día a día”. (Escobar, 2015, p. 8)

6.3. Interacción Estudiante – Estudiante

La interacción estudiante – estudiante, es una oportunidad para intercambiar diálogos, ideas e información entre estudiantes en base a los contenidos del proceso de enseñanza – aprendizaje, es una fuente de enriquecimiento de conocimientos entre estudiantes y crecimiento personal de cada participante, se puede observar las relaciones que surgen entre pares de una misma edad en una sala de clases. Pero, este tipo de relaciones entre estudiantes con fines educativos no surgen de la nada, “no basta con colocar a los alumnos unos al lado del otro y permitirles que interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables” (Coll, 1984, p. 125) estas situaciones se crean desde la planificación de la clase, donde el docente determinará el tipo de actividad que se llevaran a cabo para que los estudiantes comprendan los nuevos conocimientos y/o aprendizajes.

Esta interrelaciones se puede dar en duplas de trabajo, equipos de trabajo e incluso entre todos los estudiante de un curso, se espera que el docente fomente este tipo de interacción, al crear un ambiente de aprendizaje en la sala de clases que permita que los estudiantes se sientan motivados al aprender, participen a lo largo de la clase, se potencien respuestas los unos a los otros al trabajar en grupo, construya una comunidad con los estudiantes, con el objetivo que los estudiantes comprendan mejor los contenidos vistos en clases.

El autor Cesar Coll, en el texto “Estructura grupal, interacción entre alumno y aprendizaje escolar (1984) entrega algunos efectos favorables que surgen en la relación entre estudiantes:

- Adquisición de competencias y destrezas sociales.
- Control de impulsos agresivos
- Adaptación a las normas establecidas
- Superación del egocentrismo

- Reconsideración de sus perspectivas y puntos de vista propio
- Mejoramiento de su rendimiento escolar

6.4. Trabajo colaborativo – Codocencia

En el ámbito de las interacciones pedagógicas surge una nueva estrategia educativa que potencia la colaboración entre un equipo determinado, se entiende a la colaboración como un espacio de aprendizaje compartido, el cual abre la puerta a desarrollar una cultura de colaboración que “se sitúa como la solución a los problemas sobre la calidad de los aprendizajes que se generan en las organizaciones educativas” (TRABAJO COLABORATIVO PARA LA MEJORA ESCOLAR, 2021, p. 7) generando un trabajo en conjunto entre docentes, potenciando la confianza profesional colectiva y una mayor capacidad de reflexión grupal.

Es decir, se crea el trabajo colaborativo el cual se comprende como un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (Revelo, O. Collazos, C. & Jiménez, J. 2018, p. 117)

Se debe tener en cuenta que trabajar colaborativamente implica actuar en conjunto al momento de solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo en común y velar por cumplirlo de manera colectiva. Específicamente en el área de la educación este tipo de trabajo colaborativo se potencia entre docentes, “promoviendo de esta forma el desarrollo profesional docente, para que de estas formas los profesores y profesoras estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11, citado por Mineduc, 2019, p.2)

Este tipo de colaboración produce en los docentes una innovación en sus prácticas pedagógicas, ya que se genera un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde se retroalimentan en base a sus saberes y experiencias, a través de la reflexión, el debate y el contraste de distintos puntos de vista con el objetivo de finalmente llegar a acuerdos en el equipo de docentes.

El Mineduc en el texto “Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela” (MINEDUC, 2019, p. 3) entrega algunos elementos claves a tener en cuenta al momento de trabajar colaborativamente, los cuales son:

- El definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

En este mismo marco de colaboración, comienzan a surgir las interacciones entre docentes que llevan el nombre de codocencia o docencia colaborativa, es “entendida como un conjunto de prácticas educativas que busca fomentar la colaboración entre docentes, tanto fuera como dentro del aula [...]” (Custodio, 2021, p. 7)

Obando – Castillo (2016) citado por Magdalena Custodio en la docencia colaborativa como herramienta de innovación (2021) explica que se conoce al término codocencia como una docencia compartida, es decir que su principal principio es la colaboración entre dos docentes para lograr un

objetivo en común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distribuido de funciones y un sistema de creencias compartido, este tipo de trabajo colaborativo es a largo plazo, ya que conlleva una planificación conjunta de todo tipo de tareas docentes en la que el trabajo se distribuye forma equitativa entre dos o más docentes y cuyos resultados repercuten directamente en la calidad de la enseñanza (rodriguez,2014 citado en obando-castillo,2016, citado por Custodio, 2021, p. 7)

Los principales beneficiarios de esta práctica educativa son los estudiantes ya que la docencia colaborativa entrega una mejor adquisición de competencias de carácter comunicativas, culturales y el fortalecimiento de su pensamiento y análisis crítico, por otra parte también existe un enriquecimiento entre profesores al compartir sus experiencias docentes, aprendiendo el uno del otro y desarrollando buenas prácticas en el aula, además que a los docentes se les brinda la oportunidad de variar la manera de presentar el contenido y llevar acabo las clases, ofrecer una enseñanza más personalizada ya que al haber más de un docente en sala se puede monitorear la comprensión de los contenidos y al mismo tiempo al presentar más de un punto vista presente los estudiantes usan el pensamiento crítico para sacar conclusiones.

No obstante, para lograr llevar a cabo de forma eficaz la codocencia es necesario que exista una relación cordial entre docentes la cual debe crecer desde la responsabilidad, el respeto mutuo y el compromiso por parte de los codocentes, además que los profesores también necesitan tiempo para la colaboración y planificación de la enseñanza, por lo que es importante que exista un apoyo por parte de la administración.

Alguna de las ventajas que se pueden obtener del trabajo colaborativo entre docentes son:

- Fomenta las competencias colaborativas y las habilidades comunicativas en los estudiantes.

- Mejora la calidad de la enseñanza y el crecimiento profesional de los docentes.
- Aumenta la participación de los estudiantes
- Permite una variedad en la metodología, enseñanza personalizada. (M. Custodia, 2021, p.14)

Por otro lado, se debe destacar que la codocencia se puede llevar a cabo en cualquier ámbito educativo, independientemente del contexto existe una serie de factores que se deben tener en cuenta. Los autores Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008) citado por Magdalena Custodio en el texto “La docencia colaborativa como herramienta de innovación” (2021) entregan una serie de principios que deben sustentar una experiencia de enseñanza colaborativa en cualquier contexto educativo:

- La comunicación es la base de la enseñanza colaborativa.
- El liderazgo debe ser compartido y distribuido de modo en el que cada codocente sea reconocido y valorado.
- El éxito de la codocencia se determinará mediante la planificación.
- La coordinación del trabajo debe tener presente un objetivo común, consensuado y compartido por los codocentes.
- Debe existir un proceso de evaluación continua, en cuanto al monitoreo de la codocencia
- En el trabajo en equipo se deben llegar a acuerdos, haciendo valer las opiniones, ideas, trabajos, de todos los docentes.
- La codocencia debe basarse en un principio de voluntariedad.

- Enseñar de forma colaborativa es una forma de atender a la diversidad en el aula.

Por otra parte, según el Autor Obando – Castillo, G (2016) citado por Magdalena Custodio en el texto “La docencia colaborativa como herramienta de innovación” (2021) la codocencia debe visualizarse desde un punto de vista práctico, es por esto que presenta una serie de factores que giran en torno a la enseñanza colaborativa y el éxito que pueden lograr:

- Debe existir un tiempo administrativo para reunirse, coordinarse y planificar la codocencia.
- Es necesario llevar a cabo una comunicación interpersonal efectiva, ya que es un marcado de carácter de inclusión y respeto en cuanto a las diferencias de opiniones y un sentido de la responsabilidad del modelo comunicativo que se manifiesta en el aula.
- Debe existir un periodo de ajuste para sobrellevar los posibles conflictos que surjan desde la perspectiva afectiva, como desde el punto de vista de la organización.
- La codocencia debe existir desde la voluntariedad, además de existir una previa adecuada de formación y desarrollo profesional de los codocentes.

7. Planificaciones

Se conoce como planificación a un “plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc.” (RAE, s.f.)

La planificación es un instrumento de trabajo que facilita la organización y la ejecución de la tarea administrativa, esta puede partir a raíz de un problema, o de las necesidades y soluciones

que presenten la institución. Se debe tener presente que “el arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. La planificación en la Educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones.” (Carriazo, Pérez & Gaviria. 2020, p. 88) ya que, esta es quien permite seleccionar los elementos necesarios e indispensables que permitirán que los estudiantes logren apropiarse de los contenidos del aprendizaje. Planificar es elegir alternativas para cumplir un objetivo y seleccionar la mejor forma para lograrlo, “planificar es decidir por adelantado lo que se debe hacer. Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador”. (Carriazo, Pérez & Gaviria. 2020, p. 88)

En el ámbito educativo se pueden encontrar diferentes tipos de planificaciones que facilitaran la planeación del año escolar, una de ellas es la planificación educativa la cual se entiende como:

la previa selección y organización de todas las actividades curriculares de la institución, en función de objetivos y con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores. (Gaviria, Pérez & Carriazo. 2020, p. 89)

La planificación educativa es la encargada de limitar los objetivos y metas de la educación, es una herramienta necesaria en la acción docente, ya que permite establecer los objetivos que desean alcanzar en cada una de las actividades, trabajos, contenidos, a lo largo de las clases, para que, al finalizar el proceso, los estudiantes hayan logrado un desarrollo integral y una eficiente expansión del aprendizaje, lo que le permitirá enfrentarse a los retos que el mundo actual requiere.

Esta planificación permite la efectividad del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es una herramienta fundamental para construir una educación de calidad, la cual se desarrolla en el

aula de clases, que sería el lugar físico en donde el docente transmite el conocimiento. La calidad de la educación requiere estar en constante evaluación para mejorar los procesos educativos y gestionar nuevas intervenciones. “Es importante establecer una adecuada planificación estratégica para poder brindar una educación eficiente y eficaz, donde el estudiante se sienta a gusto de aprender y colocar en práctica lo aprendido” (Gaviria, Pérez & Carriazo. 2020, p. 89) Por lo que para alcanzar niveles óptimos en los estándares de calidad es necesario gestionar un buen proceso de planificación educativa que responda las incógnitas de ¿qué voy a hacer? ¿cómo lo voy a hacer? ¿para quién lo voy a hacer? ¿dónde lo voy a hacer? y ¿con que recursos?

Un elemento a tomar en cuenta es que las acciones del docentes pueden llegar a verse afectadas por factores externos (administrativos, políticos, sociales y/o culturales), lo cual en ocasiones obliga al docente a improvisar en el aula de clases, es por esto que el proceso de planificación educativa debe abarcar todo los niveles de organización para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera eficiente y eficaz para lograr una educación de calidad apuntando a un sistema de calidad educativa.

Dentro de este contexto, igualmente se puede encontrar la planificación institucional, la cual es la encargada de brindar los espacios educativos idóneos para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje y las competencias de los estudiantes a través de las interacciones didácticas / pedagógicas que surgen entre docentes – estudiantes.

Ligado a esto se halla la planificación curricular, su importancia “radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera” (Carriazo, Pérez & Gaviria., 2020, p. 89), es decir, de esta manera se determinarán los contenidos conceptuales, los procedimientos que se utilizaran para que los

estudiantes se apropien de este contenido y las actitudes que se irán abordando, es trascendental que los estudiantes conozcan y comprendan la finalidad de los contenidos que se abordaran, ya que para ellos es significativo sentir motivación o algún tipo de estímulo frente al nuevo aprendizaje. En todo momento se debe considerar y reconocer “cuál será la manera adecuada para trabajar con los estudiantes, pensando en actividades que podrían convertir el conocimiento en algo cercano e interesante para un grupo, dentro de un determinado contexto”. Es importante recalcar que este tipo de planificación será detallado en profundidad en el decreto N°83 el cual se explicará más adelante.

Existen distintas maneras de clasificar las planificaciones, la docente Teresa Florez Petour (2015), las cataloga según Tiempo Invertido y Modelo Pedagógico.

Al hablar de tiempo invertido, se refiere al tiempo que abarcan, según este criterio, existen los siguientes tipos de planificaciones:

- Planificación Anual; Se trata de un diseño que contempla los aprendizajes esperados durante un año de clases, tiene como objetivo fijar la organización del año de forma realista y ajustada al tiempo disponible. Al ser un periodo de trabajo extenso se compone de varias unidades didácticas, en las que se debe tomar en cuenta los conceptos, habilidades y actitudes que deben aprenderse en cada unidad, se espera que el docente identifique los objetivos de aprendizajes que se esperan lograr a lo largo del año escolar y los tipos de evaluación para verificar los aprendizajes alcanzados.
- Planificación de una Unidad Didáctica; Esta planificación debe tener en cuenta los conceptos, habilidades y actitudes que deben aprenderse en cada unidad, estableciendo las actividades a desarrollar y la programación de sus evaluaciones

(diagnostica, formativa o sumativa), con sus instrumentos correspondientes. Es importante tener en cuenta que estos planes deben ajustarse a los requerimientos de los estudiantes y a la diversidad que existe en cada aula. Es recomendable trabajar con los docentes al alinear el tiempo acorde a cada objetivo, teniendo en cuenta el tiempo que requieren y el desempeño en las evaluaciones. Por último, la profundidad que se les brindara a los contenidos es establecido por el diseño de la clase, por lo que es importante que el docente tenga una visión clara sobre los aspectos que quiere trabajar con mayor énfasis y los tiempos que le dedicara a cada uno de ellos. Se recomienda que la planificación contenga todos los elementos necesarios para diseñar un proceso didáctico completo, de este modo debería estar compuesta por lo siguiente:

Figura 7

Elementos de una Planificación.



Nota. Extraído de MINEDUC, Guía para el proceso de elaboración de una planificación, 2016, p. 9.

- Planificación clase a clase; Es más específica que la unidad didáctica y corresponde al trabajo personal del docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Más que a la planificación, se asocia a la noción de diseño de la enseñanza

Por otro lado, se puede clasificar las planificaciones considerando el modelo pedagógico en el que se inscriben, de acuerdo con los elementos que incluye cada tipo de planificación, se puede encontrar:

- Planificación en sabana; Esta manera de planificar corresponde a un modelo pedagógico tradicional o academicista, su estructura contiene definición de objetivos generales y específicos, listado de contenidos a tratar y las evaluaciones que se realizaran en el semestre (sin indicadores sobre los aprendizajes a tratar)
- Planificación en T; Es un tipo de planificación que se estructura en cuatro secciones: Capacidades – Destrezas / Valores – Actitudes / Procedimientos – Estrategias – Contenidos Conceptuales. Es parte de los modelos cognitivos (habilidades adquiridas) y constructivista (Forma de adquirir las habilidades)
- Planificación V Heurística: Este tipo de planificación principalmente se asocia al modelo cognitivo, suele ser muy útil para el docente al momento de evidenciar el sustento teórico que esta tras su unidad didáctica. Para trabajar con esta planificación se debe plantear una pregunta central, que se resolverá con los

estudiantes, en un lado se escribirá todo lo que tenga relación con el desarrollo conceptual que se necesitará para lograr responderla y al otro lado se colocará todo lo referente a la metodología que permitirá desarrollar los conceptos (afirmación de conocimientos, transformaciones frente a los conceptos y hechos)

- Planificación en trayecto: Este tipo de planificación se ajusta a los modelos y cognitivo y constructivista, contempla cuatro casillas principales, las cuales son el aprendizaje esperado, el contenido, la actividad y su evaluación correspondiente. Uno de sus primordiales ventajas es que contempla todos los elementos necesarios para realizar una planificación el qué (contenidos), el para qué (aprendizajes esperados, evaluación) y el cómo (actividad). Este tipo de planificación sirve para elaborar unidades didácticas y no planificaciones anuales.

Cabe destacar, que la planificación es el instrumento que permite al docente generar las interacciones pedagógicas, las cuales se encuentran insertas y potencian el desarrollo de habilidades y competencias para la vida cotidiana.

Según el Mineduc, en el texto las planificaciones pedagógicas cumplen un rol importante en el proceso de enseñanza y aprendizajes, específicamente en el momento de llevarlas a la práctica, ya que:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación en las diferentes asignaturas y niveles de enseñanza.

- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. (MINEDUC, 2019, p. 2)

7.1. Dimensiones de Marzano

Las Dimensiones del aprendizaje son un marco de trabajo utilizado para reestructurar el currículum, las instrucciones y las evaluaciones, todo esto a través de la mano de Robert Marzano quien estipula que para lograr efectuar un aprendizaje óptimo, se debe tener en cuenta cinco tipos de pensamientos o mejor dicho cinco dimensiones del aprendizaje, que son esenciales para lograr un aprendizaje exitoso.

Son varios los usos que se le pueden brindar a las dimensiones del aprendizaje como lo son utilizarlos como estrategias para brindar instrucciones, como una plataforma para planeación del desarrollo personal o finalmente como una estructura para planificar el currículum y las evaluaciones ya que una de las razones por las que creo el modelo de dimensiones del aprendizaje fue para lograr tener una cierta influencia en la planeación del currículum, debido a que al interior de cada dimensión se pueden encontrar preguntas de planificación, beneficiando la estructura de la planificación de manera en que se logre cubrir todos los aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es necesario tener en cuenta que no es importante planear algo para cada dimensión, si no que se debe realizar preguntas para cada dimensión durante el proceso de planificación.

Robert Marzano y otros autores en el texto "Dimensiones del aprendizaje", manual para el maestro, segunda edición, (2007) proporciona cinco dimensiones.

La dimensión número I llamada Actitudes y Percepciones establece que es importante brindar un ambiente propicio a los participantes – estudiantes a la hora de desarrollar el proceso de

enseñanza – aprendizaje, ya que entre docentes es de conocimiento que las actitudes y percepciones tiene influencia sobre el aprendizaje, debido a que, de no tener la disposición adecuada, esta afectaría las habilidades de los estudiantes al momento de aprender. “Por eso, un elemento clave para la instrucción efectiva es ayudar a los alumnos a que establezcan actitudes y percepciones positivas acerca del aula y acerca del aprendizaje” (Marzano, Robert J.; Debra J. Pickering et. 2005, p.04)

En una sala de clases se experimenta día a día el impacto de las diversas actitudes y emociones que presentan los docentes a la hora de entregar el contenido y lo estudiantes al momento de desenvolver sus habilidades o desarrollar las tareas asignadas, cuando las actitudes y percepciones son positivas el aprendizaje se optimiza, mientras que cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado y en ocasiones no se desarrolla de la manera que debería, un ejemplo de esto puede ser que, si los estudiantes perciben el aula como un lugar inseguro y desordenado, es probable que aprendan muy poco ahí, de igual manera si los estudiantes tienen actitudes negativas acerca de realizar las tareas en el aula de clases es probable que le dediquen muy poco esfuerzo a realizarlas, es por esto que uno de los objetivos principales de los docentes es establecer un ambiente en que los estudiantes se sientan aceptados por sus profesores y compañeros, además de experimentar una sensación de orden y comodidad, de igual manera es importante destacar que para brindar un ambiente óptimo de aprendizaje la responsabilidad de esta será compartida entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, la dimensión número II llamada Adquirir e Integrar el conocimiento, hace referencia a la importancia que tiene el docente al guiar los conocimientos previos de los estudiantes, es decir cuando los alumnos están aprendiendo información nueva, es importante guiarlos para que relacionen el conocimiento nuevo con lo que ya saben, para que organicen esta información y luego la hagan parte de su memoria a largo plazo. Algo muy similar ocurre cuando

los estudiantes están adquiriendo nuevas habilidades, ya que deben aprender un conjunto de pasos, para luego dar forma a dicha habilidad y por último hacer suya la habilidad a través de la practica para que se pueda desempeñar cada vez con mayor facilidad.

En esta dimensión se hace una separación en el tipo de conocimiento adquirido ya que se comienza a hablar de dos tipos conocimientos, por un lado, se encuentra el conocimiento declarativo, que hace alusión al conocimiento que el estudiante tenía adquirido previamente y que de esta forma se realice una asociación entre el aprendizaje nuevo y el conocimiento previo. Este tipo de conocimiento consta de tres fases de adquisición, la primera es el construir sentido que hace referencia a que los estudiantes deben construir el sentido del aprendizaje recordando los conocimientos previos y enlazándolos con conocimientos nuevos, la segunda es organizar la información, se debe identificar las partes importantes y unir las para establecer posibles relaciones o patrones entre las partes destacadas del material, la tercera y última fase es el almacenar el aprendizaje de manera consciente en la memoria, ya que “la construcción del sentido y la organización de la información suelen tener una influencia positiva en que recordamos, pero a veces necesitamos usar estrategias de almacenamiento con el fin de retener partes importantes de la información” (Marzano, Robert J.; Debra J. Pickering et. 2005, p.73)

Posteriormente, se encuentra el conocimiento procedimental en el que se requiere que el estudiante ejecute una acción, para llevar a cabo un proceso o demostrar alguna habilidad, cuando se ejecutan dichas acciones se pasa por una serie de pasos generando una secuencia de las acciones a realizar, en este tipo de conocimiento se utilizan los términos de habilidad y proceso ya que ambos se adquieren luego de realizar una serie de pasos y representan niveles de generalidad de conocimiento procedimental, las habilidades pueden estar alojadas dentro de los pasos de un proceso, al igual que el anterior este conocimiento cuenta con tres fases de adquisición, en primera

instancia se debe construir un modelo descrito de los que pasos que se requieren para lograr implementar alguna habilidad o desarrollar un proceso, este modelo también se le conoce como guía ya que es el lugar de inicio, un ejemplo de esto es que al aprender a realizar divisiones largas, alguien previamente te enseña los pasos que hay que realizar para obtener el resultado, en segunda instancia se debe dar forma ya que se comenzara a descubrir lo que funciona y lo que no, para brindar una respuesta y modificar su enfoque, también pueden surgir variaciones en el uso del proceso, en donde se encontraran errores comunes y como usar el proceso o habilidad en contextos diferentes, continuando con el ejemplo anterior después de construir un modelo inicial para realizar divisiones largas, descubrieron algunos atajos y trucos que hacían que el procesos funcionara de manera más optima. En tercera y última instancia se debe interiorizar es decir aprender una habilidad o proceso hasta el punto de que se pusa realizar de manera inconsciente.

Continuando con la dimensión número III llamada Extender y Refinar el conocimiento hace referencia a que el aprendizaje declarativo y procedimental “requiere mucho más que simplemente recordar la información o desempeñar un procedimiento de manera mecánica” (Marzano, Robert J.; Debra J. Pickering et. 2005, p.113), es decir el aprendizaje no se limita solo a su adquisición e integración, si no que se debe llegar a comprender, de manera que este se pueda utilizar tanto para la escuela como para la vida.

Para profundizar el conocimiento se requiere pensar acerca de la información utilizando procesos de razonamiento más complejos que los que son usados cuando se reconoce por primera vez dicho conocimiento, es necesario utilizar proceso y/o estrategias que potencien y refinan el aprendizaje.

En esta dimensión de identifican ocho procesos de razonamiento complejo, los cuales son utilizados como estrategias para extender y refinar el conocimiento, cabe aclarar que no basta solo

con que los docentes realicen preguntas a los estudiantes con respecto a estos procesos de razonamiento, al contrario, se necesita que se les enseñe de manera directa estas estrategias, las cuales son

- **Comparación:** Se hace referencia a identificar y articular similitudes y diferencias, con el fin de apropiarse del conocimiento con mayor profundidad, cambiar la perspectiva respecto a ciertos temas en específico y ver las distinciones que se encuentran en el aprendizaje.
- **Clasificación:** Se agrupa el aprendizaje en distintas categorías en base a características similares o en base de la percepción que se la a los objetos estudiados, es decir se agrupa en categorías según sus similitudes.
- **Abstracción:** Se entiende como la identificación y articulación de un tema o un patrón general de información, en ocasiones resulta útil para entender la información nueva en base a patrones similares que pueden tener con el aprendizaje previo.
- **Razonamiento inductivo:** Se conoce como el proceso de sacar conclusiones de manera general de alguna información u observación específica, para que en su debido momento se pueda responder ante una situación en específica.
- **Razonamiento deductivo:** Se utiliza para utilizar afirmaciones de manera general para llegar a una conclusión acerca de alguna información o situación específica, en el ámbito del aprendizaje, cumple uno de sus mayores objetivos al lograr la capacidad de transferir conocimientos de una situación a otra.
- **Construcción de fundamentos:** Es el proceso de dar fundamentos a las declaraciones, además de tomar diferentes posturas ante un tema de interés.

- Análisis de errores: Es el proceso de encontrar y describir errores en el pensamiento.
- Análisis de perspectiva: Se conoce como uno de los procesos más poderosos del pensamiento, ya se analiza la propia perspectiva, considerando una postura que adopta acerca de una situación, se describen las razones de tener diferentes puntos de vista en base a una lógica.

En cuanto a la dimensión número IV llamada Uso Significativo del conocimiento, hace referencia a que el aprendizaje se vuelve significativo cuando se usa el conocimiento para llevar a cabo tareas significativas, “el propósito de adquirir conocimiento es ser capaz de darle un uso que tenga sentido” (Marzano, Robert J.; Debra J. Pickering et. 2005, p.189), una de las maneras en las que se visualiza esta dimensión es cuando los estudiantes deciden utilizar el conocimiento en cuestiones de su interés, ya que de esta manera se están sumergiendo y dándole un propósito propio al aprendizaje a través de su propio análisis o por medio de una investigación profunda.

Al igual que en la dimensión anterior se requiere que los estudiantes se dediquen a procesos de pensamiento y razonamiento complejos a medida que se realizan tareas a largo con un sentido en específico.

En esta dimensión se identifican seis procesos de razonamiento, los cuales son:

- La toma de decisiones: Es un procedimiento que permite desarrollar y utilizar criterios para seleccionar entre opciones que parecen similares.
- Solución de problemas: Proceso de superar límites o barreras que impiden cumplir un objetivo

- **Invencción:** Se conoce como el desarrollo de productos o procesos únicos que logren satisfacer necesidades específicas que se hayan detectado previamente.
- **Indagación experimental:** Es una técnica de desarrollo, que permite generar y poner a prueba explicaciones de un fenómeno observado.
- **Investigación:** Identificar y resolver de manera clara confusiones o contradicciones acerca de una idea o suceso en específico
- **Análisis de sistema:** Proceso de describir, analizar cómo trabajan juntas las partes de un sistema y de qué manera interactúan.

Por último, la dimensión número V llamada Hábitos Mentales hace referencia a que los estudiantes para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo desarrollan hábitos mentales que les permiten pensar de manera crítica, pensar con regularidad y regular su comportamiento, logrando de esta manera una metacognición que les permita lograr un aprendizaje significativo.

En esta dimensión los autores Marzano, Robert J.; Debra J. Pickering et, en la segunda edición del texto “Dimensiones del Aprendizaje” (2005) presentan tres categorías de hábitos mentales, en primer lugar, el pensamiento crítico en el cual los estudiantes tienden a:

- Buscar la precisión y/o lograr ser precisos.
- Buscar la claridad y/o ser claros.
- Permanecer con la mente abierta
- Resistir ante actos impulsivo
- Asumir una postura cuando la situación lo amerite.
- Responder, de una manera apropiada, a los sentimientos y al nivel de conocimientos de los demás.

Continuando se encuentra el pensamiento creativo en el que, según Robert Marzano los estudiantes tienden a:

- Perseverar en sus aprendizajes
- Prolongar los límites del conocimiento y sus capacidades.
- Producir estándares de evaluación propios.
- Generar maneras nuevas de ver una situación, es decir que estén fuera de los límites de los acuerdos tradicionales.

Por último, está el pensamiento autorregulado en el cual se tiende a:

- Comprobar el propio pensamiento.
- Planificar de manera apropiada.
- Identificar y utilizar recursos necesarios.
- Responder de manera apropiada a la retroalimentación.
- Evaluar la efectividad de las acciones.

8. Leyes y Decretos que sustentan educar la diversidad

Los movimientos internacionales de las personas en situación de discapacidad conllevaron a un cambio de paradigma biomédico a un enfoque de derecho. En el cual, Chile al ratificar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, en el año 2008, el Estado chileno está en obligación de “[...] promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.” (ONU, 2006, Art. 1) por ende, se desarrollaron nuevas leyes, entendidas como “ley que establece principios por los que deberá regirse la legislación de un país.” (Real academia

española, s.f.) y nuevos decretos, comprendido como la “disposición del Gobierno que desarrolla una delegación legislativa otorgada por las Cortes.” (Real academia española, s.f.) Por consiguiente, las nuevas políticas públicas, deben incorporar las normas y orientaciones del tratado internacional ratificado, enfocándose en el respeto a los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, laboral y social, con igualdades de oportunidades y condiciones para su plena inclusión y su dignidad inherente.

8.1. Ley N°20.370/09

La Ley General de Educación, promulgada por la presidenta de la república, Michelle Bachelet, el 17 de agosto del 2009, fue creada, según el artículo 3, considerándose la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile.

Esta legislación decreta la educación como un derecho para todas las personas, independiente de sus condiciones y/o circunstancias, es decir, establece el inicio de la “integración”, ya que “el sistema proporciona la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.” (Ley N° 20.370/09, 2009, Artículo 3 letra j) con el objetivo de velar “[...] por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otros.” (Ley N° 20.370/09, 2009, Artículo 4 inciso final)

Además, se establece que el Estado debe permitir que “[...] el sistema integrado por los establecimientos educacionales [...] provea una educación gratuita y de calidad, [permitiendo] el acceso [...] a toda la población, [promoviendo] la inclusión social y la equidad.” (Ley N° 20.370/09, 2009, Artículo 4 inciso 5) Es decir, los y las estudiantes deben tener las oportunidades para su formación

y desarrollo integral, recibiendo atención adecuada según las necesidades educativas especiales, respetando la integridad física y moral, para que no sean discriminados arbitrariamente.

En este documento, se da a conocer los cuatro niveles educativos, que son: parvularia, básica, media y superior, asimismo, las modalidades educativas dirigidas a atender una comunidad en específico, reconociéndose como modalidad educativa a la enseñanza diferencial o especial, ya que deben desarrollar “[...] opciones organizativas y curriculares [en] la educación regular, [...], que procuran dar respuesta a requerimiento específicos de aprendizaje, personal o contextuales [...]” (Ley N° 20.370/09, 2009, Artículo 22 primer inciso) mediante las adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas especiales, de manera temporal o permanente, o como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, con un “[...] conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializados y ayudas para estudiantes [...]” (Ley N° 20.370/09, 2009, Artículo 23 primer inciso)

8.2. Ley N°20.422/10

Esta Ley establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, promulgada por el presidente de la república el 03 de febrero del 2010. Esta legislación modifica a la Ley N° 19.284/94, establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad.

En este reglamento, se consideró la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad (promulgada el 2006 y ratificado por Chile el 2008). Es por esto, que la presente Ley 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 eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 1). Para acceder a los beneficios y prestaciones sociales

que establece este documento, es necesario que las personas con discapacidad obtengan su certificación de discapacidad que es otorgada por la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) al igual, que estén inscritas en el Registro Nacional de la Discapacidad (RND).

Para cumplir con el objetivo de este estatuto, las personas con discapacidad deben “[...] conocer [sus] derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad [...] dándole el reconocimiento de persona y ser social y necesario para el progreso y desarrollo del país.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 2) Por consiguiente, el Estado debe cumplir con los siguientes cinco principios fundamentales, que son:

- Vida Independiente: Se debe permitir que la persona con discapacidad tome decisiones de forma autónoma, para lograr la participación activa en la sociedad.

- Accesibilidad Universal: Que los centros, servicios, bienes, entre otros, deben cumplir con la condición de que sean “[...] utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 3 letra b)

- Diseño Universal: En la actividad diaria de la persona con discapacidad, los servicios, entornos, productos, entre otros, deben ser “[...] utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 3 letra c)

- Intersectorialidad: Las políticas públicas deben considerar “[...] como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 3 letra d)

- Participación y Diálogo Social: Las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones perteneciente deben ejercer “[...] un rol activo en la elaboración, ejecución,

seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 3 letra e)

En cuanto, al cumplimiento de derecho a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, esta ley, establece que el estado debe tomar “[...] medidas contra la discriminación, las que consistirán en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 8 primer inciso) Es decir, que las instituciones, entornos y servicio, públicos y privados, deben cumplir con condiciones de adecuaciones en ambiente físico y social, y a la no discriminación, para prevenir un entorno hostil o humillante para la persona con discapacidad.

Además, en esta legislación, se decreta que el Estado está obligado a dar cumplimiento con “[...] la prevención de las discapacidades y rehabilitación [...]” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 18) el cual es un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto. Es por esto, que se crean programas y planes establecidos por el Estado, que tienen el objetivo de “[...] mejorar [la] calidad de vida [de la persona] a través de acciones de fortalecimiento [...] de las relaciones interpersonales, su desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y el ejercicio de sus derechos.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 4) Con la finalidad de que las personas con discapacidad alcance “[...] el mayor grado de participación y capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida [cotidiana]” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 21)

Asimismo, este documento, establece medidas para la igualdad de oportunidades, las cuales las divide en tres ámbitos, que son:

1. Accesibilidad: Es decir, que los organismos públicos y privados eliminen las barreras arquitectónicas, realizando ajustes necesarios en los mecanismos para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

2. Educación y la inclusión escolar: Se debe garantizar, a las personas con discapacidad, el acceso a los establecimientos públicos y/o privados, con un sistema de educación regular o educación especial. Desde ambas perspectivas, se entregan servicios y recursos especializados para asegurar un “[...] aprendizaje de calidad para los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad [...]” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 35).

En los diferentes niveles de enseñanza, como parvularia, básica y media, se deben implementar planes o programas para los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante las adecuaciones curriculares y material de apoyo necesario, “[...] con la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional [...]” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo. 34 inciso 2). En el caso de que no sea posible “[...] la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 36 segundo inciso)

3. Inclusión laboral y la capacitación: El Estado, mediante los servicios, deberá promover y aplicar medidas de acción positiva para fomentar la inclusión, a la no discriminación laboral y el acceso a beneficios de seguridad social para las personas con discapacidad. Asimismo, el Estado debe implementar planes, programas e instrumentos para favorecer la contratación de personas con discapacidad en empleos permanentes.

En el proceso de selección de personal, las instituciones deben elegir, en igualdad de condiciones a personas con discapacidad, si la dotación anual es de 100 o más funcionarios, y adoptar medidas necesarias para el cumplimiento de este derecho. Si los servicios no pudiesen cumplir con la contratación del 1% de personas con discapacidad, deberán remitir un informe a la Dirección Nacional del Servicio Civil (DNSC) y al Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), explicando sus razones por la que no contrataron a ese 1%.

También en esta Ley, se crea el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), el cual es un servicio público que tiene como finalidad “[...] promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad.” (Ley N° 20.422/10, 2010, Artículo 61)

8.3. Decreto 170/10

Este Decreto fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Fue promulgada por la presidente de la república, Michelle Bachelet, el 14 de abril del 2010, y entro en vigor el 25 de julio del 2010.

Según el artículo 1, el presente reglamento, tiene como propósito regular los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicar estos test, con la finalidad de identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que puedan acceder al beneficio de la subvención del Estado en la educación especial.

Es por eso, que se decreta los procedimientos de evaluación diagnóstica, que debe ser de carácter integral e interdisciplinario, considerando dos enfoques, primero el educativo, es decir, la información y antecedentes entregados por el profesor, familia o persona responsable del estudiante, y el segundo es en el ámbito de la salud, mediante los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) complementándose con las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, para obtener “[...] una visión sistemática de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 4). Cuando se implementa la evaluación, esta debe ser registrada en un formulario único, establecido por el Ministerio de Educación, con los resultados del diagnóstico,

síntesis de la información, recopilación de antecedentes relevante del estudiante (en el ámbito familiar, escolar y entorno) y las necesidades de apoyos específicos.

Además, en este documento, se dan a conocer los profesionales competentes según sus áreas, el cual uno de ellos es el profesor de educación diferencial/especial, que debe encontrarse registrado en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial, para poder implementar las evaluaciones y diagnosticar una discapacidad permanente o transitorias. Se considerará una infracción grave, si el diagnóstico es fraudulento para obtener la subvención, el docente que realice esta falta será considerado no idóneo y se eliminara del Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial.

Por otra parte, en el presente decreto, se establece que discapacidades o deficiencias, diagnosticadas por un profesional competente, pueden ser beneficiarios a la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorias:

a) Trastorno Específico del Aprendizaje.

Es una dificultad severa o de mayor grado, que presenta un desnivel entre capacidades y rendimiento en el área específicas, como lo son: de lectura (omisiones, distorsiones y sustituciones de palabras, afectando la capacidad de comprensión de lectura, y el reconocimiento de palabras leídas), de escritura (dificultad en la lectura y escritura/ortográfica, se manifiesta en las omisiones de las letras, silabas o letras, inversión del orden de la palabra y silaba) y de matemáticas (afecta en el aprendizaje de conocimiento aritmético, operaciones básicas y resolución de problemas matemáticos).

b) Trastorno Específico del Lenguaje.

Es una limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje, presentándose a partir de los tres años hasta los cinco años y once meses. Se clasifican en dos tipos: expresivo (se caracteriza por errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla y un vocabulario muy limitado) y mixto (dificultad en el lenguaje receptivo-expresivo para comprender palabras, frases o tipo específicos de palabras).

c) Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hipercinético.

Es un déficit que inicia a una edad temprana, en los primeros siete años, se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia de inatención o desatención, impulsividad y/o hiperactividad, este comportamiento se evidencia en un contexto o situación, como lo es en el hogar, escuelas y/o actividades sociales.

Para acceder a las subvenciones de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, los “[...] sostenedores de establecimientos de educación, regular, deberán ejecutar un Programa de Integración Escolar [...]” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 84) elaborando “[...] su planificación, ejecución y evaluación [que] contemple la utilización de la totalidad de los recursos financieros adicionales [...]” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 86) el cual, debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM). A la vez, este debe ser aprobado por la Secretaría Ministerial de Educación.

Por otro lado, en este reglamentó, se establece que las escuelas especiales serán beneficiarios de la subvención dependiendo de si atienden a las siguientes discapacidades o deficiencias de carácter permanente:

a) Deficiencia Mental Severa.

Se define por “[...] la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del individuo, caracterizado por un desempeño intelectual debajo de la media, se manifiesta en las limitaciones de las habilidades prácticas, adaptativa, sociales y conceptuales, y comienza ante de los 18 años.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 54)

La evaluación del diagnóstico de discapacidad intelectual debe basarse en el Modelo Multidimensional de la Discapacidad Intelectual y en el marco conceptual de la Organización Mundial de la Salud. Este debe entregar información “[...] respecto de las habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud física, mental, factores etiológicos y contexto.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 56 primer inciso) Esto, con la finalidad de obtener datos que permitan “[...] elaborar el perfil de apoyos que el estudiante requiere para mejorar su funcionamiento individual y participar en su comunidad.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 65)

b) Discapacidad Visual.

Es una alteración de la sensopercepción visual, que se presenta en diversos grados y puede ser consecuencia de distintos tipos de etiologías, se manifiesta en personas que poseen un remante visual de 0.33 o menos, presentando limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual. Se establece dos tipos de discapacidad visual que son: Baja visión (una disminución de la visión que se presenta de diferentes modos) y ceguera (la visión es menor o igual a 0.05, y se desempeña en base del resto de sus sentidos)

La evaluación diagnóstica debe aportar información del médico, la familia y los/las profesionales de educación diferencial, esto ayudará a orientar un programa de estimulación visual con “[...] ayudas que son necesarias de incorporar para su mejor aprovechamiento de la visión que el estudiante posee.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 69 inciso 8)

c) **Multidéficit.**

Es la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales con pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimiento y problema conductuales que afectan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. En este reglamento se determina sordoceguera como una discapacidad múltiple, ya que se caracteriza por la existencia de limitaciones auditiva y visual.

Se establece que las escalas e instrumento de evaluación diagnóstica “[...] deben considerar la edad del o la estudiante, sus características, necesidades y el tipo de destreza que se pretende evaluar [...]” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 74 segundo inciso) los resultados deben indicar los apoyos y recursos que requiere la persona para alcanzar el máximo desarrollo y aprendizaje.

d) **Discapacidad Auditiva**

Es una alteración de la sensopercepción auditiva en diversos grados de pérdida de audición, se caracteriza por limitaciones cuantitativa y cualitativa de la recepción, integración y manejo de la información auditiva. Se establece que las personas con discapacidad auditiva son “[...] aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o con sordera (pérdida severa o tal de la audición).” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 77 tercer inciso)

La evaluación diagnóstica debe considerar la perspectiva audiológica, pero igualmente la mirada “[...] socioantropológica, en el sentido que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, esto es, la lengua de señas.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 77 cuarto inciso)

e) Disfasia Severa.

Es una alteración grave y permanente, en el lenguaje-fonológico, morfológico, semántico, sistemático y/o pragmático, se caracteriza por un desarrollo atípico en la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, y problemas en el proceso del lenguaje y/o abstracción de la información significativa.

En evaluación diagnóstica se considera la evaluación médica y fonoaudiológica, en los siguientes aspectos: “[...] Trastorno Léxico - Sintáctico y Trastorno Semántico Pragmático.” (Decreto 170/10, 2010, Artículo 80 tercer inciso)

f) Trastorno Autista.

Es una alteración cualitativa en las capacidades referidas a la interacción social (dificultad para comprender situaciones sociales), la comunicación (desviación en lo semántico y pragmático en el lenguaje) y la flexibilidad mental (rigidez en el pensamiento y conducta), estas varían en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual que presenta la persona.

Asimismo, este decreto establece que los establecimientos podrán acceder a la subvención educacional especial de carácter transitorio o permanente, desde el momento que sea diagnosticada la discapacidad por los profesionales competentes.

8.4. Decreto 83/15

Publicado el 05 de febrero del 2015, este decreto aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, dirigidos a “[...] establecimientos de enseñanza regular, con o sin programa de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicional, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.” (Decreto 83/15, 2015, Artículo 2) Con el propósito de

favorecer el acceso al currículo nacional, para “[...] planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran.” (Decreto 83/15, 2015, p. 3)

En este reglamento, se establece cuatro principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares, que son:

- Igualdad de oportunidades: El sistema debe ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de desarrollarse “[...] plenamente [en] su potencial, [independiente] de sus condiciones y circunstancias [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 12) como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Desde esta perspectiva, la adecuación curricular es “[...] una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.” (Decreto 83/15, 2015, p. 13)

- Calidad educativa con equidad: El sistema debe garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales establecidos en “[...] la Ley General de Educación, independiente de sus condiciones y circunstancias.” (Decreto 83/15, 2015, p. 13). Para lograr una educación de calidad, desde la perspectiva inclusiva, se debe realizar “[...] adecuación curricular [con] ajustes necesarios para [...] los estudiantes con necesidades [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 13)

- Inclusión educativa y valoración de la diversidad: El sistema debe favorecer el acceso, presencia y participación de todos los y las estudiantes, específicamente “[...] aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situación de riesgo de ser marginados [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 13). Es por ello, que la adecuación curricular debe generar condiciones en el sistema educativo para “[...] responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 14)

- Flexibilidad en la respuesta educativa: El sistema debe entregar respuestas educativas flexibles para “[...] aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.” (Decreto 83/15, 2015, p. 14) favoreciendo el acceso y permanencia a todos los y las jóvenes. Desde esta mirada, la adecuación curricular tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, a través de “[...] ajustes [curriculares] más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 14)

En esta legislación, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) cambia de paradigma, de un “[...] modelo centrado en el déficit hacia un enfoque [...] educativo [focalizándose] en las necesidades individuales de los estudiantes [y] en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.” (Decreto 83/15, 2015, p. 14)

Las necesidades educativas especiales, se clasifican en dos tipos:

1) Necesidades educativas especiales de carácter permanente: Son barreras para el aprendizaje y participación, que se presenta en estudiantes durante su escolaridad, y es diagnosticado por un profesional. Las discapacidades asociadas al carácter permanente son: “[...] discapacidad auditiva, visual, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple.” (Decreto 83/15, 2015, p. 15)

2) Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: Son dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes durante su ciclo escolar, es diagnosticada por un profesional, el cual debe dar “[...] respuestas educativas de calidad a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmo, capacidades e interese que presentan los estudiantes.” (Decreto 83/15, 2015, p. 16) Las discapacidades transitorias son “[...] dificultades de aprendizaje, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente intelectual Límitrofe.” (Decreto 83/15, 2015, p. 16)

En ambos carácter, permanente y transitorio, el profesional competente debe pedir al sistema educacional “[...] la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolaridad, para asegurar el aprendizaje [escolar] y la participación de estos en el proceso educativos [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 16)

Asimismo, en este decreto, se establece estrategias para dar respuesta a la diversidad dentro del aula, considerándose la evaluación diagnóstica sobre el curso, es decir los “[estilos y ritmos] de aprendizaje de todos los estudiantes del curso y de cada uno en particular [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 19) lo que permitirá planificar estrategias diversificadas para favorecer el aprendizaje de todos y diseñar respuestas educativas diversificadas.

Una estrategia para dar respuesta a la diversidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que tiene como finalidad “[...] maximizar las oportunidades de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencia.” (Decreto 83/15, 2015, p. 19)

Los principios que deben orientar el desarrollo del diseño universal para el aprendizaje son los siguientes:

a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: El docente comprende y reconoce las diversas modalidades sensoriales, los estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes, para que en las planificaciones de clases se consideren, y presentar el aprendizaje favoreciendo “[...] la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes.” (Decreto 83/15, 2015, p. 20)

b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El docente considera las diversas formas de comunicación y expresión de los estudiantes, a través “[...] de la manipulación

de materiales, de recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, utilizar tecnologías de apoyos, tales como conversores de textos en voz alta, Jaws, entre otros.” (Decreto 83/15, 2015, p. 21) para que los jóvenes respondan “[...] con los medios de expresión que prefieran.” (Decreto 83/15, 2015, p. 21)

c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: El docente en el diseño de las planificaciones, fortalece el “[trabajo colaborativo] e individual, [formulando] preguntas que [guíen] a los estudiantes en las interacciones [...]” (Decreto 83/15, 2015, p. 22) Esto permite que el alumnado pueda “[...] participar en una situación de aprendizaje y a [...] que sé [motive] e [involucren] en ella.” (Decreto 83/15, 2015, p. 22)

Cuando no se logre responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes mediante el DUA, “[...] es necesario que se realice un proceso de evaluación diagnóstica individual [según los criterios del decreto 170] para identificar si estos presentan necesidades educativas especiales y si requieren medidas de adecuación curricular.” (Decreto 83/15, 2015, p. 23)

En este documento, se plantea criterios y orientaciones de adecuación curricular, para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder a los cursos o niveles educativos, considerando cambios o ajustes en el curriculum, con el propósito de favorecer y “[...] asegurar [la] participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.” (Decreto 83/15, 2015, p. 24)

Se pueden realizar adecuaciones curriculares, dirigido a un solo estudiante, en un Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI) que tiene como objetivo “[...] orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas.” (Decreto 83/15, 2015, p. 25) Asimismo, se establece dos tipos de adecuaciones curriculares y sus criterios para su implementación, que son:

a) Adecuaciones curriculares de acceso.

Son aquellas que procuran eliminar las barreras a la “[...] participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje.” (Decreto 83/15, 2015, p. 27)

Las adecuaciones curriculares de acceso consideran los siguientes criterios:

- Presentación de la información: Permitir que los y las estudiantes accedan, de diferentes modos alternativos, a la “[...] información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos.”

(Decreto 83/15, 2015, p. 27)

- Formas de respuestas: Posibilitar que los y las jóvenes puedan realizar actividades o evaluaciones, mediante diversas formas como puede ser a través de “[...] dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas [...] para disminuir las barreras que interfieren la participación del estudiante en los aprendizajes.” (Decreto 83/15, 2015, p. 28)

- Entorno: Facilitar a los y las estudiantes el acceso autónomo, a través de “[...] adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación.” (Decreto 83/15, 2015, p. 28)

- Organización del tiempo y el horario: Permitir a los estudiantes modificaciones en el “[...] horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones.” (Decreto 83/15, 2015, p. 29)

b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Son ajustes en los objetivos de aprendizaje, de las bases curriculares, para enriquecer a cada estudiante en relación, a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas, para que ellos

alcancen las competencias básicas en el transcurso de su escolaridad. Un criterio fundamental es tener en cuenta que no se puede eliminar o evitar los aprendizajes básicos imprescindibles para el desarrollo del estudiante, ya que “[...] son requisitos para seguir aprendiendo y que se detallan más adelante.” (Decreto 83/15, 2015, p. 29)

Otros criterios que se pueden considerar en las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje son los siguientes:

- Graduación del nivel de complejidad: Es adecuar el grado de complejidad de una materia o contenido, “[...] cuando este dificulta [la] adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando este por debajo de las posibilidades reales de adquisición de un estudiante.” (Decreto 83/15, 2015, p. 30)

- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenido: Priorizar y seleccionar determinados objetivos de aprendizaje, considerando los imprescindibles para el desarrollo del estudiante.

- Temporalización: Flexibilizar los tiempos establecidos en el curriculum, para lograr los aprendizajes esperados en un periodo prolongado o graduado, sin alterar la secuencia de estos.

- Enriquecimiento del curriculum: Incorporar objetivos no previstos en las bases curriculares, considerando “[...] el desempeño académico y social del estudiante, dadas sus características y necesidades.” (Decreto 83/15, 2015, p. 31)

- Eliminación de aprendizaje: Eliminar los objetivos de aprendizaje considerando otras formas de adecuación curricular. Esta es la última instancia, después de haber implementado “[...] otras alternativas para lograr que el estudiante acceda al aprendizaje.” (Decreto 83/15, 2015, p. 32)

Las adecuaciones curriculares no deben afectar los aprendizajes básicos imprescindibles de los estudiantes, es por esto, que se debe “[...] considerar en primera instancia las adecuaciones

curriculares de acceso antes de [modificar] los objetivos de aprendizaje del [currículum].” (Decreto 83/15, 2015, p. 32)

Para implementar las adecuaciones curriculares, se debe identificar la más pertinente para cada estudiante y cumplir con los siguientes requisitos:

1. Evaluación diagnóstica individual (según el decreto 170)
2. Definición del tipo de adecuación curricular (identificar el tipo más acorde a las necesidades educativas especiales)
3. Planificación y registro de las adecuaciones curriculares (elaborar un plan de adecuaciones curriculares, según las necesidades educativas especiales y el tipo de adecuación curricular a implementar)
4. Evaluación, clasificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales (se determina según el Plan de Adecuación Curricular Individual)

Por último, respecto a la finalización de estudios, los estudiantes recibirán el certificado si han completado los años de estudio establecido en cada etapa educativa “[...] ya sea que la hayan cursado con o sin adecuaciones curriculares.” (Decreto 83/15, 2015, p. 38)

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.

A lo largo de los siguientes apartados se entrega el paradigma, el carácter y tipo de investigación. De igual modo, se delimita el campo de estudio, se da a conocer el tipo de muestra, los instrumentos a utilizar en la recolección de información y el tipo de análisis que conducirá la investigación.

Comprendiendo de esta forma que “[...] el proceso de investigación es un sistema constituido por varios componentes que a medida que va desarrollándose, cada componente recibe influencia del anterior, pero, a la vez, es seguido e influido por otro.” (Bernal, 2010, p. 78)

3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación lo que indaga es conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa Centro Diurno, ya que busca responder a las escasas investigaciones que existen de esta temática. Desde este punto, el paradigma que direcciona la investigación es el cualitativo, puesto que, “su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 42) puesto que, también se busca conocer como desarrolla las planificaciones de enseñanza entorno a las dimensiones de Marzano. Asimismo, el paradigma cualitativo permite comprende “[...] los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 391) por lo que, “[...] se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 41) Por lo tanto, el paradigma cualitativo permitirá identificar las interacciones pedagógicas que se dan en el transcurso de los talleres al

interior del Programa Centro Diurno e “[...] interpretar los significados, suponiendo en ellos un contenido manifiesto y un contenido latente.” (Echeverría, 2005, p. 7) debido a que, al conocer y observar los diversos quehaceres del educador diferencial en su ambiente natural, la investigación se orienta a “[...] reconocer las diferentes posiciones, opiniones y versiones de los sujetos en cuanto a su propia observación y mirada en relación a la temática que orienta la pregunta de investigación. (Echeverría, 2005, p. 7-8)

La investigación comprende el alcance de estudio descriptivo, el cual “[...] busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 125) Este estudio ayuda a responder a los objetivos específicos que se presentan en esta investigación, ya que, como se busca caracterizar el rol del educador diferencial desde su perspectiva, la del equipo multidisciplinario y las propias investigadoras, permitirá “[...] mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 125)

Esta investigación es de tipo estudio de casos, ya que se explora el ambiente natural, en donde se centra en conocer características del rol que desempeña el/la educador/a diferencial dentro del programa Centro Diurno, desde la mirada del propio profesional, del equipo multidisciplinario y de las investigadoras, para que así cada información se complemente entre ella y como dice Martínez (2006) citando a Yin (1989:23), el estudio de casos, examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real. Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Se utilizan múltiples fuentes de datos, y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos. Desde este punto, “las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde los distintos niveles

de análisis del caso(s), y para el análisis posterior de los mismos.” (Martínez, 2006, p. 179) Por lo tanto, “[...] el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado [...].” (López, 2013, p. 140 citando a Yin, 1984)

3.2. Delimitación del Campo de Estudio

La delimitación de esta investigación se lleva a cabo en la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de Cerro Navia, en donde existe solo una fundación que tienen como foco promover, difundir y fomentar el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y el vínculo de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en su comunidad y con la sociedad, es decir, ser un referente en el desarrollo de buenas prácticas para el logro de la inclusión y el ejercicio de derechos de personas con discapacidad y sus familias. (Fundación de Cerro Navia, 2022)

Esta fundación es sin fines de lucro, brinda un espacio de inclusión y acogida a niños, niñas, jóvenes y adultos vulnerables que presentan discapacidad múltiple, igualmente, las familias de los y las participantes tienen un rol activo dentro de la fundación. Asimismo, cuenta con dos sedes que se encuentran ubicadas en sectores de poco acceso para las personas en situación de discapacidad: la fundación en la comuna de Cerro Navia, Región Metropolitana y un Hogar que está en Sagrada Familia, Curicó.

La fundación es reconocida a nivel nacional, “[...] recibe desde 2005 diariamente a 60 niños y jóvenes con diferentes tipos de discapacidad: motora, mental y psiquiátrica. El trabajo de [apoyo] se realiza junto a la familia, que, al encontrarse en situación de extrema pobreza, necesita apoyo para sacarlos adelante.” (Fundación de Cerro Navia, 2022) Tiene como misión, “acoger y acompañar con amor a niños y jóvenes con discapacidad y pobreza, integrando a sus familias, con el propósito

de facilitar su inclusión laboral y social, además de mejorar su calidad de vida.” (Fundación de Cerro Navia, 2022) Su visión es “ser un referente de un modelo de acogida para personas con discapacidad y sus familias, que logre involucrar activamente a nuestra sociedad.” (Fundación de Cerro Navia, 2022) De igual forma, proporciona diferentes cuidados a las personas que asisten, entrega diferentes talleres, en donde enseñan autonomía en la vida diaria, ayudas de higiene personal, realizan actividades relacionadas a las habilidades motoras gruesas y finas, entre otras. Asimismo, acompañan a las familias en todo momento, entregándoles estrategias y/o herramientas, con la finalidad de que de los y las participantes desarrollen diferentes habilidades que les permitan incorporarse al campo laboral e incluso trabajar en la misma fundación.

En esta investigación se analizará el programa Centro Diurno que imparte la fundación, en el cual es englobado por diferentes talleres asociados al desarrollo de habilidades generales para su vinculación con el entorno. Tiene como objetivo, “[apoyar] en modalidad ambulatoria, fortaleciendo habilidades generales que permitan conocer el entorno en el que habitan, compartir el espacio con sus compañeros y favorecer la psicomotricidad.” (Fundación de Cerro Navia, 2022) Su mirada es desde lo social y desde el derecho inherente que tienen todas las personas, asimismo el equipo multidisciplinario, el cual está compuesto por, fonoaudiólogo/a, kinesiólogo/a, terapeuta ocupacional, educador diferencial y monitores/as, trabajan colaborativamente en pro de que todos los y las participantes sean incluidos en cada taller. De igual forma las planificaciones son centradas al grupo completo, en donde el desarrollo de unidades es asociado a las rutinas y actividades que se realizan en la vida diaria, así atienden y responden a las necesidades de los y las participantes.

3.3. Tipo de muestra

En esta investigación, se caracteriza el rol del educador diferencial desde la mirada del propio profesional, desde como el equipo multidisciplinario de Centro Diurno visualiza su

quehacer y desde las observaciones en el ambiente natural de las investigadoras, para así ir complementando la información desde diversos agentes. En este caso, la muestra se compone, con el educador diferencial, el monitor y el equipo multidisciplinario, los cuales participan o han estado observando en los programas/talleres que se imparten en la fundación el quehacer del educador. A continuación, se indican las características que tiene el tipo de muestra:

Rango de edad: 25 años – 35 años

Total: 5 personas componen el tipo de muestra.

Asimismo, se debe tener en consideración que, la característica principal de la muestra es que sea una persona que forme parte del equipo multidisciplinario de la fundación.

3.4.- Instrumentos aplicados en la investigación

En esta investigación se implementaron tres instrumentos que permitieron recoger la información en el ambiente natural, como lo son: la observación directa, anotaciones interpretativas y la entrevista semiestructurada. El primer y segundo instrumento favoreció el plasmar hechos relevantes de los objetivos planteados en la investigación mediante registros anecdóticos y bitácoras de campo, el tercero permitió complementar la información recopilada. Asimismo, el tipo de análisis que dirigió el resultado de la investigación es el análisis cualitativo.

3.4.1.- Tipo de Análisis

El tipo de análisis a desarrollar en esta investigación es cualitativo, ya que “[...] consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 418) De igual modo, este análisis tiene diversas características que definen su naturaleza, en esta investigación se usarán dos, como lo son (Hernández, Fernández & Baptista, 2014):

- El que es un proceso ecléctico y sistemático, más no rígido.
 - Y que agrega al análisis impresiones, percepciones, sentimientos y experiencias del investigador o investigadores.

3.4.1.1. Técnica de Entrevista Semiestructurada

Para la recolección de información y/o datos en esta investigación, se empleará la entrevista semiestructura, que se basa “[...] en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 403) Con el propósito de “[...] comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interacciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.” (Díaz, Martínez, Torruco, Varela, 2013, p. 164) Es decir, que mediante este tipo de entrevista se logra recopilar antecedentes sobre el rol del educador diferencial al interior del programa Centro Diurno, desde la perspectiva y opinión del entrevistado/a.

3.4.1.2. Técnica de Observación Directa y Anotaciones Interpretativas

Se implementará la observación como método de recopilación de datos, ya que la “[...] entrevista y observación son interdependientes y complementarias en el estudio de casos. La observación lleva a la entrevista y la entrevista a la observación.” (Marcelo, et al., 1991, p. 23) Tras la observación del ambiente natural, se construye anotaciones de observación directa, debido a que “[...] el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar.” (Díaz, 2011, p. 8) Realizando anotaciones y describiendo [...] lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 371) De igual modo, las anotaciones interpretativas son “[...] el resultado de la observación [...] [materializada] en el libro, diario o cuaderno de campo que

[debe contener] las descripciones como las vivencias [...]” (Díaz, 2011, p. 9) e “[...] interpretaciones de lo que estamos percibiendo sobre el significado, emociones, reacciones e interacciones de los participantes.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 371). Estas anotaciones permiten poder construir un panorama integral del objeto estudiado en la investigación.

3.4.1.3. Técnica de Registro Anecdótico y Bitácora de Campo

Tras la observación del ambiente natural, se construye el registro anecdótico, el cual “[...] es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para un grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos.” (Sánchez, Fernández, Díaz, 2021, p. 8) De igual modo, Morocho (2011) expresa que, "consiste en la descripción de comportamientos que se consideran importantes.” (p. 32), en otras palabras, este tipo de método permite explicar acontecimientos importantes, aportando al momento de pasar las observaciones directas y anotaciones interpretativas al papel.

Asimismo, los autores Blancas, Ramírez, Cervantes y Castillo, (2009) definen el instrumento bitácora de campo, como “[...] el diario de un barco, el documento donde se registran los acontecimientos e incidentes de una travesía; el registro es cronológico y sucesivo.” (p. 10) Es el producto, “[...] de las observaciones del investigador, recogidas en terreno, pero también, el espejo de las observaciones y reflexiones del investigador. (Larraín, 2008, p. 01) Desde esta mirada, la bitácora de campo permite registrar las observaciones directas que se hagan del rol del educador diferencial, en donde se entregan acontecimientos de forma diaria de su quehacer. Asimismo, la forma de escribir la bitácora, “[...] debe ser claro, exacto y preciso, siendo deseable que el lenguaje usado sea breve, sencillo, sin complicaciones, más que las que requiera el reporte. [...] no se debe usar abreviaturas, sobre todo si son personales, ya que su significado puede ser olvidado con el tiempo.” (Blancas, Ramírez, Cervantes y Castillo, 2009, p. 18) desde este punto, la bitácora debe ser escrita

de una forma sencilla, para que la información que sea escrita pueda comprenderse e interpretarse correctamente.

3.4.1.4. Validez y Confiabilidad del Estudio

Para obtener confiabilidad y validez del instrumento utilizado, se describe los estudios académicos de las dos docentes y del docente que participaron como validadoras y validador de los instrumentos de recogida de información y que actualmente trabajan en el área de educación. En primer lugar, validó una profesora de Educación Diferencial que tiene un doctorado en el campo de la Educación Diferencial. En segundo lugar, validó un profesor de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual y Retos Múltiples, que de igual modo tiene un magister en educación. En tercer lugar, validó una profesora de Educación Diferencial con magister en Educación Inclusiva. Igualmente, se entrega un cuadro general de confiabilidad de cuantas preguntas cumplieron los siguientes niveles: no cumple con el criterio, bajo nivel, moderado nivel y alto nivel, y su equivalencia en porcentaje con el total de preguntas. Asimismo, en un cuadro se especifica por juez, cuales fueron los puntajes obtenidos en las categorías de pertinencia, coherencia y relevancia.

- Confiabilidad de la entrevista semiestructurada al educador diferencial

No cumple con el criterio	0 respuestas, equivale a un 0% del total de las preguntas.
Bajo Nivel	0 respuestas, equivale a un 0% del total de las preguntas.
Moderado Nivel	22 respuesta, equivalente a un 9,40% del total de preguntas.
Alto Nivel	212 respuestas, equivalen a un 90,59% del total de preguntas.

Juez	Categoría	Calificación	
		Alto nivel	Moderado Nivel
Juez I	Pertinencia	26	
	Coherencia	26	
	Relevancia	26	
Juez II	Pertinencia	24	2
	Coherencia	24	2
	Relevancia	24	2
Juez III	Pertinencia	18	8
	Coherencia	18	8
	Relevancia	26	
Total general (234)		212	22

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada dirigida al educador diferencial tiene 90,59% de confiabilidad.

- *Confiabilidad de la entrevista semiestructurada al equipo multidisciplinario y monitor*

No cumple con el criterio	0 respuestas, equivale a un 0% del total de las preguntas.
Bajo Nivel	0 respuestas, equivale a un 0% del total de las preguntas.
Moderado Nivel	14 respuesta, equivalente a un 8,33% del total de preguntas.
Alto Nivel	154 respuestas, equivalen a un 91,66% del total de preguntas.

Juez	Categoría	Calificación	
		Alto nivel	Moderado Nivel
Juez I	Pertinencia	19	
	Coherencia	19	
	Relevancia	19	
Juez II	Pertinencia	18	1
	Coherencia	18	1
	Relevancia	18	1
Juez III	Pertinencia	13	5
	Coherencia	13	5
	Relevancia	17	1
Total general (168)		154	14

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada dirigida al equipo multidisciplinario y monitor tienen un 91,66% de confiabilidad.

3.4.1.5. Plan de Análisis de Información

En esta investigación se siguieron los siguientes pasos, para analizar la información y llegar al levantamiento de categorías. En primer lugar, se hicieron observaciones directas y anotaciones interpretativas en el ambiente natural para levantar suposiciones respecto a caracterizar el rol del educador diferencial en contexto fundación. Luego, la información recopilada se traspasó a bitácoras de campo y registros anecdóticos, para así tener registros de los acontecimientos relevantes que sucedieron mediante la interacción en el ambiente natural. En segundo lugar, para complementar la información de las bitácoras de campo y registros anecdóticos, se utilizó el instrumento de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer la visión proyectada del equipo multidisciplinario y el educador diferencial, relacionado a lo que han observado y vivenciado del rol que cumple el educador diferencial dentro del programa, tanto para comprender

las interacciones pedagógicas que ocurren, como para saber si las planificaciones se realizan en base a las dimensiones de Marzano. En tercer lugar, se transcribieron las entrevistas, con el fin de analizar, agrupar y separar la información de acuerdo con un criterio en específico, en este caso, asociado a los objetivos específicos de la investigación. En cuarto lugar, se realizaron los levantamientos de categorías, respecto a los conceptos que más se repitieron en las respuestas de los/as entrevistado/a como también con la información encontrada en la bitácora de campo y registros anecdóticos, para luego sistematizar las categorías en una tabla.

3.4.1.6. Análisis de Categoría

En el análisis, se desprenden tres categorías asociadas a las respuestas de los/as entrevistados/as y a la observación directa que se realizó en el ambiente natural. Estas categorías, se entienden como:

Características en contexto fundación: Todas las funciones o acciones que realiza el educador diferencial tanto en fundación, como en el Programa Centro Diurno, así también las funciones o acciones que debería hacer un educador diferencial en la fundación y en específico en el Centro Diurno.

Interacciones Pedagógicas: Todas las relaciones que se presentan en el Programa Centro Diurno, tanto con los/as especialistas, el equipo multidisciplinario, los monitores y participantes.

Planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano: En que se basan para construir las planificaciones, hacia que van enfocadas y que componentes la conforman.

Tabla 13

Categorías asociadas a las respuestas de los/as entrevistados/as y a las observaciones directa.

	CATEGORIAS:	CONCEPTOS:
DIMENSIÓN: Rol del educador diferencial.	1. Características en contexto fundación:	<ul style="list-style-type: none"> • Mirada con foco en inclusión. • Coordinador. • Trabajo administrativo. • Mediador con la familia. • Trabajo colaborativo. • Planificar. • Académico / Pedagógico.
	2. Interacciones Pedagógicas:	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador – Participante. • Facilitador – Facilitador. (Codocencia) • Participante – Contenido. • Participante – Participante.
	3. Planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano:	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la planificación. • Dimensión 1: Actitudes y percepciones. • Dimensión 2: Adquisición e integración del aprendizaje. • Dimensión 5: Hábitos Mentales.

1.- Categoría: Características en contexto fundación

Teniendo en cuenta el sustento teórico en base al rol del educador diferencial en contexto educativo, se pueden ver similitudes respecto al quehacer profesional en escuela regular con PIE y en escuela especial, alguna de ellas son su mirada con foco en inclusión y académico pedagógico, ya que realizan adecuaciones en torno a las necesidades educativas especiales y entregan el contenido basado en el curriculum. Destacando que algunas características encontradas del rol se pueden desempeñar tanto en contexto educativo como en contexto fundación.

Por otro lado, tras la información recopilada con los diversos instrumentos se puede interpretar que, se consensan características del rol del educador diferencial en contexto fundación, como lo son: el tener una mirada con foco en inclusión, ya que lo asocian al modificar las

actividades para que todos y todas las participantes puedan realizarla. El ser coordinador, debido a que se junta con su equipo para organizar y asignar roles, como también el cómo deben ejecutar los talleres, explicando la información relacionada al ámbito educativo. El realizar trabajo administrativo, dado que completa planillas de evoluciones sobre los y las participantes, como también, darle un seguimiento de los conocimientos que entrega la escuela especial, para que el programa apoye esos contenidos en los talleres que imparte. Ser mediador con la familia, puesto que informa de los diversos sucesos, avances, desarrollos que van teniendo los/as participantes y se convierte en un vínculo entre la escuela y la familia. El trabajar colaborativamente, ya que realiza reuniones con su equipo para entregar trabajos específicos a los/as participantes y monitorear que los/as participantes reciban la atención completa de parte del equipo, como también, que todos/as dominen la información de los talleres y actividades que entregan, para así tener información unificada. El planificar debido a que, los talleres y actividades deben tener una estructura y objetivo y de esta manera realizar las adecuaciones correspondientes asociados a las necesidades de cada participante. Y finalmente, el de académico /pedagógico, dado que desde sus saberes disciplinarios y experiencia como educador puede compartir estrategias y tips en cuanto al cómo abordar ciertas necesidades y situaciones que pueden presentar los y las participantes.

Se considera que, estas características tienen o debería tener el educador diferencial que trabaje en la fundación y que apoye específicamente al Programa Centro Diurno.

Tabla 14

Respuestas de los/as entrevistados/as en la categoría 1.

Categoría 1: Características en contexto fundación.

Citas:

Con foco en inclusión

“[...] yo acá he visto un trabajo más inclusivo [...] desconozco he... la efectividad de esos talleres, lo había tomado como más inclusivo que segregador...” (Entrevistado 3, 2022)

“[...] con foco en inclusión... sí exacto que básicamente es modificar la actividad para que puedan realizarla todos [...]” (Entrevistado 4, 2022)

Coordinador

“el educador diferencial estando en un cargo más de coordinador, eeh tiene que abarcar muchas más necesidades de las que abarco yo desde el programa de rehabilitación” (Entrevistado 2, 2022)

“[...]es complejo cuando son coordinadores también, esa es la diferencia, en el cargo es cuando son doble roles ...” (Entrevistado 3, 2022)

“Mi rol era cien por ciento coordinar... Ya por ejemplo la coordinación, tiene que estar a cargo de cuatro personas ¿ya? ahí hay un rol, por ejemplo, coordinar a cuatro personas y ¿qué es coordinar a cuatro personas?... reunirme con ellos, hacer que ellos puedan ejecutar los talleres, enseñarles cosas que van relacionados con el tema ya educativo o más terapéutico por decirlo así ¿ya?, eso es uno [...]” (Entrevistado 5, 2022)

Trabajo administrativo

“[...]otro rol que cumplía era, ehh administrativo ¿a que llamamos administrativo? el llenado de planilla, el control en el mudador, que las planillas del mudador a donde los chicos van se duchan y todos estén al día, las evoluciones diarias, estar monitoreando que se realice las evoluciones diarias [...]” (Entrevistado 5, 2022)

(Hablando de lo que hace el educador diferencial) “es importante el seguimiento o la postulación a la escuela [...] hacerle seguimiento y complementar el trabajo del colegio complementarlo acá [...]” (Entrevistado 3, 2022)

Mediador con la familia

“el rol del educador diferencial es fundamental para darle tips al mismo participante como para la familia igual como para afrontar ciertas situaciones” (Entrevistado 4, 2022).

(Habla de mediar a la familia) “[...] desde nuestra área [...] nosotros son un complemento aah [...] como una red de apoyo que requiere la familia por ende brindamos las intervenciones que sean necesarias [...]” (Entrevistado 2, 2022)

Trabajo colaborativo

“el trabajo en equipo... si o si... va de la mano, ehh el trabajo en equipo [...] No, acá entre más opiniones y entre más aristas tenemos, el trabajo va a ser más efectivo [...]” (Entrevistado 5, 2022)

(Hablando del trabajo colaborativo) “[...] el apoyo de... pictogramas también, lo hace la fonoaudióloga, pero el educador diferencial también lo puede apoyar, ¡cachai! porque la fono no puede avanzar si no tiene conocimiento tampoco de la parte pedagógica [...] entonces ahí es importante el apoyo del educador diferencial. Como nos guía a nosotros para avanzar [...]” (Entrevistado 3, 2022)

(Hablando del trabajo colaborativo) “eso es lo que nos han solicitado siempre y es lo que mantenemos siempre... eeh vigente... principalmente en las planificaciones por programa el acceso a las planificaciones lo tienen todos todo el equipo desde eeh la coordinación hasta los monitores kinesiólogos fonoaudiólogo [...]” (Entrevistado 4, 2022)

Planificar

“se pudo aprovechar un poquito más desde el área de planificación, como de las adecuaciones curriculares, el de capacitar a los monitores” (Entrevistado 3, 2022)

"[...] me ayuda a adecuar con ciertos participantes con quién necesita un poco de adecuación o a ponerlo a prestar atención a los puntos en los que eventualmente se me están escapando de la de la planificación [...]" (Entrevistado 4, 2022)

(Hablando de planificar en conjunto) "Si... con la finalidad [...] de poder abordar por ejemplo habilidades sociales es planificando en conjunto con el educador diferenciar qué es lo que se va a realizar y de qué forma yo podría integrar objetivos que tengan que ver con el área específica." (Entrevistada 2, 2022)

Académico / pedagógico

"Es importante el rol del educador diferencial por todo lo que significa la etapa académica por, como pedagógica, entonces he... no pueden ingresar al taller laboral si no tienen lectoescritura básica o lectura global o ... reconocimiento de números o billetes, por ejemplo, los mismos hábitos de higiene, esas cosas ..." (Entrevistado 3, 2022)

(Hablando de la importancia del rol del educador diferencial) "Si, es importante, porque...[...]es necesario trabajar con ellos tanto para apoyar en temas de actividades de la vida diaria y la atención y lo otro... es que... los que están escolarizados que están viniendo de la escuela, también por un tema de conducta y apoyo escolar...porque hay algunos que les esta costado mucho incluso estar en la escuela especial." (Entrevistado 1, 2022)

2.- Categoría: Interacciones Pedagógicas

Considerando el marco teórico en relación a las interacciones pedagógicas estipuladas en el contexto educativo específicamente en escuela regular con PIE, las interacciones más visibles son las de contenido – estudiante, estudiante – docente y la de estudiante – estudiante, en donde el docente se posiciona desde un rol de mediador y/o guía para ayudar al estudiante a involucrarse activamente en la adquisición de habilidades y competencias, asimismo en este contexto se encuentra la interacción docente – docente, también conocida como codocencia, en donde su principal objetivo es lograr una docencia compartida para lograr un fin común. En el contexto de escuela especial se dan con mayor frecuencia las interacciones entre contenido – estudiante y docente – estudiante, en el caso de las interacciones estudiante – estudiante y docente-docente su desarrollo dependerá del tipo de escuela especial y el método del docente.

Respecto a la investigación, tras la información recopilada se puede interpretar que, desde las observaciones directas y las personas entrevistadas, consensan diversas interacciones

pedagógicas sustentadas en Meneses (2007) interpretadas bajo el marco de contexto fundación, como lo son: facilitador-participante, ya que lo entienden, cuando un facilitador se comunica, se relaciona, entrega ayudas y apoyos, con el fin de los participantes comprendan diversas informaciones y acciones que deben realizar a lo largo del día. Además, está el de facilitador-facilitador (codocencia), puesto que entre ellos/as se apoyan, para comprender y manejar la misma información, compartir estrategias que permitan desarrollar su quehacer integralmente. Asimismo, consideran el de participante-contenido, debido a que el facilitado actúe como mediador y guía para que el participante pueda ir relacionando los nuevos conocimientos. Y la última es de participante-participante, de modo que el docente propicia un espacio seguro, para que entre los/as participantes se apoyen y se ayuden en relacionar y aprender diversas habilidades y competencias.

Se debe mencionar que la interacción participante-participante se da muy poco con los/as participantes del programa Centro Diurno.

Tabla 15

Respuestas de los/as entrevistados/as en la categoría 2.

Categoría 2: Interacciones Pedagógicas.
<p>Citas:</p> <p><u>Facilitador – Participante</u></p> <p><i>“De participante-participante, monitor-participante y...esas... Si, a lo largo de la secuencia, [...] ...porque he visto como algunos participantes se apoyan entre ellos y con otros, varios se suman...” (Entrevistado 1, 2022)</i></p> <p><i>“[...] entre docente – participante que eso se puede realizar el mismo ejemplo que les di, de yo ir con la participante XX sentarme que se yo, y el del contenido ehh... sí bueno es que acá... a ver... (indicando y leyendo la información de las interacciones pedagógicas) ... Si... es que acá, por eso te digo el de interacción docente estudiantes se da mucho [...]” (Entrevistado 5, 2022)</i></p> <p><u>Facilitador – Facilitador (Codocencia)</u></p> <p><i>“Siempre, siento que es como que por defecto ya tenemos interiorizado el equipo completo de que la única que nos sirve y resulta efecto, no me acuerdo técnicamente o precisamente el nombre de la última que me diste... codocencia... Sí esa es la que nos sirve, ya tenemos interiorizado [...]” (Entrevistado 4, 2022)</i></p>

“Si... aja...bueno si en codocencia...porque es el apoyo...porque...bueno lo que me pasaba a mi...es que le preguntaba al educador... que necesito esto y como lo puedo hacer...y él me guiaba, entonces...si yo quería enseñarle algo a los chiquillos, el educador me explicaba cómo podía hacerlo [...]” (Entrevistado 1, 2022)

(Hablando de codocencia y su finalidad) “Si... El fin de... lo que dije po... de tener el mismo objetivo, de poder entregar algo de calidad hacia los participantes ya, la codocencia que yo hago por ejemplo con la terapeuta ¿ya?, de reunirme con ella, de revisarlos progr... de revisar lo mismo, el tema de la planificación decir mira sabi que, ya vamos a hacer ente objetivo blablá y yo como terapeuta voy a trabajar esto y yo como educador trabajar esto...” (Entrevistado 5, 2022)

Participante – Contenido

“[...] ya Participante XX vamos a leer y ella lo lee, dentro de su lectura ahh ahí estamos haciendo como interacción de contenido [...]” (Entrevistado 5,2022)

(Hablando cuando el educador articula el contenido) “[...]planifica estas salidas...están en constante, he visto que el trata de interactuar con el medio ambiente y convertir esta capacidad de creación, de creatividad trata de decir, mira está...está helado el día o la primavera, está lindo el pasto verde y trata de ir alto más allá con eso.” (Entrevistado 3, 2022)

Participante – Participante

“De participante-participante, monitor-participante y...esas... Si, a lo largo de la secuencia, [...] ...porque he visto como algunos participantes se apoyan entre ellos y con otros, varios se suman...” (Entrevistado 1, 2022)

“Si... Se fomentan como las interacciones de esto de interacciones pedagógicas ósea en el fondo se trabaja como desde el estudiante – estudiante (Entrevistado 2,2022)

3.- Categoría: Planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano.

Fundamentado por el sustento teórico la planificación en contexto educativo en escuela regular con PIE y escuela especial se crea en base a lo estipulado por el curriculum nacional, estas pueden ser clasificadas según el tiempo invertido, en donde se encuentran las planificaciones anuales, por unidad didáctica o clase a clase, estas variaciones en los tiempos que abarcará cada planificación se darán de la mano del docente quien alineara su tiempo como estime conveniente para así poder cumplir con los objetivos planteados, al igual que la profundidad que se le brindara a cada contenido, es por esto que el rol del docente se forma en base a la organización que tenga al planear los aspectos que quiera trabajar a fondo, asimismo Marzano (2007) entiende la planificación como una estructura que permite organizar el curriculum sustentado en cinco

dimensiones las cuales son la dimensión I llamada Actitudes y percepciones, la II Adquisición e integración del aprendizaje, la III Extensión y profundización del aprendizaje, la IV Utilización Significativa del Conocimiento y por último la dimensión V llamada Hábitos mentales.

En cuanto a la información recopilada se puede interpretar que, desde las observaciones directas y las personas entrevistadas, consensan que el educador diferencial realiza las planificaciones en base a las necesidades que presentan los participantes, ya que “[...] si en el momento entre medio hay una necesidad grande no sé qué se yo justo... pasa estamos pasando por una etapa donde los participantes están muy agresivos... planificamos en base a trabajar tolerancia [...]” (*Entrevistado 5, 2022*), por lo que las planificaciones se van adaptando y flexibilizando en torno a las diversas situaciones. Asimismo, esta planificación se va orientando a una temática en específico y de acuerdo a lo asignado en la semana y el mes.

Consideran que las dimensiones de Marzano que se encuentran en sus planificaciones son: la Dimensión I que hace referencia a las Actitudes y Percepciones, ya que el docente, valida el refuerzo positivo, en donde propicia un ambiente seguro y cómodo, para que así los/las participantes puedan expresarse libremente en el entorno. Asimismo, está la Dimensión II que se refiere a la Adquisición e Integración del Aprendizaje, puesto que el educador impulsa a que los participantes puedan relacionar los contenidos nuevos y antiguos, en el caso que los participantes no puedan hacerlo, él realiza este proceso cognitivo. Y, por último, la Dimensión V que se refiere a los Hábitos Mentales, debido a que el educador realiza un proceso de metacognición, para que él y los/as participantes puedan verificar mediante preguntas lo aprendido, en el caso de que el participante no lo pueda hacer, el docente lo realiza en base a cada contexto.

Se debe mencionar que, las dimensiones III referente a Extensión y Profundización del Aprendizaje y la dimensión IV asociada a Utilización Significativa del Conocimiento, no se dan en el programa Centro Diurno.

Tabla 16

Respuestas de los/as entrevistados/as en la categoría 3.

Categoría 3: Planificaciones entorno a las dimensiones de Marzano.
<p>Citas:</p> <p><u>Estructura Planificación</u></p> <p>“No, las planificaciones de nosotros para que ustedes sepan nosotros no nos regimos por el ministerio de educación, ni nada de eso, entonces nosotros tenemos las planificaciones internas que nosotros vamos creando en base a las necesidades que van teniendo nuestros participantes, y nos vamos moldeando según... el mes [...]” (Entrevistado 5, 2022)</p> <p>“Si, se realizan todos los viernes...las reuniones para hacer las planificaciones de los talleres...de la semana... Tenían una finalidad de hacer...como...semana...de la familia...no sé cómo describir o encontrar una palabra para...como por ejemplo...semana de la familia, de la primavera... va a orientada a la semana y no se... si esta la semana de la familia planificamos entorno a eso.” (Entrevistado 1, 2022)</p> <p>“Nosotros en esa planificación abordamos un objetivo general verdad, y después objetivo general lo vamos a definir en objetivos específicos, ¿cuáles son los objetivos específicos que nosotros queremos ehh plantear? luego de eso somos claro, en poner el material verdad, lo que vamos a poner y después de eso viene la planificación ehh el paso a paso, el desglose lleva un inicio, lleva desarrollo y un desenlace, de ahí en el inicio se da la estimulación de los conocimientos previos verdad, en la en el desarrollo se da todo lo que va en si en lo que consiste el taller y en el final ehh que fue lo que aprendimos, ¿ya?...” (Entrevistado 5, 2022)</p> <p>(Hablando sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación) “Si se hace una [...] reflexión, ya sea una interna y también colaborativamente de decir se logró el objetivo o no se logró, sobre todo vamos a mejorar... vamos a replicar esta este taller y lo vamos a volver hacer, pero con esta nuevo... esta nueva variante” (Entrevistado 5, 2022)</p> <p><u>Dimensión I: Actitudes y percepciones.</u></p> <p>“el aprendizaje de percepción y actitudes positivas frente al aprendizaje... [...] planificamos en base a eso, como que validamos mucho, [...] como que tratar de que la sala o el taller sea lo más seguro para...pal... pal participante que se pueda sentir cómodo, que tenga la libertad de expresarse de que tenga los materiales necesarios para aprender [...]” (Entrevistado 3, 2022)</p> <p>(Hablando de dimensiones que van seguido dentro de la planificación) “[...]la uno por ejemplo ¿ya? ... nosotros tratamos de ver mucho el tema [...] del entorno, justo se lo nombre hartó en delante como... [ambiente propicio]” (entrevistado 5, 2022)</p> <p><u>Dimensión II: Adquisición e integración del aprendizaje.</u></p> <p>“[...] vamos a hacer el ejercicio siempre tratando de vincular como... como las actividades anteriores que ellos han hecho lo vinculamos con la actividad nueva que vamos hacer [...]” (Entrevistado 3,2022)</p>

“[...] presentaba presentábamos la planificación [...] como lo conectamos con las actividades de la semana pasada o la actividad de ayer [...]” (Entrevistado 4, 2022)

Dimensión VI: Hábitos Mentales.

“[...] la metacognición que yo un poco hago que buscamos el análisis de los errores eemm que los chiquillos piensen más a ya del primer pensamiento eeh... darle un significado de este aprendizaje [...]” (Entrevistado 3, 2022)

“[...] en algún momento le vamos a preguntar a los chiquillos que se aprendió, porque se hace esto, como se sintieron, si se sintieron cómodos, si les gusta alguna textura en el caso que estemos trabajando texturas [...]” (Entrevistado 4, 2022)

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Conclusiones

Teniendo en cuenta que el tema principal de esta investigación cualitativa es caracterizar el rol específico del educador diferencial en contexto fundación, especialmente en el Programa Centro Diurno, se puede decir, que, tras los instrumentos aplicados y las observaciones directa en el ambiente natural, se ha dado respuesta a cada uno de los objetivos planteados y a la pregunta de investigación.

Se puede concluir que el rol del educador diferencial principalmente se posiciona desde lo comunitario, con mirada social y con enfoque inclusivo, con el fin de abordar los contextos y necesidades que presentan los/as participantes que asisten a la fundación, por ende, su rol es flexible y adaptable a los diferentes escenarios que puedan surgir. Como su formación docente los prepara para contextos educativos, un rol que desempeña es el de tener reuniones con el equipo multidisciplinario, con el fin de entregarle conocimiento educativo, como, por ejemplo: el desarrollo y estructura de talleres, estrategias para apoyar a los/as participantes, la diversidad de diagnósticos, entre otros. Asimismo, al tener esta preparación puede facilitarle crear vínculos con entidades educativas en el que asisten algunos de los participantes, a raíz de esto cumple el rol de mediador con las escuelas especiales y las familias, ya que monitorea los avances y/o dificultades

que presentan los participantes para así brindarles apoyos dentro de la fundación. De igual modo incentiva al trabajo colaborativo entre la comunidad, ya que como él menciona “[...] *entre más opiniones y entre más aristas tenemos... el trabajo va a ser más efectivo.*” (Entrevistado 5, 2022) Con esta descripción se puede evidenciar que el rol del educador diferencial dependerá del contexto y ambiente en el que este inserto.

Posteriormente, respaldado en Meneses (2007) e interpretado bajo el marco de contexto fundación, en el transcurso de diversas actividades, se construyen e incentivan cuatro interacciones pedagógicas. La primera es la de facilitador – participante, consiste en que un miembro del equipo multidisciplinario apoye y ayude a los/as participantes a lograr las actividades. La segunda es facilitador – facilitador, corresponde cuando el equipo desde su expertis y conocimiento entrega ideas para hacer accesible las actividades. La tercera es participante – contenido, se entiende cuando un miembro del equipo multidisciplinario proporciona el contenido/información/aprendizaje a los participantes y ellos/as interactúan con la información. La cuarta es participante – participante, consiste en que ellos/as se ayudan o apoyan entre sí, para realizar una actividad o indicación.

Por otra parte, se puede deducir que el educador junto con su equipo realizan planificaciones en base a las necesidades que van presentando los/as participantes y las temáticas asociadas a la semana. Esta planificación está compuesta por una unidad relacionada con la temática de la semana, de ahí se desprende el objetivo de cada taller, luego se determinan los materiales y recursos de apoyo a utilizar. La secuencia didáctica tiene una activación (inicio), desarrollo y metacognición. Dentro de las dimensiones de Marzano, se encuentran las siguientes: actitudes y percepciones, adquisición e integración del aprendizaje y hábitos mentales. La primera se percibe cuando los/as facilitadores/as propiciaban un ambiente cómodo y seguro para los/as

participantes, con el fin de que sintieran la libertad de expresarse. La segunda es cuando los/as facilitadores/as vinculan el nuevo aprendizaje con el aprendizaje obtenido en las actividades pasadas. La tercera se percibe al momento de que los/as facilitadores/as les preguntan a los/as participantes qué se aprendió, por qué se hace esto, cómo se sintieron, entre otros.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se puede concluir que las características específicas del rol del educador diferencial articulado con las interacciones pedagógicas que surgieron en el programa Centro Diurno son siete, las cuales son:

- Mirada con foco en inclusión.
- Coordinador.
- Trabajo administrativo.
- Mediador con la familia.
- Trabajo colaborativo.
- Planificar.
- Académico / Pedagógico.

Por lo que, se puede decir, que a pesar de que el rol del educador diferencial corresponderá según el contexto en el que este inserto, alguno de sus roles o características de sus quehaceres pueden permitirle desenvolverse en diversos contextos, sin importar donde este, se encontrará con una característica específica que le permitirá desempeñarse tanto en contexto educativo como en contexto comunitario o de fundación. Asimismo, se debe mencionar que, estas características específicas desempeñó el educador diferencial en la fundación investigada, sin embargo, estos

quehaceres pueden desempeñarse o variar en otras fundaciones y contextos, por lo que se abren espacios para seguir conociendo el rol del educador diferencial en otros espacios comunitarios.

4.2. Proyecciones

Esta investigación, sobre las características específicas del rol del educador diferencial en contexto fundación, permitirá apoyar teóricamente a educadores/as en formación a comprender su quehacer profesional en dicho contexto, asimismo, las asignaturas asociadas a conocer los diversos roles del/a educador/a diferencial podrán usar la información para ampliar la mirada de los diferentes quehaceres que puede ejercer un/a educador/a diferencial en contexto fundación y así se contribuirá a que los/as titulados/as en diferencial puedan tener una noción o base de las habilidades que se les pedirán si deciden trabajar en fundación o las características que tendrán que desempeñar.

De igual manera, esta investigación está formulada para que una diversidad de personas puedan leerla, puesto que, a través del marco teórico, se enriquecerán de conocimientos y descripciones de conceptos básicos para comprender la educación especial. Además, sirve de base para futuras investigaciones sobre el rol del educador diferencial en contexto fundación.

4.3. Limitación de la Investigación

Se debe reconocer que, una limitación de esta investigación es que se caracterizó el rol del educador diferencial en contexto fundación desde un caso en particular, es decir, desde la función de solo un educador, pero mirado desde el propio profesional, el equipo multidisciplinario que lo apoya y de las observaciones de las investigadoras. Por ende, para futuras investigaciones es necesario considerar más de dos educadores para seguir encontrando características o roles en contexto fundación.

REFERENCIAS

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., . . . Soto, E. (2010). *Manual DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL*. Tecnographic, S.L.
- Arévalo, D.G, Herrera M.G. (2010 - 2011). *ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE DESTREZAS LECTORAS EN EL CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ACUERDO A LA TEORIA PIAGETANA*. Cuenca - Ecuador : Universidad de Cuenca.
- Arias, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Posgrado y Sociedad*, 32 - 57.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Colombia: Editorial Pearson Educación.
- Blancas, G., Ramírez, N., Cervantes, A., & Castillo, M. (2009). La bitácora: significado, construcción y aplicación en la generación del conocimiento científico. <https://docplayer.es/88095751-La-bitacora-significado-construccion-y-aplicacion-en-la-generacion-del-conocimiento-cientifico.html>

- Calderón, M. L. (2012). *La escala de intensidad de apoyos como elementos facilitadores de la planificación centrada en la persona*. Universidad de Cantabria. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1161>
- Carriazo, C. Perez, M. Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 86 - 94.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 119 - 138.
- Custodio, M. (2021). *La docencia colaborativa como herramienta de innovación*. Madrid: Universidad Custodia Espinar.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación especial/diferencial. Santiago: Ministerio de la Educación.
- Decreto 300 exento. (08 de Julio de 1994). *Ministerio de Educación [MINEDUC]*. Obtenido de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051159540.Decreto300.pdf>
- Decreto exento 83. (05 de Febrero de 2015). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Decreto 87 exento. (07 de Abril de 1990). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]*.
- Díaz, L. (2011). La observación. Facultad de psicología, UNAM.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7), 162-167.

Diccionario Oxford Language. (s.f). *Diccionario Oxford Language*. Obtenido de <https://www.lexico.com/es>

Echeverría, E. (2005). *Análisis cualitativo por categoría*. Universidad Academia Humanismo Cristiano.

El primer diario digital. (30 de octubre de 2019). El primer diario digital. Obtenido de <https://m.elmostrador.cl/agenda-pais/2019/10/30/mas-de-30-fundaciones-y-organizaciones-trabajaran-para-la-inclusion-de-personas-con-discapacidad/>

Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso. *Tecnología y Sociedad*, “Nuevas tecnologías y comercio electrónico”.

Florez, T. (2015). *Tipos de planificaciones*. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades U. de Chile .
http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/tipos_de_planificaciones.pdf

Fundación de la comuna de Cerro Navia. (2022).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill Education.

Larraín, H. (2008, 22 febrero). El "Diario de Campo " o Bitácora: el instrumento número 1 del científico investigador. *Eco-antropología*. <http://eco-antropologia.blogspot.com/2008/02/el-diario-de-campo-o-bitcora-el.html>

Ley N°20.370. (12 de septiembre de 2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC].

Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC]:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>

Ley N° 20.422. (10 de febrero de 2010). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC].

Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC]:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 40-53

López, O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*. Vol. 17 N° 56, 139-144.

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional Formacion de Profesionales*, 46-71.

Marcelo, C., Parilla, Á., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M., & Llinares, S. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*, 165-193.

Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffet, C., Paynter, D., Pollock, J., Whisler, J. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual del maestro, Iteso.

Mayorga, P. (2018). *LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CHILE*. Santiago: Universidad de Chile. Obtenido de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146846/La-inclusi%C3%B3n-laboral-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual-en-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meneses, G. (2007). NTICs, interacción y aprendizaje.

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

MINEDUC. (2016). *Guía para el proceso de elaboración de una planificación. Planificación de la enseñanza, 1 -11*.

<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2860/II.-Gu%C3%ada-para-el-proceso-de-elaboraci%C3%B3n-de-la-planificaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula. Agencia de Calidad de la Educación, 1- 46*.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf

MINEDUC. (2019). *TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA. 01-10*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morocho Espinoza, I. M. (2011). *Elaboración y Aplicación de Instrumentos de Evaluación a los Indicadores Esenciales de Evaluación según la Reforma Curricular del 2010. En el área de*

Ciencias Naturales, para los niños de cuarto año de básica de la Escuela Manuel Utreras Gómez. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/capitulo1.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago: Ministerio de Educación [MINEDUC].

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Grafo, S. A

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Peña, P., Calvo, A., & Gómez, E. (2020). Modelos teóricos en discapacidad. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología*, *Núm 15*. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007

Pérez, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7-27.

Pfño, C. (2020). *Estado del arte sobre la interacción docente–estudiante en educación primaria en Iberoamérica* .

- Pinillos, Y., Naranjo, & María. (2018). Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Real Academia Española. (2022). Diccionario de la lengua española. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/>
- Revelo, O. Collazos, A. & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 115 - 134.
- Romero, F. (2009). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO. . *Temas para la educación* , 01 - 07.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Uisrael Revista Científica. Vol. 8 No. 1, 1-16.
- Schalock, R., & et, a. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: Comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol.38 (4). Núm. 224, 05-20. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11181/3168>
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 22-39. Obtenido de <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Thompson, J., & al, e. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 41(1), Núm. 223, 7-22.

TRABAJO COLABORATIVO PARA LA MEJORA ESCOLAR. (2021). *sumo primero en terreno*, 1 - 23.

https://www.sumoprimeroen terreno.cl/wpcontent/uploads/2021/04/guia3_trabajo_colaborativo.pdf

Verdugo, M. A. (1994). EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONCEPCIÓN DEL RETRASO MENTAL: LA NUEVA DEFINICIÓN DE LA AAMR. *Revista Siglo Cero*, 02-45. Obtenido de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf

Verdugo, M. (2007). La escala integral de calidad de vida, desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 37-56. Obtenido de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos3.pdf

Verdugo, M., & Schalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M., & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 07-21. Obtenido de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Verdugo, M., Arias, B., Guillén, V., Amor, A., Aguayo, V., Sánchez, E., & Jiménez, P. (2021). *Escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca.

Verdugo Alonso, M. Ángel, Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 9-28.

<https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

ANEXOS

Anexo 1. Bitácoras de campo por investigadoras.

*Investigadora 1**BITÁCORAS DE CAMPO*

Propósito: Identificar las interacciones pedagógicas mediante la activación física en las mañanas.

FECHA	ACTIVIDAD/ACCION/TAREA	DETALLES RELEVANTES
Miércoles 28 de septiembre del 2022.	El 28 de septiembre, el equipo multidisciplinario con el educador diferencial agrupan a los y las participantes del programa Centro Diurno y los/as de taller Laboral, para realizar la activación física entre todos, que consistía en estar arriba de una pelota kinestésica en posición de tronco y comenzar a empujar el cuerpo de un lado al otro hasta alcanzar a tocar el cono.	Se observó que la interacción pedagógica predominante en esta actividad es la del Facilitador – Participantes , ya que todos los del equipo ayudaban o apoyaban a realizar la actividad a cada uno de los y las participantes.
Jueves 29 de septiembre del 2022.	El día jueves 29 de septiembre, el educador diferencial en conjunto con el equipo multidisciplinario, realizaron la activación motora mediante un juego que consistía en tirar una pelota grande kinestésica de una persona a otra.	Se vivencio que mediante la actividad una de las interacciones pedagógicas era la de Facilitador – Facilitador , ya que el equipo multidisciplinario trabajo colaborativamente para motivar a los participantes a participar. Luego, se observa que los/as facilitadores/as trabajan ayudando a realizar la actividad a los participantes, identificando que otra interacción es la de Facilitador – Participante . Y, por último, se evidencia que la interacción Participante – Participante , ya que los jóvenes comenzaron a tirar la pelota grande entre ellos.
Miércoles 05 de octubre.	El día miércoles 05 de octubre, el equipo multidisciplinario con el educador diferencial agruparon a los participantes del programa centro diurno en el patio,	Se visualizo que la interacción pedagógica que ocurrió fue la de Facilitador – Participantes , ya que todos los del equipo multidisciplinario

	para realizar la activación física, el cual consistía en que los y las participante debían pasar por encima de cajitas resistentes con diferentes tamaños hasta llegar al otro punto.	ayudaban a los participantes a realizar la actividad.
--	---	---

Investigador 2:*BITÁCORA DE CAMPO*

Lugar: Fundación y plaza cercana.

Fecha: 28 septiembre 2022

Propósito: Taller para interrelacionar el final del otoño y el comienzo de la primavera a través de la observación de hojas secas y flores o hojas verdes.

FECHA	ACTIVIDAD	DETALLES RELEVANTES.
28 septiembre 2022	Taller inicio de la primavera en el cual se contextualizo a través de un Cuenta cuento la llegada de la primavera y posteriormente se realizó una actividad en una plaza cercana a la Fundación.	<p>Esta actividad fue planificada por el educador diferencial junto al equipo multidisciplinario del programa centro diurno, los cuales mantuvieron conversaciones previamente al inicio del taller para asignar roles por lo que existió codocencia y trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El educador diferencial articulo él cuenta cuentos el que trataba de la historia de la primavera y de una flor, con una actividad al aire libre, en la cual nos acercamos caminando a una plaza ubicada a una cuadra de la función. - Se pudo observar que en su planificación tuvo la dimensión I de Marzano, ya que se generó un ambiente propicio para el aprendizaje, el cual fue la sala con la televisión y la salida a terreno para comparar físicamente la textura y color de una hoja y una hoja seca.

		- Existió interacciones de participante – contenido, participante-participante, facilitador- facilitador, participante-facilitador.
29 septiembre 2022	Hora del almuerzo. Organización del equipo multidisciplinario del programa centro diurno para preparar a los participantes antes de su hora de almuerzo, como se dividieron las tareas a la hora de apoyar a en la alimentación de los participantes y finalmente en la higiene posterior a almorzar.	<p>- El rol del educador diferencial bajo esa instancia es de coordinador, ya que el coordina que turno es el que se quedará apoyando a los participantes en la alimentación y que resto del equipo irá a almorzar en el turno 1 de 13:00 a 2:00 o en el turno 2 de 2:00 a 3:00</p> <p>- El educador asignar roles, de quien irá a buscar el almuerzo a los participantes y quien le dará la comida a que participante.</p> <p>- Supervisa que los participantes coman lento, no se atoren, y adaptan la textura a cada condición de los participantes.</p>

Investigadora 3:

BITÁCORA DE CAMPO.

Propósito/Objetivo: Caracterizar el rol del educador diferencial.

FECHA	ACTIVIDAD/TAREA	DETALLES RELEVANTES
Miércoles 05 de octubre.	El miércoles 05 de octubre, en el horario de mañana, el equipo del Programa Centro Diurno, conversaban y revisaban las evoluciones de los participantes, las planillas de la medicación que toma cada participante, entre otros.	-Respecto al rol del educador se observó uno de trabajo administrativo , ya que llenaba planillas con la información que le entrega su equipo y con lo que él había observado con anterioridad.
Jueves 06 de octubre.	El jueves 06 de octubre, en el horario de mañana, el equipo del Programa Centro Diurno, conversaban, revisaba y	-En cuanto al rol del educador diferencial, se observó que explicaba desde un ámbito académico/pedagógico y coordinaba el taller que realizarían, entregándole tips a los/as monitores/as, explicándole como

	desplegaban tareas respecto al taller que desarrollarían a las 11:00 de la mañana.	debían trabajar con tal participante, que recordaran realizar la metacognición, con las preguntas de ¿que se aprendió hoy? ¿Por qué es importante saberlo? Ya que, el educador desarrollaría la actividad, pero tanto los monitores como la especialista trabajarían a la par a lo largo del taller.
Miércoles 12 de octubre.	El miércoles 12 de octubre, en el horario de mañana, el equipo del Programa Centro Diurno conversaba sobre los apoyos y ayudas que deben entregar a los/as facilitadores/as que realizan cada taller.	-En relación con el rol del educador diferencial, se observó una mirada con foco en inclusión y de aspecto pedagógico/académico , ya que entregaba sugerencias desde sus conocimientos y de teóricos, sobre el adecuar o realizar los talleres mirando siempre que los/as participantes accedieran a las actividades y qué podían usar estrategias como, el agruparlos por niveles próximos de aprendizaje, actividades acordes a competencias, usar pictogramas, entre otros.

Investigadora 4:

BITÁCORA DE CAMPO.

Lugar: Fundación y Parque Hondonada.

Propósito/Objetivo: Caracterizar el rol del educador diferencial

Fecha	Actividad/ acción	Detalles relevantes
Jueves 06/10/2022	El educador diferencial entrega instrucciones sobre la actividad en la cual los participantes debían pintar globos, para lo que sería el panel de cumpleaños de los participantes del programa centro diurno.	- El educador diferencial antes de comenzar la actividad se reúne con el equipo multidisciplinario del programa centro diurno se da el tiempo de explicar el taller y la finalidad de este.

		<p>.- El Educador le explica a los participantes en que consiste la actividad.</p> <p>.- Al realizar la actividad cada participante fue acompañado por un facilitador, que lo ayudo a pintar los globos.</p> <p>.- Se brindo un espacio propicio que permitió llevar a término la actividad.</p>
Jueves 13/10/2022	El educador diferencial planifica una salida al parque Hondonada con los participantes del programa centro diurno, entregando las instrucciones de la salida al equipo multidisciplinario.	<p>.- El educador entrega instrucciones al equipo multidisciplinario sobre la salida al parque.</p> <p>.-El educador coordina la subida de los participantes al furgón.</p> <p>.- Al volver del parque el educador le pide una retroalimentación a los monitores sobre la salida, las actividades que se realizaron y como se sintieron los participantes.</p>

Anexo 2. Registro anecdótico por investigadora.

Investigadora 1

REGISTRO ANECDÓTICO.

Fecha: miércoles 28 de septiembre.

Hora de observación: 10:30 hasta las 12:30

DESCRIPCION DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS
<p>El día miércoles 28 de septiembre, se agruparon a los/as participantes del programa Centro Diurno con los/as del taller Laboral en el patio, para que realicen la activación física, que consistía en tirarse despacio arriba de una pelota kinestésica y comenzarán a empujar el cuerpo desde los pies, para lograr alcanzar a tocar el cono o poner el aro en el cono. Luego, un monitor dio la contextualización del día, en el cual se les preguntó ¿qué día es hoy? ¿Qué fecha es? ¿En qué mes estamos? ¿En qué estación estamos? Posteriormente un participante del taller laboral y el monitor realizaron el saludo en conjunto. Continuando, cada participante se dirigió, con ayuda de los facilitadores, al lugar para realizar la actividad del día, que era en el living/comedor. La actividad, consistía en que los y las participantes escucharan un cuento sobre la primavera, narrado por el monitor. Después de escuchar la narración se les hizo preguntas relacionadas sobre el cuento: ¿de qué trataba el cuento? ¿Por cuál estación paso el personaje? ¿En qué estación se quedó el personaje? Luego, el educador diferencial da la indicación, a los y las participantes, que irán al parque. Cuando llegan a la plaza, el educador explica la actividad a realizar, que era, buscar dos tipos de hojas, las cuales uno representaría la primavera (hoja verde) y la otra representaría que se marchito (hoja café/rojizo). Cada facilitador y el educador ayudó y apoyó a un participante a</p>	<p>Respecto al rol del educador diferencial, se interpreta que tiene una mirada con foco en inclusión, ya que cuando un participante no participaba en las actividades, el adecua el contenido al participante. También, se evidencia que planifico la actividad, ya que había dominio del tema y de las actividades. Asimismo, se observó que había un trabajo colaborativo con los facilitadores, ya que se le asignó a cada uno un rol o una función a realizar para apoyar a los/las participantes a realizar las actividades.</p> <p>En cuanto a las interacciones pedagógicas, se pudo observar las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitador – participante, ya que prontamente se les apoyaba y ayudaba a los participantes. • Participante – Contenido, debido a que los/as participante interactuó y se relacionó con los dos tipos de hojas. • Participante – Participante, esto se visualizó en la activación física, ya que se apoyaban y ayudaban a no caerse. <p>Por último, en relación con las planificaciones, específicamente las dimensiones de Marzano, se evidencia que la de Actitudes y Percepciones se llevó a cabo, porque se puso música para motivarlos y hacer un ambiente propicio para todos. Asimismo, la dimensión de Adquisición e</p>

<p>encontrar los dos tipos de hojas y realizarle preguntas de metacognición que eran: Esta hoja (café/rojizo) ¿representa la primavera? ¿Cuál hoja representa la primavera? Después, el educador diferencial dio la indicación de volver nuevamente a la fundación.</p>	<p>Integración del aprendizaje se vio implementada en la actividad, ya que se articuló con lo que comentaron en la contextualización. También, se interpreta que el de Hábitos Mentales se implementó, pero más personal con el participante, ya que el facilitador que se encontraba con el participante le hizo las preguntas de metacognición.</p>
---	---

Investigadora 2**REGISTRO ANECDÓTICO.**

Programa: Centro Diurno y Socio Laboral.

Actividad: Salida a Parque Hondonada.

Fecha: 13 de octubre 2022.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS
<p>El día Jueves 13 de octubre, junto con el equipo multidisciplinario y los participantes del programa centro diurno y del taller sociolaboral, se asistió a una actividad planificada por el educador diferencial a el parque Hondonada de la comuna de Cerro Navia. Para poder llegar, se transportaron en el furgón de la fundación, el cual hizo dos recorridos para que logran asistir todos. En la llegada al parque, se realizaron juegos con pelotas de tenis y una frazada dentro de una cancha de futbol. Luego hubo una instancia libre en la cual los participantes pudieran recorrer los espacios del parque (con supervisión) específicamente en donde se ubicaban juegos infantiles. Luego, paso a recogerlos el furgón de la fundación, ya que se acercaba la hora de almorzar de los participantes.</p>	<p>En relación con el rol del educador diferencial - Junto a su equipo planificó esta salida comunitaria al parque Hondonada -Igualmente invitó a ir a los participantes del taller sociolaboral a asistir a esta salida, Incluyendo a la diversidad de participantes, lo que deja ver una mirada inclusiva.</p> <p>En cuanto a las dimensiones Marzano se visualizó la implementación de la dimensión I (actitudes y percepciones) ya que, investigó si era un ambiente propicio para los y las participantes. La dimensión II (adquisición e integración del aprendizaje) ya que los monitores articulaban lo que habían visto en talleres anteriores como, por ejemplo, la primavera y, por último, la dimensión V (hábitos mentales) ya que se realizó una metacognición de lo que hicimos en el parque al llegar a la fundación.</p> <p>Por último, en relación con las interacciones pedagógicas que ocurrieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el parque, se apreció un trabajo colaborativo entre el equipo multidisciplinario, asimismo, interacciones de facilitador-facilitador, participante-participante, facilitador- participante durante la permanencia en el parque.

*Investigadora 3**REGISTRO ANECDÓTICO*

Fecha: jueves 27 de octubre.

Lugar: Fundación

Hora aproximada (observación): 09:00 hasta las 14:00 Momento: Mañana/Tarde

Descripción de la Situación:	Impresiones de la situación:
<p>El día jueves se realiza la actividad del día de la primavera, en donde la comunidad entera, llegó a la fundación con disfraces acordes a la primavera u otro disfraz. La actividad se desarrolló a lo largo de todo el día. Temprano en la mañana se recibe a los participantes disfrazados y si alguno/a de ellos o ellas llegaba sin disfraz se le buscaba uno para que todos/as vistieran un disfraz, la primera actividad, inició a las 10:00 de la mañana cuando el último furgón llegó, en donde los/as participantes debían ir al patio de la fundación, para realizar el saludo del día junto con los/as participantes de Centro Diurno y Taller Laboral, el educador diferencial llevó a cabo el saludo y le dio el inicio a la actividad, explicando un juego de roles con una persona del equipo de la fundación, en que contextualizaban que un viajero del futuro estaba buscando una estación del año y que había pasado por otras estaciones, y que buscaba la estación de la Primavera, ahí el educador abre el espacio para que los/as participantes contesten preguntas que realiza, relacionadas a: ¿en qué estación estamos? ¿cuáles son las características? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Cómo se ve la primavera en la vida cotidiana? ¿Qué ropa se debe utilizar?</p> <p>Luego, proceden a pasar al primer juego que es hándbol inclusivo, en donde se entregan las indicaciones de que deben formar grupos, compuestos por participantes, equipo fundación, estudiantes en práctica de diversas especialidades, y las personas que desean</p>	<p>-Referente al trabajo colaborativo del equipo fundación permitió que los juegos que se observaban se desarrollaran provechosamente, en donde se logró ver diversas interacciones como: facilitador-facilitador, facilitador-participante, contenido-participante y participante-participante.</p> <p>-En cuanto a planificación, se vivenció una preparación del equipo completo, en donde la primera dimensión de Marzano, referida a la Actitudes y Percepciones, fue donde más se detuvieron a cumplir, para así los/as participantes pudieran tener un espacio en donde se propiciara un ambiente grato, inclusivo y cooperativo entre todos, respecto a la dimensión II, adquisición e integración del aprendizaje, buscaron articular los talleres anteriores con la actividad del día de la primavera, para así dar por finalizada el conocimiento del cambio de estación.</p> <p>-En relación con el rol del educador diferencial, se visualizó una mirada con foco en inclusión, ya que se encargaba de que los/as participantes que quisieran participar de la actividad, tuvieran la accesibilidad necesaria y el apoyo personal para que se desarrollaran integralmente. Como también, el de impulsador del trabajo colaborativo, ya que preguntaba</p>

<p>participan puedan formar los grupos, divididos en equipos de color rojo y azul. Para los y las participantes, equipo fundación, estudiante en práctica que esperaban su turno para jugar u observaban el juego, se les entregaba un pequeño coctel, y para los/as que no deseaban participar podían animar a los equipos. Después de entregar un tiempo de descanso con música ambiental, comenzaron a explicar el segundo juego, que consistía en encontrar el tesoro, se formaban cuatro equipos y a cada uno se le entregaba un mapa que contenía pequeñas pistas para llegar al tesoro. Posteriormente a la actividad, se solicitó que se pudiera ayudar para que almorzaran todos juntos, ya que después de almorzar, continuarían con los otros juegos.</p>	<p>si todos tenían grupos, que los grupos debían apoyarse para ganar o llegar al tesoro, que nadie quedara sin grupo de trabajo, entre otros. Asimismo, se puede deducir que tuvo que haber estado involucrado en la planificación de la actividad, ya que se observó dominio de los diferentes juegos, las metas que tenía el juego, animando y explicando las actividades. Desde el ámbito pedagógico/académico, entendido como desde su área de docente y conocimiento de la educación diferencial, adecuar o entregar tips para que las personas que entregaban apoyos a los/as participantes lo hicieran bien. Lo que se destaca es su rol constante de animador y motivador para que toda la comunidad participara en los distintos juegos.</p>
--	--

Investigadora 4

REGISTRO ANECDÓTICO

Fecha: jueves 29 de septiembre

Hora de Observación: 11:30 hasta las 13:00

Descripción de la situación	Análisis
<p>El día 29 de septiembre del presente año, en la fundación ubicada en la comuna de Cerro Navia se logró evidenciar una salida pedagógica organizada por el educador diferencial, quien es el coordinador del programa centro diurno de dicha fundación y de su equipo multidisciplinario. La salida fue al Museo nacional de historia natural de Chile, ubicado en el parque de la comuna de quinta normal. En dicha salida participaron un aproximado de 12 participantes del programa centro diurno y algunos invitados del taller laboral, quienes fueron acompañados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al rol del educador este fue de coordinador, ya que organizo la salida y asigno tareas al equipo multidisciplinario en cuanto al cuidado de los participantes en el museo. - En las interacciones pedagógicas se visualizó un trabajo colaborativo de parte del equipo multidisciplinario, además de interacciones participante – participante, ya que los participantes del centro diurno y los del taller laboral lograron interactuar entre sí,

<p>por el educador diferencial, su equipo multidisciplinario (monitores, terapeuta ocupacional y practicantes). En la salida los participantes realizaron el recorrido por los pasillos del museo, en el cual lograron visualizar distintas especies de animales en su hábitat natural, que se encuentran en las distintas zonas de nuestro país. Cabe destacar que a lo largo de esta actividad se dio un ambiente bastante grato, ya que todos los participantes lo disfrutaron y llegaron sin ninguna complejidad de regreso a la fundación (no se vivió ninguna desregulación emocional), además se logró evidenciar diferentes interacciones como lo fueron el de participante-facilitador, ya que cada facilitador estaba a cargo de acompañar un participante con quien realizaría el recorrido, además de contextualizar las distintas hábitats y los animales que se encontraban en ellas, lo cual al mismo tiempo también sería una interacción entre el contenido – participante, ya que se lograron evidenciar de primera mano el hábitat de los animales.</p>	<p>también se visualizó el contenido – participante, al lograr interactuar de manera presencial con los distintos tipos de animales, especies y flora, por último, está el de facilitador – participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a las dimensiones de Marzano se evidenció la número I de actitudes y percepciones, ya que se vivió un ambiente propicio apto para los participantes al no existir ninguna desregulación durante y posterior a la salida al museo, además de que se brindó un ambiente cálido, en donde los participantes se sintieron cómodos.
--	--

Anexo 3. Entrevistas semi estructuradas.

Al educador diferencial en contexto fundación

La presente entrevista se realizará con el objetivo de caracterizar el rol del educador diferencial en el programa centro diurno en la fundación de la comuna de Cerro Navia, desde esta mirada los conceptos a profundizar serán Rol del educador diferencial – Interacciones Pedagógicas – Planificaciones en torno a las dimensiones de Marzano, en este caso, la entrevista será realizada al educador diferencial del centro.

El siguiente documento será realizado con fines académicos para la realización de un proyecto de investigación para optar a la licenciatura en educación.

Contextualización: Contextualizar al entrevistado sobre información general de la fundación.

1. ¿Cuáles son sus experiencias previas laborales?
2. En la actualidad ¿Cuál es su vínculo con la fundación?
3. ¿Cuál es su profesión/mención/experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?
4. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?
5. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?
6. En su praxis cotidiana ¿Qué visión y misión posee la fundación? ¿de qué manera lo trabaja el equipo?
7. En su praxis cotidiana ¿qué modelo (prescindencia/tradicional, médico/rehabilitador, social) aplica al momento de conversar con los participantes? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes modelos)

Objetivo: Conocer el rol del/la educador/a diferencial en contexto fundación

1. Como educador diferencial ¿qué apreciación tiene sobre la discapacidad?
2. En su experiencia previa a participar en la fundación (práctica profesional o trabajo como educador ¿qué fortalezas adquirió para desarrollarse positivamente en la fundación?

3. Según la pregunta anterior sobre su experiencia previa al trabajo en fundación ¿su quehacer dentro de las entidades educativas varió dentro de este contexto fundación? ¿por qué? ejemplifique con una similitud y una diferencia.

4. Para acompañar los procesos pedagógicos y sociales de los y las participantes del programa diurno ¿Qué habilidades cree que son indispensable desde su rol?

5. En su experiencia previa y actual en su quehacer en la fundación ¿Qué habilidades cree que se debe tener para trabajar con los y las participantes? ¿y cuál/es cree usted que tiene adquiridas?

6. Dentro de su quehacer en la fundación, ¿usted forma vínculos con la familia/tutores y participantes? ¿Qué tipo de vinculo establece? ¿con que fin?

7. ¿Qué estrategias y herramientas ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades generales de los participantes?

8. ¿Qué estrategias ha utilizado para poner en marcha el funcionamiento de los talleres?

9. ¿Qué tipo de habilidades debe tener desarrolladas un educador diferencial para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?

10. De acuerdo con lo hablado anteriormente ¿Cuál cree usted qué es el rol del educador diferencial al interior de la fundación?

11. En relación con su respuesta anterior ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior del programa centro diurno?

12. ¿Qué características cree usted que debe tener un educador diferencial que trabaja en contexto fundación?

Objetivo: Identificar las interacciones pedagógicas al interior del programa Centro

Diurno.

1. ¿Usted trabaja colaborativamente con un equipo multidisciplinario al interior del programa centro diurno? ¿con qué profesionales? ¿con qué finalidad?
2. ¿Se trabaja en codocencia al interior del programa centro diurno? ¿con qué fin y de qué manera?
3. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿Identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas, en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?
4. Entonces en el taller que usted realiza, ¿potencia las interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? ¿de qué manera?

Objetivo: Comprender las confecciones de las planificaciones en torno a las dimensiones

de Marzano.

1. Si usted trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario dentro del programa centro diurno ¿realizan planificaciones en conjunto? (dependiendo de su respuesta se direccionarán las siguientes preguntas hacia singular o plural) ¿qué tipo de planificaciones hace/n? ¿cuál es su finalidad?
2. ¿Las planificaciones van asociadas hacia alguna unidad, objetivos específicos, indicadores, actitudes y/o evaluaciones? ¿hacia cuál/es de las anteriormente nombradas o se apoya en otras? ¿por qué?

3. Junto al equipo multidisciplinario, ¿cómo toman la decisión de qué habilidades generales potenciaran en las diferentes unidades pedagógicas de las planificaciones?

4. Al finalizar un taller/ actividad, ¿Auto reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación? ¿Y cómo esta autorreflexión ayuda a la creación de futuras planificaciones?

5. Según lo dicho anteriormente ¿de qué manera evalúa el progreso de los aprendizajes de los y las participantes en los programas/talleres que imparte en la fundación?

6. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?

Al equipo multidisciplinario y monitor en contexto fundación

La presente entrevista se realizará con el objetivo de caracterizar el rol del educador diferencial en el programa centro diurno en la fundación de la comuna de Cerro Navia, desde esta mirada los conceptos a profundizar serán Rol del educador diferencial – Interacciones Pedagógicas – Planificaciones en torno a las dimensiones de Marzano, en este caso, la entrevista será realizada al equipo multidisciplinario y a los monitores del centro.

El siguiente documento será realizado con fines académicos para la realización de un proyecto de investigación para optar a la licenciatura en educación.

Contextualización: Contextualizar al entrevistado sobre información general de la fundación.

1. ¿Cuáles son sus experiencias previas laborales?

2. En la actualidad ¿Cuál es su vínculo con la fundación?
3. ¿Cuál es su profesión/mención/experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?
4. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?
5. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?
6. En su praxis cotidiana ¿Qué visión y misión posee la fundación? ¿de qué manera lo trabaja el equipo?
7. En su praxis cotidiana ¿qué modelo (prescindencia/tradicional, médico/rehabilitador, social) aplica al momento de conversar con los participantes? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes modelos)

Objetivo: Conocer el rol del/la educador/a diferencial en contexto fundación.

1. Anteriormente le preguntamos sobre su función/rol dentro de la fundación y especificó en el programa de centro diurno, ahora desde esa función ¿cuáles son las diferencias entre su función y la que cumple el educador diferencial dentro del programa?
2. Desde que ingreso a trabajar a la fundación ¿usted ha observado una variación en el rol del educador diferencial? ¿Qué variaciones?
3. ¿Qué práctica segregadora, integradora, con foco en inclusión ha observado en la labor del educador diferencial en la fundación? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes practicas) ¿en qué ámbito lo ha observado? ¿nos puede dar un ejemplo?

4. ¿Cree que el educador diferencial cumple una función importante al interior del programa centro diurno? ¿Por qué?

5. ¿Cuál crees que es el rol del educador diferencial al interior del programa centro diurno? ¿que lo caracteriza?

Objetivo: Identificar las interacciones pedagógicas al interior del programa Centro Diurno.

1. En el programa centro diurno ¿se trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario? ¿de qué manera?

2. En el programa centro diurno ¿se trabaja en codocencia con el educador diferencial? (si no conoce lo que es la codocencia se le brindara información necesaria) ¿con que finalidad? ¿de qué manera?

3. ¿Usted trabaja las interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) tras su respuesta ¿identifica alguna de las interacciones pedagógicas en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?

4. En el programa centro diurno ¿se fomentan diversas interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? Nos da un ejemplo.

5. Tras lo dicho anteriormente ¿Qué interacciones pedagógicas visualiza dentro del taller, mientras colabora con el educador diferencial?

Objetivo: Comprender las confecciones de las planificaciones en torno a las dimensiones de Marzano.

1. Usted ¿realiza en conjunto con el educador diferencial las planificaciones de enseñanza? (si su respuesta es SI, continua con la siguiente pregunta) ¿con que finalidad? (si la respuesta es NO se le preguntara lo siguiente) Usted ¿Planifica los talleres que realiza?

2. Según sus vivencias con el educador diferencial ¿De qué forma aporta usted en la creación de planificaciones?

3. Usted ¿trabaja con las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra aplicar?

4. ¿Usted ha visualizado al educador diferencial implementando las dimensiones de Marzano en la confección de planificaciones o en el desarrollo de talleres al interior del programa centro diurno? Según su opinión ¿cómo se reflejan las dimensiones de Marzano?

Anexo 4. Validación de la entrevista por validador/a.

Educador diferencial

Validadora 1.

Cabe señalar que cuando se encuentren preguntas en blanco o no hay comentarios al respecto, significa que al juicio de la evaluadora están bien elaboradas.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Contextualizar al entrevistado sobre información general de la fundación.	1. ¿Cuál es su vínculo con la fundación?				
	2. En la actualidad ¿Cuál es su vínculo con la fundación?				
	3. ¿Cuál es su profesión/mención/experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?				
	4. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?				
	5. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?				

	6. En su praxis cotidiana ¿Qué visión y misión posee la fundación? ¿de qué manera lo trabaja el equipo?				
	7. En su praxis cotidiana ¿qué modelo (prescindencia/tradicional, médico/rehabilitador, social) aplica al momento de conversar con los participantes? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes modelos)				
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro Navia en la región metropolitana.	1. Como educador diferencial ¿qué apreciación tiene sobre la discapacidad?				
	2. En su experiencia previa a participar en la fundación (práctica profesional o trabajo como educador ¿qué fortalezas adquirió para desarrollarse positivamente en la fundación?				
	3. Según la pregunta anterior sobre su experiencia previa al trabajo en fundación ¿su quehacer dentro de las entidades educativas varió dentro de este contexto fundación? ¿por qué? ejemplifique con una similitud y una diferencia.				
	4. Para acompañar los procesos pedagógicos y sociales de los y las participantes del programa diurno ¿Qué habilidades cree que son indispensable desde su rol?				

	5. En su experiencia previa y actual en su quehacer en la fundación ¿Qué habilidades cree que se debe tener para trabajar con los y las participantes? ¿y cuál/es cree usted que tiene adquiridas?				
	6. Dentro de su quehacer en la fundación, ¿usted forma vínculos con la familia/tutores y participantes? ¿Qué tipo de vinculo establece? ¿con que fin?				
	7. ¿Qué estrategias y herramientas ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades generales de los participantes?				
	8. ¿Qué estrategias ha utilizado para poner en marcha el funcionamiento de los talleres?				
	9. ¿Qué tipo de habilidades debe tener desarrolladas un educador diferencial para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?				
	10. De acuerdo con lo hablado anteriormente ¿Cuál cree usted que es el rol del educador diferencial al interior de la fundación?				
	11. En relación con su respuesta anterior ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior del programa centro diurno?				
	Características cree usted que debe tener un educador que trabaja en contexto fundación?				

Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de Centro Diurno.	1. ¿Usted trabaja colaborativamente con un equipo multidisciplinario al interior del programa centro diurno? ¿con qué profesionales? ¿con qué finalidad?				
	2. ¿Se trabaja en codocencia al interior del programa centro diurno? ¿con qué fin y de qué manera?				
	3. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿Identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas, en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?				
	4. Entonces en el taller que usted realiza, ¿potencia las interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? ¿de qué manera?				
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Comprender como el/la educador/a confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano al interior del programa Centro Diurno.	1. Si usted trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario dentro del programa centro diurno ¿realizan planificaciones en conjunto? (dependiendo de su respuesta se direccionarán las siguientes preguntas hacia singular o plural) ¿qué tipo de planificaciones hace/n? ¿cuál es su finalidad?				
	2. ¿Las planificaciones van asociadas hacia alguna unidad, objetivos específicos, indicadores, actitudes y/o evaluaciones? ¿hacia cuál/es de las anteriormente nombradas o se apoya en otras? ¿por qué?				

	3. Junto al equipo multidisciplinario, ¿cómo toman la decisión de qué habilidades generales potenciaran en las diferentes unidades pedagógicas de las planificaciones?				
	4. Al finalizar un taller/ actividad, ¿Auto reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación? ¿Y cómo esta autorreflexión ayuda a la creación de futuras planificaciones?				
	5. Según lo dicho anteriormente ¿de qué manera evalúa el progreso de los aprendizajes de los y las participantes en los programas/talleres que imparte en la fundación?				
	6. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?				
COMENTARIOS GENERALES FINALES					

Validador 2.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
	1. ¿Cuál es su vínculo con la fundación?	3	3	3	Puede ser que no tenga relevancia la pregunta su vínculo si quieren saber sobre el rol del diferencia en la fundación...
	2. ¿Cuál es su profesión /especialidad /mención /función /experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?	4	4	4	
	3. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?	3	3	3	En esta pregunta no se evidenciaría el rol o las interacciones...generalmente las motivaciones en primeras instancias son económicas...
	4. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?	4	4	4	
	5. En su praxis cotidiana ¿qué mirada (segregadora, integradora, inclusiva) percibe dentro de la fundación? ¿Por qué?	4	4	4	
	6. ¿Qué mirada cree tener al interior de la fundación? ¿Por qué?	4	4	4	
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro Navia en la región metropolitana.	1. Como educador diferencial ¿qué mirada tiene sobre la discapacidad?	4	4	4	
	2. ¿Qué fortalezas desarrollo de su trabajo anterior en educación especial o regular con pie? ¿Estas le han permitido desarrollarse positivamente en la fundación? ¿Por qué?	4	4	4	
	3. ¿Qué comparaciones de su quehacer profesional, identifico en su trabajo anterior (escuela especial, educación regular) y se diferencia con el contexto fundación?	4	4	4	

	4. ¿Qué habilidades tiene desarrolladas para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?	4	4	4	
	5. Dentro de su quehacer en la fundación usted ¿forma vínculos con la familia/tutores y participantes? ¿Cómo lo hace? ¿con que fin?	4	4	4	
	6. ¿Qué herramientas ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades generales de los participantes?	4	4	4	
	7. ¿Qué estrategias ha utilizado para agilizar el funcionamiento de los talleres?	4	4	4	
	8. ¿Qué habilidades debe tener desarrolladas un educador diferencial para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?	4	4	4	
	9. De acuerdo con lo hablado anteriormente ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior de la fundación?	4	4	4	
	10. En relación con su respuesta anterior ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior del programa centro diurno?	4	4	4	
	11. ¿Qué características cree usted que debe tener un educador diferencial que trabaja en contexto fundación?	4	4	4	
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-	1. ¿Usted trabaja colaborativamente con un equipo multidisciplinario al interior del programa centro diurno? ¿con que profesionales y con qué finalidad?	4	4	4	

aprendizaje interior del programa de Centro Diurno.	2. ¿Se aplica la co-docencia al interior del programa centro diurno? ¿con qué fin y de qué manera?	4	4	4	
	3. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿Identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas, en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?	4	4	4	
	4. Entonces en el taller que usted realiza, ¿potencia las interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles y por qué?	4	4	4	
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Comprender como el/la educador/a confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano al interior del programa Centro Diurno.	1. Si usted trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario dentro del programa centro diurno ¿realizan planificaciones en conjunto? (dependiendo de su respuesta se direccionarán las siguientes preguntas hacia singular o plural) ¿qué tipo de planificaciones hace/n? ¿cuál es su finalidad?	4	4	4	
	2. ¿Las planificaciones van asociadas hacia alguna unidad, objetivos específicos, indicadores, actitudes y/o evaluaciones? ¿hacia cuál/es de las anteriormente nombradas o se apoya en otras? ¿por qué?	4	4	4	
	3. Junto al equipo multidisciplinario, ¿cómo toman la decisión de qué habilidades generales potenciaran en las diferentes unidades pedagógicas de las planificaciones?	4	4	4	

	4. Al finalizar un taller/ actividad, ¿Auto reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación? ¿Y cómo esta autorreflexión ayuda a la creación de futuras planificaciones?	4	4	4	
	5. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?	4	4	4	
COMENTARIOS GENERALES FINALES					
Las palabras destacadas con amarillo faltaban las tildes.					

Validadora 3.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Contextualizar	1. ¿Cuál es su vínculo con la fundación?	3	3	4	Contextualizar, a quién se dirige la pregunta.
	2. ¿Cuál es su profesión /especialidad /mención /función /experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?	3	3	4	Cuidar redacción
	3. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?	4	4	4	
	4. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?	4	4	4	

	5. En su praxis cotidiana ¿qué mirada (segregadora, integradora, inclusiva) percibe dentro de la fundación? ¿Por qué?	3	3	4	Talvez podrían preguntar sobre la misión y visión de la fundación y de qué manera el equipo lo pone en práctica.
	6. ¿Qué mirada cree tener al interior de la fundación? ¿Por qué?	3	3	4	Parecido a lo anterior
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro Navia en la región metropolitana.	1. Como educador diferencial ¿qué mirada tiene sobre la discapacidad?	4	4	4	
	2. ¿Qué fortalezas desarrollo de su trabajo anterior en educación especial o regular con pie? ¿Estas le han permitido desarrollarse positivamente en la fundación? ¿Por qué?	3	3	4	Cuidar redacción... en sus experiencias laborales anteriores que fortalezas.... (podría ser por ahí, cómo para contextualizar)
	3. ¿Qué comparaciones de su quehacer profesional, identifico en su trabajo anterior (escuela especial, educación regular) y se diferencia con el contexto fundación?	3	3	4	Si pudiese comparar su quehacer profesional
	4. ¿Qué habilidades tiene desarrolladas para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?	3	3	4	Para acompañar los procesos pedagógicos y sociales de los y las participantes del programa diurno ¿qué habilidades cree que son indispensable desde su rol?
	5. Dentro de su quehacer en la fundación usted ¿forma vínculos con la familia/tutores y participantes? ¿Cómo lo hace? ¿con que fin?	3	3	4	
	6. ¿Qué estrategias y herramientas ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades generales de los participantes?	4	4	4	
	7. ¿Qué estrategias ha utilizado para poner en marcha el funcionamiento de los talleres?	4	4	4	

	8. ¿Qué habilidades debe tener desarrolladas un educador diferencial para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?	4	4	4	
	9. De acuerdo con lo hablado anteriormente ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior de la fundación?	4	4	4	
	10. En relación con su respuesta anterior ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior del programa centro diurno?	4	4	4	
	11. ¿Qué características cree usted que debe tener un educador diferencial que trabaja en contexto fundación?	4	4	4	
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
4Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de Centro Diurno.	1. ¿Usted trabaja colaborativamente con un equipo multidisciplinario al interior del programa centro diurno? ¿con que profesionales y con que finalidad?	4	4	4	
	2. ¿Se aplica la codocencia al interior del programa centro diurno? ¿con que fin y de qué manera?	4	4	4	También podrían abordar el trabajo colaborativo, previo a la co docencia
	3. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿Identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas, en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?	4	4	4	
	4. Entonces en el taller que usted realiza, ¿potencia las interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles y por qué?	4	4	4	.. Cómo cuáles, de qué manera?
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones

Comprender como el/la educador/a confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano al interior del programa Centro Diurno.	1. Si usted trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario dentro del programa centro diurno ¿realizan planificaciones en conjunto? (dependiendo de su respuesta se direccionarán las siguientes preguntas hacia singular o plural) ¿qué tipo de planificaciones hace/n? ¿cuál es su finalidad?	4	4	4	
	2. ¿Las planificaciones van asociadas hacia alguna unidad, objetivos específicos, indicadores, actitudes y/o evaluaciones? ¿hacia cuál/es de las anteriormente nombradas o se apoya en otras? ¿por qué?	4	4	4	
	3. Junto al equipo multidisciplinario, ¿cómo toman la decisión de qué habilidades generales potenciaran en las diferentes unidades pedagógicas de las planificaciones?	4	4	4	
	4. Al finalizar un taller/ actividad, ¿Auto reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación? ¿Y cómo esta autorreflexión ayuda a la creación de futuras planificaciones?	4	4	4	De qué manera evalúan el proceso....
	5. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?	4	4	4	Recuerden, talvez, conocer si el equipo de la fundación conoce la propuesta de Marzano, para poder contextualizar y entregar información para luego hacer la preguntas...
COMENTARIOS GENERALES FINALES					

Equipo multidisciplinario y monitor**Validadora 1.**

Cabe señalar que cuando se encuentren preguntas en blanco o no hay comentarios al respecto, significa que al juicio de la evaluadora están bien elaboradas.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Contextualizar al entrevistado sobre información general de la fundación.	1. ¿Cuáles son sus experiencias previas laborales?				
	2. En la actualidad ¿Cuál es su vínculo con la fundación?				
	3. ¿Cuál es su profesión/mención/experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?				
	4. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?				
	5. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?				
	6. En su praxis cotidiana ¿Qué visión y misión posee la fundación? ¿de qué manera lo trabaja el equipo?				

	7. En su praxis cotidiana ¿qué modelo (prescindencia/tradicional, médico/rehabilitador, social) aplica al momento de conversar con los participantes? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes modelos)				
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro Navia en la región metropolitana.	1. Anteriormente le preguntamos sobre su función/rol dentro de la fundación y especificó en el programa de centro diurno, ahora desde esa función ¿cuáles son las diferencias entre su función y la que cumple el educador diferencial dentro del programa?				
	2. Desde que ingreso a trabajar a la fundación ¿usted ha observado una variación en el rol del educador diferencial? ¿Qué variaciones?				
	3. ¿Qué práctica segregadora, integradora, con foco en inclusión ha observado en la labor del educador diferencial en la fundación? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes practicas) ¿en qué ámbito lo ha observado? ¿nos puede dar un ejemplo?				
	4. ¿Cree que el educador diferencial cumple una función importante al interior del programa centro diurno? ¿Por qué?				
	5. ¿Cuál crees que es el rol del educador diferencial al interior del programa centro diurno? ¿que lo caracteriza?				
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones

Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de Centro Diurno.	1. En el programa centro diurno ¿se trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario? ¿de qué manera?				
	2. En el programa centro diurno ¿se trabaja en codocencia con el educador diferencial? (si no conoce lo que es la codocencia se le brindara información necesaria) ¿con que finalidad? ¿de qué manera?				
	3. ¿Usted trabaja las interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) tras su respuesta ¿identifica alguna de las interacciones pedagógicas en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?				
	4. En el programa centro diurno ¿se fomentan diversas interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? Nos da un ejemplo.				
	5. Tras lo dicho anteriormente ¿Qué interacciones pedagógicas visualiza dentro del taller, mientras colabora con el educador diferencial?				
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
	1. Usted ¿realiza en conjunto con el educador diferencial las planificaciones de enseñanza? (si su respuesta es SI, continua con la siguiente pregunta) ¿con que finalidad? (si la respuesta es NO se le preguntara lo siguiente) Usted ¿Planifica los talleres que realiza?				

	2. Según sus vivencias con el educador diferencial ¿De qué forma aporta usted en la creación de planificaciones?				
	3. Usted ¿trabaja con las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra aplicar?				
	4. ¿Usted ha visualizado al educador diferencial implementando las dimensiones de Marzano en la confección de planificaciones o en el desarrollo de talleres al interior del programa centro diurno? Según su opinión ¿cómo se reflejan las dimensiones de Marzano?				
COMENTARIOS GENERALES FINALES					

Validador 2.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
	1. ¿Cuál es su vínculo con la fundación?	3	3	3	¿Si no tiene relación con la fundación... como continuará las preguntas?
	2. ¿Cuál es su profesión /especialidad /mención /función /experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?	4	4	4	
	3. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?	4	4	4	
	4. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?	4	4	4	
	5. En su praxis cotidiana ¿qué mirada (segregadora, integradora, inclusiva) percibe dentro de la fundación? ¿Por qué?	4	4	4	
	6. ¿Qué mirada cree tener al interior de la fundación? ¿Por qué?	4	4	4	
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro	1. Anteriormente le preguntamos sobre su función dentro de la fundación y especificó en el programa de centro diurno, ahora desde esa función ¿cuáles son las diferencias entre su función y la que cumple el educador diferencial dentro del programa?	4	4	4	
	2. Desde que ingreso a trabajar a la fundación, ¿usted ha observado una variación en el rol del educador diferencial? ¿Cómo cuáles?	4	4	4	

Navia en la región metropolitana.	3. ¿Qué mirada segregadora, integradora, con foco en inclusión ha observado en la labor del educador diferencial en la fundación? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes miradas) ¿en qué ámbito lo ha observado? ¿nos puede dar un ejemplo?	4	4	4	
	4. ¿Cree que el rol del educador diferencial cumple una función importante al interior del programa centro diurno? ¿Por qué?	4	4	4	
	5. Tras sus observaciones y vivencias junto al educador diferencial ¿cuál crees que es el rol del educador diferencial al interior del programa centro diurno? ¿que lo caracteriza?	4	4	4	
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje interior del programa de Centro Diurno.	1. En el programa centro diurno ¿practica la codocencia con el educador diferencial? (si no conoce lo que es la codocencia se le brindara información necesaria) ¿con que finalidad? ¿de qué manera?	4	4	4	
	2. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre las interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?	4	4	4	
	3. En el programa centro diurno ¿se fomentan diversas interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? Nos da un ejemplo.	4	4	4	
	4. Tras lo dicho anteriormente ¿Qué interacciones visualiza dentro del taller, mientras colabora con el educador diferencial?	4	4	4	

Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Comprender como el/la educador/a confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano al interior del programa Centro Diurno.	1. Usted ¿realiza en conjunto con el educador diferencial las planificaciones de enseñanza? (si su respuesta es SI, continua con la siguiente pregunta) ¿con que finalidad? (si la respuesta es NO se le preguntara lo siguiente) Usted ¿Planifica los talleres que realiza?	4	4	4	
	2. Según sus vivencia y experiencias con el educador diferencial ¿De qué forma aporta usted en la creación de planificaciones?	4	4	4	
	3. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?	4	4	4	
	4. ¿Usted ha visualizado al educador diferencial implementando las dimensiones de Marzano en la confección de planificaciones o en el desarrollo de talleres al interior del programa centro diurno? ¿de qué manera las implementa? Podría dar un ejemplo.	4	4	4	
COMENTARIOS GENERALES FINALES					

Validadora 3.

Contextualización	Pregunta	P	C	R	Observaciones
¿A quién se dirigen las siguientes preguntas?	1. ¿Cuál es su vínculo con la fundación?	4	4	4	Sugiero contextualizar en tiempoEn la actualidad ¿cuál es
	2. ¿Cuál es su profesión /especialidad /mención /función /experiencia que tiene en la fundación y en el programa centro diurno?	4	4	4	
	3. ¿Qué lo motivo a ingresar a trabajar/apoyar en la fundación?	4	4	4	
	4. ¿Qué importancia tiene su formación (curso, técnico, universitario, experiencias pasadas, etc.) en su función al interior de la fundación?	3	3	3	Muy parecido al rol que cumple en la fundación.
	5. En su praxis cotidiana ¿qué mirada (segregadora, integradora, inclusiva) percibe dentro de la fundación? ¿Por qué?	3	3	4	Cuidar la redacción... qué desean saber, cuál es el enfoque de la organización en el trabajo con sus participantes ¿??
	6. ¿Qué mirada cree tener al interior de la fundación? ¿Por qué?	3	3	4	
Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Conocer el rol del/la educador/a diferencial dentro del programa de Centro Diurno impartido en una fundación de la comuna de Cerro	1. Anteriormente le preguntamos sobre su función dentro de la fundación y especificó en el programa de centro diurno, ahora desde esa función ¿cuáles son las diferencias entre su función y la que cumple el educador diferencial dentro del programa?	4	4	4	Sobre su función o rol...
	2. Desde que ingreso a trabajar a la fundación ¿usted ha observado una variación en el rol del educador diferencial? ¿Cómo cuáles?	3	3	4	

Navia en la región metropolitana.	3. ¿Qué mirada segregadora, integradora, con foco en inclusión ha observado en la labor del educador diferencial en la fundación? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes miradas) ¿en qué ámbito lo ha observado? ¿nos puede dar un ejemplo?				Cuidar redacción... lo que quieren saber es como el equipo multi percibe el trabajo del Diferencial en su respuesta educativa, desde la segregación o inclusión ¿?? No me queda muy claro.
	4. ¿Cree que el rol del educador diferencial cumple una función importante al interior del programa centro diurno? ¿Por qué?	4	4	4	
	5. Tras sus observaciones y vivencias junto al educador diferencial ¿cuál crees que es el rol del educador diferencial al interior del programa centro diurno? ¿que lo caracteriza?	4	4	4	
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Identificar las interacciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de Centro Diurno.	1. En el programa centro diurno ¿practica la codocencia con el educador diferencial? (si no conoce lo que es la codocencia se le brindara información necesaria) ¿con que finalidad? ¿de qué manera?	3	3	4	Talvez podrían hablar de trabajo colaborativo.
	2. ¿Qué entiende cuando se le habla sobre las interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?	4	4	4	
	3. En el programa centro diurno ¿se fomentan diversas interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? Nos da un ejemplo.	4	4	4	
	4. Tras lo dicho anteriormente ¿Qué interacciones visualiza dentro del taller, mientras colabora con el educador diferencial?	4	4	4	

Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Comprender como el/la educador/a confecciona las planificaciones de enseñanza en torno a las dimensiones de Marzano al interior del programa Centro Diurno.	1. Usted ¿realiza en conjunto con el educador diferencial las planificaciones de enseñanza? (si su respuesta es SI, continua con la siguiente pregunta) ¿con que finalidad? (si la respuesta es NO se le preguntara lo siguiente) Usted ¿Planifica los talleres que realiza?	4	4	4	
	2. Según sus vivencia y experiencias con el educador diferencial ¿De qué forma aporta usted en la creación de planificaciones?	4	4	4	
	3. ¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?	4	4	4	Talvez, podrían considerar preguntas para indagar sobre el conocimiento de las dimensiones de Marzano... Entregar información previa para contextualizar las preguntas que siguen...
	4. ¿Usted ha visualizado al educador diferencial implementando las dimensiones de Marzano en la confección de planificaciones o en el desarrollo de talleres al interior del programa centro diurno? ¿de qué manera las implementa? Podría dar un ejemplo.	4	4	4	
COMENTARIOS GENERALES FINALES					

Anexo 5. Levantamiento de categorías.

Respuestas del educador diferencial

Pregunta:	Como educador diferencial ¿Qué apreciación tiene sobre la discapacidad?				
Entrevistado:	<p>“ehh Buenola discapacidad claramente en Chile actualmente está, sonando bastante ehh a mi parecer, nosotros somos los que nos ponemos las barreras ante la sociedad, ehh ya no hablamos de... de mmm personas con discapacidad ni mucho menos, se está hablando de personas en situación de discapacidad, como que han ido cambiando bastante las... los nombres, los paradigmas, y actualmente de mi percepción es que hay un gran... todavía vacío, sobre todo en estas nuevas leyes que están saliendo como la de inclusión laboral, ¿ya? hay artos vacíos que todavía solamente lo ven como un numero a las personas y no lo ven como un... como un... como una persona natural, y eso es lo que a mí me gustaría que cambiara en este tiempo, ya que, nosotros no estamos acá trabajando como, valga la redundancia con números, nosotros estamos trabajando con personas que vienen acá, que están con nosotros, que ellos nos entregan mucho y nosotros tenemos que recibirlos con... con otra mirada y entregar lo que, hemos aprendido gracias a ello.”</p>	Sonando Bastante.	Cambiando los nombres y paradigmas.	Vacío sobre las nuevas leyes.	Trabajar con personas.
Pregunta:	En su experiencia previa a participar en la fundación (práctica profesional o trabajo como educador) ¿qué fortalezas adquirió para desarrollarse positivamente en la fundación?				
Entrevistado:	<p>“Yo creo que una de las mayores fortalezas que pude tener es la constancia al trabajo, que... siempre me ha gustado como ser responsable en ese sentido ehh el hecho de que hoy día yo pueda no se estar trabajando, en llevar desde el 2015 acá siento que también habla bien de uno que es la manten... cuando uno se mantiene en un trabajo, está tranquilo, está bien</p>	Constancia al trabajo.	Responsabilidad.		

	<p>no sé y te van ofreciendo distintas cosas como seguir aprendiendo o tomar un cargo que... de coordinar creo que la responsabilidad y la constancia cuando uno trabaja con personas es súper importantes, los ciclos son súper importantes, no es llegar y estar 2 o 3 meses conocer a alguien generar un vínculo e irte, uno tiene que saber que, cuando uno genera un vínculo ese vínculo tiene un proceso, un trabajo y que también tiene que respetarlo.”</p>				
<p>Pregunta:</p>	<p>Según la pregunta anterior sobre su experiencia previa al trabajo en fundación ¿su quehacer dentro de las entidades educativas varió dentro de este contexto fundación? ¿por qué? ejemplifique con una similitud y una diferencia.</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“Si de todas maneras, yo creo los contextos son muy distintos... Ya por ejemplo, en tema de similitud yo creo que los diagnósticos son bastante similares, claramente, ósea similar en entre comillas porque, hay una discapacidad en sí, pero obviamente que hay distintos grados, ¿ya? él haber trabajado en una escuela regular con PIE obviamente que tienen algunos... alguna... igual barrera limitaciones ¿ya? entonces las similitudes el trabajo con la discapacidad, y que en los otros lugares que yo he estado, han sido lugares gratos que se enfocan a trabajar con las personas, entregan un trato digno y... con... que lo hacen con responsabilidad ¿ya? ¿y lo otro que era?... Bueno la diferencia, ehh es la estructura yo creo que la estructura en un colegio, emm es muy grande tiene artas ¿cómo se llama?, ehh tiene arta emm ay se fue la palabra... bueno es superestructura ¿ya? entonces uno tiene que estar respondiendo siempre con hartos documentos, documentación a fin de mes, a fin de año, las reevaluaciones y todo, entonces nosotros acá en la fundación es un trabajo que si bien evaluamos los participantes, le hacemos informe ehh son una vez al año cuando llegan y se van, durante el proceso lo que vamos haciendo es entregando mayor información a los apoderados, y se les va haciendo un Feed-</p>	<p>Si, de todas maneras.</p>	<p>Similitudes: Diagnósticos bastantes similares. Trabajar con las personas. Trato digno.</p>	<p>Diferencia: Estructura de la escuela v/s la fundación. Bastante documentación v/s Feed-Back constante a los apoderados.</p>	

	Back constante de lo que estamos realizando ehh realizando...”				
Pregunta:	Para acompañar los procesos pedagógicos y sociales de los y las participantes del programa diurno ¿Qué habilidades cree que son indispensable desde su rol?				
Entrevistado:	<p>“Ya, claro ahí por ejemplo... bueno como decía bien la Entrevistadora 3, uno tiene que tener 100% la empatía con sus participantes saber cómo vienen, ¿ya?, el trabajo que ellos reali... el trabajo que ellos realizan acá va a depender mucho, del contexto que ellos tienen entonces si yo tengo una buena empatía con mi, con mi participante o con mi alumno que se yo es ehh claramente ahí vamos a tener buenos resultados, ehh habilidades como di... de comunicación también como dice la... Entrevistador 1 yo creo que también va de la mano con nosotros, el saber cómo entregar el... el contenido verdad si lo llevamos así o, cómo poder entregar las instrucciones dentro del programa, ¿ya? ehh mira habilidades en la creación de material, por ejemplo uno también tiene que tener habilidades tanto como en lo... en lo dinámico que es, si yo soy dinámico por ejemplo como educador, ehh voy a caer en una rutina que va hacer super enriquecedora, ¿ya?, por ejemplo no sé ayer ehh sí ayer nos hubiésemos quedado acá haciendo una evaluación por ejemplo en papel cachai, claramente que esas evaluaciones para los chiquillos que no están escolarizados claramente, ehh son un poco aburrida, en cambio si nosotros hacemos una evaluación más global del grupo ¿ya?, en terreno con los participantes, en dónde, ... dónde están realmente día a día, les va a dar mayor resultado que esto (muestra el papel) siento yo, por lo menos con los nuestros, que son, que no tienen tanta, no están escolarizados, muchos de los chiquillos en el centro diurno es lo mismo, hay algunos chicos que están en el centro diurno que no, que no fueron nunca escolarizados y que estuvieron siempre en sus</p>	De empatía. De comunicación.	En la creación de materiales. (en lo dinámico)	De observación. En las actividades.	Tecnológicas.

	<p>casas escondidos y que lamentablemente si yo les digo ya a ver ehh maneje un lápiz y una hoja pucha eso es lo que han aprendido acá con nosotros pero no es como que vengan desde la base con el colegio, ya entonces yo creo que ahí también uno tiene que ser super observador como educador tiene que tener habilidades de observar cuál es el, el trabajo que uno va a realizar con ellos, ¿ya?, ehh habilidades en las actividades yo creo que... la capacidad de improvisar muchas veces o de replantearte la actividad en el momento te va a ayudar mucho porque yo puedo tener una planificación, (muestra una hoja de papel) muy bonita, pero en el momento pasa algo y los chiquillos se salen del foco, y ahí la capacidad de poder como... ehh poder improvisar alguna actividad paralela, o replanteártela en el momento también va de la mano con nuestras habilidades ¿ya?, ehh pucha la mmm la habilidad del... no sé... del poder como... crear material, que sea... lo mismo que va de la mano con lo, lo dinámico llamativo ¿verdad?, ehh por ejemplo a mí las habilidades con la comunicación la tecnología se me da mucho también el trabajo con ellos, por ejemplo el trabajar con ppt, el hacer no sé vídeos ¿ya? las habilidades como de la tecnología ayuda mucho el... incluir la tele quizás, el incluir un computador, incluir la tablet también eso te ayuda arto yo creo que todas esas habilidades van de la mano con nosotros.”</p>				
Pregunta:	En su experiencia previa y actual en su quehacer en la fundación ¿Qué habilidades cree que se debe tener para trabajar con los y las participantes? ¿y cuál/es cree usted que tiene adquiridas?				
Entrevistado:	<p>“Ehh Bueno habilidades, pucha todo lo que tiene que ver con los comunitario en el trabajo tanto afuera de la fundación, ehh lo social también, cuando uno percibe y, y ve los tipos de contextos que vienen, siento que, acá uno debe de tener habilidades también para bueno... para trabajar muchas veces bajo una presión que ellos mismos te van poniendo ¿ya?</p>	<p>Deben tener: Comunitario Sociales. Bajo presión.</p>	<p>Tiene: Todas las que dijo.</p>		

	<p>porque la necesidad de nuestros participantes de nuestro usuario es muy alta, entonces tenemos que estar constantemente moviéndonos constantemente haciendo cosas, ehh bajar... trabajar bajo esa presión por llamarlo así igual es como un... un desafío y una habilidad que uno tiene ¿ya? así que por ahí puede ir un poco relacionado a eso ehh bueno también con los distintos diagnósticos yo creo que si uno tiene capacidades y habilidades o mayor información en el diagnóstico, por ejemplo, sobre todo los chiquillos con TEA, que nosotros acá en la fundación tenemos varios ehh es importante igual como tener esa consideración... ¿Cuáles tiene adquiridas?... Todas las que les dije...”</p>	<p>De conocimiento de diagnósticos.</p>			
<p>Pregunta:</p>	<p>Dentro de su quehacer en la fundación, ¿usted forma vínculos con la familia/tutores y participantes? ¿Qué tipo de vinculo establece? ¿con que fin?</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“Si... nosotros generamos vínculos vía telefónica, ehh el rol que cumplen ellos como apoderado, es el rol que cumplo yo como informante de lo que pasa dentro de la fundación, es un rol... activo por llamarlo así que esta... todos los días en contacto con los apoderados no con todos, pero si semanalmente ehh uno, llama a los apoderados sí o sí, porque le entrega información, porque le hace pregunta de por qué mi hijo llego así, de alimentación, todo eso, así que el vínculo es super grande.”</p>	<p>Si, vía telefónica.</p>	<p>Yo como informante de lo que pasa dentro de la fundación.</p>		
<p>Pregunta:</p>	<p>¿Qué estrategias y herramientas ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades generales de los participantes?</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“Ya las estrategias por ejemplo, ocupamos nosotros acá, ehh por ejemplo la estrategia de anticipación con nuestros participantes en centro diurno... estrategias mmm de, cómo se llama... de comunicación alternativa aumentativa, el hecho de... en centro diurno se ocupa mucho lo que es pictograma, ya, para poder trabajar la comunicación con ellos, ehh estrategia, bueno en temas de aprendizaje por ejemplo ahí se va a realizar distinta... distintos talleres ya, la estrategia que</p>	<p>Estrategia de anticipación. Estrategia de comunicación alternativa-aumentativa. Estrategia de</p>	<p>Estrategia de sacar a los chicos de la fundación. Estrategia de trabajar en mesas distintas. Estrategia de un espacio adecuado</p>		

<p>más se utilizaban eran cómo enfocar nuestras capacidades al trabajo más de estimulación cognitiva, ya, otra estrategia que se dan mucho resultado es como el trabajar fuera de la fundación, sacarlos de los chicos de la zona de confort donde están siempre que es como un ambiente protegido, y ocupar los espacios comunitarios, créanme que a nosotros como fundación y como... comunidad en si, el salir de acá, también es una estrategia súper poderosa porque vas a lo concreto ¿ya?, ... yo qué es lo que pasa que si yo me pongo a trabajar acá, no sé ehh la otra vez cuando trabajamos el tema de las plantas el tema de la del del cambio de estación y todo, si yo me hubiese quedado acá con papel solamente (muestra una hoja de papel) o con el discurso a los chiquillos y no lo hubiese llevado a lo real que realmente si tenemos los recursos muy cercanos ocupémoslo ¿ya?... eso es lo que pasa mucho en los colegios cuando trabajan también alguna... algunas cómo se llama algunas materias y los profesores de historia, de ciencia, por eso yo a los chiquillos los llevo a los museos porque son estrategias de trabajo que al final dan resultado, porque tienen el a... ahí mismo la mano... el feedback po cachai de la información, eso son como estrategias que hemos ido utilizando... en... en el trabajo, el trabajar en mesas distintas por ejemplo, separar por categoría a los chiquillos el tener que hay algunos participantes que tienen más necesidad de apoyos que otro, en el centro diurno se da mucho eso también, ehh no, no es segregar ni cómo hacer distinciones sino que es por necesidad de apoyo ¿ya?, porque yo en una mesa voy a poner a más personas que la otra en la otra solamente a lo mejor solo van a estar en observaciones, pero el otro van a estar en apoyo directo ¿ya?, esas son como estrategias, que otra estrategias como ahora, mmm bueno todo lo que tiene que ver con entorno, la iluminación, el ruido, tratar de siempre mantener</p>	<p>estimulación cognitiva.</p>	<p>y enriquecedor para los chiquillos.</p>		
--	--------------------------------	--	--	--

	un espacio enriquecedor y que sea adecuado para los chiquillos, yo no voy a poder estar hablando algo un poco más denso con ellos ¿ya?, que tenga que ver como que internalice la información en un ambiente con mucho ruido y eso, como la estrategia a utilizar siempre ... ehh a aumentar los espacios que sean más cómodos para ello, y que sea más enriquecedores en todo, en tanto iluminación, en ruido... y así sucesivamente.”				
Pregunta:	¿Qué estrategias ha utilizado para poner en marcha el funcionamiento de los talleres?				
Entrevistado:	<p>“bueno las estrategias yo creo que son varias siento que, el trabajo... en los... en lugares con... como el estímulo verdad. Ehh estrategias de comunicación verdad, el... el... el trabajar con ellos el cómo nos expresamos verdad, enseñarles muchas veces a los chiquillos como tienen que comunicarse si no pueden hablar, ehh el tema de la comunicación por gesto, ehh todo lo que tiene que ver con pictograma, creo que ahí también hay un gran trabajo, ehh son muchas las cosas como estrategias que uno puede utilizar un día en la fundación, las que yo he utilizado van en eso, ehh en los refuerzos constantes por ejemplo cuando uno hace un trabajo ehh la anticipación que tanto se acuerdan que algunas de ustedes... esas son estrategias que uno tiene que utilizar cuando ya conoce un poco el manejo del chiquillo, cuando uno sabe que los patrones son bien estructurado o son bien por ejemplo, ehh por decirlo así como ruralmente cuadrados con su mundo ehh uno tiene que ser bien anticipado con ello y decirle lo que vamos a trabajar, lo que se va a hacer y el refuerzo positivo constantemente hay que estar entrenando, ver si se sienten bien, un aplauso ehh con la participante XX a veces un videíto chiquitito, y un montón de eso.”</p>	Estrategias: Estimulando.	Comunicación.	Refuerzo constante.	Anticipación.
Pregunta:	¿Qué tipo de habilidades debe tener desarrolladas un educador diferencial para trabajar con los y las participantes en el programa centro diurno?				

Entrevistado:	<p>“Bueno como... decirte yo creo que las habilidades ehh comunicativas, habilidades sociales, habilidades con el tema del lenguaje, habilidades físicas siento que todo es un conjunto de... del trabajo que podemos realizar acá ¿ya? ahora también hay algo que no te dije que las habilidades comunicativas con los demás compañeros de trabajo siento que también hacen generan un gran impacto al momento del trabajo con los participantes porque si tú... sabes cómo abordar y articular en el momento preciso con tu colega que es un kine o un teo se pueden tener bastantes buenos resultados de la... del trabajo.”</p>	<p>H. Comunicativas. H. con el Lenguaje.</p>	<p>H. Sociales.</p>	<p>H.Físicas.</p>	<p>Todo es un conjunto.</p>
Pregunta:	<p>De acuerdo con lo hablado anteriormente ¿Cuál cree usted qué es el rol del educador diferencial al interior de la fundación?</p>				
Entrevistado:	<p>“Bueno el rol acá es cien por ciento ehh es como... fomentar y estimular ehh talleres que sean de estimulación ya sea cognitiva ehh mezclándolo también con lo educativo obviamente ehh poder encargarse de... visualizar necesidades académicas que tienen los participantes ¿ya?... entregar apoyo a las familias ¡ya! junto ahí como coordinando con ello apoyo tanto en lo en lo escolar ¿ya?... y académicas o sea si ellos tienen alguna necesidad en los colegios, acá nuestra población de la familia muchas mamás pasa que no entienden muchas veces los conceptos o a veces no les queda claro la información que les da los colegios entonces vienen a nosotros y el educador diferencial como tienen más... más... filin y más contacto con los demás colegas del otro colegio y las palabras y los tecnicismos que se utilizan son similares ese es como el rol se cómo... ser un mediador tanto como fundación y colegio ¿ya?... eso me ha tocado hacer mucho desde el semestre pasado mediar a la familia, ehh... crear material educativo tanto para el equipo para la para los participantes y para la familia ehh y generar talleres que vayan en relación a lo académico con los chiquillos ya sea cálculo,</p>	<p>Fomentar y estimular talleres que sean de estimulación, ya sea cognitiva, mezclándolo también con lo educativo.</p>	<p>Entregar apoyos a las familias.</p>	<p>Mediador tanto como fundación y colegio.</p>	<p>Crear material educativo tanto para el equipo, los participantes y para la familias.</p>

	lectoescritura ehh trabajar mucho también lo qué es habilidades sociales dentro de la fundación.”				
Pregunta:	En relación con su respuesta anterior ¿qué rol cumple el educador diferencial al interior del programa centro diurno?				
Entrevistado:	<p>“Mi rol era cien por ciento coordinar... Ya por ejemplo la coordinación, tiene que estar a cargo de cuatro personas ¿ya? ahí hay un rol por ejemplo, coordinar a cuatro personas y ¿qué es coordinar a cuatro personas?... reunirme con ellos, hacer que ellos puedan ejecutar los talleres, enseñarles cosas que van relacionados con el tema ya educativo o más terapéutico por decirlo así ¿ya?, eso es uno, otro rol que cumplía, era ehh administrativo ¿a que llamamos administrativo? el llenado de planilla, el control en el mudador, que las planillas del mudador, a donde los chicos van se duchan y todos estén al día, la evoluciones diarias, estar monitoreando que se realice las evoluciones diarias, otro rol que se cumplía era la comunicación con la familia, constantemente, semanalmente estar entregando un feedback a la familia de cómo era la información, de qué es lo que se estaba haciendo con su participante, otro rol que cumplía era generar los talleres ¿ya? acompañar al equipo en la... programación y redacción de los talleres ya sea la planificación como la ejecución ¿ya?... ehh otro rol que cumplía era como... mmm bueno ver el tema salud de los participantes, encargarme de que los chicos tuvieran sus controles médicos al día, que asistieran a las terapias, que fueran complementarias a las nuestras, ehh que ellos pudieran asistir al neurólogo, al fisiatra, al... el control con la teletón, eso también era un rol que cumplía ehh otro rol que también tenía que hacer era, reunirme con el equipo multidisciplinario para generar trabajo, ehh específico adentro de la fundación ya sea con la fono, con el terapeuta ocupacional o con el kine, estar monitoreando que ese trabajo se esté realizando, que mis participantes que eran 35 en ese</p>	Cien por ciento coordinar.	Administrativo.	Comunicación con la familia.	<p>Generar los talleres. Encargarse de los temas de salud de los/as participantes. Reunirse con el equipo multidisciplinario.</p>

	<p>momento, recibieron la atención completa de parte del equipo multidisciplinario de la fundación ¿ya? entonces tenía que estar en contacto con ellos, ehh otro rol era ehh... bueno, generar rutinas de turno que nos permitía a nosotros como equipo poder ehh mantener nuestra casa, mantener el lugar, el espacio ehh ese era como... un... un rol también importante ya que nosotros no contamos, como les decía con personal de aseo y todo eso teníamos que ordenar bien los tiempos... ehh pucha son varios roles.”</p>				
<p>Pregunta:</p>	<p>¿Qué características cree usted que debe tener un educador diferencial que trabaja en contexto fundación?</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“¡Ya! bueno... primero que sea educador diferencial o el educador diferencial que venga, tenga experiencia en contextos sociales, y de vulnerabilidad, eso es lo principal, porque acá el trabajo que se realiza es... es un contexto muy distinto a un contexto colegio ya que nosotros acá e... nos enfocamos mucho en lo social, ¿ya?... que tenga la capacidad de poder articular y comunicarse mucho con la familia, porque depende mucho de la familia el trabajo que vamos a realizar nosotros acá, ¿ya?... no sirve de nada, les voy a dar un ejemplo, que yo haga un informe bonito ¡no pepito esta semana aprendió esto, esto! si después yo voy y lo guardo, eso a mí no me sirve de nada... yo prefiero que esta persona o, o el educador diferencial que trabaja acá tenga muy buena comunicación y habilidades de comunicación con la familia, que sepa transmitir lo que él hace, a las familias para que la familia en la casa o pueda replicarlo o esté al tanto de lo que se está haciendo ¿ya? ehh otro... otro rol, o sea perdón, otra habilidad es que ehh mmm se maneje con casos de... niños que tienen más necesidades de apoyo ¿ya?, que maneje mucho el tema de la comunicación aumentativa alternativa ¿ya?, tanto como... nueva estrategia, nueva herramienta, que se maneje también con la tecnología, es súper importante porque</p>	<p>que sea educador diferencial o el educador diferencial que venga tenga experiencia en contextos sociales y de vulnerabilidad.</p>	<p>capacidad de poder articular y comunicarse mucho con la familia.</p>	<p>de maneje con casos de... niños que tienen más necesidades de apoyo.</p>	<p>Maneje con la tecnología. Trabajo en Equipo. Trabajar desde la vocación.</p>

<p>acá nosotros los chicos están evolucionando diariamente, todos estamos evolucionados yo no me puedo quedar en el papel y en el lápiz cachai, es importante obviamente trabajar todo lo que tiene que ver con lo grafomotor y todo eso, eso es sumamente importante pero también, ehh mmm si lo enfocamos en el centro diurno hay que saber ocupar estrategia... de... distintas ¿ya?, ehh otra habilidad podría ser ehh mmm bueno el sí o si el trabajo en equipo... sí o si... va de la mano, ehh el trabajo en equipo, ya que acá en la fundación no... no nos enfocamos como ¡yo soy esto y trabajo solito solito! No acá entre más opiniones y entre más aristas tenemos, el trabajo va a ser más efectivo porque es una visión global del del participante, ya, ... ehh mmm que otra habilidad podría ser... bueno ya dijimos la comunicación con la familia, emm tener también habilidades en, que venga con experiencia ehh, en el contexto de... no sé a mí acá en la fundación hay muchos chicos que tienen TEA por ejemplo, ¿ya?, que tenga la capacidad de... saber que hay chicos que... los retos son múltiples por ejemplo, que acá no vamos a encontrar a... no se un niño que tiene discapacidad intelectual leve ¿ya? eso acá en la fundación es muy poco, acá nosotros trabajamos de moderado, de moderado perdón hacia arriba ¿ya?, entonces que se maneje también en ese contexto, ehh mmm que sepa diferenciar, que acá nosotros no contamos con necesi... con muchos recursos, entonces también eso también es importante, que pueda trabajar y se sepa desenvolverse con, con lo que tenemos y que sepa utilizar otras, otras cosas como también los materiales reciclados verdad, ehh muchas veces también nosotros nos conseguimos cosas con otras instituciones para poder pre... todo eso va de la mano como del... lo nexos que uno tiene, ya... Mira... hay algo que no dije pero yo creo que es super importante trabajar desde la</p>				
--	--	--	--	--

	<p>vocación, ¿ya? porque si no tenemos vocación acá en este trabajo y en esta fundación, es muy difícil trabajar, porque acá uno no viene a trabajar por lucas, acá uno viene a trabajar, porque quiere hacer un cambio o generar un impacto dentro de la comunidad ¿ya?, entonces yo creo que una de las principales características que tiene que tener un educador diferencial para trabajar acá, es la vocación, y eso, después de la vocación yo me enfocaría mucho en el trabajo comunitario, saber un poco qué consiste y en la comunicación con el equipo multidisciplinario, esas 3 cosas van de la mano y yo creo que se puede lograr mucho y va a haber un gran educador diferencial en el momento.”</p>				
<p>Pregunta:</p>	<p>¿Usted trabaja colaborativamente con un equipo multidisciplinario al interior del programa centro diurno? ¿con qué profesionales? ¿con qué finalidad?</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“Si trabajaba... Son terapeuta, ehh kinesiólogo, fonoaudiólogo, trabajadora social emm... y eso... Bueno la finalidad principal es poder entregar... algo... una terapia un taller de calidad hacia nuestros estudiantes en teoría o participantes como los llamamos nosotros, ¿ya?, siempre uno cuando articula y cuando uno, trabaja con el compañero de al lado primero es para que manejemos la misma información ¿ya?, triangulamos un objetivo, la idea es que tengamos el mismo objetivo ¿ya?, eso es lo principal y desde uno de esos expertis por decirlo así, va a entregar lo mejor de su herramienta para que... o lleguemos al mismo objetivo, en este caso no se te voy a poner un ejempló el participante XX, con el vamos a trabajar no sé atención y algo físico entonces yo voy con el kine y le dijo mira vamos a trabajar esto blablabla, tu aporta de lo físico y yo apporto desde la desde la desde la memoria, de la atención eso para mí como la... el trabajo colaborativo en sí.”</p>	<p>Si.</p>	<p>Terapeuta ehh kinesiólogo, fonoaudiólogo, trabajadora social.</p>	<p>la finalidad principal es poder entregar... algo... una terapia un taller de calidad</p>	<p>Triangular un objetivo. Desde uno de esos expertis por decirlo así va a entregar lo mejor de su herramienta para que... o lleguemos al mismo objetivo</p>
<p>Pregunta:</p>	<p>¿Se trabaja en codocencia al interior del programa centro diurno? ¿con qué fin y de qué manera?</p>				

Entrevistado:	<p>“Si... El fin de... lo que dije po... de tener el mismo objetivo, de poder entregar algo de calidad hacia los participantes ya, la codocencia que yo hago por ejemplo con la terapeuta ¿ya?, de reunirme con ella, de revisarlos progr... de revisar lo mismo, el tema de la planificación decir mira sabi que, ya vamos a hacer ente objetivo blablá y yo como terapeuta voy a trabajar esto y yo como educador trabajar esto...”</p>	Si.	Tener el mismo objetivo, de poder entregar algo de calidad hacia los participantes.	Reunirme con ella, de revisarlos progr... de revisar lo mismo el tema de la planificación.	
Pregunta:	<p>¿Qué entiende cuando se le habla sobre interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) ¿Identifica alguna de las siguientes interacciones pedagógicas, en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?</p>				
Entrevistado:	<p>“Ya, bueno lo que yo les comentaba que para mí la interacción pedagógica era como, el momento en que yo voy no sé dónde mi... participante y le entregó... un material ¿ya? y ahí se está generando como... una interacción, si esta persona y si este participante los recepción y lo realiza por ejemplo, ya, lo realizan el momento y me dice oye, ehh o no se la participante XX, yo voy y trabajo con ella y ya participante XX vamos a trabajar con este material... vamos, yo le hago el ejemplo y ella lo hace lo sigue, ahí se está se está generando una interacción pedagógica... Si de todas maneras, ehh por ejemplo tenemos, ya el estudiante con estudiante es como, no se da mucho ya por lo menos en el centro diurno, porque los chicos igual las habilidades sociales que tienen igual son bien bajas, entonces entre la comunicación entre ellos es... no es muy buena ya, ehh pero sí entre docentes y estudiantes que eso se puede realizar el mismo ejemplo que les di, de yo ir con la participante XX sentarme que se yo, y el del contenido ehh... sí bueno es que acá... a ver... (indicando y leyendo la información de las interacciones pedagógicas)... Si... es que acá, por eso te digo el de interacción docente estudiantes se da mucho y el de contenido estudiante igual... independientemente de que a lo mejor alguno no lo vaya a, no</p>	Para mí la interacción pedagógica era como... el momento en que yo voy no sé dónde mi... participante y le entregó... un material.	Docente-participante.	Contenido-estudiante.	

	<p>sé por ejemplo con el participante XX... cuesta mucho trabajar ese por ejemplo, pero sí con la participante XX sea da fácil, con la participante XX se da fácil y con los más chiquititos que vienen en la tarde también se da fácil porque ellos vienen de un contexto escolar... ya hoy día, ahh ya ¿conocieron al participante XX parece? (se le afirma que sí) con él participante XX también se da... mucho ese ese ese, yo me quedaría con interacción contenido estudiante y interacción docente estudiantes.”</p>				
Pregunta:	Entonces en el taller que usted realiza, ¿potencia las interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? ¿de qué manera?				
Entrevistado:	<p>“Si... Si no tranquila, ¿ya? en interacción docente estudiante nosotros por ejemplo o yo en este caso como educador diferencial, cuando quiero hacer un taller de estimulación... de lectoescritura yo llevo el contenido, llevo mi hoja verdad, llegó a mi libro verdad, y voy y... trabajo un cuentacuentos que se yo con la participante XX, ella me recepciona el cuento, ella tienen lectoescritura entonces lo leemos juntos verdad, y después hacemos un análisis del cuento y finalizamos con... con una... que se yo con una representación, verdad, yo le doy un personaje y ahí hacemos como eso, una interacción del contenido lo mismo vamos a trabajar con la participante XX yo voy a... trabajar con ella, le voy a entregar el cuento, voy a... a ver cómo ella lo va a recibir si lo quiero leer o no lo quiere leer, que a lo mejor le da lo mismo, se lo leo yo verdad, pero si ella lo, lo recibe la instrucción y le diga ya Participante XX vamos a leer y ella lo lee, dentro de su lectura ahh ahí estamos haciendo como interacción de contenido y eso se dan en los dos.”</p>	Docente-estudiante.	Contenido-estudiante.		
Pregunta:	Si usted trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario dentro del programa centro diurno ¿realizan planificaciones en conjunto? (dependiendo de su respuesta se direccionarán las siguientes preguntas hacia singular o plural) ¿qué tipo de planificaciones hace/n? ¿cuál es su finalidad?				

Entrevistado:	<p>“Si... si, pero, ehh no todos interfieren, por ejemplo yo en el equipo mío donde yo trabajaba en el centro diurno tenía una terapeuta ocupacional, y ella sí estaba conmigo, pero los demás el kine, la fono no participaban de la planificación, ellos tenían sus propios talleres que yo los veía con ellos pero no todo en conjunto, ósea yo sí planificaba con cada uno pero no todo juntos... Ehh es una planificación interna... nosotros en esa planificación abordamos un objetivo general verdad, y después objetivo general lo vamos a definir en objetivos específicos, ¿cuáles son los objetivos específicos que nosotros queremos ehh plantear? luego de eso somos claro en poner el material verdad, lo que vamos a poner y después de eso viene la planificación ehh el paso a paso, el desglose lleva un inicio, lleva desarrollo y un desenlace, de ahí en el inicio se da la estimulación de los conocimientos previos verdad, en la en el desarrollo se da todo lo que va en si en lo que consiste el taller y en el final ehh que fue lo que aprendimos, ¿ya?... La finalidad de planificar primero es... que los contenidos estén ordenados, ¿ya?, que sepamos lo que vamos a hacer, la otra finalidad y super importante es que sea una guía y una ruta de nuestro... monitores ¿ya? que ellos puedan ehh tener en el momento, leerla, saber qué es lo que se va a hacer y eso nos sirve a nosotros para que ellos estén anticipados y asimismo podamos anticipar a los participantes ¿ya?, no sirve de nada que yo tenga el taller en la cabeza y no lo transmita a mis colegas, ¿ya?”</p>	Si, pero, ehh no todos interfieren.	Los contenidos estén ordenados.	Sea una guía y una ruta a nuestros monitores.	
Pregunta:	¿Las planificaciones van asociadas hacia alguna unidad, objetivos específicos, indicadores, actitudes y/o evaluaciones? ¿hacia cuál/es de las anteriormente nombradas o se apoya en otras? ¿por qué?				
Entrevistado:	<p>“No, las planificaciones de nosotros para que ustedes sepan nosotros no nos regimos por el ministerio de educación, ni nada de eso, entonces nosotros tenemos las planificaciones interna que nosotros vamos creando en base a las necesidades</p>	No.	Nosotros vamos creando en base a las necesidades que van teniendo	Nosotros nos enfocamos en la calidad de vida y	

	<p>que van teniendo nuestros participantes, y nos vamos moldeando según... el mes, en que en que etapa estamos verdad, por ejemplo partimos en marzo ya después viene no sé Semana Santa, nosotros trabajamos lo que es la Semana Santa y vamos calificando en base a eso a... esos eventos por ejemplo ¿ya?, obviamente si en el momento entre medio hay una necesidad grande no sé qué se yo justo... pasa estamos pasando por una etapa donde los participantes están muy agresivos... planificamos en base a trabajar tolerancia, a trabajar el manejo de conducta entre ellos mismos verdad o actividades que bajen un poco los niveles de ansiedad o de agresividad de nuestros participantes, por eso les digo que nosotros la planificación la vamos viendo entre nosotros, y nuestra coordinadora en general la evalúa y si están a doc a los que queremos trabajar vamos a... avanzando, siempre obviamente nosotros nos enfocamos en la calidad de vida y vida independiente, eso también quiero que lo sepan, va de la mano, por eso hay talleres como de cocina, hay talleres de AVD y así sucesiva.”</p>		<p>nuestros participantes y nos vamos moldeando según... el mes.</p>	<p>vida independiente.</p>	
<p>Pregunta:</p>	<p>Junto al equipo multidisciplinario, ¿cómo toman la decisión de qué habilidades generales potenciaran en las diferentes unidades pedagógicas de las planificaciones?</p>				
<p>Entrevistado:</p>	<p>“Por ejemplo la... para mi las habilidades, que nosotros acá... potenciamos mucho es todo lo que tiene que ver con la vida independiente no se si eso va de la mano como con las habilidades generales, como las habilidades que ellos necesitan tener... para poder, lo mismo de la AVD por ejemplo nosotros trabajamos habilidades que son diarias ¿ya?, y esas habilidades nosotros tenemos que enfocarnos siempre en nuestra rutina y planificación, el mantener ordenado verdad, que ellos mismos en la mañana cuando lleguen vayan a hacer el tema del lavado de dientes, todo eso está en la planificación la rutina ¿ya?, está la planificación general que</p>	<p>Todo lo que tiene que ver con la vida independiente.</p>			

	es como que los participantes ehh logren habilidades para la vida diaria ¿ya?, y también está la planificación que son de los talleres ¿ya?, eso es muy importante que lo sepan ¿ya?...”				
Pregunta:	Al finalizar un taller/ actividad, ¿Auto reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados en la planificación? ¿Y cómo esta autorreflexión ayuda a la creación de futuras planificaciones?				
Entrevistado:	“Si, se hace una... reeva... reflexión, ya sea una interna y también colaborativamente de decir se logró el objetivo o no se logro, sobre todo vamos a mejorar... vamos a replicar esta este taller y lo vamos a volver hacer pero con esta nuevo... esta nueva variante... ¿Cómo ayuda?... ehh en nueva idea en... nuevas estrategias, sobre todo en nuevas estrategias, ehh eso ayudan en nuevas ideas y nuevas estrategias de trabajo.”	Si, se hace una reflexión, ya sea una interna y colaborativame	Ayuda en nuevas ideas y nuevas estrategias.		
Pregunta:	Según lo dicho anteriormente ¿de qué manera evalúa el progreso de los aprendizajes de los y las participantes en los programas/talleres que imparte en la fundación?				
Entrevistado:	“Con pautas... se evalúa con pautas que vamos generando nosotros mismos ¿ya?, ehh buena la terapeuta tiene sus propias pautas, el kinesiólogo también tiene sus propias pautas, entonces ellos van a observando un proceso y después del proceso los van evaluando, no se si ehh cada uno es libre de evaluarlo al final de sesión, o de evaluarlo cada semana verdad, como que siempre con pautas ¿ya?, observando mucho también, ahí nosotros podemos observar y después llevar al papel eso super importante.”	Con pautas, se evalúa con pautas que vamos generando nosotros mismos.	Observar mucho también.		
Pregunta:	¿Conoce las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra implementar?				
Entrevistado:	“Ahí me pillaste... ya acá nosotros... emm yo creo que, cuando las estábamos repasando la última espérate, (comienza a revisar la información sobre las dimensiones de Marzano) como les decía al principio yo creo que acá uno trata de hacerlo todo, pero no puede, pero si igual emm... es difícil llegar a la metacognición por ejemplo... y lo otro que ya en el	Ahí me pillaste.	Actitudes y percepciones.	Adquisición e integración del aprendizaje.	Hábitos Mentales.

<p>último momento los chiquillos están en otra entonces, ehh yo siento que, por eso les decía ehh cuando tu dijiste la última creo que es la que más cuesta... llegar hacia él y bueno en el... especialmente en la reflexión de ellos, y... y poder que ellos mismos vayan como... viendo cuales fueron sus procesos, ehh con el tipo de comunicación y por el tipo de profundidad muchas veces se desvían de la discapacidad... nos cuesta mucho...nosotros la podemos hacer, nosotros como equipo pero la idea es hacerlo en conjunto, cachai, ... ¿y en las planificaciones?... Bueno mira nosotros acá, tratábamos de hacer metacognición cachai ehh mmm (comienza a leer y balbucear información de las dimensiones de mercado del glosario) ... yo creo que la mayoría tratábamos de aplicarlo como que en sí... dentro de una... ehh a ver en este caso, emm la uno por ejemplo ¿ya? ... nosotros tratamos de ver mucho el tema de... del... del... como del entorno, justo se lo nombre harto en delante como... la dos también... (sigue leyendo el glosario y balbuceando la información) ... acá la tres quizás no... la tres quizás nos cuesta un poquito más poder trabajarla con los chiquillos... emm si totalmente esa es la que cuesta mucho más... es más difícil... (sigue leyendo y balbuceando la información) ... la cuatro igual po va ligado... como que la uno y la dos y tratar de hacer la cinco como la metacognición yo creo que igual tratamos de hacerla, así como llegar al final y como preguntarles chiquillos que vimos hoy día aunque hubiesen dos o uno... pero era como uno de los fuertes que yo trataba de manifestar en los chicos y monitores...</p>				
---	--	--	--	--

Respuestas del equipo multidisciplinario y monitor

Pregunta:	Anteriormente le preguntamos sobre su función/rol dentro de la fundación y especificó en el programa de centro diurno, ahora desde esa función ¿cuáles son las diferencias entre su función y la que cumple el educador diferencial dentro del programa?				
Categorías:					
Entrevistado 1:	“Son grandes...porque...eh aja...la educación diferencial va más hacia lo cognitivo ya...entonces vaa...en temas de atención y memoria de los chiquillos...para que esto que van aprendiendo se consolide...más que lo mío que es algo físico...que claramente también se tiene que consolidar, pero a través del movimiento...lo otro es más hacia la atención.”	Cognitivo	Atención		
Entrevistada 2:	“La diferencia mía a la del educador diferencial eeh bueno la diferencia mia si es que nos contextualizamos hace una semana atrás por ejemplos, es que cómo les explico esto de movernos el educador diferencial estando en un cargo más de coordinador , eeh tiene que abarcar muchas más necesidades de las que abarco yo desde el programa de rehabilitación, yo desde el programa de rehabilitación asumiendo que programa socio laboral como centro diurno está funcionando de forma adecuada no soy yo quien tiene que cubrir esas necesidades , ni preocuparse de que están cubiertas, por ende a mí el usuario como desde el enfoque de fonoaudiología rehabilitador para mí el usuario llega con esas necesidades cubiertas por ende puede entrar a la sala tranquilamente y yo solo me preocupo de sus intervenciones, entonces en el fondo desde fono como siendo fono, eeh puedo tener como una como misión más específica oh objetivos como más enfocados en mi área porque el educador diferencial en este caso está coordinando abarca	Coordinador	Cubre necesidades	Diferentes enfoques	

	como una gran gama de otras necesidades que a mí me favorece mucho.”				
Entrevistado 3:	<p>“A diferencia del educador diferencial, he... el educador tiene un rol específico en la fundación ... que es más desde lo académico y un TEO puede trabajar o adaptar, pero no tiene la base de he... de la academia, como cuál es la primera unidad a trabajar para trabajar manejo de dinero, yo puedo trabajar manejo de dinero pero desde lo más práctico, he... pero a lo mejor yo no podría avanzar, porque hoy en día yo veo chiquillos que no tienen reconocimiento de números y desde ahí, el educador diferencial me apoya desde lo pedagógico, como desde la haa... premisa iniciales para trabajar el manejo de dinero, cuáles son las partes he... etapas, etcétera (ejemplos) trabajar unidad, decena, centena y después ... o reconocimiento de números o después pasamos a reconocimiento de billetes, monedas ... he ... o suma, resta, mayor o menor, etcétera. He... yo creo que esa es la diferencia del educador diferencial a mis praxis he... desde el apoyo más pedagógico ya ham... el área de lectoescritura, manejo de dinero, he... como se llama ... el apoyo de... pictogramas también, lo hace la fonoaudióloga pero el educador diferencial también lo puede apoyar, ¡cachai! porque la fono no puede avanzar si no tiene conocimiento tampoco de la parte pedagógica ... Cachai ... entonces ahí es importante el apoyo del educador diferencial. Como nos guía a nosotros para avanzar en la planificación.”</p>	Académico	Pedagógico	Apoyo al equipo	Guía en las planificaciones
Entrevistado 4:	<p>“Yo siento que la mía es un poco más ejecutiva, porque por ejemplo el educador diferencial me da tips, arma por ejemplo me corrige cierto ciertos objetivos de la de los talleres que tengo, o me ayuda a adecuar con ciertos participantes con quién necesita un poco de adecuación, oa ponerlo a prestar atención a los puntos en los que eventualmente se me están escapando de la de la planificación, en el mismo echo de ejecutar también se me ve de repente haciendo algo</p>	Tips	Corrige	Adecuar	Ayuda en las planificaciones

	mal cuidado cuidadito si ve por ejemplo ejecutando algo mal y la corrección en el momento siento que es súper válido también.”				
Pregunta:	Desde que ingreso a trabajar a la fundación ¿usted ha observado una variación en el rol del educador diferencial? ¿Qué variaciones?				
Entrevistado 1:	“O sea si porque, por ejemplo, en laboral...él tenía más eeh...los chiquillos son más como...eeh discapacidad intelectual más leves, tiene...tienen más atención entonces pueden trabajar un poco de lecto escritura... eeh...habilidades sociales, ya no, así... así diurno...tenía que hacerlo más sensorial , para que los chiquillos tuvieran...un tema de atención.”	Atención	Actividades sensoriales		
Entrevistada 2:	“Bueno el educador alcanzo a coordinar de marzo a octubre tampoco fue un periodo muy amplio y además le toco una como temporada difícil por así decirlo, porque estuvimos hasta mayo trabajando en turno y literalmente teníamos tres usuarios, como veníamos día por medio como cada grupo de trabajo entonces eeh, desde allí en el fondo el trabajo del educador fue mucho del ensayo y error porque veníamos de una pandemia eeh, nos costó mucho traer a los usuarios, el uso de mascarilla, todo el tema de vacunas, como al educador le tocó abordar como mucho más desde lo social por ejemplo como más allá de lograr decir yo quisiera que xx participante logre la lectoescritura, habían muchas más dificultades porque le tocó ingresar en un contexto mucho más difícil que era posterior a una pandemia de dos años que no es menor en el fondo.”	Coordinar	Social		
Entrevistado 3:	“Lamentablemente no, por el hecho de que no se ha podido aprovechar bien el área, he... por lo menos en mi área como laboral, por este cambio a centro diurno, no alcanzamos a implementar educación diferencial ... cuando lo íbamos a implementar se cambió. Y desde el área de centro diurno, he... yo creo que se pudo aprovechar un poquito más desde el área de planificación , como de las adecuaciones curriculares , el de capacitar a los monitores como “mira este taller es muy difícil para este contexto, hagamos esta planificación” (ejemplifica) y eso desde la visión del educador diferencial , no sé si como tal, como educación diferencial, pero si desde esa misión de adecuaciones curriculares.	Planificación	Adecuaciones curriculares	Capacitar	Visión del educador diferencial

	.				
Entrevistado 4:	<p>“De mm, yo siento que de repente o al principio lo que sentía a veces con con el educador en relación al educador diferencial era que era no sé me sentía como muy muy de enciclopedia de muy de definición lo que me mencionado, porque claro el educador empezó como coordinador al mismo tiempo en el que empezó yo como monitor entonces estábamos los dos en terrenos desconocidos ya con el tiempo empezó a mostrarse un poco más particular en cada uno de los de los tips que nos iba dando, al principio era como claro no sé si hablamos de tal participante él me hablaba por ejemplo de cómo se comportaba un TEA. Ahora por ejemplo ya va al detalle del participante en particular que lo que funciona con él como se hace con el cachay no es un rasgo general no es que me dé como este por ejemplo el... el diagnostico... claro sino que me da tips para trabajar con él, a eso voy porque ya los conoces un poquito de por ejemplo puede plantear una diferencia y puede magnificar y puede manifestarse un trabajo distinto entre esa participante y el participante que en resumen es el mismo diagnóstico cachay”</p>	Enciclopedia (teórico/ académico)	Coordinador	Tips	
Pregunta:	¿Qué práctica segregadora, integradora, con foco en inclusión ha observado en la labor del educador diferencial en la fundación? (si duda o no sabe la respuesta se les mostrara un cuadro con las diferentes practicas) ¿en qué ámbito lo ha observado? ¿nos puede dar un ejemplo?				
Entrevistado 1:	<p>“Segregadora quizás...él...eeeh...no tomar en cuenta a todos los participantes cuando se realiza un taller...no se planifica según la función... discapacidad de los chiquillos...sino todos en un mismo taller y no todos pueden hacer las mismas cosas...”</p>	Segregador	No planifica		

Entrevistada 2:	<p>“Eeh por lo general es más inclusiva y a veces un poco integradora, pero en el fondo integradora como te comento en la habilidades como más blandas los usuarios o sea si podemos hacer adecuaciones que puedan incluir a todos los usuarios pero de todas formas a veces, hay un grupo que requiere trabajar aparte que requiere hacer otra cosa totalmente distinta y que requiere un espacio distinto que requiere como instrucciones distintas, por ende en el fondo se trata siempre el foco es tratar de incluirlo a todos y hacer las adecuación a las actividades como este que te comentaba anteriormente ya ti bas clasificar porque eso es lo que a ti te va como bien tú vas a hacer esto y en conjunto logramos sacar pinche, pero hay veces en que tiende a ah irse a la situación como un poco más desde la integración pero por lo general tratando de que sea totalmente inclusiva.”</p>	Integradora	Trata de ser inclusivo		
Entrevistado 3:	<p>“Segregadora. he.. mm... (pensativo) heee... creo que no he visto o no he observado... no se me ocurre... estoy pensando... Lamentablemente como es un grupo muy diverso, he... me gusta el trabajo inclusivo por que se hace un taller y todos están en la misma actividad y ... eso igual desde fuera se ve como complejo, mm... chuxx ... yo lo que haría es separarlos por funcionalidad, lo que a lo mejor se vería más segregador, he... pero es la única forma de hacer un trabajo más personalizado, yo acá he visto un trabajo más inclusivo pero, he... siento yo que igual ...no sé si se cumple los indicadores de logro, por un tema de falta de manos, recurso humanos, hee... o manejo para distintas condiciones de salud, entonces ahí desconozco he... la efectividad de esos talleres, lo había tomado como más inclusivo que segregador... He... tiene un sistema de funcionamiento como mm... con integración también porque igual hacen trabajos más individuales, pero lo he visto más de la FONON, de la TEO... nunca he visto al educador diferencial trabajar individualmente con un participante... yaa... entonces he... siempre lo he visto más a nivel grupal, mm... ya pero</p>	Segregador	Con foco en inclusión		

	<p>individual no lo he visto. Por ejemplo los talleres que yo he visualizado, que han realizado talleres sensoriales, salidas comunitarias he... taller de activación física, mayormente involucran a todos los participantes, como todas las actividad que van adaptando los ejercicios dependiendo de cada persona ... al igual que en termino sensoriales también. como la XXX requiere más estímulos sensoriales ... entonces más sensoriales le entregan que a otros, ahí van mesclando diferentes situaciones, como las salidas comunitarias por ejemplo, que a lo mejor he... tiene el foco más he... conectarse con el medio ambiente, he... otro como caminar por ejemplo, otro he... sentir el pasto por ejemplo, la interacción social etcétera.</p>				
<p>Entrevistado 4:</p>	<p>“No he visto ninguna otra ninguna más que la última que es que... con foco en inclusión... sí exacto, que básicamente es modificar la actividad para que puedan realizarla todos, no aislar a los chiquillos no separarlos por ejemplo por habilidad, ni nada parecido ni que no sé po, si alguno de los chiquillos tiene problemas motores que no puede realizar ciertas actividades no es que se aislé y se les dé una actividad en particular si no que en ese caso aplican los monitores, que tratan de adaptar la actividad para el participante en particular y que no se aleje del grupo.”</p>	<p>Con foco en inclusión</p>			
<p>Pregunta:</p>	<p>¿Cree que el educador diferencial cumple una función importante al interior del programa centro diurno? ¿Por qué?</p>				
<p>Entrevistado 1:</p>	<p>“Si, es importante, porque...eh...bueno son dos cosas, primero los chiquillos que no están escolarizados por edad o por su discapacidad...ya oh...bueno...por su edad más que nada...aja...eh que han vuelto... eeh... es necesario trabajar con ellos tanto para apoyar en temas de actividades de la vida diaria y la atención y lo otro... es que... los que están escolarizados que están viniendo de la escuela, también por un tema de conducta y apoyo escolar...porque</p>	<p>Si</p>	<p>Apoya en las actividades de la vida diaria y atención</p>	<p>Conducta y apoyo escolar</p>	

	hay algunos que les esta costado mucho incluso estar en la escuela especial.”				
Entrevistada 2:	<p>“Si... se cumple, claro ahora es cumplía pero en el fondo es un programa que por lo general cuentan con la disposición de un educador diferencial sobre todo para los temas de cómo les comentaba anteriormente lo más pequeñito, que en el fondo dado nuestro contexto por lo general son mamás que desconocen un poco como la situación, tenemos muchas situaciones relacionadas a dificultades con alumnos que están en PIE por ejemplo, ustedes han visto que en el fondo las discapacidades acá en sí por lo general son bastante severas, sobre todo en los usuarios más grandes que vienen de un contexto eeh donde se hablaba muy poco de inclusión, donde se hablaba muy poco de discapacidad, entonces desde esa mirada en el fondo es algo que se requiere de forma constante se requiere de un educador diferencial qué pueda cumplir el rol de eeh, que es algo que nos tiende a pasar como en contexto más vulnerables de pensar a que va a ir mi hijo al colegio, a que va a ir por ende, eeh se requiere de un educador diferencial para poder cómo mantener sobre todo como la bandera en alto de la vulneración de derechos que es no mandar a los chiquillos al colegio, está bien tengo un chiquillo que tiene parálisis cerebral y solo pestaña y pa la mamá eso a que lo mando, que va aprender eeh pero desde la mirada fundación y desde la mirada de un educador diferencial y como de nosotros como equipo eeh integral en sí, es una vulneración de derechos está bien va a ir probablemente a pestañar al colegio como pestaña en su casa pero es lo que tiene que hacer, como no porque está en una silla de ruedas quiere decir que se tiene que quedar encerrado en su casa y no ver pares entonces como desde ahí siempre es muy importante la mirada del educador diferencial sobre todo en el contexto educativo que es algo que en lo general al menos nos sucede que tienden a desertar.”</p>	Si	Reconocer la vulnerabilidad de derecho	Contexto educativo	
Entrevistado 3:	<p>“He... claro que sí, claro que si por el tema de he... al ser un programa infanto- juvenil- adulto y que están intentando hacer una transición al programa laboral o transición a la vida adulta, es importante el rol del educador diferencial por todo lo que significa la etapa académica po, como pedagógica, entonces he.. no pueden</p>	Claro que si	Etapa Académica	Etapa Pedagógica	

	ingresar al taller laboral si no tienen lectoescritura básica o lectura global o ... reconocimiento de números o billetes por ejemplo, los mismos hábitos de higiene, esas cosas ... entonces sí, es primordial el trabajo del educador diferencial en esa área, ahora... ahora que se fue queda vacío, queda la Teo y la fono a cubrir esa área importante desde lo pedagógico.”				
Entrevistado 4:	“Más que importante es necesaria...porque eeh, técnicamente no somos un centro educacional pero en la práctica si cumplimos muchos roles que cumplen centro educacional, desde el refuerzo de la de las enseñanzas que le da el el centro educacional cómo educar principalmente al participante y como el modelo de trabajo que tiene la fundación es intervenir desde la familia, también lo hacen con la familia cachay cómo enfrentarte por ejemplo a no necesariamente darle un conocimiento teórico al participante, sino que cualquier tipo de conocimiento que necesites transmitirle al participante, el rol del educador diferencial es fundamental para darle tips al mismo participante, como para la familia igual como para afrontar ciertas situaciones por ejemplo oh complementar, por que la mayoría de los participantes de nosotros van al colegio y las familias quedan como en el aire también cachay, entonces el intervenir principalmente el modelo de la fundación, que se intervenga desde la familia en adelante el educador diferencial fundamental es necesario más que importante necesario.”	Necesaria	Rol que se cumplen en centros educacionales	Intervenir desde y con la familia.	Entrega cualquier tipo de conocimientos (tips) al participante que necesita transmitir.
Pregunta:	¿Cuál crees que es el rol del educador diferencial al interior del programa centro diurno? ¿que lo caracteriza?				
Entrevistado 1:	“Ya era... planificar y coordinar las actividades de Centro Diurno... caracterizaba más...yaa...em...o sea el apoyar...apoyar a distintos profesionales y al equipo completo de monitores, como que él...llegaba siempre apoyar...ayudar ... o a motivar... porque de repente estábamos en una actividad y ...ya po chiquillos tenemos que hacer algo...si estamos...si están haciendo el taller no todos pueden estar mirando, tienen que ayudar a los chiquillos... aja...de hecho, la semana pasada estaban pintando y el educador le dijo al equipo tú con él, tú con él, tú con él y cada uno apoya a uno de los chiquillos...para pintar...”	Planificar y coordinar las actividades.	Apoyar a distintos profesionales.	Apoyar, ayudar o a motivar.	

Entrevistada 2:	<p>*Un complemento como les comente anteriormente, como complemento al equipo multidisciplinario con el que se trabaja para poder abordar en el fondo todas las aristas de la persona y verlo como un sujeto integral de derecho, en el fondo y que es nuevamente esto que les comente como él tiene el derecho de asistir a al la educación, él tiene derecho de por nosotros como nuestra parte como equipo de salud de asistir a sus controles tiene el deber de hacerlo entonces como desde esa es la acompañamiento, sobre todo como el acompañamiento eeh para eventualmente también visualizar el rol propio de cada quien, como si yo estudie esto porque es importante para su hijo que haya profesionales, como desde nuestra área que lo puedan ayudar y visualizarlo en el fondo porque el contexto colegio es algo que por lo general queda un poco más lejano para nuestras familias, como no es un contexto en el que las familias están como 100% presente porque en el fondo el contexto colegio más allá como de no estar interesado el contexto colegio, es distinto a lo que hacemos nosotros la fundación y a veces tiende a confundirse y a veces en los colegios nos pasa mucho que cuando hemos ido como desde la fundación y quiénes son ustedes y qué hacen ustedes, cuando nosotros explicamos cómo desde nuestra área como mire nosotros son un complemento aah , como una red de apoyo que requiere la familia por ende brindamos las intervenciones que sean necesarias tanto desde lo social, como desde la parte de salud y de educación y cuando hemos explicado nos ha pasado muchas veces que los colegios son como pensamos que usted era colegio o pensamos que ustedes eran como una guardería, entonces desde ahí eeh es importante como también para las familias, como poder saber cómo mire a veces nos pasa o al menos desde mi área y también nos ha pasado como a am en ocasiones anteriores como mire el colegio tiene la fono como en el fondo la mayoría por ejemplo fono, terapia ocupacional, kine, educador diferencial somos personas que trabajamos o que conocemos como por desde lo académico, como el contexto que se da por ejemplo en un PIE en una escuela especial a veces están las reticencias de no sé muy demonizadas las escuelas especiales por ejemplo, cómo no cómo vay a llevar a tu hijo a una</p>	Complemento al equipo multidisciplinario.	Abordar todas las aristas de la persona.	Acompañamiento.	Explicar a las familias los derechos de cada participante.
-----------------	---	---	--	-----------------	--

	<p>escuela especial a que lo llevas en el fondo lo que nos tiene o lo que tendemos a hacer nosotros es a poder como acercar la imagen del colegio a las familias, como desde una parte más amigable como mire en el colegio esto es lo que va a hacer porque en el fondo a veces el colegio son tantos los alumnos que no tienen el tiempo para sentarse como con la mamá explicarle mire su hijo va a venir somos una escuela especial eso quiere decir no quiere decir que los chiquillos vienen aquí a estar sentados todo el día ellos van a aprender esto, el currículum se adecua a si esto, es lo que nosotros esperamos, como son tantos a veces el colegio se le escapa un poco eso y ahí es donde entra en el fondo como el rol si es que tenemos un educador del educador es decir el colegio es importante y es lo que estaba sucediendo sobre todo ahora como mire yo sé que para las mamás es más cómodo que el hijo venga a un solo lugar y cuando elegimos un solo lugar tiende a pasar que eligen la fundación, porque la fundación los va a buscar y los va a dejar son personas que la conocen como de más tiempo, tienen un poco más de flexibilidad entonces ahí es donde el educador diferencial a decir su hijo puede venir pero primero que vaya al colegio.”</p>				
<p>Entrevistado 3:</p>	<p>“He..., cómo estamos en un contexto vulnerable donde la gran mayoría tiene daño psicosocial, la gran mayoría no tienen he... no están escolarizados entonces, es importante el seguimiento o la postulación a la escuela he... la gran mayoría de los participantes las familias ellos felices si están acá ... pero nosotros no somos jardín o escuela o nada, entonces ahí es importante el trabajo colaborativo de cómo generamos redes, alianzas con la comunidad escolar por ejemplo, la escuela especiales, la escuela regular, cierto, he... hacerle seguimiento... y complementar el trabajo del colegio complementarlo acá, y para aquellos que son mayor de edad que tienen 24 años de edad o 25 o más he... hacer un trabajo pedagógico desde acá, hee como el xxx, la xxx, la xxxx por ejemplo quedan fuera de este foco ámbito escolar. e... que es una persona extrovertida, donde eso es positivo he... a la hora de he... poder llegar a encajar con niños, jóvenes y adultos he... se requiere de esas</p>	<p>Seguimiento.</p>	<p>Acercamiento a la Escuela.</p>	<p>Generador de redes.</p>	<p>Extrovertido y creativo.</p>

	<p>habilidades blandas de ser extrovertido, de manejo de grupos, he... he... observado de él también he... que tiene creatividad, hay que tenerla para poder adaptar las diferentes actividades, mucha tenencia a la frustración es importante eso también, he observado ... Eso es he observado hasta ahora.</p>				
Entrevistado 4:	<p>“Es ... fundamentar más que cualquier otra el hecho de la inclusión, po porque claro todos podemos tenerla intención de volvernos inclusivos de ser toda actividad inclusiva, pero siempre van a estar distantes las herramientas pa quien no las conoce y quién es el nexo por ejemplo dentro del centro diurno más allá del terapeuta que es como quien está constantemente con nosotros una educador diferencial nos sirve principalmente porque nos ayuda a ejecutar y nos da la forma en la que ejecutamos esa esas actividades cachay, lo que han estado haciendo ustedes ahora de repente no sé solo con el hecho de preguntarnos qué van a hacer, qué les parezca ustedes que saben que pueden llevarnos eh nose alguna otra actividad o que nos puedan dar a nosotros algún detalle que se nos esté arrancando, ayuda considerablemente el hecho de que nos presten sus manos por ejemplo pa ayudarnos o apoyarnos con la actividad de los chiquillos, ya nos libera de un poco de tensión por ejemplo porque claro ustedes tienen el conocimiento técnico por ende pueden ejecutarlo directamente con ello oh asimismo ayudarnos a nosotros a ejecutarlo con ellos directamente... Detalles, me he dado cuenta que son súper detallista con todo observan todo y yo siento que tiene que ver con el hecho de que no se les puede arrancar nada en particular, porque claro si están atendiendo a un participante o algún alumno que necesitan abarcar el detalle completo cada uno de los tiempo para saber de dónde atacar donde empezar para mejorar, donde empezar a reforzar entonces el el el observar principalmente lo que he visto en todos los con los educadores diferenciales con los que entre ustedes, el educador de la fundación y los que he conocido eso el observar el detalle estar atento al detalle.”</p>	Ayuda a ejecutar.	Detallista.		
Pregunta:	En el programa centro diurno ¿se trabaja colaborativamente con el equipo multidisciplinario? ¿de qué manera?				

Entrevistado 1:	<p>“Si, porque interviene tanto...bueno yo kine el burro por delante aja...terapeuta ocupacional y fonoaudiología, las tres áreas intervienen directamente en el centro Diurno, así que...ah... esto se hace usando...ah...dándole consejo a los monitores...eh...recomendaciones y el cómo adecuarnos a los demás participantes y al trabajo... Si, a ver...por ejemplo, el participante xx de repente...bueno ahora esta con un tema en la pierna y le duele...lo bipedestamos y trabaja de pie, entonces ocupamos el bipedestador que tenemos y la tabla prona y de ahí... lo...puede estar más derecho...en comparación a como llega, que siempre esta...y por mas que no vea, escucha y siente... De hecho, la vez que alcanzamos a hacer la otra vez...eh...fue en un taller sensorial...entonces el participante xx estaba de pie ahí...y se le comenzó a pasar las cositas con olores, sonidos, texturas.”</p>	Si.	Dándole consejo.	Recomendar y adecuarse a los/as participantes y al trabajo.	
Entrevistada 2:	<p>“Eeh, los profesionales hacen talleres grupales con el centro de diurno, los mismos contenidos y yo por ejemplo el kine lleva un usuario con una gastrostomía a su intervención requiere de mi apoyo como fonoaudióloga, para eso los monitores en el fondo trabajan en conjunto, es un trabajo que se hace en el día a día en el fondo todos nos movemos hacia distintos lados como les comentaba anteriormente en pro de eso hay terapias que hago el kine y yo en conjunto, o la Teo y el kine, por ejemplo que es la terapeuta educacional entonces o cosas que yo veo acá y que voy donde la teo y le dijo teo necesito que esto sea así, el educador.. necesito que vaya al colegio por qué estoy viendo esto eems nose nos ha pasado como oye yo no cachaba que XX participante sabe escribir eeh, que está pasando en el colegio como que contenido le están pasando, entonces apoyemos allá tú puedes ir al colegio si yo voy y así en el fondo se mueve o caso sociales que van directamente a la trabajadora social, como estoy viendo estas necesidades que están impidiendo que el usuario pueda cumplir como con los objetivos que se están planteando desde la intervención o como desde el programa en sí.”</p>	Si.	Talleres grupales con apoyo del equipo.	Visita a la escuela.	

Entrevistado 3:	<p>“he... la verdad...la verdad... no, no he visto mucha interacción pedagógica entre los compañeros razones por las cuales también hubo mucha agotación del equipo, muchos colapsaron y terminaron tirando licencia...por falta de manejo, colapsaron ...vienen 5 o 6 participantes a centro diurnos, antiguamente venían 20 y era la misma cantidad de monitores y había el mismo manejo. entonces tú comparas esos tiempos, los más antiguos comparan y es como...aquí ya va un tema de manejo y no un tema de los participantes, o sea, los participantes siguen siendo los mismos, con problemas conductuales, cierto, he... se entiende que es más cansador y agotador, pero acá ... faltó mucho espacio de interacción pedagógica de como yo educo a mi monitor, como yo lo capacitó o cómo yo puedo armar todo cosa que los demás ejecuten no más y así no llego una sobrecarga.”</p>	No.	Faltó como educar y capacitar al monitor.	Falta de Manejo.	
Entrevistado 4:	<p>“eso es lo que nos han solicitado siempre y es lo que mantenemos siempre eeh vigente... principalmente en las planificaciones por programa el acceso a las planificaciones lo tienen todos todo el equipo desde eeh la coordinación hasta los monitores, kinesiólogos, fonoaudiólogos incluso al drive de las planificaciones tienen acceso a los del otro los del otro programa, por otro lado tenemos la... (interrupción) ... el boca a boca funciona mucho y todos los viernes tenemos reunión ampliada, en esa participan todos los programas todos juntos y para elaborar por ejemplo la pauta de la reunión se sumó un punto todo indica un punto de todos los programas de manera particular... porque también participa en las reuniones de planificación la fono, el kine por ejemplo la terapeuta tenemos la terapeuta del centro diurno... entonces eventualmente si existiera un área de en el área de rehabilitación estuviera la terapeuta también participaría de la la planificaciones, tiene por ejemplo el equipo profesional tiene talleres aparte de los de nosotros, por ejemplo el</p>	Si.	Planificaciones en conjunto y acceso a las planificaciones.	Conversaciones Dialógicas.	Hacer talleres en conjunto.

	taller de los de los monitores es en la mañana, no sé si se han dado cuenta no están en la tarde ustedes pero por ejemplo después del almuerzo el kine hay un día en el que tiene un taller de deporte, la fono con la terapeuta también tiene el otro taller aparte, el educador cuando estaba dentro del equipo también tenía un taller aparte de los talleres que planificamos nosotros y la planificación quedaba lista la semana completa todos nos dábamos nos mencionamos a viva voz que lo que íbamos a realizar, cual era el objetivo, que materiales necesitamos, porque eventualmente hoy un día podíamos llegar tarde o ubo alguna emergencia.”				
Pregunta	En el programa centro diurno ¿se trabaja en codocencia con el educador diferencial? (Si no conoce lo que es la codocencia se le brindara información necesaria) ¿con que finalidad? ¿de qué manera?				
Entrevistado 1:	“Si... aja...bueno si en codocencia...porque es el apoyo...porque...bueno lo que me pasaba a mi...es que le preguntaba al educador... que necesito esto y como lo puedo hacer...y él me guiaba, entonces...si yo quería enseñarle algo a los chiquillos, el educador me explicaba como podía hacerlo o a veces lo hacia él... Bueno, por ejemplo, le pedí... son cosas que le pedí al educador, como educador... necesitaba que los chiquillos tuvieran más atención en una actividad que iba realizar, como podía realizarlo y ahí el educador me decía como podía hacerlo, por ejemplo: hay un participante que requiere esto, otro participante requiere esto otro...”	Si.	Guía en cómo debe hacer algunas cosas.	Explicar cómo hacerlo.	
Entrevistada 2:	“Si, podría hacer algo así o sea entendiendo que en el fondo no tenemos aula, podría ser algo como similar en el fondo trabajamos en conjunto y es un planteamiento que se da eeh, como una vez al mes como de juntarnos como todas las personas involucradas como en ciertos casos ha definir acciones... con la finalidad de poder brindar un servicio que sea de calidad para el usuario.”	Si.			
Entrevistado 3:	“Mm... no lo valoran, no le sacan provecho a mi parecer, tenían una buena herramienta un buen plus de alguien que era antiguo y que además fue asistente diferencial... asistente y hoy en día educador diferencial, entonces no aprovecharon todas sus competencias y herramientas entonces ... siento yo que no trabajaron conciencia a la	No.	No sacaron provecho de sus competencias y herramientas.		

	par con él... Hubo harta dificultad ahí... dificultad de manejo, XXXX tuvo muchos problemas de manejar a su equipo, cachai, el equipo era muy difícil de manejar ... he... él llegó a manejar un grupo cuando el grupo ya estaba colapsado, un grupo que no quería seguir aprendiendo, un grupo que ya no estaba ni ahí con avanzar, que ya tenía problemas en el manejo de grupo entonces... fue un desafío para él.”				
Entrevistado 4:	“Si... ehh ... de que se cumpla el objetivo prácticamente de la planificación y de cómo lograrlo ... más que más que de que se lleve a cabo el objetivo porque, tengamos la alburea de no siempre se va a lograr un objetivo con el participante, pero sí nos ayuda ahh a tratar de acercarnos a lo que más podamos del objetivo con el participante en particular, o quienes nos presentan un poco más de dificultad en el trabajo... cómo abordar ciertas problemáticas para el, el trabajo en particular o cómo lograr que... no se por el siempre hecho de ponernos atención o de fijarnos la atención mucho rato o que no pueden lograrlo o fijarnos en la atención... nos ayuda por ejemplo a darnos herramientas pa’, pa’ poder lograrlo, ir avanzando o ir reconociendo que van avanzando en cierto punto...”	Si.	Cumplir y cómo lograr el objetivo de la planificación.		
Pregunta	¿Usted trabaja las interacciones pedagógicas? (si no identifica lo que son las interacciones pedagógicas se le brindara los tipos existentes y una breve descripción de estas) tras su respuesta ¿identifica alguna de las interacciones pedagógicas en los talleres que se imparte en la fundación? ¿nos puede dar un ejemplo?				
Entrevistado 1:	“Las he tratado de incorporar ...la...porque estoy viendo que los chiquillos... entre ellos se vayan ayudando y apoyando ...por ejemplo... no sé...le pido a un participante xx que me ayuda con los chiquillos, entonces...también...tanto como...en la parte cognitiva donde hemos ido contando los colores hasta los movimientos...eso sumado al movimiento...una tarea que lleva una actividad física a la participante xx... Ehh...la mía... es más como kine-participante que participante-participante...al menos en centro diurno...porque en el laboral ocupo a los mismos chiquillos...aja... para que motiven al otro a hacer ejercicios... si, por que, participante-participante, por ejemplo, la participante X ayuda mucho a los participantes en la tarde,	Tratar de incorporar.	Participante-participante	Monitor-participante.	

	cuando llega temprano o debe ir al médico ayuda mucho... Monitor-participante..”				
Entrevistada 2:	“Mi enfoque es más bien desde los conceptos más sobre todo conductuales, eeh por ende no sé si califica dentro como de este contenido que es más bien a mi parecer muy de aula, esto claramente no es un aula, por ende las interacciones son totalmente distintas yo a bordo cosas que no van más bien desde lo pedagógico, sino que va desde un tema de salud, va desde el tema como de regulación emocional, como cosas que no van más bien asociadas al currículum, como que son más bien habilidades blandas para poder lograr encajar en ese currículum o lograr adquirir lo que se espera del currículum que es por ejemplo eeh sobre todo cómo desde mi área y desde mi como experiencias en si todo el manejo conductual, como de crisis disruptivas manejo de emociones y todo eso que van en el fondo un poco más fuera del currículum que queda como fuera tanto para las escuelas especiales, como para los PIE que algo que en el fondo cuesta abordar por falta de tiempo pero que requieren los usuarios para poder rendir de forma adecuada en el contexto como pedagógico.”	x	x	x	
Entrevistado 3:	“ ¡sí ¡mucho! He... nosotros con mi equipo he... antiguamente, todos los viernes hacíamos he... educación, y yo capacitar a los estudiantes y a mi equipo... o yo hago los jueves inclusivos, los jueves inclusivos yo mandó un correo con temas emergentes para que estudie mi equipo. ‘chiquillos salió este manual para que lo lean, lo estudien’ ‘chiquillos hay un curso gratis’ (ejemplifica) siempre estoy ahí, ‘oigan chiquillos hice este cursos, se habló este tema importante’ o dentro de la conversación reuniones clínicas que tenemos, siempre estamos educándonos o sea, hace poco hablamos de cosas. El martes hablamos de sexualidad, y dentro de eso salió un taller, fue como ya hagamos este taller me gustó me gustó tu conversación, tu tema, hagamos este taller, entonces se hace constantemente con mi equipo y eso ha hecho que como equipo nunca hemos tenido un problema o sea hemos trabajado a la par los apañamos. y no identificamos cosas dentro de nuestra reunión, cachai, las veces que no hemos reunido con coordinación siempre nos dicen “ustedes se ven súper unidos los	Si, mucho.	Participante-monitores		

	felicitamos” (ejemplifica) siempre hemos estado así, nos educamos, nos acompañamos, entonces he... estamos en constante he... apoyo pedagógico. La misma XXX la XXX ella aparte de ser monitora de laboral, ella es mamá de XXX tiene mucha experiencia muchas cosas que enseñarnos todos los días aprendemos algo de ella.				
Entrevistado 4:	“Yo siento que, formalmente no lo hacemos ninguno de nosotros, pero informalmente sí estamos llamados a hacerlo, por esto mismo que te digo de, de que no necesariamente tenemos que tener la visión de trabajar dentro de la discapacidad por la no discriminación ni nada parecido, porque tenemos que ser consciente de que todo discriminamos en algún momento, por ende yo desde la experiencia desde lo que puedo aportar yo a los chiquillos hay una... cierta actitud media docente en lo que puedo llegar a explicarles, o como puedo relacionarme con ellos porque existe esta experiencia que puedo transmitir... si se puede dar, pero consideremos que los chiquillos no todos comprenden las instrucciones de la misma forma, o se demoran o hacen el proceso de comprender las instrucciones al mismo tiempo que todos... por ende si se puede hacer... pero no vamos a conseguir el objetivo, muy claro o muy conciso cachai, de un grupo de seis participante que puede llegar a tener esa interacción va tener efecto con uno cachai, y no es lo que espero, eso no sería inclusivo que solo uno lograra entender lo que quiero explicarle cachai...”	No, pero sí se llama a hacerlo.			
Pregunta:	En el programa centro diurno ¿se fomentan diversas interacciones pedagógicas? ¿Cómo cuáles? Nos da un ejemplo.				
Entrevistado 1:	“ Si , entre monitor-participante, participante-participante , porque por ejemplo el participante X se queda ayudando o mirando a algunos participantes y avisa cuando están... Por ejemplo...eh...también... hay veces que los chiquillos están en el saludo y la participante X responde, porque es la que se expresa oralmente, pero, por ejemplo, antes de ayer hicimos una activación súper buena...y yo creo que hoy la vamos a repetir... que los chiquillos tenían que dejar las pelotas de tenis en la cajita, todos los participantes participaron.”	Si.	Monitor-participante.	Participante-participante.	
Entrevistada 2:	“ Si ... Se fomentan como las interacciones de esto de interacciones pedagógicas, ósea en el fondo se trabaja como desde el estudiante -	Si.	Participante-participante.		

	<p>estudiante cuando por ejemplo pedimos ayuda a taller laboral, en la actividad en conjunto eeh cuando se realizan no sé presentaciones o ese tipo de cosas en el fondo son los mismos chiquillos más grandes que ayudan a sus compañeros más pequeño, desde el contenido en sí es algo que por lo general está más bien enfocados y decidido como desde el equipo y no pasa mucho como, eh porque si no será tan claro como algo espontaneo a veces como que es un poco más va más de las dificultad cuando hay pocas manos, entonces por ende se va adecuar mucho a la situación equipo como el nivel de interacciones y los tipos de interacciones que se ven porque como te comentaba si por ejemplo están viniendo muy poco usuario y tengo muchas licencias o sea están viniendo muchos usuarios y tengo muchas licencias por lo general a veces tenemos que unir talleres, por ejemplo como con laboral entonces ahí no puedo tener el uno a uno en el que haya alguien como mostrando el contenido y todo lo demás por ende va a depender mucho como de la situación del día a día, tanto del equipo, como la cantidad de usuarios, como los objetivos que se planteen a trabajar para el mes y de la forma de trabajo, como no se... el educador... tenían el día de trabajar con unidades a mí me parece más bien trabajar desde la funcionalidad por decirles algo va por ahí un poco.”</p>				
Entrevistado 3:	X				
Entrevistado 4:	X				
Pregunta:	Tras lo dicho anteriormente ¿Qué interacciones pedagógicas visualiza dentro del taller, mientras colabora con el educador diferencial?				
Entrevistado 1:	<p>“De participante-participante, monitor-participante y... esas... Si, a lo largo de la secuencia, pensando en el taller que hago los martes en la tarde... porque he visto como algunos participantes se apoyan entre ellos y con otros, varios se suman...”</p>	Participante-participante.	Monitor-participante.		
Entrevistada 2:	X				
Entrevistado 3:	X				
Entrevistado 4:	<p>“Siempre, siento que es como que por defecto ya tenemos interiorizado el equipo completo de que la única que nos sirve y resulta efecto, no me acuerdo técnicamente o precisamente el nombre de la última que me diste... codocencia... Sí esa es la que nos sirve</p>	Co-docencia			

	<p>ya tenemos interiorizado y porque siempre nos, eh no se la xxx siempre ha querido trabajar con el hecho de no discriminación y de la inclusión, y analizándolo en la forma en la que te estaba mencionando siento que no nos sirve porque... dedicarnos por ejemplo a contenido docente-contenido como estabas diciendo es reducir la enseñanza solamente a las personas que son capaces de agarrarla, y no pescar o te preocupar súper poco de las que no la entendió de la misma forma que la estoy explicando... de chico tengo déficit de atención no se si es notorio yo creo que sí, jaja... bastante, pero simultaneo a eso, nunca tuve problemas por ejemplo cuando me pasaban contenidos y los contenidos en sí lo entiendo a la primera soy súper rápido para entenderla... claro pero siempre va a soltar la duda o siempre me, me daba la inquietud me generaba problema el hecho de que claro yo soy capaz de entenderlo porque lo entiendo rápido pero qué pasa con mi hermano por ejemplo mi hermano es súper difícil que entienda... puedo puedo enseñárselo de la misma forma, ósea si se lo puedo enseñar pero de ahí que lo aprenda, yo creo que esa es la diferencia entre la enseñanza y el aprendizaje... para lograr el aprendizaje teni que tratar de adaptar, lo que está intentando enseñar... a la forma justa y precisa para que la persona logre comprenderlo de la forma en la que necesite que la comprenda, no es necesariamente como te lo dice un texto por ejemplo, como lo que pasa normalmente con los profesores que te pasan el contenido como se lo dice el libro, y se preocupan un poco de que es lo que logro comprender, si es que logro conocer las palabras con las que me están enseñando cachai, si es que una palabra es tan difícil de pronunciar o de decir que se escucha graciosa que se me va la atención con la risa que me provoca la palabra y el resto, me olvido del resto de la materia que me está pasando, entonces siento que la codocencia es como necesaria más que, más que para un aula tradicional es como para para quien trabaje en diversidad.. más que en un aula... porque si no estai... más que pasar un contenido lo que estoy buscando es que aprendan todos.”</p>				
Pregunta:	<p>Usted ¿realiza en conjunto con el educador diferencial las planificaciones de enseñanza? (si su respuesta es SI, continua con la siguiente pregunta) ¿con que finalidad? (si la respuesta es NO se le preguntara lo siguiente) Usted ¿Planifica los talleres que realiza?</p>				

Entrevistado 1:	“Si, se realizan todos los viernes...las reuniones para hacer las planificaciones de los talleres...de la semana... Tenían una finalidad de hacer...como...semana...de la familia...no se como describir o encontrar una palabra para...como por ejemplo...semana de la familia, de la primavera... va a orientada a la semana y no se... si esta la semana de la familia planificamos entorno a eso.”	Si.	Va orientada a la semana.		
Entrevistada 2:	“Si... con la finalidad como lo comenté anteriormente, que en el fondo hay usuarios que por horario y por tiempo no logran entrar en las atenciones individuales, por ende, la forma que tengo de poder abordar por ejemplo habilidades sociales es planificando en conjunto con el educador diferenciar qué es lo que se va a realizar y de qué forma yo podría integrar objetivos que tengan que ver con el área específica.”	Si.	Qué es lo que se va a realizar y de qué forma se integran objetivos.		
Entrevistado 3:	“Osea yo he visto él se Junta con su equipo y planifica pero no sé si como una planificación como la que hacemos nosotros, que es con objetivo, que es con actividades, indicadores de logro, materiales, precauciones desconozco el formato que ellos usan, pero por lo menos nosotros usamos un formato pero ellos no lo sé... mira siendo bien sincero yo creo que lo planifican de conversarlo pero más allá no creo que se lleve a una hoja como tal planificación, por qué, porque están a última hora los monitores buscando las cosas, no evalúa las precauciones o los materiales que les faltan, entonces cuando uno tiene una planificación, tienes todo en la hoja no estás atrasado ni nada.”	No sé.			
Entrevistado 4:	“Ajá (afirmación)... Para tener un criterio unificado, para que por ejemplo, la forma en la que yo quiero trabajar con los chiquillos lo que yo quiero lograr con... (interrupción) ...”	Si.	Criterio unificado.		
Pregunta:	Según sus vivencias con el educador diferencial ¿De qué forma aporta usted en la creación de planificaciones?				
Entrevistado 1:	“Dando ideas...como adaptando... por ejemplo, no se... lo mismo que el participante X que lo pongan de pie, al participante X que le coloquen una mesita adaptada para que trabaje bien, son más como de adaptaciones.”	Dando ideas.	Adaptando.		
Entrevistada 2:	“Planificamos en conjunto, entonces como no sé de qué forma es específico eso como porque además del educador diferencial en las	adecuación			

	planificaciones participa la terapeuta, los monitores, por ende en el fondo es algo que se realiza en conjunto como a veces la idea salen y ya están más bien adecuada y hay veces que está la idea pero al parecer requiere una pequeña adecuación que en el fondo no se está visualizando no sé porque es una visualización por decir que la xx requiere pictogramas quizás para la instrucción, entonces se visualiza que no lo están viendo como ya como lo vamos hacer entonces como saben que esto debería llevar pictogramas por ejemplo.”				
Entrevistado 3:	X				
Entrevistado 4:	X				
Pregunta:	Usted ¿trabaja con las dimensiones de Marzano en torno a las planificaciones? (si no conoce las dimensiones de Marzano se le indicara cuales son, con una pequeña descripción de estas) ¿Cuáles se ven reflejadas en sus planificaciones? ¿Y cuáles verdaderamente logra aplicar?				
Entrevistado 1:	“Con algunas de ellas ...porque yo planifico...no como lo hacen en educación...sino que en base a un objetivo... más terapéutico... más que... y ese objetivo en base a desglosando el movimiento de la actividad... ya... primero les presento que van hacer...creo que son las dos primera ...después la realización de la actividad...y al final el aprendizaje de la actividad como que...ese lo dejo un poquito de lado, porque a veces nos pilla el tiempo y no alcanzo como...aah... ¿qué aprendiste?... En presentar la actividad, realizarla y darle un cierre a la actividad...por ejemplo... si partimos primero haciendo no se... veinte movimientos de brazos, al final terminamos con veinte movimientos de brazos.”	Algunas de ellas.	Actitudes y Percepciones.	Adquisición e Integración del Aprendizaje.	

Entrevistada 2:	<p>“Mmm, Mira demás que sí, eeh que también va a depender mucho como de a que planificación ha que planificación apuntamos, porque si hablo de mis planificaciones tengo como lo de mis planificaciones como que los criterios para planificar eso son totalmente distinto va a tener que ver con los como niveles de lenguaje alterado, para poder darle como mayor énfasis a cada cual, como según el orden de hitos, como de aparición, si es que además de un trastorno del lenguaje por ejemplo tiene un trastorno de iglucion, por ende mi prioridad entre que hable y coma de forma eficaz va hacer más bien como la alimentación, entonces como que desde mi área fonoaudiología las planificaciones van enfocadas desde otra vista, porque enfoca incluye mucho la parte de salud y como de riesgo vital, vital eventualmente que es si es que hay alguien que está realizando aspiraciones, por qué va aspirar va a pasar a una neumonía y eventualmente eso puede complicarse bastante entonces desde ahí como desde fonoaudiología en si nosotros nos manejamos como para planificar desde otras áreas claramente como considerando otros criterios, que no tienen que ver tanto como con la experiencia del usuario en sí sino que sobre todo con mantener como la seguridad y un estado de salud bastante adecuado por cualquier otra cosa prioritariamente... claro, pero por eso les digo también va muy diverso porque para el educador yo planificaba talleres de fonoaudiología lo entiendes entonces se nos escapa un poco.”</p>	Si.			
Entrevistado 3:	<p>“...Eeeh, incluyo el aprendizaje de percepción y actitudes positivas frente al aprendizaje eeh para hacerlo guiado por el profesor, si por ejemplo la primera dimensión nosotros planificamos en base a eso como que validamos mucho, mucho del refuerzo positivo en los chiquillos de como eeh como que tratar de que la sala o el taller sea lo más seguro para pal pal participante que se pueda sentir comodo que tenga la libertad de expresarse de que tenga los materiales necesarios para aprender, yo creo que tratar de que la persona pueda adquirir e integrar la mayor parte de del conocimiento eeh... claro el dos no lo entiendo. (Se le entrega la información) ... Totalmente</p>	Si.	Aprendizaje de percepción y actitudes positivas frente al aprendizaje	Adquisición e Integración del Aprendizaje.	Hábitos Mentales.

	<p>eeh... sobre todo lo que es el tema de inclusión laboral, que nosotros ya chiquillos se acuerdan que siempre hemos estado trabajando esto y lo vamos a reforzar lo tratamos de ligar también eeh... el mismo tema de la estimulación cognitiva de el ejemplo que le daba de de eeh vamos a hacer el ejercicio siempre tratando de vincular como como las actividades anteriores que ellos han hecho lo vinculamos con la actividad nueva que vamos hacer el porque cachay, todo eso y así ellos lo van reteniendo en su memoria también po cachay le dan importancia antes xx participante por ejemplo tenía mucho problema de desorientación en tiempo y espacio. Hoy en día esta tiki taka , por que es algo que hemos reforzado todos los días, cinco veces al día entonces eso permitió que el tiene que aprenderse las fechas todos los días en el tema de la que justo estaba acá... de las destrezas, pensamientos involucrados de la profundización es un poco más de la metacognición que yo un poco hago que buscamos el análisis de los errores eemm que los chiquillos piensen más a ya del primer pensamiento eeh... darle un significado de este aprendizaje cachay etc, si obviamente ahora que lo estoy viendo...inconscientemente uno lo aplica o sea, pero yo creo que esto nos permite porque o sea hacemos una buena planificación o sea eem, es primordial en el objetivo de la unidad a corto plazo ee los medianos a largo plazo y todo eso nos va a permitir a nosotros trabajar con todas las dimensiones.”</p>				
<p>Entrevistado 4:</p>	<p>“Si... me llamo la atención la primera y la última... si trabajamos con ella en las planificaciones... (interrupción) ... no estaba familiarizado no las conocía por nombre pero si trabajamos con ellas, me llamo la atención la primera que me explicaron y la última, la última principalmente porque las preguntas de metacognición van metidas dentro de la plantilla que tenemos de las planificaciones, porque técnicamente nosotros hay re poco de los asistentes que... que hacen las planificaciones que manejamos la forma que haces una</p>	<p>Si.</p>	<p>Actitudes y Percepciones.</p>	<p>Adquisición e Integración del Aprendizaje.</p>	<p>Hábitos Mentales.</p>

	<p>planificación, entonces nos pasaron una plantilla de cómo, lo que iba en las planificaciones y van fijas ahí las preguntas de metacognición entonces estamos un poco familiarizados con él, con el tema de las dimensiones... (Interrupción) ... si las trabajamos de manera desconocidas hasta ahora... La última si o si... la de metacognición... y las que les dije que me llamaron la atención porque son como las que utilizamos, la primera que me explicaste y la última, si esas están constantemente porque estamos como, como están dentro de las plantillas que le decía que teníamos que llenar para la planificación, y la otra son la que nos van naciendo en nosotros de por naturaleza en la actividad cachai, por ejemplo la otra semana tuvimos, un taller de manualidades y en el taller de manualidades hicimos los títeres para él cuenta cuento entonces claro si lo hacemos de esa forma de recordarle a los chiquillos que hicieron los títeres, ellos mismos, que ahora vamos a contar el cuento con los títeres que ellos mismos fabricaron.”</p>				
Pregunta:	<p>¿Usted ha visualizado al educador diferencial implementando las dimensiones de Marzano en la confección de planificaciones o en el desarrollo de talleres al interior del programa centro diurno? Según su opinión ¿cómo se reflejan las dimensiones de Marzano?</p>				
Entrevistado 1:	<p>“En las reuniones de equipo centro diurno sí... por ejemplo, explicando a los monitores como deben planificar...eh...dándole un inicio, mostrándole y haciendo...eh...realizando la actividad y haciendo un cierre...y preguntando que aprendieron...de hecho en los talleres antiguamente se lograba... hacer eso... la presentación y la realización de la actividad, porque el cierre ah...eeh pocas veces he estado presente, como para ver si hay cierre, pero las otras dos si las he alcanzado a ver... La actividad en si... ehh...cómo realizar la actividad, porque hay una presentación de la actividad de que se requiere realizar y se realiza...eh...pero pocas veces... se...se da el tiempo... oh... o he visto yo que... eh que se haga... el...como...que aprendieron...que hicimos... eh...porque nos pilla la hora.”</p>	Si.			
Entrevistada 2:	X	X	X		

Entrevistado 3:	<p>“...yo creo que no, porque...emm...como son conversadas...eh...y queda a la libre autonomía e independencia de los monitores, se pierden... no se si hay supervisión, seguimiento...lo realizó, lo realizó, bkn...cachai, si le costó, le costó...cachai...entonces...yo por lo que veo desde afuera, no veo que se cumplan las dimensiones...bajo esa planificación...”</p>	Creo que no.	Son conversadas.	Queda a la libre autonomía e independencia de los monitores.	
Entrevistado 4:	<p>“Antes... de...la... de la forma informal en la que presentaba, presentábamos la planificación al educador por ejemplo la respuesta que recibíamos inmediatamente eran, en relación a los modelos que me acabas de explicar cachai, como lo conectamos con las actividades de la semana pasada o la actividad de ayer... en algún momento le vamos a preguntar a los chiquillos que se aprendió, porque se hace esto, como se sintieron, si se sintieron cómodos, si les gusta alguna textura en el caso que estemos trabajando texturas, cual fue la textura que se sintieron más cómodos o cual fue el aroma que les gusto más, si les gusto la meditación que estábamos haciendo, entonces ese era como el feedback que se tenía cuando le íbamos a explicar por ejemplo una actividad que ya teníamos planificada para el educador... Si po, si el educador era super correcto al menos cuando ejecutaba sus talleres cuando se trataba por ejemplo de corregírnosla era super culto en ese sentido, desde la forma que iniciaba el taller hasta como lo cerraba, hasta las preguntas y podría arriesgarme a decir incluso el hacia las preguntas en el mismo orden siempre... (Interrupción)... entonces el cercioraba de que cuando se trataba de una actividad que no era la que había planificado él y estaba presente siempre cuando la hacían.”</p>	Si.	Hábitos Mentales		

