

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

---

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN  
DIFERENCIAL EN CONTEXTOS DIVERSOS**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en  
Educación**

**PROFESOR GUÍA: SRA. MAITE OTONDO BRICEÑO**

**ESTUDIANTES: ELISA ANDREA GAETE SEGURA**

**VALENTINA MONSERRAT MARDONES SAAVEDRA**

**JAVIERA MONSERRAT SOTELO OYARZÚN**

**ERICA ESTEFANIA VARGAS REYES**

**FERNANDA ANDREA VELOSO JIMÉNEZ**

**CATALINA ALEXANDRA VENEGAS ULLOA**

**CONCEPCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2021**

## DEDICATORIA

Quiero agradecer a mi familia por estar siempre conmigo, a mis padres y mi hermano por no dejarme decaer en los peores momentos de este trayecto, a mis amigas y mi pareja por ayudarme cuando lo necesité y, por último, a mis profesoras del colegio quienes me inspiraron a seguir esta profesión de por vida.

*Elisa Gaete Segura*

A Dios, quien supo darme la fortaleza para llevar esto a cabo, a mi familia quienes siempre me han brindado su apoyo, a mi pareja por darme contención cuando creí no poder lograrlo, a mi hija por darme la energía día a día de finalizar este proceso, y a mis amigas quienes fueron fundamentales en mi proceso de formación, gracias a todos por confiar en mí.

*Valentina Mardones Saavedra*

A mi familia y amigos, en especial a mi mamá, quien es mi pilar fundamental, mi apoyo y amiga, sin ella no podría estar aquí. A mis abuelos, que me han acompañado en todas las etapas de mi vida, y a mi pareja, por impulsarme a seguir adelante en todo momento.

*Javiera Sotelo Oyarzún*

A mi familia, en especial a mis padres, abuelos y a mi madrina, quien siempre me han acompañado y entregado las herramientas para ser quien soy. A mi pareja que me ha acompañado en este proceso. De forma especial agradecerle a mi hija, Agustina, quien es mi motivación día a día para ser una mejor persona y convertirme en una buena profesional.

*Erica Vargas Reyes*

Esta investigación va dedicada a mi familia que siempre creyó en mí, a mis amigos que me compartieron sus fuerzas, a varios de los profesores que tuvieron la fe en nosotras; y, sobre todo, lo quiero dedicar a mi perseverancia, por no desistir frente a las adversidades.

*Fernanda Veloso Jiménez*

A mi familia por su apoyo constante e incondicional durante todo mi proceso de formación, a mis amigos/as por entregarme su ayuda, a mi perrita Suni por darme su amor y ser mi contención emocional, y sobre todo a mi perseverancia frente a todas las adversidades y en particular por encontrar la motivación para continuar. Gracias a todos.

*Catalina Venegas Ulloa*

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos expresar nuestros agradecimientos a nuestros docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quienes han guiado nuestros pasos durante estos cinco años, y nos han entregado las herramientas para desempeñarnos como profesoras diferenciales.

De manera especial agradecemos también a la Dra. Maite Otondo Briceño, nuestra directora de tesis, por su apoyo y confianza durante todo este proceso, por entregarnos sus conocimientos e inspirarnos a seguir adelante, a ser mejores investigadoras y, por supuesto, mejores docentes.

Agradecemos sinceramente a todos los profesores y profesoras que fueron partícipes de nuestra investigación, por su tiempo y disposición a la colaboración.

Finalmente, agradecer a cada uno de nuestros familiares y amigos, que nos entregaron la contención y apoyo desde el inicio de nuestra carrera. Sin su incondicionalidad, habría sido imposible llevar a cabo este proceso.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	2
AGRADECIMIENTOS .....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	9
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
RESUMEN .....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	14
1.1 Antecedentes del problema.....	15
1.3 Interrogantes de investigación .....	19
1.4 Supuestos de investigación .....	19
1.5 Objetivos.....	20
1.5.1 Objetivo general de investigación.....	20
1.5.2 Objetivos específicos de investigación .....	20
1.6 Definición de categorías de análisis.....	21
1.6.1 Identidad docente .....	21
1.6.2 Profesores diferenciales noveles .....	21
1.6.3 Contextos educativos chilenos.....	22
1.6.4 Trabajo colaborativo .....	23

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	26
Capítulo II: Marco Teórico .....	27
2.1 Contextualización educación especial en Chile .....	27
2.1.1 Trabajo colaborativo en Chile.....	31
2.2 Identidad Docente .....	33
2.3 Identidad Intrasubjetiva .....	37
2.3.1 Autoimagen.....	37
2.3.2 Estilo docente.....	39
2.3.4 Formación docente.....	41
2.4 Identidad Intersubjetiva .....	42
2.4.1 Relaciones sociales .....	43
2.4.2 Consideraciones político – social.....	45
2.4.3 Condiciones laborales .....	47
2.5 Bienestar docente .....	48
2.6 Proyectividad docente.....	50
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	52
Capítulo III: Marco Metodológico.....	53
3.1 Tipo de investigación.....	53
3.2 Método de investigación.....	55
3.3 Población.....	55

3.4 Muestra .....	55
3.5 Instrumento de recolección de datos .....	57
3.5.1 Entrevista .....	57
3.5.2 Narrativa - biográfica .....	59
3.7 Aspectos éticos.....	65
3.8 Criterios de calidad en la investigación .....	66
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	68
Capítulo IV: Resultados .....	69
4.1 Resultados del análisis de las entrevistas .....	69
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN .....	75
Capítulo V: Discusión.....	76
5.1 Discusión de resultados: entrevistas .....	76
5.1.1 Autoconcepto .....	76
5.1.2 Elección vocacional .....	77
5.1.3 Contexto por dependencia.....	78
5.1.4 Trabajo colaborativo .....	79
5.1.5 Formación docente.....	80
5.1.6 Interacciones sociales.....	80
5.1.7 Apreciación político- social .....	81
5.1.8 Condiciones laborales .....	82

5.1.9 Proyecciones laborales.....	83
5.1.10 Bienestar docente.....	83
5.2 Discusión de resultados: narrativas - biográficas.....	84
5.2.1 Orientación vocacional.....	84
5.2.2 Ejercicio profesional.....	85
5.2.3 Trabajo colaborativo.....	85
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	87
Limitaciones.....	90
Proyecciones.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	105

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Guion de entrevista semiestructurada</i> .....	58
Tabla 2: <i>Formato narrativa - biográfica</i> .....	60
Tabla 3: <i>Listado de códigos</i> .....	61
Tabla 4: <i>Categorización por dependencia: entrevistas</i> .....	62
Tabla 5: <i>Categorización por dependencia: narrativas - biográficas</i> .....	63
Tabla 6: <i>Estructura de matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categorías: entrevistas</i> .....	63
Tabla 7: <i>Estructura de matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categorías: narrativas – biográficas</i> .....	64
Tabla 8: <i>Estructura síntesis de matriz de cruzamiento: entrevistas</i> .....	64
Tabla 9: <i>Estructura síntesis de matriz de cruzamiento: narrativas - biográficas</i> .....	65
Tabla 10: <i>Criterios de calidad en la investigación</i> .....	66
Tabla 11: <i>Matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: entrevistas</i> .....	69
Tabla 12: <i>Síntesis de matriz de cruzamiento: entrevistas</i> .....	70
Tabla 13: <i>Matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: narrativas – biográficas</i> .....	72
Tabla 14: <i>Síntesis de matriz de cruzamiento: narrativas – biográficas</i> .....	73

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Etapa de análisis</i> .....	60
--	----

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo analizar la identidad profesional del profesorado de educación especial, que se desempeña en distintos contextos, para caracterizar perfiles identitarios. La metodología es cualitativa, con método biográfico -narrativo, y técnicas como la realización de entrevistas semiestructuradas y narrativas -biográficas, considerando una muestra de 28 profesores diferenciales noveles de modalidades municipal, particular subvencionado, particular pagado, rural, aulas hospitalarias y universidades, que permitieron un análisis cualitativo de la identidad docente del profesorado de educación diferencial. Los principales resultados de esta investigación permitieron determinar que la identidad del profesional de educación especial es variada, con alta autopercepción y satisfacción en su labor, sin embargo, existe un descrédito laboral producto de la incoherencia salarial, agobio y desvalorización político-social.

Palabras clave: contexto educativo, educación especial, identidad profesional docente, profesorado, trabajo colaborativo.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the teaching identity of special education teachers, working in a variety of contexts to identify their professional teaching identity profiles. The methodology used in order to carry out a qualitative analysis of the special needs educator's identity was the following semistructured meetings and biographic narratives, considering a sample of 28 educators coming from different work environments such as, public, private, subsidized, rural schools, universities, and hospital schools.

The main results that came out from this research allowed us to determined that the professional identity of a special needs educator is diverse with high auto perception and high work satisfaction from what they do. Nonetheless, there is a great underestimation of the importance of their job due to several reasons such as low income, burden of teaching workload and social and politic depreciation.

Key words: educational context, special education, educators professional identity, educator, collaborative work.

## INTRODUCCIÓN

La identidad profesional docente es un proceso variable y continuo, que es consecuencia de la interacción de diferentes elementos, tales como el autoconcepto, vivencias, contexto laboral, consideraciones político-sociales, entre otros. Siendo un concepto tan amplio y con diferentes acepciones, y existiendo una disminuida información referida al profesorado de educación diferencial, surge la necesidad de realizar la siguiente investigación.

El objetivo principal del presente estudio tiene como finalidad identificar la identidad profesional docente del profesorado de educación diferencial, en docentes noveles, en los diversos contextos educativos. Para la consecución de dicho objetivo, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo, en la cual se utilizaron los instrumentos de entrevista semiestructurada y narrativas biográficas, aplicadas a 28 profesores diferenciales de la región del Bío-Bío, de las dependencias municipales, particulares subvencionados, particulares pagados, colegios rurales, proyectos de inclusión de universidades, y aulas hospitalarias.

En el capítulo I se presenta el problema con sus antecedentes, junto con los objetivos generales y específicos, y los supuestos de investigación. En el capítulo II se presenta el marco teórico y referencial del cual está fundamentado este estudio, en el capítulo III se especifica el marco metodológico con el que se llevó a cabo la investigación. A continuación, en las secciones IV, V, se evidencian los resultados del estudio y la discusión de éstos. Finalmente, se presentan las principales conclusiones, las limitaciones de la investigación, y proyecciones para el futuro, respectivamente.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

---

## **Capítulo I: Problema de Investigación**

En este capítulo se evidencia el escaso conocimiento existente con relación a la identidad que presenta el profesorado de educación diferencial que se encuentran en diversos contextos educativos.

En el desarrollo de este apartado se exponen los antecedentes del problema, las interrogantes de la presente investigación, y junto con eso, los objetivos, generales y específicos, de este proyecto.

### **1.1 Antecedentes del problema**

El profesorado de Educación Especial, en Chile, en su actuación profesional, parece estar respondiendo débilmente a la identidad profesional que se espera de él, de acuerdo con la normativa vigente, lo que se caracteriza por un “débil trabajo colaborativo dentro de los programas de integración escolar, junto con la realización de adecuaciones curriculares que no son significativas para los estudiantes con alguna necesidad educativa especial”. (Marfán et al., 2013, p. 256).

De acuerdo con las normas educativas chilenas, los profesores de educación diferencial deberían poseer el adecuado conocimiento con respecto a los parámetros para tener en cuenta en el ejercicio de su profesión, generando de este modo los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y su conocimiento sobre la teoría que lo sustenta, pero aparentemente esto no es así (Marfán et al., 2013).

Por ende, estos profesionales deberían considerar aquellos aspectos fundamentales que entrega la normativa vigente en Chile, la que les permitiría reflexionar, sobre qué se espera que deba cumplir el profesional de educación especial. El Decreto 170/2009, que:

Fija normas para determinar a los alumnos con Necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para Educación especial”, describe al profesorado de educación diferencial como aquel profesional competente, “...aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico. (MINEDUC, 2009, art.15).

Las funciones del profesor y profesora de educación diferencial están delimitadas por, como se nombró con anterioridad, diferentes normativas chilenas, como el Decreto 170/2009, el Decreto 83/2015, la ley 20.422, y a su vez, con el marco de la buena enseñanza y los estándares orientadores para la educación especial.

El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) considera 4 dominios y criterios para el ejercicio profesional docente, que establecen lo que éstos deben conocer y saber hacer para desempeñarse dentro del aula y los establecimientos educacionales. Estos hacen referencia a distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son los siguientes: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales. Cada dominio presenta criterios que especifican qué debe conocer y dominar el profesorado para enfrentarse a la sala de clases, con diversos descriptores para evaluar el desempeño alcanzado por los docentes.

Según este marco de referencia, el profesor y profesora de educación diferencial debe dominar los contenidos de su disciplina y el currículum nacional, conocer las características de sus estudiantes, en especial aquellos que forman parte del Programa de Integración Escolar, aplicar estrategias evaluativas coherentes con todo el contexto en el

que está inmerso y considerando el marco curricular. También debe establecer un clima de respeto, solidaridad y equidad, manifestando altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos las y los estudiantes preocupándose a la vez de establecer un ambiente organizado de trabajo, con espacios y recursos necesarios para un trabajo óptimo en el aula de clases.

Es importante que los objetivos de aprendizaje sean entregados de forma clara y precisa, como también que las estrategias sean coherentes y significativas, el contenido de la clase debe ser tratado con rigurosidad conceptual y comprendida por los estudiantes. Se debe optimizar el tiempo disponible para la enseñanza y promover el desarrollo del pensamiento, es fundamental evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos.

A su vez, el profesor debería reflexionar sobre su práctica y preocuparse de construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, asumiendo responsabilidades en la orientación de sus alumnos, debería propiciar una relación de respeto con los padres y apoderados, y manejar la información actualizada sobre el sistema educativo y las políticas vigentes.

Dentro de la larga lista de tareas y funciones que debería desempeñar el profesor diferencial, uno de ellos es el trabajo con los demás profesionales, ya sea los profesores de aula regular, como profesionales asistentes de la educación, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Esto se denomina trabajo colaborativo, el cual se caracteriza por trabajar en conjunto, donde cada persona interviene aportando sus ideas o conocimientos con el fin de lograr un objetivo en común, especialmente en aquellos establecimientos que cuentan con programa de integración escolar. (MINEDUC, 2013)

Parte de la importancia que se le confiere a la identidad, considerada desde un punto de vista antropológico, está vinculada al proceso transformador que implican las actitudes, ideas y opiniones propias con respecto al entorno que un profesional de educación diferencial se desenvuelve laboralmente, entendiendo que:

la identidad docente se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo, y a la vez, del grupo profesional al que pertenece; es una concepción que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en el contexto específico en que se desarrolla. (Madueño y Márquez, 2020, p. 58).

Para efectos de esta investigación, analizaremos a la identidad profesional, que se refiere a “la forma cómo los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias, y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58). En específico, a los perfiles identitarios del profesor y profesora diferencial, es decir, la identidad docente de éstos, “la cual surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente.” (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 60).

Para finalizar, dados los antecedentes anteriormente expuestos, se concluye que no existe suficiente profundización y conocimiento sobre los perfiles identitarios de los profesionales de educación especial, específicamente desde una mirada intrínseca de cómo perciben su identidad, más allá de lo que conlleva el poseer el conocimiento propio con respecto al rol profesional de este profesorado, siendo el constructo de ella lo que entregan las normativas nacionales o políticas vigentes.

## **1.2 Formulación del problema**

Dado los antecedentes anteriormente expuestos, se puede evidenciar que existe insuficiente conocimiento que profundice en los perfiles identitarios de los profesionales de educación especial con respecto a las variables mencionadas.

## **1.3 Interrogantes de investigación**

De acuerdo con los antecedentes planteados, surge la siguiente interrogante general de la investigación:

¿Cuál es el perfil de identidad docente del profesorado de educación diferencial en los distintos contextos de ejercicio laboral?

Para abarcar de manera más profunda nuestro constructo de investigación es necesario plantearse las siguientes interrogantes específicas:

1. ¿Cuáles son las características que el profesorado de educación diferencial tiene respecto a su autoimagen, en los diversos contextos?
2. ¿Cuál es el rol del profesorado de educación diferencial en el trabajo colaborativo con el equipo de aula en los diversos contextos?
3. ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado de educación diferencial dentro de su establecimiento, en los diversos contextos?

## **1.4 Supuestos de investigación**

De acuerdo con las interrogantes antes presentadas, se definen los siguientes supuestos de investigación. En primer lugar, el profesorado de educación diferencial tendría conocimiento del perfil identitario de su profesión en el proceso educativo de los estudiantes.

Dentro de los diversos contextos, el autoconcepto de los docentes puede variar de acuerdo con el nivel de dependencia estatal de los establecimientos.

El profesorado de educación diferencial podría manifestar un rol importante y protagonista, con relación al trabajo colaborativo.

El profesorado de educación diferencial, con relación al trabajo colaborativo, dependería de la estructuración de éste en su establecimiento, siendo mayoritariamente pasivo y opacado.

El profesorado de educación diferencial se sentiría descontento con relación a su trabajo, producto de los bajos sueldos, agobio laboral y baja valoración política y social.

## **1.5 Objetivos**

Para dar respuestas al problema y las interrogantes anteriormente mencionadas, se plantean los siguientes objetivos de investigación.

### **1.5.1 Objetivo general de investigación**

Analizar la identidad profesional docente del profesorado de educación especial que realiza su ejercicio profesional en distintos contextos caracterizando perfiles identitarios.

### **1.5.2 Objetivos específicos de investigación**

1. Describir las características del profesorado de educación especial en relación con su autoimagen.
2. Identificar el rol del profesorado de educación diferencial en el trabajo colaborativo con el equipo de aula de su institución educativa.
3. Identificar el grado de satisfacción del profesorado de educación diferencial dentro de su establecimiento educacional.

## **1.6 Definición de categorías de análisis**

Según Rivas (2015, p.115), las categorías de análisis se definen como “una estrategia metodológica para describir un fenómeno que estamos estudiando”, que surgen a partir de los antecedentes del problema de investigación. De acuerdo a esta conceptualización, se definen las siguientes categorías.

### **1.6.1 Identidad docente**

La identidad docente se constituye con relación al sí mismo y al entorno que los rodean, de acuerdo con las relaciones e interacciones sociales que se gestan en la comunidad educativa, y que, además, se ve influenciado por diversos factores externos, como políticos, económicos y sociales (Inostroza, 2020). Asimismo, se define “en torno a las tareas que se les han encomendado, como también a las demandas que históricamente cada sociedad les ha encargado, las que se asocian principalmente a la misión de educar” (Dussel, 2006: citado en Inostroza, 2020, p. 5).

### **1.6.2 Profesores diferenciales noveles**

Las funciones del profesor y profesora diferencial varían de acuerdo con las normativas de cada país, no obstante, su rol siempre va orientado al trabajo con el estudiantado que presenta necesidades educativas especiales, colaborando con el profesor de aula regular, elaborando materiales de apoyo a las necesidades, participando en el aula común, realizando adecuaciones curriculares, entre otras (Durán y Giné, 2011).

Los docentes noveles se caracterizan por ser jóvenes, recién egresados de sus carreras de pedagogía, y con escasa experiencia profesional docente (Feixas, 2002: citado en Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Por lo tanto, un profesor diferencial novel

es un docente que egresó de la carrera de pedagogía en educación diferencial recientemente, máximo 5 años, y que posee poca experiencia en el ejercicio profesional.

### **1.6.3 Contextos educativos chilenos**

En Chile, la educación preescolar, básica y media se encuentra diferenciada por tres categorías, que se basan en el grado de dependencia estatal o privado que exista. En primer lugar, se encuentran los establecimientos municipales, los cuales, de acuerdo con la Ley N° 21.040, entregan educación en un sistema público proveído por el estado, a través de Servicios Locales de Educación Pública (MINEDUC, 2017), no obstante, actualmente muchas instituciones dependen aún de las municipalidades de sus comunas correspondientes. Asimismo, dentro de estas instituciones, se encuentran los colegios rurales multigrado, los cuales, definidos por el Decreto N°117/01, se encuentran ubicados fuera del límite urbano, en zonas de aislamiento geográfico, y cuentan con al menos una sala de clases en la que entregan educación a niños y niñas de diferentes cursos y edades simultáneamente (MINEDUC, 2013).

En segundo lugar, existen los colegios particulares subvencionados, los que reciben un porcentaje de subsidio estatal y a la vez, cobran a los apoderados un copago obligatorio, el cual varía según establecimiento (Canales et al., 2016).

En tercer lugar, se encuentran los establecimientos particulares pagados, en los cuales no existe una subvención por parte del estado, sino que los padres y apoderados financian el 100% de la educación de sus hijos, y que está dirigido por un sostenedor, quien es el representante legal y administrador de la institución (Guerra, 2018).

Finalmente, se encuentra otra modalidad de enseñanza: las escuelas y aulas hospitalarias, las cuales son unidades de apoyo educativo, que están instaladas dentro de

los hospitales, y tienen por objetivo “proporcionar atención educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de los escolares de educación parvularia 1° y 2° NT, básica, especial y media, hospitalizado y/o en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario” (Arredondo, 2020, p.15).

#### **1.6.4 Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo, según el Decreto N°83/15, supone un trabajo entre el equipo docente, el multiprofesional y la familia, mediante el uso del Diseño de Universal del Aprendizaje, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales del estudiantado, a través de adecuaciones curriculares, materiales educativos, y procedimientos evaluativos, permitiendo que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos (MINEDUC, 2017). Esta forma de colaboración es una de las estrategias organizacionales y curriculares que más se usa en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999, citado en: Rodríguez y Ossa, 2014).

Uno de los fines del trabajo colaborativo es fomentar una idónea formación y desempeño laboral entre los profesionales, mediante el intercambio de reflexiones, experiencias, propuestas y acciones (Jiménez, 2009).

En Chile, el trabajo colaborativo entre docentes se desarrolla en los Programas de Integración Escolar (PIE), los cuales están normados por el Decreto 170/2009 y por las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013), que definen esta estrategia, se constituyen los equipos de aula con sus respectivas funciones, y además entregan lineamientos para la co-enseñanza en el aula.

## **1.7 Justificación de la investigación**

La importancia de la realización de esta investigación radica en el enriquecimiento de la epistemología actual sobre la identidad profesional del profesor de educación diferencial, a causa de la evidente escasez de información respecto a los perfiles identitarios. Es fundamental la profundización de este aspecto debido a la necesidad del conocimiento sobre el escenario actual de los profesores en los contextos contemporáneos, dado que la sociedad se encuentra en constante evolución, contribuyendo a la literatura sobre esta temática.

Asimismo, se busca indagar y ahondar en el perfil identitario del profesor diferencial con el fin de favorecer la formación de los estudiantes de esta pedagogía dentro de sus casas de estudio, siendo los docentes universitarios quienes guíen a estas nuevas generaciones a desarrollar esta identidad. Ya que, como expresa Vaillant (2010, p. 15) "la construcción de la noción de cuerpo profesional requiere de instancias institucionalizadas que la fomente y apoye."

De igual forma, el presente estudio permite conocer y evaluar los diversos factores internos y externos que intervienen en la producción y transformación de la identidad docente de los profesores actuales y noveles, como las motivaciones vocacionales, los contextos de enseñanza, interacciones sociales, normativas y políticas públicas educacionales, entre otros (Beuchamp y Thomas, 2009; Lasky, 2005: citado en Inostroza, 2020).

En base a esto, se reitera la trascendencia y pertinencia de este estudio y la consideración de analizar la historia de los docentes noveles y la composición de su identidad dentro del campo de la enseñanza, examinando los elementos que la conforman

y sus relaciones existentes, impulsando y descubriendo el contexto de los profesores chilenos y las áreas influyentes que se puedan aportar, favoreciendo a posteriori el desarrollo y condiciones laborales de los profesionales de educación diferencial.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

---

## **Capítulo II: Marco Teórico**

En este capítulo se realizará una revisión con respecto a las siguientes temáticas, esto con el fin de profundizar en la conceptualización y relación existente entre: el rol docente de educación diferencial, conceptualización de identidad docente, identidad intrasubjetiva (autoimagen, estilo docente, formación docente), identidad intersubjetiva (relaciones sociales, consideraciones político - social, condiciones laborales), bienestar y proyectividad docente.

### **2.1 Contextualización educación especial en Chile**

Para comenzar este epígrafe, se iniciará con las funciones que debe cumplir el profesorado de manera general, para luego seguir avanzando a los roles que cumplen los docentes de educación diferencial en el contexto chileno. El rol del docente está centrado en 4 criterios, los cuales debe dominar manejando los contenidos de su disciplina, conociendo el currículum nacional, las características de cada estudiante, aplicando estrategias considerando el contexto y el marco curricular.

El rol docente implica no solo la responsabilidad de transmitir el saber propio de la disciplina que enseña, sino que también de asumir el compromiso de formar y desarrollar actitudes, valores y habilidades que apunten al desarrollo integral de los estudiantes. Como dispone la Ley General de Educación, los profesores realizan su trabajo “capacitándolos para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley General de Educación, 2009, art. 2)

La Ley General de Educación (2009) reconoce a los profesionales de la educación como parte de la comunidad educativa y da a conocer sus derechos y deberes, teniendo

derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de malos tratos o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Son deberes de los profesionales de la educación ejercer la labor docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus estudiantes cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio, sin embargo, la calidad del profesorado no sólo está condicionada por las características de cómo debe ser, sino también del contexto en el cual se encuentre inserto.

En el contexto nacional, el rol del profesor ha tomado cada vez más importancia desde que comenzó la reforma educacional, en esta dirección el desarrollo profesional del docente para el siglo XXI es parte de una racionalidad del conocimiento, que se demanda como desafío a la escuela de hoy. Según Delors et al. (1994), los cuatro grandes pilares hacia dónde debe orientar su quehacer son aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y colaborar con los demás.

Sin embargo, en cuanto se refiere al profesorado de educación especial, deben contribuir en el establecimiento escolar, al desarrollo de nuevas capacidades para dar respuesta a la diversidad, incluidas las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), ya que al iniciar el proceso de la reforma educacional se buscó lograr una educación de calidad con equidad, con el objetivo de abordar diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos los

estudiantes. Así, el decreto N°490 (MINEDUC, 1990) estableció normas para implementar Programas de Integración Escolar, las que hacen posible que los establecimientos educacionales reciban una subvención especial por cada estudiante que presente alguna NEE.

Mientras que en Chile se desarrollaba el modelo integracionista, surge el Movimiento de Educación Inclusiva (Delors et al.,1994). Este movimiento internacional exige replantear el quehacer profesional de los profesores diferenciales, considerando la evaluación de las NEE, para avanzar hacia una evaluación de la diversidad, con el fin de reconocer en los diferentes contextos las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos para poder garantizar el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación y no discriminación, valorando la diversidad de cada sujeto (Ministerio de Educación República de Cuba, 2004). Más adelante, en el año 2004, a través de un proceso abierto en el que participaron profesionales expertos en educación y miembros de la sociedad civil, se construyó la política nacional de educación especial de nuestro país. Este proceso constituyó una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que, los niños, jóvenes y adultos con NEE, tuvieran el derecho a la educación en un sistema educacional más integrador e inclusivo. Los principales desafíos que la política nacional en educación especial buscaba entre los años 2006 y 2010 eran:

Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales [...] Generar las condiciones necesarias en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional para que las personas que presentan

necesidades educativas especiales accedan, progresen y egresen con las competencias necesarias para su participación en la sociedad [...] Favorecer la articulación de la educación regular y especial en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, incorporando transversalmente la temática de las necesidades educativas especiales en las políticas educativas. [...] Fortalecer los equipos multidisciplinarios de la educación especial en todos los departamentos provinciales del país para coordinar el desarrollo de acciones de asesoría, evaluación y control a los establecimientos educacionales que trabajan con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y para implementar, evaluar y hacer el seguimiento de la presente política. (MINEDUC, 2005, p. 46).

Luego, se promulgó el decreto N°170 (MINEDUC, 2009), en el cual se declaró que los profesionales competentes serían todos aquellos que se encontraran inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas especiales, que dispone el Ministerio de Educación. Además, este decreto entregó los lineamientos generales respecto a la subvención otorgada a las instituciones de educación especial y a las escuelas con proyectos de integración escolar, generando una nueva modalidad educativa dirigida a estudiantes entre los 4 y 21 años con NEE.

Aunque existían grupos de apoyo escolar desde el año 1990, que incorporaban a niños/as jóvenes y adultos a establecimientos de educación regular para recibir adaptaciones al currículum e integrarse a diferentes niveles educacionales, fue la promulgación del Decreto N°170 y el documento sobre las Orientaciones Técnicas para

el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar en Chile, las que establecieron por ley cuáles serían los profesionales capaces para participar en este proceso.

La educación especial se encuentra en continuos cambios y transformaciones como perfeccionamientos. Con el propósito de avanzar en las políticas educativas que permitan el desarrollo social, cultural, intelectual y valórico, nuestro país, en el año 2016, enfrentó un nuevo cambio de paradigma en educación especial. Este cambio está basado en las modificaciones que se han realizado con la nueva reforma educacional propuesta por el gobierno de Michelle Bachelet. En su discurso, la reforma propone la diversificación de la enseñanza, valorando la diversidad y el respeto de las NEE, como también brindar igualdad de oportunidades y calidad educativa con equidad a todos los estudiantes.

### **2.1.1 Trabajo colaborativo en Chile**

Con el surgimiento de los Programas de Integración Escolar, se establece el trabajo colaborativo, como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE, teniendo como beneficio aumentar las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, generar cohesión y sinergia en el equipo docente, incrementar el capital social y generar altas expectativas en la comunidad educativa, optimizar el uso del tiempo y de los recursos (MINEDUC, 2019).

El trabajo colaborativo se concibe como una metodología esencial, cuyo fin es que los docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016: citado en MINEDUC, 2019).

Esta estrategia beneficia, tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, como a los co-docentes, porque se genera un aprendizaje recíproco y significativo, puesto que “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca” (Calvo, 2014: citado en MINEDUC, 2019, p.2).

Las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013) entregan las bases para desarrollar el trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, el cual requiere de un equipo interdisciplinario para intervenir inclusivamente en la enseñanza de las y los estudiantes con NEE. Asimismo, se especifica que cada profesor de aula común de los cursos que tienen alumnos en el PIE debe destinar 3 horas cronológicas semanales, como mínimo, para trabajar colaborativamente con el o la profesora en educación diferencial a cargo del curso, y para desarrollar y gestionar material y actividades, de forma flexible, para el estudiantado con NEE, ya sean transitorias como permanentes.

Dentro del mismo documento (MINEDUC, 2013), se constituyen los equipos de aula, los cuales corresponden a profesionales que realizan trabajo colaborativo en un curso, favoreciendo los aprendizajes de todos los estudiantes e interviniendo de manera inclusiva. Este equipo se conforma generalmente por los profesores de aula regular, profesores de educación diferencial, asistentes de aula y profesionales asistentes de la educación, del curso respectivo en el que se desenvuelven, y que cumplen diversas funciones que dependen de las necesidades que existan en la sala de clases.

El equipo de aula debe planificar en conjunto para atender a la diversidad, con la estrategia de co-enseñanza, la cual se define como “dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades” (Cramer et al., 2010; Villa et al., 2008: citado en Rodríguez, 2014, p. 220-221).

## **2.2 Identidad Docente**

Definir el concepto de identidad profesional docente, y que éste opere a nivel universal o absoluto, resulta ser una tarea compleja debido a su carácter personal y cultural. En otras palabras, además de ser un referente del proceder y de la conducta, en este caso del profesional de educación, se rige por diversos aspectos, tanto intrínsecos como extrínsecos, respecto a la persona en cuestión y que varían en función de esta. Asimismo, la conceptualización y construcción teórica de la identidad profesional docente se realiza a partir de diversas disciplinas y dimensiones psicosociales, que igualmente dependen de teorías y marcos heterogéneos que definirán el concepto de modo diferente en cada caso. Entre estas se encuentra la sociología, pedagogía, psicología, etc.

Dentro de la literatura y las doctrinas mencionadas, se encuentran definiciones sobre la identidad profesional docente como las citadas a continuación:

Ávalos y Sotomayor afirman, de forma general, que “la identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58).

Asimismo, este concepto, desde una perspectiva sociológica, se define como “la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas <<sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación>>” (Castells, 1997: citado en Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58).

Desde el ámbito social y profesional, esta se asocia al objetivo y/o misión de educar, siendo su definición basada en el contexto netamente educativo (Quilaqueo et al., 2016).

Seidmann (2011: citado en Barreiro, 2012, p. 326) se refiere, desde la psicología social, que se trata de “un proceso social, que se lleva a cabo en la relación dialéctica entre el yo, el mundo social y otros”, otorgándole además este enfoque psicosocial, debido a que se debe relacionar con otros agentes dentro del proceso y comunidad educativa, especialmente con los estudiantes. Dichas definiciones, presentan relaciones respecto al constructo de la identidad, en base a la interacción entre el contexto social, laboral y las experiencias y cualidades personales del docente.

El proceso de construcción de esta identidad es continuo e interminable, donde, según Ritacco y Bolívar (2018), la persona se reconoce y se define a sí mismo de forma satisfactoria y socialmente. Descrito desde un punto de vista psicológico, es la elaboración de una autoimagen en un contexto laboral y comunitario en base a las experiencias y perspectivas del individuo. Madueño y Márquez (2020) explican que, durante la construcción de la identidad, participan además factores provenientes de la experiencia vivida como estudiante, previo a la formación inicial como docente. Sayago et al (2008) atribuyen a este concepto y proceso un carácter dinámico y progresivo en

relación con las interacciones de los docentes. En consecuencia, esta identidad no es permanente y sufre de constantes cambios a lo largo del ejercicio docente; según afirma García (2010, p. 19) “la identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional”, por lo que es un proceso evolutivo.

Asimismo, cabe añadir que “más bien es el fruto de identificaciones contingentes, caracterizadas por crisis y desestabilización que da a lugar a nuevas reafirmaciones” (Bolívar et al., 2014, p. 111).

Alonso et al. (2015) describen sobre la conceptualización y su apoyo en tres hipótesis, que la identidad docente es: específica y resultado de un proceso de socialización y apropiación profesional, relacionada directamente con la labor y el contexto en el que se desempeña; una construcción singular respecto a su historia personal, siendo esta un proceso biográfico continuo y un producto entre la identidad heredada y la aspirada; y una construcción relacional, es decir, una relación entre su propia identidad asumida y la atribuida por otros. Asimismo, Bajardi y Álvarez-Rodríguez (2015) añaden como otro elemento las expectativas de los demás y el comportamiento esperado como docente aceptado por la sociedad y/o estándares de su profesión. Por lo tanto, las variables nombradas condicionan la identidad profesional docente y la transforman a lo largo de su ejercicio profesional y personal.

Estas dimensiones mencionadas que intervienen en la identidad profesional docente congregan aspectos psicológicos e individuales; factores relacionados al contexto en el que se desenvuelve, los sistemas sociales y escolares por los que se rige; los roles y tareas que se encomiendan al profesional; y en definitiva por la cultura y las tradiciones de la ubicación. Siguiendo la misma idea, Cantón y Tardif afirman que:

contrariamente a los ingenieros, a los técnicos o a los médicos, los profesores no son una mano de obra intercambiable de un país a otro, porque una buena parte de su trabajo se comprende en estricta relación con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país (Cantón y Tardif ,2018, p. 5).

Estas características serán abordadas en profundidad posteriormente. Sin embargo, se observa desde esta conceptualización y aspectos su importancia, debido principalmente a que, según Schepens et al. (2009: citado en Aristizábal, 2019) la identidad profesional docente determinaría el actuar docente, sus metodologías de enseñanza, su proyectividad y desarrollo profesional, y su comportamiento ante cambios educativos.

En definitiva, y conceptualmente, la identidad profesional docente es un proceso multifacético y continuo, resultado de la interacción entre diversos factores como: las creencias, experiencias e historia personal del docente; su rol, tareas, normas y expectativas respecto a su labor profesional; y el contexto laboral en el que la persona se desenvuelve social y profesionalmente. De igual forma, debido a la cantidad de variables implicadas y su índole personal y diversa, posee un carácter complejo y dinámico.

Como preámbulo a los siguientes apartados que se abordarán en profundidad, la identidad profesional docente se compone por dos tipos: la identidad intrasubjetiva, relacionada a los aspectos individuales e identitarios de la persona; y la identidad intersubjetiva, que reúne aspectos del contexto como las relaciones sociales, normas y condiciones laborales. Asimismo, de su interacción convergen dos nuevas categorías como el bienestar docente, o satisfacción laboral, y la proyectividad docente o expectativas.

## **2.3 Identidad Intrasubjetiva**

El perfil identitario del docente se constituye de la identidad intrasubjetiva y la identidad intersubjetiva. Para definir la primera, que hace relación con los procesos internos del profesor, se requiere ahondar en la autoimagen y autopercepción del docente, indagar las razones de por qué eligió la docencia, sus metodologías, crisis que puede haber experimentado a través de su ejercicio profesional, entre otros aspectos personales (Merino, 2015).

La identidad intersubjetiva supone, entonces, los caracteres internos del ser profesor, y, además, se divide en tres dimensiones: la autoimagen, el estilo docente y la formación del profesorado.

### **2.3.1 Autoimagen**

Este aspecto de la identidad intrasubjetiva se refiere a la imagen que tienen los profesores acerca de ellos mismos, considerando cómo se ven a sí mismos y cómo se definen. Tiene que ver, además, con la autovaloración que posean acerca de su vida y desempeño.

Dentro de la autoimagen existe una subcategorización realizada por Merino (2015), en la cual se encuentra la imagen autopercebida por el docente, la elección de esta profesión, la relación que se genera entre la vida laboral y la personal, las crisis docentes que se generan a lo largo de la vida profesional, y los constructos docentes.

En cuanto a la primera subcategoría, la autoimagen percibida, Merino (2015) dispone que es un proceso en el cual se involucra la autoestima, la intimidad y la imagen pública, y que no es estable, suele variar en el tiempo (Bolívar, 2006). La autopercepción de un profesor puede ser positiva o negativa, y depende de diversos factores, tanto

intrínsecos como extrínsecos, tales como la falta de realización profesional, sucesos históricos que estén ocurriendo (como paralización docente, crisis financiera, entre otras), del ambiente laboral y escolar en el centro educativo, de las leyes y decretos que rigen en el país, como también, de la valoración que hacen otros acerca de uno mismo.

La elección de la docencia, según Merino (2015), dice relación con las motivaciones que tienen los profesores a escoger la carrera que estudiaron, que puede ser por una decisión vocacional, por haberse inspirado en otros, como docentes o familiares que lo son, o por ver el ser profesor como una oportunidad, teniendo en cuenta los pocos años de especialización en comparación a otras profesiones o poder obtener trabajo más fácil. Asimismo, se dan situaciones específicas y circunstanciales que llevan a las personas a optar por ser docente, que no tienen relación con ninguna de las motivaciones antes mencionadas. De igual manera García (2010), menciona que existen dos variables exógenas en este aspecto, la vocación y tener parientes profesores, siendo estos estudiantes quienes mayormente permanecen en la docencia.

La tercera subcategoría definida por Merino (2015) es la relación que existe entre la vida laboral y la personal, es decir, cuánto influye y afecta la vida laboral en su vida personal y viceversa. En este aspecto se ve involucrado lo extenso de la jornada laboral, la realización de tareas laborales en casa, el poco tiempo que tienen los profesores para hacer trabajo administrativo, y que, por estas razones, pasan menos tiempo con la familia, provocando muchas veces cuestionamientos, discusiones y problemas.

Las crisis docentes también forman parte de esta categoría, ya que, en varias ocasiones, existen momentos de dificultades personales que se generan por el ejercicio de la docencia (Merino, 2015). Estas pueden ser de tipo puntual o específico, que ocurren en

un determinado momento y pasan, como también, momentos críticos más complejos y que toman más tiempo de resolver. Day et al. (2007) reconocen que existen cuatro causas: la vida personal, fuera del centro educativo; el alumnado, sus características y las actitudes hacia el profesor y; la enseñanza, entornos de práctica, referido al establecimiento y las políticas, leyes, normas, decretos del país. Según Merino (2015), las crisis conllevan emociones, estados de ánimos, sensaciones, y otras expresiones que evidencian la parte personal e intrínseca del profesorado.

Finalmente, se encuentran los constructos docentes, que son la visión del profesor con relación a las diversas dimensiones educativas: la sociedad, la educación, la docencia, los alumnos, los padres y apoderados, los profesores y la tecnología (Merino, 2015). Esta subcategoría dice relación con los pensamientos, ideologías, puntos de vista y opiniones que tienen los profesores acerca de los aspectos antes mencionados.

### **2.3.2 Estilo docente**

Según Merino (2015), el estilo docente se define como la autoimagen, desde una orientación técnica y laboral, caracterizando al profesor según sus características y capacidades profesionales, es decir, el autoconcepto profesional. Dentro del estilo docente, Merino (2015) establece cinco subcategorías que lo delimitan: las debilidades como docente, las fortalezas como docente, la metodología personal, la aplicación de la tecnología y la actitud ante el cambio y la autonomía.

Con relación a las debilidades como docente, se pueden mencionar la poca disciplina en la sala de clases, la utilización de la tecnología y el trabajo colaborativo (Marchesi y Díaz, 2007). En cuanto a las fortalezas como docente tienen relación con la

preocupación por el estudiantado, con gestionar de forma adecuada el aula, tener buenas relaciones con sus alumnos, y tener métodos adecuados (Marchesi y Díaz, 2007).

La metodología personal dice relación con las estrategias didácticas y actividades que hace uso el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que el estudiantado logre los objetivos correspondientes según su nivel educativo. Cada profesor usa diversas estrategias y herramientas para que sus estudiantes aprendan, que se sustentan bajo diversos modelos o teorías de aprendizaje.

La cuarta subcategoría de estilo docente es la aplicación de la tecnología, es decir, el uso que le dan a esta, teniendo en consideración que el contexto actual requiere obligatoriamente el uso de éstas. Se destaca que no todo el profesorado tiene el manejo de la información necesaria para el uso de estos recursos, como también, que se presentan diversos problemas de tipo técnicos al utilizarlos en la sala de clases. Ahora, con la modalidad de educación a distancia, se hace imprescindible el uso de tecnologías en el aula, siendo ésta una sala de clases virtual, imponiendo al profesorado a mantenerse actualizado en cuanto a esta temática.

Finalmente, se encuentra la autonomía docente, es decir, la capacidad de organizar su actividad según sus propios criterios (Sarramona, 2000). Esta subcategoría dice relación con la capacidad de tomar decisiones pedagógicas de forma libre, consciente y profesional. Según la Red Eurydice (2009), se puede medir la autonomía en tres áreas concretas: el contenido, la metodología y la evaluación. En cuanto al contenido, no existe autonomía, puesto que el currículum establece los contenidos mínimos que deben aprender los estudiantes, lo cual es igual para todos los centros educativos. Respecto a la metodología, existe un alto grado de autonomía, ya que cada profesor puede hacer uso de

la estrategia didáctica que mejor estime conveniente en su sala de clases, sin embargo, en algunos establecimientos, esto depende además de la unidad técnico-pedagógica o de los directivos. Por último, en la evaluación, la autonomía también se ve limitada, al tener criterios mínimos que deben evaluar en los centros y contar con un mínimo de notas.

#### **2.3.4 Formación docente**

La última categoría de la identidad intrasubjetiva, de acuerdo con Merino (2015) corresponde a la formación, la cual la define como el conjunto de prácticas destinadas a que un sujeto se especialice en un área específica, y se puede dividir en inicial, continua y competencias docentes.

La formación inicial constituye la que los docentes reciben al ingresar a una carrera de pedagogía, y depende de la universidad en la que se instruyan, de los docentes que imparten los ramos, del tipo de asignaturas que forman parte de la malla curricular, de los recursos administrados y entregados, de los centros a los cuales se pueden adscribir prácticas, entre otros factores.

La instrucción continua son aquellas experiencias de aprendizaje que los docentes pueden recibir para mejorar su ejercicio profesional (Merino, 2015). Existen diversas formas de perfeccionamiento, como postítulos, cursos, magíster, doctorado, etc., que van enfocados a distintas temáticas o áreas de la educación, como el uso de las tecnologías, didáctica, atención a la diversidad, segundo idioma (inglés, por ejemplo), evaluación, convivencia escolar, entre otras. Para el profesorado, el perfeccionamiento profesional es imprescindible, ya que beneficia no solo al docente, sino también a sus alumnos. Wilson et al. (2001) establecen que existen correlaciones positivas entre la formación docente continua y la actuación del profesor y su impacto en la sala de clases.

Por último, se encuentran las competencias docentes, las cuales constituyen las características, destrezas, actitudes y habilidades que debe tener un profesor, que Tobón et al. (2006) divide en generales, que tienen que ver con aquellas que se pueden usar en diversas situaciones, como la comunicación, liderazgo, planificación; y específicas, las que están ligadas al área en el que se desempeña la persona, en este caso el docente, como la didáctica, evaluación, el currículum. Estas competencias, en nuestro país, están dadas a partir de diversas normativas educativas, como el Marco para la Buena Enseñanza o los Estándares Orientadores para las pedagogías.

La identidad intrasubjetiva, en síntesis, dice relación de todos aquellos procesos que suceden en lo más interno de la persona, sus decisiones personales, su autoestima, su forma de ser profesor, y, además, la formación que vivió durante su preparación para ser docente, por lo que engloba la gran parte de las características que se desarrollan de forma intrínseca dentro del profesorado. Sin embargo, para realizar un análisis completo del perfil identitario del docente, es necesario contemplar también los aspectos que constituyen la identidad intersubjetiva.

#### **2.4 Identidad Intersubjetiva**

La segunda categoría propuesta respecto a la identidad docente corresponde al análisis de los procesos internos sociales del profesor, reconocida como la “Identidad Intersubjetiva”, la cual considera aspectos relacionados directamente a la dimensión social de los profesores de educación especial.

Merino (2015), subcategoriza dicha área en 3 diferentes dimensiones: las relaciones sociales, las consideraciones político – social y las condiciones laborales con

las cuales el profesional de educación especial mantiene una interacción constante en su día a día.

#### **2.4.1 Relaciones sociales**

Se hace alusión a relaciones sociales, puesto que la educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos, en el cual se es capaz de asimilar y aprender conocimientos (García, 2013), donde se transmiten costumbres, normas e ideas que cada sociedad incorpora a todos aquellos que se integran en ella (Simkin y Becerra, 2013). Como tal se entiende al hombre desde un punto de vista antropológico, un ser racional, animal social y miembro familiar, ya que este precisa el poder relacionarse con los demás debido a que este tiene la necesidad de expresar su capacidad de dar y recibir, dialogar y compartir con otros seres. (D. Solís, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

Esta dimensión o subcategoría de la identidad intersubjetiva, se relaciona estrechamente a como el profesional de la educación se mantiene en una constante interacción con el centro educativo, enfocado principalmente a cómo el profesor de educación especial mantiene relaciones sociales con los apoderados y/o padres, el equipo directivo y/o con sus pares y los estudiantes pertenecientes al establecimiento educativo. (Merino, 2015)

Tal y como se menciona, el profesional de la educación debe ser capaz de mantener relaciones sociales con su entorno, es por ello que, se describen las relaciones sociales como aquel conjunto o variedad de interacciones que el sujeto realiza con una o más personas de su ambiente, es decir, de la sociedad y de los cuales establece vínculos, ya sean, familiares, laborales, amistad, entre otros, enmarcándose de este modo en la

cultura social a la que se pertenece, y del cual dentro de ese posicionamiento se define un rol dentro de las relaciones interpersonales. Es a partir de lo mencionado anteriormente que el profesional de educación especial mantiene constantes intercambios de información e interacciones humanas, estableciendo de este modo como describe Benito (2006) “una red de relaciones, tanto formales como informales con implicaciones en la dinámica del centro” (p. 4).

De acuerdo con lo que mencionan los autores es posible afirmar que:

Toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas. Los intentos de transformar la enseñanza afectan las relaciones de los docentes con sus alumnos, con los padres de éstos y entre ellos mismos. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción personal y sentimiento de éxito dependen de ellas. (Hargreaves et al., 2001: citado en Merino, 2015, p. 431).

Por ende, se describe que los centros educativos forman parte primordial en las diversas interacciones que desarrolla el profesional de educación especial, ya que, en esta propia dinámica, tal y como describe Benito (2006) se logra entrever una serie de interrelaciones, ya sean de factores personales, estructurales y organizativos.

Como tal, la labor docente implica continuas relaciones entre alumnos y alumnas, con otros profesores, otros profesionales del establecimiento y con los padres o apoderados que pertenecen al colegio.

#### **2.4.2 Consideraciones político – social**

La segunda subdimensión a describir tiene relación con las consideraciones político - social que configura la identidad profesional de los profesores de educación especial, específicamente dada la validez que la sociedad entrega al ser humano en su proceso de identificación identitaria.

Tal y como lo describe en estas consideraciones en las cuales progresivamente se va construyendo una identidad profesional donde coexisten ambos aspectos de las cuales no en su totalidad cohabitan de manera homogénea dada su alta variabilidad o cambiante desarrollo que experimentan.

Por una parte, se hace hincapié en las percepciones que las políticas públicas del país aseguran respecto del profesional docente, como describe Cantón y Tardif (2018), que de acuerdo a los criterios constitucionales es posible señalar a aquellas personas que podrán ser profesores y profesoras, considerando aspectos de igualdad, mérito, publicidad y capacidad, con las que permitirían indicar el nivel o calidad de docentes de los cuales se incluyen aspectos como competencia, mediación, interacción o comunicación, estos se mantienen en un constante juicio de términos polisémicos, evolutivos y sistémicos profundizando en aspectos subjetivos y emocionales del profesorado.

Por otra parte, dentro de las políticas ministeriales y públicas que norman la labor de los profesores, es importante destacar que el sistema educativo tiene la tendencia de desvalorizar a los docentes, generando múltiples dificultades en el ejercicio de su profesión (Ávalos, 2009: citado en Rozas y Vergara, 2013).

Como se describe anteriormente respecto a la políticas o normativas vigentes en Chile, se incluye además aquellos documentos que respaldan y validan al profesor o profesora de educación especial, estos documentos permiten reflexionar sobre qué es lo que se espera que deba cumplir el profesional de educación especial. El Decreto 170/2009, que describe al profesorado de educación diferencial como aquel profesional competente, “...aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.” (MINEDUC, 2009, art.15)

El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) considera 4 dominios y criterios para el ejercicio profesional docente, estos hacen referencia a distintos aspectos de este proceso, y son los siguientes: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales. Cada uno de estos presenta criterios que especifican qué debe conocer y dominar el profesorado para enfrentarse a la sala de clases, con diversos descriptores para evaluar el desempeño alcanzado por los docentes.

Por otra parte, es posible describir que:

La identidad docente como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social es un arsenal de relaciones posibles que una persona puede tener con otras. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo (...) El desarrollo de la identidad profesional del profesor depende en gran parte de la disponibilidad y calidad de estos factores. (Coldron y Smith, 1999: citado en Cantón y Tardif, 2018, p. 85)

Las consideraciones sociales, evocan o remiten a una amplia esfera social, que implica el concepto que el propio individuo tiene de sí mismo, como también el cómo este se remite a ser miembro o parte de grupos sociales y como tal esto permite identificarse dentro de una clase ya sean de carácter familiar, escuela, empleo, profesión, entendiéndolo como su integración en estos. Balderas (2013) remite a la identificación, valoración y actuación del individuo dentro de un grupo social dando significación a las diversas identidades sociales que subyacen de estas.

### **2.4.3 Condiciones laborales**

Finalmente, uno de los aspectos importantes a considerar dentro de la identidad intersubjetiva del profesional de educación especial, son las condiciones laborales o de trabajo en las que estos se desenvuelven.

Hacer hincapié en las condiciones laborales que los y las docentes vivencian no es fácil, ya que esto implica un gran abanico de variables a considerar, de estos se valoran elementos como horas de jornadas laborales, características del entorno social, económico y político donde desarrollan su trabajo e inclusive recursos que se encuentran a disposición de los y las docentes, los salarios, entre otras variables.

Merino (2015), categoriza el análisis de las condiciones laborales en cuatro ámbitos o áreas, de las cuales menciona:

- 1) "trabajo docente" que incluye aspectos propios de la función docente como el salario, horas de trabajo, ratio de alumnos, interinidad, funciones, formación y perfil, acceso y promoción y reconocimiento social; 2) "recursos materiales" que definen las herramientas e infraestructura disponibles para la ejecución de las funciones; 3) "ambiente de trabajo" determinando el clima laboral a partir de las

relaciones sociales, relaciones de aula y cultura organizacional; y 4) "contexto laboral", que abarca las características del entorno geográfico, social, económico, legal y político.(p. 507)

La identidad intersubjetiva, en síntesis, engloba diversos aspectos enfocados a la dimensión social del profesorado, que como bien se menciona son “procesos internos sociales del sujeto”, como son las relaciones sociales, las consideraciones político - social y finalmente condiciones laborales, apartados que abarcan un amplio abanico de elementos fundamentales que permiten evaluar y analizar, desde diversas perspectivas al profesional de educación especial, por ello tanto identidad intrasubjetiva como intersubjetiva, permiten ahondar en un perfil identitario.

## **2.5 Bienestar docente**

El bienestar laboral, se encuentra fuertemente ligado a cómo el profesional lleva a cabo la tarea, a la productividad y la eficiencia, mientras que el malestar laboral, por otro lado, se encuentra fuertemente relacionado a las diversas crisis o enfermedades, como el estrés o enfermedades mentales.

Cornejo y Quiñones (2007) mencionan que podrían existir, según el género, diferentes maneras de manifestar los problemas del malestar, como el agotamiento emocional en mujeres.

El bienestar docente, tal como expone Merino (2015) corresponde a la satisfacción laboral que tiene el profesional al momento de realizar su labor dentro del centro. Esta categoría se puede dividir y evaluar en nivel de bienestar con la docencia, nivel de bienestar con el centro y causantes de malestar. Junto con esto, Merino (2015) señala que este bienestar tiene una alta importancia a la hora de asegurar ciertas características que

hace positivo el ambiente laboral para quien ejerce la acción de trabajo como para el empleador, esto se refiere al establecimiento de objetivos en común, promoción de productividad, etc.

El nivel de bienestar con la docencia hace referencia a qué tan satisfecho se encuentra el profesor o profesora con su profesión en particular. Cuando un docente se siente competente, tiene las mínimas condiciones laborales o realiza progresos significativos en su trabajo, el docente está satisfecho.

El nivel de bienestar con el centro implica como su nombre lo menciona qué tan cómodos se sienten los docentes con su establecimiento, entrando a evaluar qué tanta autonomía puede tener el docente para ejercer la función docente, que tan buenas sean las relaciones que mantiene con el estudiantado, la familia, el resto de los profesionales con los que trabaja

Dentro de las causantes de malestar, podemos encontrar el agobio laboral, las malas condiciones salariales, la burocracia, la baja participación de la familia en las acciones del centro, entre otras.

Hué (2012) presenta otros criterios de malestar y bienestar docente, los cuales no son muy diferentes de los propuestos anteriormente, sin embargo, explicita que al pasar el tiempo y con los cambios de paradigmas y avances tecnológicos los y las docentes se ven insatisfechos con la entrega de conocimientos, y valores debido a que no se puede entregar al igual que años anteriores. A la vez se establecen que los cambios en las normativas a lo largo de Latinoamérica exponiendo diferentes formas de establecer objetivos y criterios disminuye significativamente el nivel de bienestar.

## **2.6 Proyectividad docente**

Cuando se refiere a proyectividad docente se menciona a las expectativas que se tienen a futuro de acuerdo con la profesión y al centro donde el docente trabaja, este factor al igual que la identidad va variando a lo largo de la carrera de los docentes, según la experiencia que se va adquiriendo, y también de las etapas que van cursando, desde la formación inicial del profesorado hasta el momento en que abandonan su profesión.

De acuerdo con lo planteado por Merino (2015) la pedagogía no es una carrera altamente deseada debido a la escasa demanda, esto sumado a que no promete una alta fuente de ingresos o un reconocimiento social. Actualmente, autores como Zabalza y Zabalza (2012) mencionan que los docentes se encuentran desajustados en la construcción de la identidad debido al cambio en la sociedad y el cambio socioeconómico. También influiría que, en Chile, esta carrera se asocia a un escaso campo laboral, largas jornadas de trabajo y un sueldo precario, y si bien, se han ido estableciendo políticas públicas que resguarden la labor docente, pero aun así Avalos (2013) plantea que los docentes son los que deben adaptarse a las leyes que rigen en nuestro país.

Según Merino (2015) es importante considerar dentro de las expectativas docentes, cuál es el método de selección a la docencia, esta debe ser equitativa, transparente y tener calidad técnica. Esto se encuentra intrínsecamente relacionado a las expectativas actuales de la profesión, el grado de bienestar docente, las ventajas y/o desventajas que existen en la labor y el sistema de creencias que tienen los profesores.

Dentro de la proyectividad docente se pueden encontrar dos categorías, la primera es las expectativas con la docencia, esta se radica en su totalidad a cómo se proyectan los docentes con su labor, ya sea a largo o a corto plazo, no siempre se encuentran en la

misma línea del nivel de satisfacción laboral. Mientras, que la segunda categoría se relaciona en cómo se proyecta el profesorado dentro de su contexto laboral, si existen óptimas relaciones laborales, hay un buen ambiente social con los diversos agentes social y estabilidad laboral en el futuro.

Entre las principales expectativas que tienen los profesores se encuentra de forma más frecuente, según Canton y Tardif (2018) en poder intercambiar y tener la posibilidad de compartir experiencias con la docencia en otros centros. También según Merino (2015), algunos profesores desean tener una estabilidad profesional al pasar los años

Se debe considerar, según Ávalos (2013), la motivación en las proyecciones de los docentes, ya que, si el profesorado demuestra una alta motivación y un buen nivel de satisfacción laboral sus expectativas a largo plazo sean positivas, mientras que, si existe una baja motivación, las metas a alcanzar por parte de los profesores sea negativa. Merino (2015) también plantea, que la proyectividad es fuertemente influenciado por experiencias, por niveles de malestar, las ventajas o desventajas que posee la docencia y a las condiciones laborales a las cuales se encuentre expuesto.

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

---

### **Capítulo III: Marco Metodológico**

En este capítulo, se presentará el tipo de investigación que se llevó a cabo en la producción de este proyecto, cuál fue la población que decidimos estudiar, la muestra de esta con sus determinadas características, los instrumentos que utilizamos para poder recabar la información y finalmente los aspectos éticos son requeridos para el desarrollo de esta investigación.

#### **3.1 Tipo de investigación**

La investigación se desarrolló dentro de un enfoque cualitativo, la que según Fernández et al. (2014) mencionan que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9), por otra parte, aproximándolo a un contexto educativo se define como:

la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (Sandín, 2003: citado en Bisquerra 2009, p. 276).

Dentro de los aspectos que se consideran en la recolección de datos, diversos autores tales como Coffey y Atkinson (2003) exponen que los ambientes o contextos en los que se dan las investigaciones y las contingencias pueden ocurrir impactando directamente en este proceso; estos mismos autores recalcan la importancia que tiene este

tipo de investigación a la hora de comprender la cultura de los profesores en sus distintos contextos. Es por esta pertinencia que el enfoque a utilizar será el cualitativo.

La investigación se propuso que el sujeto desempeñara un rol activo, el cual aporta reflexiones y experiencias, que van relacionadas al contexto en el que se enmarca su labor docente, donde nacen los supuestos epistemológicos de una mirada subjetiva (Landin y Sánchez, 2019). En base a lo anterior, el foco fue la visión que el profesorado de educación diferencial en sus diversos contextos mantiene de sí mismos, en relación con su identidad docente y todos los aspectos que en ella podemos encontrar. De acuerdo con lo anterior, Bisquerra (2009), hace referencia al significado de las experiencias de los objetos de estudio, resaltando de este modo aspectos relevantes, buscando de este modo lo "pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un proceso de investigación claramente inductiva..." (Bisquerra, 2009, p. 317).

Para poder dar respuesta al objetivo de esta investigación denominada "*La identidad del profesorado de pedagogía en educación diferencial en diversos contextos*", es que esta adquirió un método biográfico narrativo, el cual permitió el uso de narrativas – biográficas y entrevistas para la recolección de datos. Dicho género según Coffey & Atkinson (2003) es utilizado para poder entender la cultura de los docentes.

El presente método, como menciona Bold (2011), necesita de una minuciosa recogida de datos, análisis de la información y reflexión crítica de los resultados. Por otra parte, este método contiene 4 elementos indispensables al momento de investigar: un narrador de experiencias, un investigador, documentos que recojan la información de la investigación y lectores del estudio (Bolívar, 2012).

### **3.2 Método de investigación**

Este proyecto de investigación se basó en el método biográfico narrativo el cual plantea el estudio y análisis del significado de la experiencia humana (Buendía, et al., 1998), del mismo modo, es posible complementar de acuerdo con Bisquerra (2009) que dicho método comprende y engloba elementos como percepciones, sentimientos y acciones de los objetos de estudio, por medio del proceso inductivo. Después de analizadas las opciones, nos hemos centrado en el método biográfico narrativo a través de estudios de casos cruzados, el cual, de acuerdo con Bolívar (2014), ha adquirido un espacio propio dentro de la investigación cualitativa.

### **3.3 Población**

La población de esta investigación corresponde al profesorado de pedagogía en educación diferencial perteneciente a la región del Bío-Bío, Chile, los cuales pertenecen a los seis diversos contextos laborales que se detallarán a continuación, estos son colegios de dependencia particular subvencionada, municipal, particular pagado, rurales, aulas hospitalarias (Higueras y Cañete) y por último universidades con proyectos de integración.

### **3.4 Muestra**

El marco metodológico en el que se sitúa esta investigación tendrá como sujetos de estudio a un grupo de profesores y profesoras de educación diferencial de la región del Bío-Bío, de diferentes dependencias, correspondientes a 5 profesores de establecimiento municipal, 5 de particular subvencionado, 5 de colegios particulares, 5 de escuelas rurales, 5 de proyecto de integración universitario, y, por último, 3 de aula hospitalaria, siendo un total de 28 entrevistados, a quienes en una primera fase se les realizó una

entrevista vía online. Se utilizó un muestreo por conveniencia, recurriendo a la voluntad de los y las participantes para contribuir al presente estudio con sus reflexiones y experiencias (Martínez-Salgado, 2012; Pérez-Luco et al., 2017).

Se considerarán maestros con características determinadas, que proporcionarán información clave para el estudio; los criterios considerados para su inclusión fueron los siguientes:

- a) *Accesibilidad y disposición*: Contarán con tiempo y recursos disponibles para ser entrevistados vía virtual debido al contexto actual y que permitieran compartir sus vivencias, y experiencias como maestros.
- b) *Experiencia*: Actualmente están en ejercicio de su profesión como docentes, esto considerando desde los 0 hasta los 5 años de ejercicio, en establecimientos educativos en diversos contextos.
- c) *Especialidad*: Docentes especialistas en educación diferencial.
- d) *Formación*: Centros de educación superior que entreguen el título de profesor en educación diferencial, de Chile.

En una segunda fase, se recopilaron un total de 24 docentes, las que corresponden a 5 de dependencia municipal, 4 de colegios particulares subvencionados, 4 de colegios particulares pagados, 3 de escuelas rurales, 5 de programas de integración universitaria y finalmente 3 de aulas hospitalarias. Se considerarán profesionales de la educación con características determinadas, que proporcionarán información clave para el estudio; los criterios considerados para su inclusión fueron los siguientes:

- a) *Accesibilidad y disposición*: Contarán con tiempo y recursos disponibles para contestar las preguntas del documento “narrativa-biográfica” debido al contexto actual y que permitieran compartir sus vivencias, y experiencias como maestros.
- b) *Experiencia*: Actualmente están en ejercicio de su profesión como docentes, esto considerando desde los 0 hasta los 5 años de ejercicio, en establecimientos educativos en diversos contextos.
- c) *Especialidad*: Docentes especialistas en educación diferencial.
- d) *Formación*: Centros de educación superior que entreguen el título de profesor en educación diferencial, de Chile.

### **3.5 Instrumento de recolección de datos**

Las técnicas que se utilizan para recolectar datos durante esta investigación corresponden a: 1) entrevista semiestructurada (Corbetta, 2003: citado en Tonon, 2012) y 2) narrativas-biográficas (Bolívar y Segovia, 2006: citado en Huchim y Reyes, 2013) que permitan la descripción de experiencias formativas y sociales. Con el fin de cumplir con los objetivos expuestos en el estudio. Específicamente con el objetivo general, de *analizar la identidad profesional docente del profesorado de educación especial, que realiza su ejercicio profesional en distintos contextos, para caracterizar perfiles identitarios.*

#### **3.5.1 Entrevista**

La entrevista es definida por Alonso (1999) como un proceso de interacción entre el entrevistador y el entrevistado, del cual se puede obtener información relacionada a vivencias de este último. Por otra parte, Corbetta (2003: citado en Tonon, 2012) comprende a la entrevista semiestructurada como un instrumento investigativo que es

capaz de adecuarse a las características del entrevistado. Del mismo modo es posible afirmar que este mecanismo, de acuerdo con Díaz et al. (2013) es una herramienta flexible, en la cual las preguntas abordadas se ajustan a los sujetos de estudio.

El instrumento utilizado para la presente investigación consta de 24 preguntas abiertas, que corresponden a 4 categorías de la dimensión identidad docente: identidad intrasubjetiva, identidad intersubjetiva, bienestar y proyectividad docente, de las cuales se desprenden subcategorías asociadas a los aspectos mencionados. A continuación, se evidencia el listado de preguntas.

**Tabla 1**  
*Guion Entrevista Semiestructurada*

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Identidad intrasubjetiva	Autoimagen	1. ¿Cómo te describes como persona y profesional?
		2. ¿Qué motivó la elección de esta profesión?
		3. ¿Qué concepto tiene usted sobre sí mismo (a) como profesor (a)?
		4. ¿Cuál es tu definición de ser profesor de educación diferencial en este contexto?
	Estilo docente	5. En relación con el trabajo colaborativo, ¿cuáles consideras que son fortalezas y debilidades?
		6. ¿Cuál es el concepto que tiene usted sobre estrategias para abordar el trabajo colaborativo?
		7. ¿Por qué se identifica con este concepto?
	Formación docente	8. ¿Crees tú que la formación inicial docente entregada por tu universidad fueron suficientes para desempeñarte como profesor(a) diferencial hoy en día?
		9. ¿Ha realizado actividades relacionadas al perfeccionamiento docente? ¿Cómo cuáles?
		10. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las competencias que un docente debe tener?
Identidad intersubjetiva	Relaciones sociales	11. ¿Cómo describirías las relaciones sociales con la comunidad educativa? (profesor – apoderados, docente – equipo directivo, profesor – docentes, y profesor – alumnos).
		12. ¿Qué oportunidades de interacción social entre los diferentes entes les brinda el establecimiento en el cual trabaja?
	Consideraciones político-sociales	13. ¿Qué percepción tiene sobre la visión que plantea el Estado hacia los profesores de educación diferencial?
		14. ¿Crees que existe una valoración política con respecto a la docencia? ¿por qué?
		15. ¿Crees que existe una valoración social con respecto a la docencia? ¿por qué?
	Condiciones laborales	16. ¿Cuántas horas dedica usted fuera de su horario contractual a la preparación de material de trabajo?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
		17. ¿Qué facilidades y posibilidades le entrega su institución para perfeccionamiento profesional?
		18. ¿Su salario es coherente con la cantidad y calidad de trabajo que usted realiza?
Proyectividad docente		19. ¿Cómo se proyecta como docente dentro de cinco años?
		20. ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo dentro de su establecimiento?
		21. ¿Cuáles son sus expectativas a corto plazo dentro del centro educativo?
Bienestar docente		22. ¿La institución en la cual usted trabaja le ha entregado contención emocional durante el tiempo de pandemia?
		23. ¿La institución en la cual usted trabaja realiza talleres de crecimiento en el área laboral y personal?
		24. ¿Qué tan satisfecho (a) se siente usted en su lugar de trabajo? ¿por qué?

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.5.2 Narrativa - biográfica**

La narrativa según lo planteado por Bolívar y Segovia (2006: citado en Huchim y Reyes, 2013) es fundamental para analizar las vivencias de los profesionales a lo largo de su vida, conociendo aspectos importantes y sus metas personales. Del mismo modo Huchim y Reyes (2013) menciona que la narrativa - biográfica es la que da acceso a la comprensión del cómo actúa el profesorado en los diversos contextos en los cuales se encuentra inmerso y también ayuda a que le dé sentido al trabajo que realizan, dentro de esto se consideran los sentimientos y sus proyecciones, estos últimos son sumamente importantes para la investigación.

En este estudio las narrativas estarán orientadas con la identidad intrasubjetiva e intersubjetiva, asociadas a motivaciones vocacionales, estilo docente y experiencias sociales en relación con su identidad profesional docente. Luego de un minucioso análisis, esto permitirá la identificación y respectiva descripción de sus reflexiones y experiencias con relación a las orientaciones vocacionales, ejercicio profesional, y trabajo colaborativo de cada docente objeto de investigación.

Este instrumento investigativo consta de 4 pasos que dan respuesta a los aspectos mencionados con anterioridad, de los cuales cada paso permite desencadenar al siguiente.

**Tabla 2**  
*Formato narrativo – biográfica*

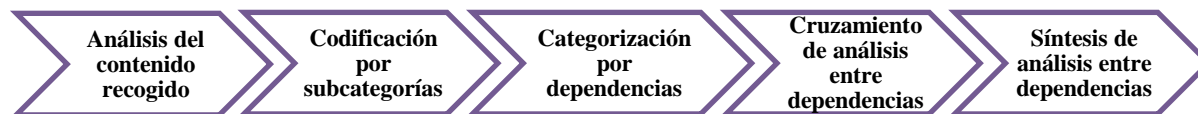
Estructuración	Preguntas
Paso 1	Relata tu historia de vida con relación a querer ser profesor/a? ¿Qué te llevó a tomar esa decisión? Para esto, revisa tu trayectoria educativa (inicial, básica, media, universitaria y educación continua)
Paso 2	Analiza lo ocurrido: ¿Por qué “lo que te paso” fue relevante desde la perspectiva de “aprender a enseñar”?
Paso 3	Describe ¿Qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional?
Paso 4	Describe ¿qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional respecto al trabajo colaborativo entendiendo por el trabajo con todos los actores educativos?

*Fuente: Elaboración propia*

### 3.6 Análisis de la información

Con el propósito de analizar la información obtenida a través de los instrumentos ya mencionados, se realizó un estudio con las siguientes etapas, ejemplificadas en el siguiente esquema.

**Figura 1**  
*Etapas de análisis*



*Fuente: Elaboración propia*

Se inició el proceso con una revisión general de los datos adquiridos en las entrevistas y narrativas realizadas, con el fin de visualizar una vista general de estas evidencias. En segundo lugar, se ejecutó la codificación con intención de establecer

conexiones entre las categorías, subcategorías y lo respondido por las participantes, representándose a través de tablas de análisis.

**Tabla 3**  
*Listado de códigos*

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Sigla</b>
Autoconcepto personal	Se refiere a la percepción que tiene el docente de sí mismo, como persona.	A-Pe
Autoconcepto profesional	Se refiere a la percepción que tiene el docente de sí mismo, como profesor de educación diferencial.	A-Pr
Motivación vocacional	Se refiere a las razones de por qué escogió estudiar pedagogía en educación diferencial.	M
Trabajo colaborativo	Se refiere cuando dos o más personas trabajan juntas para un objetivo en común.	T-C
Estrategias de trabajo colaborativo	Herramientas que utiliza el profesorado para poder realizar el trabajo en conjunto entre colegas.	E-T-C
Formación inicial docente	Se refiere a aquella formación entregada en la universidad, la cual promueve los fundamentos y saberes básicos para el futuro docente.	F-I-D
Competencias docentes	Se refiere a los conocimientos, habilidades y aptitudes que el profesorado considera que un docente debería poseer.	C-D
Relaciones sociales profesionales	Se refiere a la interacción que ocurre entre los entes educativos.	R-S-P
Valorización profesores diferenciales	Se refiere a la percepción que tienen los profesores de educación diferencial sobre la valorización política de su profesión.	D-P-D
Contextualización a la realidad docente	Se refiere a la conexión que existe por parte de la sociedad y el estado respecto de la profesión docente.	D-R-D
Políticas gubernamentales	Se refiere a la normativa que rige al profesorado de educación diferencial, y también a aquellas decisiones tomadas por el gobierno durante este último año.	P-G
Percepción social de la docencia	Se refiere a la valorización que expresa la sociedad frente a los profesores.	P-S-D
Agobio laboral	Se refiere a la sobrecarga de trabajo que presentan los profesores en los establecimientos y horas de trabajo fuera de lo estipulado en el contrato.	A-L
Pertinencia salarial	Se refiere a la remuneración coherente respecto al ejercicio laboral.	P-S
Proyección profesional docente	Se refiere a la visualización que el profesional de educación diferencial tiene a largo plazo sobre sí mismo(a), respecto a su profesión.	P-P-D

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Sigla</b>
Contención emocional	Se refiere a la capacidad de facilitar y propiciar el desarrollo emocional por parte del establecimiento al profesorado.	C-E
Oportunidades de crecimiento laboral y personal	Se refiere a los diferentes eventos que se pueden presentar para que el profesor pueda mejorar su desempeño, ya sean laborales o personales.	O-C-L-P
Satisfacción laboral	Se refiere al estado de bienestar y felicidad del profesor, con relación al desempeño en el espacio de trabajo y su entorno.	S-L

*Fuente: Elaboración propia.*

Posteriormente, las entrevistas y narrativas se separaron por dependencia, con tal de diferenciar cada vivencia de los docentes por contexto laboral.

Las reflexiones más frecuentes entre las respuestas de las entrevistas pasaron a ser clasificadas por las siguientes categorías producto de la codificación: autoconcepto, elección vocacional, contexto por dependencia, trabajo colaborativo, formación docente, interacciones sociales, apreciación político-social, condiciones laborales, proyectividad y bienestar docente, dentro de las cuales se consideran diversas subcategorías, como se puede observar en el siguiente ejemplo, cuyo documento original se presenta en el anexo 1. Finalmente, se generó una síntesis de análisis por categoría.

**Tabla 4**  
*Categorización por dependencia: entrevista.*

<b>Categoría 1: Autoconcepto</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
Descripción personal		
Descripción profesional		
Auto conceptualización docente		

*Fuente: Elaboración propia*

Por otro lado, las respuestas más representativas dentro de las narrativas fueron clasificadas por las categorías: orientación vocacional, ejercicio profesional y trabajo

colaborativo y sus respectivas subcategorías, como se observa a continuación, cuyo documento original se presenta en el anexo 2. Finalmente, se generó una síntesis de análisis por categoría.

**Tabla 5**  
*Categorización por dependencia: narrativa - biográfica*

<b>Categoría 1: Orientación vocacional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
Trayectoria educativa		
Experiencia significativa		
Relevancia de las experiencias		

*Fuente: Elaboración propia*

El siguiente paso fue la confección de una matriz de cruzamiento con los hallazgos reunidos de todas las dependencias, con el objetivo de analizar las concordancias y divergencias encontradas por cada categoría dentro de las entrevistas realizadas a cada uno de los 28 docentes.

**Tabla 6**  
*Estructura de matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: entrevistas.*

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Divergencias</b>
Autoconcepto		
Elección vocacional		
Contexto por dependencia		
Trabajo colaborativo		
Formación docente		
Interacciones sociales		
Apreciación político-social		
Condiciones laborales		

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Divergencias</b>
Proyectividad		
Bienestar docente		

*Fuente: Elaboración propia*

Siguiendo con lo anterior, se realizó la confección de una matriz de cruzamiento con los hallazgos recabados de todas las dependencias, con el objetivo de analizar e identificar las concordancias y divergencias encontradas por cada categoría dentro de las narrativas - biográficas desarrolladas por cada uno de los 24 profesores.

**Tabla 7**

*Estructura de matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: narrativas – biográficas.*

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Discrepancias</b>
Orientación vocacional		
Ejercicio profesional		
Trabajo colaborativo		

*Fuente: Elaboración propia.*

A continuación, se desarrolló una síntesis por categoría respecto a lo anteriormente analizado en las matrices de cruzamiento de hallazgos en las entrevistas, la cual fue, en parte, el cimiento para la discusión y futuras conclusiones.

**Tabla 8**

*Estructura de síntesis de matriz de cruzamiento: entrevistas.*

<b>Categoría</b>	<b>Síntesis</b>
Autoconcepto	
Elección vocacional	
Contexto por dependencia	
Trabajo colaborativo	

<b>Categoría</b>	<b>Síntesis</b>
Formación docente	
Interacciones sociales	
Apreciación político - social	
Condiciones laborales	
Proyectividad	
Bienestar docente	

*Fuente: Elaboración propia.*

Finalmente, se realizó una síntesis por categoría respecto a lo anteriormente analizado en las matrices de cruzamiento de hallazgos de las narrativas – biográficas, siendo las bases para la discusión y futuras conclusiones.

**Tabla 9**

*Estructura de síntesis de matriz de cruzamiento: narrativas – biográficas.*

<b>Categorías</b>	<b>Síntesis</b>
Orientación vocacional	
Ejercicio profesional	
Trabajo colaborativo	

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.7 Aspectos éticos**

Los aspectos éticos constituyen las medidas necesarias para proteger y resguardar la identidad, integridad y confidencialidad de la información y de los sujetos que fueron parte de la investigación. Esto se llevará a cabo con un consentimiento informado, que será firmado por las y los profesores de educación diferencial que decidan ser partícipes de este estudio. La firma de este consentimiento es un requisito, para así poder resguardar

toda la información, y de igual forma, los participantes cuentan con total autonomía dentro del estudio, por lo que pueden negarse a responder alguna pregunta o a no contar alguna experiencia, e inclusive, retirarse cuando lo estime conveniente.

Asimismo, las investigadoras responsables de este proyecto cuentan con los conocimientos y herramientas mínimas y necesarias para llevarlo a cabo, por lo que se asegurará el buen uso de los instrumentos de investigación, el seguimiento de las fases y protocolos, y la confidencialidad de la información obtenida.

Esta investigación resguarda los principios éticos con relación a la Declaración de Helsinki (2013): principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos.

### 3.8 Criterios de calidad en la investigación

Para efectos de esta investigación, es importante cumplir con ciertos criterios, los cuales permitieron interpretar los resultados, es por ello por lo que se consideraron los 7 criterios descritos los cuales son "la reflexividad, transparencia, autenticidad/credibilidad, perspectiva holística, sistematicidad metodológica, coherencia y conciencia de la complejidad." (Gehring y Palacios, 2014, p.18)

**Tabla 10**  
*Criterios de calidad en la investigación.*

Criterio	Definición	Acción
Reflexibilidad	Capacidad autocrítica del investigador sobre el desarrollo de su propia investigación.	Revisión y comunicación constante.
Transparencia	Sistematizar y explicitar como parte del proceso de investigación, los criterios de decisión metodológicos.	Descripción de los métodos e instrumentos investigativos.
Autenticidad	Interrelacionar y contrastar entre sí diversos puntos de vista existentes entre los actores investigados, intentando representar de la forma más realista posible el mundo social.	Complementariedad metodológica.
Perspectiva holística	Comprender de manera profunda y efectiva cualquier cuestión, problemática o aspectos de la vida social de un colectivo, teniendo en	Abordaje contextualizado.

		cuenta todo el contexto en el cual esta se desarrolla.	
Sistematicidad metodológica		Sucesión temporal de las técnicas del proceso de investigación, racionalizadas y sistematizadas	Sistematización de la investigación en fases.
Coherencia		El sentido de un trabajo riguroso de articulación, de encaje entre conceptos, técnicas y abordajes, provenientes de tendencias diferentes.	Revisión sistemática y exhaustiva del escrito.
Conciencia de complejidad	de	Acumulación de diversas aproximaciones a los mismos temas para ser capaces de proponer salidas factibles.	Reuniones y reflexiones sistemáticas.

*Fuente: Elaboración propia a partir de Gehring y Palacios (2014)*

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

---

## Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se realizó un análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas y narrativas - biográficas, los cuales se encuentran vertidos en sus respectivas matrices de cruzamiento de hallazgos (ejemplo en anexo 3 y 4).

### 4.1 Resultados del análisis de las entrevistas

En la tabla 11 se presenta la matriz de cruzamiento que contiene las principales concordancias y divergencias de las reflexiones obtenidas de las matrices de hallazgos de entrevistas pertenecientes a cada una de las dependencias analizadas con anterioridad.

**Tabla 11**

*Matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: entrevistas.*

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Divergencias</b>
<b>Autoconcepto</b>	El profesorado de las distintas dependencias manifiesta poseer un autoconcepto positivo de sí mismos, tanto en el ámbito personal como profesional.	No se encuentran divergencias entre los actores en esta categoría.
<b>Elección vocacional</b>	Los docentes de las diversas dependencias tuvieron motivaciones extrínsecas, como familiares docentes o en situación de discapacidad, al momento de elegir estudiar pedagogía en educación diferencial.	No se encuentran divergencias entre los actores en esta categoría.
<b>Contexto por dependencia</b>	Los profesores de las diferentes dependencias expresan que su rol como docente, dentro del contexto en el que están inmersos, tiene como fin el bienestar del estudiantado, entregando herramientas y apoyos.	El profesorado de las distintas dependencias menciona que deben realizar diferentes labores y tareas, de acuerdo al contexto en el que se encuentran.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Los docentes comparten la importancia de la comunicación en el desarrollo del trabajo colaborativo.	Los profesores de los diversos centros educativos señalan múltiples y diferentes debilidades con relación al desarrollo del trabajo colaborativo.
<b>Formación docente</b>	El profesorado de las distintas dependencias desarrolla un constante perfeccionamiento docente, relacionado a sus áreas de especialidad. Asimismo, los profesores coinciden en que la empatía y la vocación son los aspectos que más se destacan dentro de las competencias docentes.	Los docentes expresan distintos niveles de satisfacción en relación a la formación inicial que recibieron por parte de su universidad.

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Divergencias</b>
<b>Interacciones sociales</b>	Los docentes de las diversas dependencias expresan mantener una buena relación con los demás agentes de su comunidad educativa.	Los profesores mencionan que, dentro de sus distintos centros educativos, se manifiestan diferentes tipos de oportunidades de interacción.
<b>Apreciación político-social</b>	El profesorado coincide en que existe una desvalorización política con relación a la docencia, mencionando un nulo reconocimiento a los profesores de educación diferencial.	Los docentes de las diferentes dependencias discrepan en cuanto a la valorización social que hay hacia el profesorado, existiendo una percepción positiva y negativa al respecto.
<b>Condiciones laborales</b>	Los docentes de las distintas dependencias expresan que se les entregan las oportunidades y facilidades para realizar perfeccionamiento docente.	Los profesores discrepan en cuanto a la cantidad de horas de trabajo extra, y también, con relación a la coherencia salarial.
<b>Proyectividad</b>	El profesorado de los diversos centros educativos, coinciden en la consolidación de sus carreras, a través del perfeccionamiento y la estabilidad laboral.	Los docentes mencionan tener diferentes proyectos, tanto a corto como largo plazo, dependiendo del contexto en el que se encuentran.
<b>Bienestar docente</b>	Los profesores de las diversas dependencias coinciden en sentirse satisfechos en su lugar de trabajo.	Los docentes discrepan en cuanto a la contención emocional entregada por sus establecimientos. Asimismo, difieren con relación a la realización de talleres de área personal y laboral, dentro de sus instituciones.

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 12 se presentan las síntesis de las categorías cruzadas por dependencia, destacando los principales hallazgos.

**Tabla 12**  
*Síntesis de matriz de cruzamiento: entrevistas.*

<b>Categoría</b>	<b>Síntesis</b>
<b>Autoconcepto</b>	Los docentes de los diversos establecimientos manifiestan tener una buena autoestima de sí mismos, lo cual es posible interpretar a través de una alta percepción de su ser profesor, demostrando un empoderamiento de su rol docente, que poseen una alta seguridad sobre sí mismos, y que se sienten bien de acuerdo con cómo son.
<b>Elección vocacional</b>	Es posible describir que los profesores de las distintas dependencias tuvieron motivaciones de carácter extrínseco, que las llevaron a elegir pedagogía en educación diferencial, pudiendo interpretar que dichos estímulos incentivaron a lograr una meta u objetivo en común: ser un ente capaz de entregar la ayudas y herramientas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en los diversos contextos.
<b>Contexto por dependencia</b>	El profesorado de los diversos establecimientos coincide en que su rol es diferente, de acuerdo con el contexto en el cual están inmersos, entendiendo que cada entorno de aprendizaje demanda un perfil distinto para cada docente. Esto se evidencia con las distintas labores y tareas que realizan con el fin común de favorecer el desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Categoría	Síntesis
	<p>Por lo tanto, se infiere que los docentes han cumplido variadas funciones, las cuales instan al desarrollo integral y consolidación del rol como profesores de educación diferencial.</p>
<p><b>Trabajo colaborativo</b></p>	<p>Los profesionales coinciden que el trabajo colaborativo es fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresando que la comunicación y organización es clave para un desarrollo óptimo de este proceso. Sin embargo, se puede evidenciar dificultades para poder lograrlo, lo cual se ve reflejado en las decisiones que se tomen en conjunto para el estudiantado, mencionando relaciones laborales deficientes, climas más tensos, producto de tiempos reducidos para la ejecución del trabajo colaborativo, lo cual disminuye las posibilidades y oportunidades tanto de interacción como de la realización de una planificación adecuada y acorde a las necesidades de los alumnos.</p>
<p><b>Formación docente</b></p>	<p>Con respecto a lo mencionado por el profesorado, es posible interpretar que no hay un nivel alto de satisfacción con relación a la formación inicial entregada por sus casas de estudio, concluyendo que en las mallas curriculares existen vacíos de contenidos referentes al rol administrativo del profesor diferencial, de las prácticas progresivas desarrolladas a lo largo de la carrera, y al conocimiento de diversos contextos donde se pueden desempeñar, como universidades, aulas hospitalarias, etc.</p>
<p><b>Interacciones sociales</b></p>	<p>Los docentes coinciden que existen buenas relaciones entre los distintos entes de la comunidad educativa, lo cual se puede interpretar como un buen clima laboral, donde los profesores se encuentran seguros y acompañados, lo cual se refuerza, también, en la alta autopercepción que tienen de ellos mismos.</p>
<p><b>Apreciación político – social</b></p>	<p>El profesorado expresa que existe una gran desvalorización política respecto al ser docente, y junto con esto, además hay un poco reconocimiento al gremio de profesores diferenciales. Se puede interpretar que, producto de esta baja valoración, los docentes se ven afectados anímicamente, con menos motivación para trabajar, y perjudicando también su autopercepción como profesional.</p>
<p><b>Condiciones laborales</b></p>	<p>Respecto a las condiciones laborales, los profesores manifiestan que trabajan varias horas fuera del horario contractual, expresándose una gran cantidad de horas trabajadas en ciertas dependencias, lo cual se puede interpretar como un inmenso agobio laboral para los docentes, lo que conlleva un desgaste físico y emocional, contar con menos tiempo para el hogar y las actividades sociales, afectando anímicamente al profesorado.</p> <p>Por otro lado, a los docentes se les entregan flexibilidad horaria para realizar actividades de perfeccionamiento, lo cual significa que a los establecimientos les importa que sus profesores progresen en su desarrollo profesional, y que valoran el tiempo que destinan para esas actividades.</p> <p>Por otra parte, los docentes discrepan con relación a la coherencia que hay entre la calidad y cantidad de trabajo que realizan con su sueldo, existiendo un descontento generalizado en este aspecto, lo cual se puede interpretar como una baja valoración que hay hacia la profesión por parte de los empleadores y del estado, y que conlleva una desmotivación para los profesores, afectando su autoestima laboral.</p>
<p><b>Proyectividad</b></p>	<p>En relación a la proyectividad es posible señalar que el profesorado se plantea objetivos relacionados a la consolidación de sus carreras como profesionales de educación diferencial, buscando el perfeccionamiento docente constante, es decir, el fortalecimiento e inducción de nuevas motivaciones y actitudes profesionales, para el quehacer docente, siendo posible relacionar esto a una estabilidad laboral en los contextos en los cuales se encuentra insertos, desarrollando su rol profesional, y destacando la cualidad de los docentes de siempre aspirar a mayores logros e ir superándose profesionalmente.</p>

Categoría	Síntesis
<b>Bienestar docente</b>	<p>Los docentes de los diversos contextos educativos coinciden en que se encuentran satisfechos en los establecimientos donde trabajan, esto se puede evidenciar en lo que se menciona con anterioridad, como el buen trabajo colaborativo, el desempeño de su rol dentro de su contexto, entre otros.</p> <p>Se observa, además, que, a pesar de la desvalorización política, el agobio laboral y la incoherencia salarial, los docentes de igual forma se sienten satisfechos en su lugar de trabajo. Esto se puede interpretar como una contradicción entre lo expresado, y junto con eso, que los docentes realizan igual su trabajo, les gusta y lo desarrollan con un buen desempeño, con lo que se da a entender que no valoran su tiempo y labor, estando en un lugar donde no los reconocen correctamente, y que se conforman con lo que se les entrega.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

Luego de realizar el análisis de contenido de las 28 entrevistas semiestructuradas las cuales 5 corresponden a dependencia municipal, 5 de particular subvencionado, 5 de particular pagado, 5 de establecimiento rural, 5 de universitarias y 3 de aulas hospitalarias se realizó el cruzamiento de resultados, se puede señalar que dichas categorías representan e influyen de manera directa e indirecta en el perfil identitario de los docentes, destacándose factores en común que configuran la identidad del profesorado de educación diferencial.

#### **4.2 Resultados del análisis de las narrativas – biográficas**

En la matriz de cruzamiento presentada a continuación se evidencian las congruencias y discrepancias de las reflexiones obtenidas de las matrices de hallazgos de las narrativas – biográficas, pertenecientes a cada una de las dependencias analizadas con anterioridad.

**Tabla 13**

*Matriz de cruzamiento de hallazgos por dependencia y categoría: narrativas – biográficas.*

Categoría	Concordancias	Discrepancias
<b>Orientación vocacional</b>	El profesorado de las distintas dependencias comparte el tipo de experiencias significativas, siendo de carácter extrínsecas, como un familiar profesor o un familiar en situación de discapacidad, y orientadas al bienestar del estudiantado. Para todos los docentes, estas experiencias influyeron en su	Los docentes de las distintas dependencias discrepan en cuanto a la elección de ser profesor dentro de su trayectoria educativa, variando en el tiempo en el que tomaron la decisión vocacional.

<b>Categoría</b>	<b>Concordancias</b>	<b>Discrepancias</b>
	elección vocacional.	
<b>Ejercicio profesional</b>	Los profesores de las diferentes dependencias coinciden en que los saberes prácticos y pedagógicos que han utilizado tienen como finalidad asegurar de manera efectiva el acceso al aprendizaje de los estudiantes.	Los profesores difieren en los diferentes saberes prácticos y pedagógicos que realizan en su ejercicio profesional.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Los docentes de las distintas dependencias concuerdan en que, en base a los diversos saberes prácticos y pedagógicos relacionados al trabajo colaborativo, buscan que el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado sea el óptimo y adecuado.	El profesorado de las diferentes dependencias describe aplicar distintos tipos de saberes prácticos y pedagógicos para llevar a cabo el desarrollo del trabajo colaborativo.

*Fuente: Elaboración propia*

En la siguiente tabla se presentarán las síntesis de las categorías cruzadas por dependencia, destacando los principales hallazgos.

**Tabla 14**  
*Síntesis de matriz de cruzamiento: narrativa - biográfica*

<b>Categorías</b>	<b>Síntesis</b>
<b>Orientación vocacional</b>	Con respecto a la orientación vocacional, es posible señalar que el profesorado tuvo diversas experiencias de carácter extrínsecas durante su vida, como ser hijos de profesionales de la educación o tener familia en situación de discapacidad, las cuales fueron influyentes y decisivos en su posterior elección vocacional, de lo cual se infiere que fueron situaciones de su vida cotidiana las que marcaron su desarrollo profesional, por lo que estas propias vivencias de vida fueron significativas, relacionadas al ser profesor, por lo que no nace de ellos mismos, sino que algo externo influyó en el objetivo vocacional.
<b>Ejercicio profesional</b>	El profesorado de los diversos establecimientos realiza diferentes saberes prácticos y pedagógicos, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero coinciden en entregar las herramientas y las estrategias para el bienestar de los alumnos. Esto nos permite interpretar que la labor de los profesores de educación diferencial, son un pilar fundamental para lograr un aprendizaje significativo, y que es relevante desarrollar distintas labores dentro del rol docente para llegar a este fin.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Los docentes mencionan la aplicación de múltiples y diversos saberes prácticos y pedagógicos con el objetivo de llevar a cabo de forma efectiva el trabajo colaborativo y un posterior aprendizaje adecuado para el estudiantado. A partir de este hecho, se infiere que los profesores realizan un proceso de adaptación con los participantes de la colaboración y los alumnos, a fin de encontrar las estrategias pertinentes y eficientes que favorezcan el desarrollo de los estudiantes y del propio espacio colaborativo. Asimismo, se da a entender que los docentes prefieren y les resulta facilitador trabajar en equipo, considerándolo efectivo y productivo, lo cual dice relación con las habilidades y competencias que han adquirido en la práctica.

*Fuente: Elaboración propia*

Luego de realizar el análisis de contenido de las 24 narrativas – biográficas, que corresponden 5 a dependencia municipal, 4 a particular subvencionado, 4 a particular pagado, 3 a establecimiento rural, 5 a universitarias y 3 a aulas hospitalarias se realizó el cruzamiento de resultados, pudiendo señalar que dichas categorías representan e influyen de manera directa e indirecta en el perfil identitario de los docentes, destacándose factores en común que configuran la identidad del profesorado de educación diferencial, que han forjado durante sus respectivas trayectorias educativas y vida laboral.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN**

---

## **Capítulo V: Discusión**

En el siguiente capítulo, se presentarán los siguientes resultados o hallazgos de acuerdo con la investigación realizada al profesorado de educación diferencial. Esto a partir de información obtenida por medio de la realización de entrevistas y narrativas - biográficas, efectuando un análisis cualitativo, de los cuales serán discutidos y comparados en base al marco teórico y de referencia.

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la identidad profesional docente del profesorado de educación especial que realiza su ejercicio profesional en distintos contextos para caracterizar perfiles identitarios, es por ello que se consideraron aspectos relevantes en primera instancia en las entrevistas como Autoconcepto, Elección Vocacional, Contexto por Dependencia, Trabajo Colaborativo, Formación Docente, Interacciones Sociales, Apreciación Político-social, Condiciones Laborales, Proyecciones Laborales y Bienestar Docente; mientras que en la narrativas - biográficas se tomaron en cuenta la Orientación Vocación y Ejercicio Profesional, analizando cada aspecto de manera individual.

### **5.1 Discusión de resultados: entrevistas**

#### **5.1.1 Autoconcepto**

Con relación a la categoría de autoconcepto, se esperaba evidenciar que los docentes entrevistados reconocieran el importante rol que desempeñan dentro de las instituciones educativas, y que su autovaloración dependía del contexto en el que estaban inmersos. Asimismo, que los profesores que trabajaban en dependencia municipal y particular subvencionado tendrían una autoimagen negativa; y que los docentes que se desempeñaban en dependencias particulares, rurales, en universidades y aulas

hospitalarias, poseían un autoconcepto positivo. Estas suposiciones dicen relación con los acontecimientos históricos del país, a lo largo de las décadas, en la cual siempre el profesor municipal y subvencionado ha estado en desmedro en comparación a las otras dependencias, ocurriendo continuamente paralizaciones y huelgas, tal como explica Merino (2015), la autoimagen docente depende de diversos factores, como la falta de realización profesional, los sucesos históricos que están ocurriendo en el país, del ambiente laboral, de las leyes, entre otros.

Posterior a la recolección de datos, se evidencia que el profesorado, en todos los contextos estudiados, presenta una autovaloración positiva tanto personal como profesional, definiéndose a sí mismos como buenos docentes, empáticos y responsables.

Cabe destacar que no se encontraron las diferencias esperadas en el autoconcepto de los profesores de acuerdo con sus dependencias, siendo todos de carácter positivo, con una alta autopercepción, lo que se antepone con la realidad que viven en cada uno de sus establecimientos y en el contexto educacional actual.

### **5.1.2 Elección vocacional**

Respecto a esta categoría, se propuso que las motivaciones para estudiar pedagogía en educación diferencial sean de tipo extrínsecas, siendo mayoritariamente experiencias con familiares docentes, lo cual se relaciona con lo que dispone Merino (2015), quien establece que esta elección puede ser por una decisión vocacional, como haberse inspirado en otros, como profesores o familiares que siguen esta profesión, como también por situaciones específicas y circunstanciales que llevaron a optar por dicha carrera.

Se evidenció que el profesorado entrevistado escogió estudiar pedagogía en educación diferencial producto de motivaciones extrínsecas, destacándose las experiencias con familiares en situación de discapacidad, y con padres que ejercían la docencia.

Los resultados que se obtuvieron fueron congruentes con lo que se esperaba obtener.

### **5.1.3 Contexto por dependencia**

Se pensaba la existencia de una diferencia en relación con el rol que el profesorado ejecutaría dentro de cada dependencia educativa, en cuanto a las metodologías y estrategias que utilizan, y relacionado con lo que menciona Marchesi y Díaz (2007), donde se expresa que el docente debe poseer como fortaleza la preocupación por los estudiantes y tener metodologías adecuadas, según las características del contexto. Junto con esto, Merino (2015) destaca que cada profesor utiliza distintas estrategias y herramientas para que sus alumnos aprendan.

Es posible evidenciar que el profesorado entrevistado hace gran hincapié en la importancia del entorno y las características del estudiantado, para dar una respuesta adecuada a cada uno de los estudiantes, considerando estrategias, recursos y metodologías, demandando de este modo los conocimientos, habilidades y capacidades que cada docente posee. Producto de esto, existen diferencias del rol del profesor diferencial en cada dependencia, en cuanto a las labores y tareas que deben realizar en cada institución, siendo algunos un apoyo y contención, y otros de enseñanza transversal.

Se evidencia que los resultados obtenidos con este instrumento fueron coincidentes con los supuestos de la investigación.

#### **5.1.4 Trabajo colaborativo**

Respecto a la categoría de trabajo colaborativo, se deseaba que los docentes desempeñaran un rol protagonista y activo, el cual estaba influenciado por la estructuración y organización de este tipo de colaboración, fundamentado por el decreto 170 (MINEDUC, 2009), el cual establece el trabajo colaborativo como una herramienta para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Por lo expuesto, y teniendo en consideración experiencias y situaciones prácticas, se esperaba que en los colegios estaría opacada esta forma de trabajo por las funciones y disposiciones de los demás profesores, mientras que en las universidades y aulas hospitalarias sí sería efectivo y funcional.

De acuerdo con lo analizado es posible demostrar que el rol que desempeñan los diferentes profesores dentro de los centros educativos es fundamental para realizar el trabajo colaborativo, donde la clave principal de este es la comunicación. Se evidenció que en los colegios de todas las dependencias se desarrollaba un trabajo colaborativo de alto y buen nivel, y que también sucedía esto en las universidades y aulas hospitalarias, teniendo como diferencia la estructuración y el tiempo destinado para ello. Sin embargo, se encontraron variadas debilidades que perjudicaban una correcta realización de este proceso, destacando la deficiente organización del tiempo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se encontró la diferencia esperada entre las instituciones de diferentes dependencias, relacionada al nivel de trabajo colaborativo gestionado, demostrando el rol activo y empoderado del profesorado en este aspecto.

### **5.1.5 Formación docente**

Con relación a la categoría de formación docente, se esperaba que el profesorado de educación diferencial expresara la insuficiencia e insatisfacción de su formación inicial, asociado a aspectos teóricos y prácticos. Dicha formación es entendida como la enseñanza que reciben los profesores al ingresar a una carrera de pedagogía, la cual depende de la universidad en la que se matricule, de los docentes, de la malla curricular, y de los centros de práctica (Merino, 2015).

Asimismo es posible demostrar que los docentes consideran que su formación inicial posee un nivel bajo de satisfacción frente a la carencia de contenido existentes en la mallas curriculares de sus respectivas casas de estudios, asociados principalmente al área administrativa de lo que implica la carrera y las cuales han ido adquiriendo en su proceso práctico de ejercicio docente en los diversos contextos en los cuales se encuentran insertos, lo cual han suplido con un constante perfeccionamiento. Asimismo, los docentes destacan que no recibieron la suficiente enseñanza relacionada al conocimiento del trabajo en las distintas dependencias e instituciones, como aulas y escuelas hospitalarias, universidades y educación secundaria.

Se pudo evidenciar que los resultados obtenidos fueron coincidentes con los supuestos de investigación.

### **5.1.6 Interacciones sociales**

Respecto a la categoría interacciones sociales, de las cuales, el profesor diferencial debe mantener constantes intercambios de información con los entes de la comunidad educativa, y estableciendo “una red de relaciones, tanto formales como informales, con implicaciones en la dinámica del centro” (Benito, 2006). Teniendo esto en consideración,

y teniendo en cuenta las experiencias prácticas vividas, es posible mencionar que se esperaba que en los colegios de las distintas dependencias se experimentaran relaciones deficientes y organizadas según gremio, mientras que, en universidades y aulas hospitalarias, se desenvolvían relaciones más simétricas y empáticas.

Se puede evidenciar, a través de las entrevistas, que los docentes de las diferentes instituciones educativas expresan mantener una excelente relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa, basada principalmente en el respeto, compañerismo y la cordialidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos con este instrumento, no se encontró las diferencias significativas esperadas entre dependencias.

#### **5.1.7 Apreciación político- social**

En la categoría de apreciación político - social, es posible mencionar que se esperaba encontrar que el profesorado de educación diferencial evidencia una desvalorización política hacia la docencia, y un bajo reconocimiento por parte del estado y la sociedad, entendiendo que el sistema educativo tiene la tendencia de desvalorizar a los docentes, generando múltiples dificultades en el ejercicio de su profesión (Ávalos, 2009: citado en Rozas y Vergara, 2013).

De acuerdo con lo analizado en las entrevistas, podemos concluir que el profesorado de los diversos contextos educativos señala una baja o negativa percepción de lo que implica la valoración del estado hacia los profesores de educación diferencial, haciendo hincapié en la falta de conocimiento a lo que respecta el quehacer docente. Por otra parte, es posible mencionar una opinión o consideración dividida a lo que respecta el reconocimiento social hacia la docencia, esto influenciado en este caso por la pandemia,

ya que apoderados, familias, agentes externos a esto han tenido una aproximación a lo que implica el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes y la labor docente, mejorando la percepción que tenían hacia los profesores y valorándolos aún más.

Se pudo evidenciar, a través de los resultados obtenidos, respecto a la valoración política fueron coincidentes con el supuesto de investigación, mientras que la valoración social no es concordante.

### **5.1.8 Condiciones laborales**

Con relación a las condiciones laborales, se esperaba evidenciar que, en los colegios de dependencias municipales, particulares subvencionados y rurales se presentaran condiciones deplorables para los docentes, en cuanto a la cantidad de horas de trabajo extra que realizan y a la coherencia salarial, mientras que, en los colegios particulares pagados, las universidades y aulas hospitalarias, se esperaba observar óptimas condiciones laborales. Estas variables se analizan de acuerdo con las funciones propias del profesor, a los recursos materiales, al ambiente de trabajo, y al contexto laboral (Merino, 2015).

De acuerdo a las entrevistas realizadas, se encontraron hallazgos de lo esperado asociados a las horas de trabajo, realización de material y recursos educativos, como también a lo que implica el área administrativa, con respecto a la coherencia salarial, donde el profesorado de colegios municipales, particulares subvencionados y rurales coinciden en el descontento respecto a la relación en los aspectos mencionados, mientras que para los docentes de los colegios particulares pagados, universidades y aulas hospitalarias presentan una conformidad frente a las condiciones que experimentan, puesto que son mayoritariamente óptimas.

De acuerdo con los resultados obtenidos por este instrumento, existe una coincidencia con los supuestos de investigación.

### **5.1.9 Proyecciones laborales**

Respecto a la categoría de proyecciones laborales se puede mencionar que se esperaba, en todas las dependencias, que el profesorado de educación diferencial busque el perfeccionamiento y la obtención de altos cargos en sus establecimientos, teniendo en cuenta lo que menciona Merino (2015), que al mantener un trabajo estable implica en el docente o profesorado un adecuado u óptimo nivel de proyectividad.

De acuerdo con lo analizado en las entrevistas, los docentes de todas las dependencias tenían como expectativas la consolidación de sus carreras, a través del perfeccionamiento y estabilidad laboral. Asimismo, expresan diversas metas a largo y corto plazo, todas relacionadas con lo anteriormente mencionado.

Según los resultados obtenidos, éstos coinciden con relación al perfeccionamiento docente, sin embargo, no se evidenció la búsqueda de altos cargos entre los profesores entrevistados.

### **5.1.10 Bienestar docente**

Referente a la categoría de bienestar docente, es posible mencionar que lo esperado dice relación con el nivel de satisfacción que el docente presente en los diversos contextos en los cuales realiza su ejercicio profesional, diferenciando un bajo nivel de satisfacción en aquellos centros con dependencia municipal y particular subvencionado, mientras que en los colegios particulares pagados, rurales, universidad y aulas o escuelas hospitalarias, se atribuiría de un alto nivel de satisfacción, entendiendo que esto tiene una

gran relevancia para asegurar un buen clima laboral para todos los entes de la comunidad educativa (Merino, 2015).

Por otra parte, referido a los hallazgos es posible mencionar que los docentes describen o coinciden en sentir un alto nivel de satisfacción en relación con centro educativo en el que se encuentran insertos, a pesar de considerar una incoherencia salarial, agobio laboral y la desvalorización de su profesión.

Se evidenció que los resultados son en cierta medida incongruentes con los supuestos de investigación, puesto que todos los docentes se manifestaban satisfechos en su trabajo, sin distinguir entre dependencia, lo cual se antepone con la realidad que experimentan día a día.

## **5.2 Discusión de resultados: narrativas - biográficas**

### **5.2.1 Orientación vocacional**

En la categoría de orientación vocacional se esperaba que el profesorado presentara motivaciones de carácter extrínseco que influyeran en la toma de decisión sobre su futuro profesional, como menciona García (2010), que existen dos variables exógenas en esta categoría.

Respecto a lo analizado, se obtuvieron los siguientes hallazgos relacionados a la orientación vocacional del profesorado de educación diferencial, los cuales demostraron una coincidencia de acuerdo con lo que se esperaba, sobre lo que los docentes señalan el haber tenido diversas experiencias significativas a lo largo de su vida, de carácter extrínseco que motivaron dicha decisión. Esto asociado a situaciones de familiares en situación de discapacidad o padres que ejercen la docencia, tal cual y como se menciona en el apartado anterior de la categoría relacionada a elección vocacional.

Se evidenció que acuerdo a lo obtenido a través del análisis de la narrativa - biográfica que los resultados poseen una clara coincidencia entre lo esperado y lo encontrado, de los supuestos de investigación.

### **5.2.2 Ejercicio profesional**

Según la categoría de ejercicio profesional, se esperaba que el profesorado de educación diferencial de los diversos contextos sea capaz de utilizar las estrategias y metodologías que debe conocer un profesional en el quehacer docente de las distintas dependencias o contextos en los cuales se encuentra inserto, teniendo como objetivo el bienestar del estudiantado, según lo mencionado por la Ley General de Educación (2009), además de enseñar conocimientos, aporta al desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con lo analizado a través de las narrativas, el profesorado de los diversos contextos, están de acuerdo en que deben realizarse diversas labores y actividades, junto con esto, el uso de diferentes estrategias, las cuales buscan como finalidad el bienestar del estudiantado.

Se evidenció de acuerdo con lo obtenido, a través de las narrativas, que concuerda con el supuesto de investigación.

### **5.2.3 Trabajo colaborativo**

Con respecto a esta categoría, se espera que el profesorado sea capaz de reconocer estrategias o metodologías para llevar a cabo el proceso de trabajo colaborativo, en el cual los docentes lo comprenden como una metodología fundamental en el contexto institucional, para compartir experiencias sobre sus prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016: citado en MINEDUC, 2019).

Es posible describir que el profesorado de educación diferencial hace uso y aplicación de múltiples saberes prácticos y pedagógicos en el ejercicio del trabajo colaborativo para llevarlo a cabo, considerando las características del estudiantado y el contexto o entorno, a fin de encontrar estrategias pertinentes y eficientes; dichos aspectos asociados principalmente a las habilidades, capacidades y conocimientos que los profesionales han ido adquiriendo a través de la práctica.

Se evidenció que de acuerdo con lo obtenido y analizado de las narrativas los docentes son capaces de identificar saberes prácticos y pedagógicos que facilitan el proceso de trabajo colaborativo.

## **CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES**

---

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio que surgieron a partir de la discusión de los resultados obtenidos expuestos en los capítulos anteriores, junto con las limitaciones que percibieron en la investigación, y las proyecciones para futuros estudios.

Como se ha mencionado con anterioridad en esta investigación, nuestro estudio aspiraba analizar la identidad profesional docente del profesorado de educación diferencial que realiza su ejercicio profesional en distintos contextos, para caracterizar perfiles identitarios, a través de entrevistas y narrativas biográficas. Al finalizarlo, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

El profesorado de educación diferencial manifiesta poseer una alta percepción de sí mismos, fundamentada en su principal objetivo: el bienestar y aprendizaje del estudiantado. Dicha autovaloración positiva significa en los docentes un empoderamiento en su rol, una alta seguridad y confianza en sus labores y, asimismo, una gran percepción de su ser profesor, independientemente de la dependencia en la cual trabaja.

Los docentes de educación especial, de todas las dependencias, poseen un rol protagonista y fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo con el equipo de aula, puesto que manejan las herramientas y metodologías necesarias para llevarlo a cabo. Además, conoce las características personales de sus estudiantes, generando un óptimo y adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en todo el estudiantado. Sin embargo, según cada contexto, varía la forma de realizar este trabajo, producto de la falta de organización del tiempo destinado, algunas relaciones laborales deficientes y climas tensos entre los

profesores de educación básica y los docentes diferenciales, muchas veces relacionado a la falta de oportunidades de interacción que se generan en los establecimientos, siendo únicamente de tipo laborales y puntuales. Esto puede significar que la eficacia del trabajo colaborativo no depende solamente de la responsabilidad y compromiso del profesor de educación diferencial, sino que está directamente relacionada con el actuar de los docentes en su totalidad.

Es posible identificar que el grado de satisfacción del profesorado de educación diferencial dentro de su establecimiento es alto, no obstante, se evidenció una clara contrariedad dentro de las reflexiones de los profesores, puesto que expresan una desvalorización política y social, a pesar de que en el último tiempo la sociedad ha concientizado levemente sobre la labor docente. Asimismo, señalan una gran incoherencia respecto a la cantidad y calidad del trabajo que realizan en comparación a los sueldos que perciben, sintiéndose poco reconocidos dentro de sus establecimientos, y junto con esto, mencionan presentar agobio laboral, producto de extensas jornadas laborales, sumado a horas extras impagas que deben realizar, especialmente en tiempos de pandemia. Estos sucesos se destacan en los colegios de dependencias municipales, particulares subvencionados y colegios rurales. Con estos hallazgos, se concluye que el profesorado de educación diferencial se siente satisfechos igualmente en su lugar de trabajo, aun cuando reciben bajos sueldos, experimentan agobio laboral y se sienten desvalorados política y socialmente, generando en ellos una desmotivación, desgaste emocional y físico, afectando su autoestima profesional.

Por todo lo anterior expuesto, se concluye que el profesorado de educación diferencial presenta un perfil identitario variado, con altas expectativas de sí mismos y

hacia sus estudiantes, con una alta percepción de su ser profesor, y gran seguridad en ellos, lo cual se fundamenta en que son docentes noveles, que están en el proceso de consolidación de sus carreras, y que han recibido una formación inicial actualizada a los tiempos modernos. No obstante, dentro de este perfil se identifica un descrédito de su labor. Lo anterior, se puede interpretar como una falta de reconocimiento hacia los docentes diferenciales lo que significaría un impacto negativo a la autoestima de estos profesionales a la hora de cumplir su trabajo, siendo su motor principal la vocación.

Finalmente, se destaca que el desarrollo de esta investigación contribuye a afianzar los conocimientos teóricos que subyacen a la identidad profesional docente, permitiendo actualizar la información existente en estos momentos, y contraponiendo la realidad con la literatura.

### **Limitaciones**

Durante la realización de esta investigación se evidenciaron las siguientes limitaciones que influenciaron indirectamente en los resultados obtenidos:

- La ejecución de reuniones y entrevistas mediante modalidad virtual a causa de la pandemia mundial por COVID-19.
- Falta de accesibilidad a bibliotecas físicas que proporcionaran bibliografía no virtual y/o una amplia variedad, debido a las normas sanitarias en Chile.
- Insuficientes artículos investigativos virtuales actualizados referentes a la identidad profesional docente de educación diferencial.
- Escasa cantidad de profesores noveles en contextos de aula hospitalaria y proyectos de integración en universidades.

- Limitado tiempo del profesorado participante para la realización de entrevistas y narrativas.

### **Proyecciones**

De acuerdo con la investigación realizada es posible mencionar, con respecto a las proyecciones los siguientes aspectos:

Para el desarrollo de futuros estudios se proyecta producir mayor literatura respecto a la identidad docente del profesorado de educación diferencial, con el fin de cooperar en la formación de futuros profesores para potenciar la identidad de ellos.

Por otro lado, es reconocido que, con el transcurso del tiempo, las mallas curriculares de las diferentes casas de estudio se renuevan, lo cual implica una nueva generación de profesores; por ello este estudio resultaría de gran contribución a una nueva identificación de la identidad profesional docente. De esta manera se insta a la aplicación de los instrumentos, tanto de las entrevistas semiestructuradas como las narrativas biográficas, para así poder comparar los diversos factores y determinar la influencia de estos dentro de la identidad docente.

Asimismo, se proyecta la realización de nuevas investigaciones que puedan nutrir el estudio presentado, en especial las temáticas de crisis de identidad docente y nuevas implicancias que puedan generarse con el periodo de pandemia que se está viviendo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J., Delgado, J., Gutierrez (Eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (Pp. 225 - 239). Editorial Síntesis, S.A.
- Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004>
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis; TED*, 46, 189-204.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n46/0121-3814-ted-46-189>
- Arredondo, T. (2020). Escuelas u aulas hospitalarias en Chile. Unidad Educación Especial, División Educación General.
- Asociación médica mundial (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones en seres humanos*. Fortaleza.
- Ávalos, A. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp. 43 - 59.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>
- Ávalos, B. (2013). *Héroes o villanos. La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria S.A.

- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570007>
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (6), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>
- Barreiro, A. (2012). Hacia una psicología social de la educación. *Cuadernos de pesquisa*, 42(145), 298-329. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100022>
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Fundación Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implication for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. [doi.org/10.1080/03057640902902252](https://doi.org/10.1080/03057640902902252)
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La muralla.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. Sage Publications.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C., Passeggi, M.H., Abrahao (Eds.), *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica, Tomo II* (Pp. 79 - 109). Editora Universitaria da Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>

- Bolívar, A. (2014). A expressivida epistémico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. *Editora CRV*, 113-127.  
[https://www.researchgate.net/publication/282869544\\_A\\_expressivida\\_epistemic\\_o-metodologica\\_da\\_pesquisa\\_autobiografica](https://www.researchgate.net/publication/282869544_A_expressivida_epistemic_o-metodologica_da_pesquisa_autobiografica)
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Socia Research*, 7(4).  
<http://www.qualitativeveresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolivar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.  
<https://ssrn.com/abstract=3238480>
- Buendía, L., Colás, M., Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*, (Pp. 112-152). OREALC/UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc\\_def\\_0000232822&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_8e0ee3ac-5a9d-46de-ba75-ed3bbf1b400b%3F%20%3D232822spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/4822/3/pf0000232822/PDF/232822spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A320%2C%22](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc_def_0000232822&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8e0ee3ac-5a9d-46de-ba75-ed3bbf1b400b%3F%20%3D232822spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/4822/3/pf0000232822/PDF/232822spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A320%2C%22)

[gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](#)

Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Blackwell.

Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Sage.

Coldron, J. y Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 711 - 726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>

Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.

Cornejo Chávez, R y Quiñónez, M (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75 - 80. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>

- Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.  
[https://www.researchgate.net/publication/236671162\\_CO-TEACHING\\_IN\\_URBAN\\_SECONDARY\\_SCHOOL\\_DISTRICTS\\_TO\\_MEET\\_THE\\_NEEDS\\_OF\\_ALL\\_TEACHERS\\_AND\\_LEARNERS\\_IMPLICATIONS\\_FOR\\_TEACHER\\_EDUCATION\\_REFORM](https://www.researchgate.net/publication/236671162_CO-TEACHING_IN_URBAN_SECONDARY_SCHOOL_DISTRICTS_TO_MEET_THE_NEEDS_OF_ALL_TEACHERS_AND_LEARNERS_IMPLICATIONS_FOR_TEACHER_EDUCATION_REFORM)
- Day, C., Kington, A., Gu, Q., Sammons, P. & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: connecting, lives, work and effectiveness*. Open University Press.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, Z. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. <https://redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2018/03/7-La-educaci%C3%B3n-encierra-un-tesoro.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M, y Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación de educación médica*, 2(7), 162 - 167.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Duran, D. y Giné, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*.  
[https://www.researchgate.net/publication/328631184\\_La\\_formacion\\_del\\_profes](https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profes)

orado para la educacion inclusiva Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad

- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Eurydice. (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Secretaría General Técnica.
- Feixás, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).  
<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- García, J. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 95-110.  
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883005.pdf>
- García, M. (2013). Platón y la Educación del individuo. *Revista iHistoriArte*.  
<https://www.ihistoriarte.com/2013/10/platon-y-la-educacion-del-individuo/>.
- Gehring, R. y Palacios, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Reprografía UCAM.
- Guerra, P. (2018). *Régimen legal de la educación escolar particular pagada: el caso chileno*. Asesoría técnica parlamentaria.

[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26062/1/BCN\\_Regimen\\_Educacion\\_Escolar\\_Particular\\_Pagada\\_Chile\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26062/1/BCN_Regimen_Educacion_Escolar_Particular_Pagada_Chile_Final.pdf)

- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. *Aulas inclusivas*, 103-117.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Moore, S. (2001). *Aprender a cambiar: más allá de las materias y los niveles*. Editorial Octaedro, S.L.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana, S.A de C.V.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Húe, C (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, (12), 47 - 68. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2467>
- Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(29). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- Jiménez, G. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44012058007>
- Landín, R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Madueño, M. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación Santa María.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis final de estudio: "análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)"*. Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva* 17 (3), 613 – 619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico - narrativo*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla.

- Mineduc (1990). *Decreto 490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl/2qo5e>
- Mineduc (2005). *Nuestro compromiso con la diversidad*. División Educación General. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP.
- Mineduc (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Diario Oficial de la República de Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Mineduc (2009). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Mineduc (2013). Decreto 117. Reglamenta artículo 13 de la ley N° 19.715 sobre bonificación especial para profesores encargados de establecimientos educacionales rurales. <http://bcn.cl/2qpik>
- Mineduc (2017). *Ley N° 21.040. Crea el sistema de educación pública*. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl/2f72w>

Mineduc (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

Mineduc (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación República de Cuba (2004). El desarrollo de la educación informenacional. SITEAL. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_cuba\\_0367.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0367.pdf)

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 27-44. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160204.pdf>

Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Revista Internacional de Comunicación*, (39), 1-18. <https://idus.us.es/handle/11441/68886>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 269-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>

- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1-23.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>
- Rivas, L. (2015). ¿Cómo hacer una tesis? Tercera edición. DOI: 10.13140/RG.2.1.3446.6644
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.  
[https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración de trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, (2), 303-319.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Rozas, M. y Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos Educativos*, 13(25), 42 - 51.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414911>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Ariel Educación.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Investigación Arbitrada*, (42), 551-561. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>

- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Seidmann, S. (2011). *Hacia una psicología social de la educación*. Teseo.
- Simkin, H. y Becerra, G., (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 119 – 142. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Magisterio.
- Tonon, G. (2016). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 47-68. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17  
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34859958/IdenDocFRONTERA2008-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628004574&Signature=KkgbKOq~gj19rRwY~xvo52vSG0KGGy~4wfb2Px03Y~Bbuvef5yy93ZTWqIIQ7m7I0ilXLdmZfNUIG5~aa0P6jht7~X-4PKpRr3h0RrI4pb9vBtdA3yfRxOEQc59DhRH4eRWwvdyU1tt5jg1n3hdFVV3>

[UM3wIF9MziyW1wzhCZpVT-n1IwM88DiMIUFrhgLV9UPsFb5bQx-BYco21X8KJfTZOKHdpeBIT3b2NtsiJ~dhaxpY-iT1eqK2u1GPC1sKz2go578BG3jQ0126fNzzY5uIboJYR0MymjZ9D687qh~WOKb34RcMHiPPonIlsVzA55s6opfGaeY~IF~K20W4kYQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/311111111/figure/fig/1/figure-fig1/1511111111111/UM3wIF9MziyW1wzhCZpVT-n1IwM88DiMIUFrhgLV9UPsFb5bQx-BYco21X8KJfTZOKHdpeBIT3b2NtsiJ~dhaxpY-iT1eqK2u1GPC1sKz2go578BG3jQ0126fNzzY5uIboJYR0MymjZ9D687qh~WOKb34RcMHiPPonIlsVzA55s6opfGaeY~IF~K20W4kYQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Colegio de Profesores de Chile A.G.

<http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>

Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.

Wilson, S., Floden, R. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for de Study of Teaching and Policy.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>

## **ANEXOS**

---

## **Anexo 1**

### **ENTREVISTA A PROFESORA DIFERENCIAL Katherine**

Dependencia municipal.

Entrevistada por Elisa Gaete

Entrevistadora: Ya, ahí estamos grabando. El objetivo es analizar la identidad profesional docente del profesorado de educación especial que realiza su ejercicio profesional en distintos contextos para caracterizar perfiles identitarios respecto al trabajo colaborativo. ¿Ya? Ese es nuestro objetivo. Y nuestra forma poder hacer esto es mediante una entrevista, son 24 preguntas, algunas más cortas que otras y mediante una narrativa, que esa yo se la mandé el correo y son 4 preguntas que usted tendría como que redactar, ¿bien?

Entrevistada: Ya, okay.

Entrevistadora: Ya, partamos con la primera. Respecto a la identidad docente, ¿cómo se describe usted como persona y como profesional?

Entrevistada: Bueno, de repente a uno le cuesta hacer eso como de describirse, pero llevo poquito tiempo ejerciendo en comparación a mis colegas así que como profesional todavía estoy ahí, bien proactiva, integrando, tratando de integrar siempre nuevas herramientas, viendo nuevos métodos, como tratando de innovar un poquito adaptándonos a todo esto que nos ha tocado y eso también se ve un poquito identificado con cómo uno se caracteriza como persona. La verdad yo soy bien alegre, me gusta trabajar harto en equipo, por mí hubiera más tiempo para estos horarios de trabajo colaborativo, más reuniones donde se pudieran intercambiar estas actividades o intercambiar experiencias que vaya siempre en pro de los estudiantes y de la gran

diferencia y estilos que nos están llegando todos los días, especialmente en mi Liceo, que es un Liceo con una alta tasa de vulnerabilidad donde tenemos alumnos que vienen de colegios muy lejanos, colegios de campo con otras metodologías, entonces eso aporta una gran riqueza, entonces trato de ir mejorando, integrando todas estas nuevas situaciones que se van presentando.

Entrevistadora: La siguiente pregunta es, ¿qué motivó la elección de esta profesión?

Entrevistada: Ya. ¿Qué me motivó? La verdad es que inicialmente tenía muchas ideas, no sabía que era lo que quería, pero en el Liceo cuando yo estaba como en segundo o tercero medio creo, empecé a trabajar con la unidad de un techo para Chile y ahí empezamos a trabajar como en campamentos con niños con mucha vulnerabilidad, entonces esto fue como abriendo un nuevo mundo, nuevas puertas y empecé a investigar. Llegué primero como a la psicopedagogía y después ya como que investigando más me di cuenta de que había otra carrera que era educación diferencial y ahí ya opté por esa, pero ya en las últimas, en cuarto medio cuando prácticamente tenía que elegir, pero fue una buena elección así que no me arrepiento.

Entrevistadora: Ya, muchas gracias, la siguiente. ¿Qué concepto tiene usted sobre sí mismo como profesor? Algún concepto o una idea.

Entrevistada: Una idea, no sé, siempre como el concepto que siempre me toca es como la profe nueva siempre soy donde me ha tocado la más joven, como otra idea, como que intentando renovar un poco el equipo, pero es como este concepto de renovación, de nuevos conocimientos más actualizados y todo eso es como por lo general el concepto que me han dicho y que la verdad yo siento igual que es así.

Entrevistadora: Ya, muy bien, súper. La siguiente, con relación al estilo docente. En relación al trabajo colaborativo, ¿cuáles consideras que son sus fortalezas y sus debilidades?

Entrevistada: Bueno, en fortalezas por lo menos donde yo he trabajado o las que uno va ahí viendo, es el hecho de que no me he alejado de la docencia, no he tomado cargos como más administrativos, como coordinación u otros cargos que te alejen del aula donde uno realmente se pierde un poquito, entonces yo creo que eso es algo positivo, de que estamos constantemente trabajando directamente con los alumnos, viendo las necesidades, que se puede traspasar a otros colegas cuando se realiza el trabajo colaborativo. En los aspectos, no sé si negativos, pero un poquito más desfavorecedor, es el hecho de que aquí sí juega en contra de repente la experiencia, los años que tienen las colegas, ellas han visto como más cosas, están como más internalizadas con las bases curriculares, cómo que tienen una comunicación más fluida con los profesores de las asignaturas que están viendo, en cambio yo, por ejemplo, tengo que estar constantemente revisando porque una no es experta en las bases curriculares de cada asignatura, esa sería la parte más desfavorable.

Entrevistadora: Ya, súper. ¿Cuál es el concepto que tiene usted sobre estrategias para abordar el trabajo colaborativo?

Entrevistada: Por lo menos, donde yo estoy trabajando, no sé si es tan bueno el concepto, es como que se le da poco valor, poca identidad al trabajo colaborativo, como que se hace por obligación en muchos casos porque se pagan las horas, porque hay que cumplirlo, entonces creo que está como en ese ámbito, como que hay una falencia, no sé

cómo describir un concepto específico, pero es como una obligación por definirlo de cierta forma, la gran mayoría, no con todos.

Entrevistadora: Usted me dice que es una obligación, yo le preguntó que, ¿por qué se identifica con ese concepto?

Entrevistada: No sé si me identifico tanto con el concepto de obligación, pero es por lo general que uno tiene que andar buscando a los colegas para realizar el trabajo colaborativo que debería ser mutuo. O yo te busco o tú me buscas porque estamos trabajando para una misma línea, esa es la idea entonces, por eso se siente como obligación, porque si uno no los busca, ellos no llegan, son muy pocos los que tratan de cumplir con esa actividad que realmente es super importante el trabajo colaborativo.

Entrevistadora: Sí, súper, totalmente de acuerdo. Según la formación docente, ¿cree usted que la formación inicial docente, o sea, la que le entregó su Universidad fue suficiente para desempeñar hoy en día la labor de educador diferencial?

Entrevistada: Si yo hubiese trabajado en básica sí, hubiese sido bastante nutritiva y hubiese sido yo creo haber cumplido con un estándar, pero ya que hice practica en media, trabajé todas las prácticas en media y ahora estoy trabajando en media, no, es totalmente deficiente. De hecho, todas las actividades y todo lo que se trabaja está enfocado en básica, media es como todavía un campo desconocido donde uno va a experimentar prácticamente porque no hay nada que nos enseñe la Universidad para trabajar en educación media.

Entrevistadora: Sí, es verdad. ¿Ha realizado actividades relacionadas con el perfeccionamiento docente? ¿Cómo cuáles?

Entrevistada: Sí, he tomado cursos de habilidades transversales, he tomado cursos de metacognición para ir trabajando un poquito más en media porque como son más grandes, cuando trabajé en básica también opté por especializarme en lengua de señas debido a las necesidades que había en el colegio, pero también con estrategias de manejo de aula, que no han sido especializaciones tan largas, pero que sí ayudan y aportan un poquito a lo nuevo que está todos los días apareciendo en educación.

Entrevistadora: Desde su punto de vista, ¿cuáles son las competencias que un docente debe tener? Un docente en general.

Entrevistada: Mucha empatía, la verdad es que tenemos que estar siempre preparados para aprender, es como un ciclo constante. Yo creo que otra cosa súper importante es el hecho de especializarse mucho en las áreas que uno tiene y de siempre ir buscando nuevos métodos y nuevas formas de enseñar lo que yo tengo que enseñar, bueno, en nuestro caso es súper porque tenemos que enseñar de todo si nos toca, lenguaje, matemática, historia, ciencias y hasta artes visuales que a los chiquillos les cuesta mucho. Hay que tener hartas competencias en el área teórica para poder llevarla a la práctica después porque a veces uno sabe la parte teórica, pero la práctica se va viendo en el camino así que es constantemente estar estudiando e ir aprendiendo cosas nuevas.

Entrevistadora: Ya, ahora vamos a seguir con la otra sección que es sobre las relaciones sociales o la identidad intersubjetiva de ustedes y la primera pregunta es, ¿cómo definiría las relaciones sociales con la comunidad educativa? que quiere decir, ustedes los profesores con los apoderados, ustedes los profesores con el equipo directivo y los profesores con los estudiantes.

Entrevistada: Bueno, partamos como desde arriba, profesores con directivo la verdad es que en sí esta pandemia o desde estallido social, ya que llevamos ya para dos años, ha permitido como un acercamiento de los profesores hacia los directivos que por lo general es mi establecimiento estamos como un poquito alejados de la realidad que es hoy día dentro del aula, así que ahora están mucho más cercanos, se puede conversar con ellos, se dan los espacios para tener conversaciones respecto a todo lo que está pasando, entonces ahí ha mejorado un poquito en esta área. Respecto a profesores con profesores, a pesar de que igual hay como grupos por el hecho de que trabajan por asignaturas, también se ha logrado trabajar de forma más interdisciplinaria lo que ayuda mucho al trabajo con los estudiantes y eso porque se ha tratado de dejar de lado o el hecho de no compartir diariamente con los colegas también provoca que no haya roces en sí, que no haya como malos entendidos, que no me gustó esto, etc. Entonces ha sido como de cierto modo más tema laboral y eso ha mejorado un poquito las relaciones sociales en sí, no sé cómo irá a ser cuando volvamos. Respecto a los apoderados, bueno, los apoderados de nuestro Liceo que tienen un alto nivel de vulnerabilidad, como te contaba, es súper cercano ellos se apoyan mucho en los profesores los profesores mucho en ellos nosotros trabajamos harto con el área social y emocional y tratamos de llegar como por esas partes, entonces por lo general socialmente es súper buena la relación que se tiene especialmente con los apoderados y con los estudiantes, porque si tú no creas un lazo con ellos o sociabilizas más allá de lo que es el tema escolar, no se logran ver avances entonces esa es como la parte más fuerte que nosotros tenemos en relación a lo que es sociabilización y del ambiente y de cómo nos llevamos.

Entrevistadora: Muchas gracias. ¿Qué oportunidades de interacción social entre los diferentes entes le brinda el establecimiento en el cual está trabajando?

Entrevistada: Nos brinda, bueno, tenemos ya empezando los horarios de Consejo de profesores, horarios de reuniones de apoderados que son como las primeras áreas tenemos actividades extraescolares por llamarlo de una forma donde se crean estos grupos de alumnos para formar, por ejemplo el Tricel y donde los chiquillos tienen un espacio para participar, tienen talleres especiales dependiendo de cada especialidad, al tiempo donde ellos trabajan directamente por ejemplo si yo soy de la especialidad de párvulo y tengo tiempo para conversar o hacer oratorias, entonces en espacios así se dan.

Entrevistadora: Ya. Ahora vamos a seguir con las consideraciones políticas sociales que tenemos que tener y la primera pregunta es, ¿qué percepción tienes sobre la visión que plantea el estado hacia los profesores de educación diferencial?

Entrevistada: la verdad es que la visión que yo tengo es que muchas veces se nos deja de lado, es totalmente excluyente siendo que nosotros trabajamos con la inclusión, hablando políticamente respecto a las leyes que salen, respecto a todo esto de los decretos que se van entregando, partiendo porque siendo educadora diferencial tenemos mención y no se nos paga nuestra mención, siento que trabajamos y estudiamos igual que otros profesores que sacan su asignatura, entonces siento eso, que en muchas áreas se nos deja de lado y se nos excluye.

Entrevistadora: Siguiendo la misma línea, ¿crees que existe alguna valoración política con respecto a la docencia en general?

Entrevistada: Yo creo que sí que hay cierta parte donde se valora mucho, pero no se da como a conocer directamente yo creo que todos se enfocan como en el lado negativo,

en todo lo que no es bueno, cada cosa que pasa que es malo si sale a la luz, pero todo este lado que sí es bueno de todos los esfuerzos que hacen los profesores, todo lo que se tiene que inventar más en este contexto en el que estamos no se muestra mucho a menos que sea por las redes sociales o en grupos en los que de repente se participa, pero si fuera por la parte política o todo lo que es grandes masas tiene que ser algo negativo para que salga a la luz.

Entrevistadora: ¿Y, crees que existe alguna valoración social, si la sociedad en general valora lo que es la docencia?

Entrevistada: Según mi punto de vista, sí, yo creo que socialmente si se nos valora, si se nos da espacio, yo creo que igual hemos logrado muchas cosas gracias al apoyo de la gente, pero la televisión dice lo que la gente quiere que digan entonces eso también afecta un poquito parte de esa valoración que yo creo que en su momento se tuvo mucho y se notó hartito, pero que ha ido disminuyendo un poquito porque como te digo, se muestran las cosas malas, que somos flojos, que no queremos trabajar, que estamos en la casa y nos ganamos el sueldo entonces eso como que va ahí un poquito empatando a esa valoración que yo creo que sí existe porque yo creo que sí hacen preguntas muchos y en nuestro caso yo creo que los apoderados tienen a los niños en el colegio porque saben que somos capaz de entregar de una buena forma los conocimientos que su hijo deberían tener.

Entrevistadora: Respecto a las condiciones laborales de usted, ¿cuántas horas dedica fuera de su horario contractual a la preparación del material de trabajo?

Entrevistada: Hartas horas, mínimo yo creo que unas 7, en mi caso yo creo que en este contexto unas 7 u 8 horas más de lo que trabajaba tanto presencialmente fuera de aula

preparando material, cápsulas educativas, Power Point, afiches, todo lo que sea como para apoyar a los chiquillos, eso semanalmente.

Entrevistadora: ¿Qué facilidades y posibilidades le entrega su institución para el perfeccionamiento profesional?

Entrevistada: Bueno, facilidades nosotros tenemos porque gracias al gremio estamos constantemente a finales de año con alguna capacitación que en general se haya elegido en algún momento, se hace votación, queremos esta capacitación y se gestiona y en el caso mío yo estaba terminando unos talleres que estaba haciendo y tampoco tuve problema porque tenía que salir un día viernes antes por ejemplo dos veces al mes y no tuve nada en contra para terminar mi taller así que en ese sentido creo que, no existen todas las facilidades del mundo, pero tampoco hay trabas como enormes para poder perfeccionarse.

Entrevistadora: ¿Su salario es coherente con la cantidad y la calidad del trabajo que usted realiza?

Entrevistada: La verdad es que si yo me dedicara a hacer solo el trabajo las horas que tengo asignada al contrato yo creo que sí, ahora, las condiciones en que estamos, que pareciera a veces que se trabaja menos para algunas personas, pero el esfuerzo es más, se ocupan recursos propios, ahora yo creo que faltaría un poquito, que internet, que pasó esto, que materiales, que impresora, que la tinta, cosa que antes podíamos tener en el mismo establecimiento, pero eso en contraste con pandemia, si es en pandemia falta un poquito, si es dentro de lo otro creo que sí se podría ajustar.

Entrevistadora: Ya, nos quedan las últimas 6 preguntas, vamos a proyectividad docente ahora, la primera pregunta es, ¿cómo te proyectas como docente dentro de 5 años?

Entrevistada: Yo quisiera y espero lograrlo, seguir igual de proactiva, tratando de integrar todos estos conocimientos que uno va adquiriendo en capacitaciones que, por ejemplo, ahora estoy haciendo una capacitación aprovechando los pocos tiempos que hay y no irme quedando, yo creo que eso pasa mucho, cuando uno sale tiene ganas de hacer muchas cosas nuevas pero cuando uno llega al sistema como que el sistema se lo come a uno al final, si eres tú sola cuesta, pero yo creo que pretendo y me proyecto en 5 años o en un tiempo más seguir la misma línea gracias a mis colegas que somos un grupo grande, somos 9 en el Liceo y la mayoría son relativamente jóvenes, yo soy la que tiene menos años de experiencia, pero ellos igual están sobre los 6 años 7 años y en edad estamos en rangos bien parecidos así que espero que en 5 años sigamos igual de productivos y con nuevos métodos con más conocimientos ir afrontando lo que se viene porque con todo este desfase que va a haber en lo educacional con los alumnos se viene más difícil.

Entrevistadora: ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo dentro de su establecimiento?

Entrevistada: Bueno, la idea es seguir ahí en el establecimiento, esa es mi primera expectativa, no tener otro cambio porque otro cambio implica acomodarse a otro sistema donde no trabajan igual entonces la expectativa es esta y de que poco a poco se vaya dando la importancia al tema que estamos tratando que es el trabajo colaborativo, que se le pueda sacar provecho a esas horitas que están por algo ahí y que son súper necesarias

si uno pudiera enfocar realmente el trabajo en lo que corresponde y en lo que uno quiere lograr.

Entrevistadora: ¿Y a corto plazo?

Entrevistada: Yo creo que a corto plazo poder terminar como establecimiento de organizar un poquito porque estábamos un poquito desorganizados con respecto a las horitas de trabajo, a los horarios de clases porque por lo general también es poquito, lograr como equipo PIE por lo menos quedar bien organizadas, listas para comenzar el próximo año depende como venga para estar bien, asegurarnos de lo que vamos a hacer, que queremos lograr y lo que tenemos que trabajar porque son hartas áreas, pero nos vamos a tener que enfocar en las que tienen un poquito más de falencias que otras.

Entrevistadora: Ahora vamos con las preguntas que tienen que ver con bienestar docente. La primera pregunta es, ¿la institución en la cual usted trabaja le ha entregado contención emocional durante este tiempo de pandemia?

Entrevistada: El establecimiento en sí ha hecho talleres como de relajación y cómo poder ir realizando actividades en todo el día para no estresarse, para no cansarte, pero yo creo que el mayor apoyo lo hemos recibido directamente de nuestro grupo de nuestro programa de integración porque contamos con psicóloga propia que no se comparte con el Liceo en general y con asistente social, la dupla ha hecho un gran trabajo, tenemos como reuniones mensuales solamente para conversar y expresarse y liberar todo lo que puede estar molestando así que eso ayuda harto.

Entrevistadora: Súper, súper bueno eso. La siguiente pregunta es, ¿la institución donde usted trabaja realiza talleres crecimiento en el área laboral y personal?

Entrevistada: Sí, especialmente enfocada directamente más en especialidades porque como nosotros somos un Liceo técnico profesional, por lo general está el perfeccionamiento para los profesores que trabajan en las especialidades, por ejemplo, alguien de agricultura que se dedica a ocupar fondos que le llegan a esta especialidad para perfeccionar los docentes para ir también sacando mejores profesionales, pero está completamente enfocado en esa área.

Entrevistadora: Y la última es, ¿qué tan satisfecha se siente usted en su lugar de trabajo y por qué?

Entrevistada: En mi caso, estoy bastante satisfecha gracias a la situación que vengo de otro colegio donde no estaba tan satisfecha, pero acá hay un equipo grande un equipo, un equipo bien cohesionado, con los mismos alineamientos entonces eso aporta bastante al ambiente laboral en el que uno está y si uno se siente bien con el equipo que está, por lo general puede trabajar mejor, existe más confianza, existe un apoyo, si a mí me falta algo yo sé que una de mis colegas va a decir no tranquila yo tengo esto, yo lo paso, yo lo facilito, entonces todo eso aporta a que una se sienta bien se siente tranquila, se sienta segura sabe que si algo te sucede te van a respaldar, van a estar ahí contigo y si uno también comete errores van a estar ahí, no para juzgarte, como el miedo que tiene uno cuando está recién empezando a equivocarse, de cometer un error y que te digan, no sabes, listo terminó tu contrato y te vas, acá ha pasado todo lo contrario así que como te digo tenemos harta contención, harto apoyo y eso hace que uno esté bien trabajando y que se haga más liviana la carga, especialmente en las condiciones en las que estamos trabajando.

Entrevistadora: Ya profe, muchas gracias.

## Anexo 2



### NARRATIVA “IDENTIDAD DOCENTE”<sup>1</sup>

**Docente: Katherin**

**Fecha: 20-06-2021**

**Dependencia: Municipal**

**PASO 1. Relata tu historia de vida con relación a querer ser profesor/a? ¿Qué te llevó a tomar esa decisión? ¿Qué experiencias de vida hicieron que tú tomaras esa decisión? Para esto, revisa toda tu trayectoria educativa (inicial, básica, media, universitaria y educación continua) (mínimo medio plana)**

Recuerdo que en mi vida desde pequeña quise ser muchas cosas, desde astronauta, veterinaria, chofer de bus entre muchas otras cosas más.

Pero debido a la circunstancia de la vida y al trabajo que tenía mi padre, es que durante mi educación inicial y básica tuve que cambiarme muchas veces de colegio (mínimo 5 veces) por lo que pude vivir diferentes experiencias de aprendizaje, diferentes métodos y en varios de ellos no logre entender la falta de vocación, de empatía y de otras habilidades básicas para poder enfrentar u proceso o interacción de enseñanza aprendizaje.

Durante la enseñanza media mis preferencias profesionales se fueron enfocando en el área humanista ya descartando varias de las profesiones del área de la ciencia, pero aún no estaba segura cual era la que realmente quería. Sin embargo, aproveché varias oportunidades para comenzar a participar en talleres de periodismo y asistir a encuentros

en la universidad de concepción, donde descubrí que me gustaba escuchar y ayudar a las demás personas.

El año 2009 comencé a participar en la agrupación un techo para chile, lo cual provoco que conociera una realidad de vida diferente y llena de carencias económicas pero rica en experiencias de vida y calidad humana.

Fue entonces el año 2010 que junto con el terremoto descubrí que mi profesión debía tener una parte donde pudiera enseñar, pero a la misma vez enseñar en contextos diferentes y con necesidades diferentes.

¿Cómo lo descubrí? Luego del terremoto comenzó la reconstrucción y participe en campamentos de familias que habían perdido lo poco que tenían y para alegrar la vida de los niños/as y distraerlos un poco de las circunstancias que se pasaban en es que se crearon pequeñas aulas para reforzar conocimientos especialmente a través del juego.

**PASO 2. Analiza lo ocurrido: ¿Por qué “lo que te pasó” es relevante desde la perspectiva del “aprender a enseñar”? (Mínimo media plana)**

Es importante haber vivido esta experiencia de vida ya que me enseñó que aprender a enseñar no solo está ligado a un coeficiente intelectual, sino que existen factores ambientales que influyen directamente en lo que se aprende y como se aprende.

Es de cierto modo fácil cuestionar por qué no se aprende, es flojo, es tonto o simplemente es igual a su padre o madre en muchos casos, pero para poder aprender es importante saber enseñar y más importante entender que cada persona es un mundo diferente y vive una vida diferente con la cual de luchar día a día.

Ahí aprendí que tenía 10 niños por ejemplo, para enseñar lo mismo pero inicialmente no fue efectivo ya que solo algunos lograron el objetivo, con el tiempo seguía

pasando lo mismo y comenzamos a trabajar uno por uno y fue así como se dio un aprendizaje en conjunto, ellos de mí y yo de ellos.

Unos aprendían con amor, otro paso a paso, otros siguiendo un modelo, pero yo aprendí que cada uno de sus formas de aprender estaban en lo correcto y que dependían de aprender a enseñar.

**PASO 3. Describe ¿qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional?**

Cada establecimiento es un mundo diferente y es importante tomar en cuenta parte de lo que esperan los estudiantes y las bases que ellos traen de su educación básica.

En mi actual establecimiento, enfocado en preparar alumnos para terminar su cuarto medio y que tengan las habilidades necesarias para obtener su título técnico profesional.

Es muy importante enfocar el saber tanto práctico como pedagógico en las expectativas que tiene cada alumno con la especialidad que va a escoger su título técnico profesional.

Vincular la mayor parte de los contenidos curriculares a trabajar pedagógicamente con habilidades prácticas según los intereses, lo cual permite que comprendan con mayor facilidad y asocien estos conocimientos a que pueden ser útiles en la vida diaria.

**PASO 4. Describe ¿qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional respecto al trabajo colaborativo entendiendo por el, el trabajo con todos los actores educativo? (Utiliza mínimo media plana).**

Como ya comenté anteriormente mi actual establecimiento es de carácter técnico profesional, para lo cual es fundamental lograr un trabajo colaborativo de forma efectiva

con el fin de enfocar la entrega de conocimientos y desarrollo de habilidades que permitan formar estudiantes competentes en las diferentes especialidades.

Como profesora diferencial tomando en cuenta el área socio afectivo y su importancia es que se trata de entrelazar la mayor parte de los contenidos con los intereses de cada especialidad y en cada especialidad se trata de hacer lo mismo en relación a las asignaturas de formación general, tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizajes dando paso a la diversificación de la enseñanza, aunque aún queda un largo camino.

Porque entendemos que dándole un sentido de utilidad a cada contenido es cuando no solo se trata de enseñar, sino de saber con qué finalidad enseñar.

Y eso se debe aprovechar con las instancias de trabajo colaborativo y en favor de los y las estudiantes que son el foco y el futuro del país.

Anexo 3

**ENTREVISTAS PROFESORAS DIFERENCIALES AULA  
HOSPITALARIA**

<b>Categoría 1: Autoconcepto</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Descripción personal</b>	<p><i>“Soy muy empática, pero demasiado, demasiado empática”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Eh... me describo como una persona creativa... eh... bueno, alegre... eh... tolerante, paciente, eh... y positiva”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Una persona tranquila, pero ansiosa. Tengo esas dos habilidades, de verme súper tranquila, de tomar las cosas súper tranquila, pero por dentro como que la ansiedad me domina un poquito”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Descripción profesional</b>	<p><i>“...como profesional cumpla con todo el perfil para trabajar acá en el aula hospitalaria”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Eh... me describo como una persona creativa... eh... bueno, alegre... eh... tolerante, paciente, eh... y positiva”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...considero que soy bien responsable, creo que es como mi lema, como que la responsabilidad es la responsabilidad de la hora en cuanto al trabajo domiciliario”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Auto conceptualización docente</b>	<p><i>“...me veo como apoyo, yo creo que eh... el apoyo, sacarlos de una triste realidad quizás, hace que ellos me vean como... hay una palabra para eso... como una vía de escape”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...yo creo que sobre todo el respeto, el respeto al otro con sus diferencias, con sus características y desde el respeto yo trabajo, respetando su, todo su ser digamos”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Tengo un buen concepto jajaja, en realidad es como lo mismo que la vez anterior, siento que donde me pongan trato de hacerlo bien”. (Entrevista 3)</i></p>	

Se evidencia que, desde la perspectiva personal y profesional, las docentes poseen un autoconcepto positivo con relación a ellas mismas y la forma de hacer su trabajo.

<b>Categoría 2: Elección vocacional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Motivación</b>	<p><i>“Ocurrió que tuve una prima que nació con una discapacidad intelectual y ella a lo largo del tiempo se fue como deteriorándose a nivel cognitivo y físico, motor... y fue por eso que después decidí estudiar pedagogía diferencial” (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Mi mamá es educadora diferencial y desde chica siempre la acompañé a sus clases, entonces como que la pedagogía ha estado siempre en mí, entonces tenía que definirme en qué, en qué área, y finalmente me quedé por educación diferencial”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Yo estaba estudiando educación básica y encontraba que yo les preparaba muchas cosas a los niños y ellos nada les interesaba nada les gustaba entonces era como medio frustrante y no me veía de profesora y un día fui a trabajar a una escuela especial porque me pidieron ir a hacer un reemplazo de una profesora y ahí me encantó, ahí vibré mucho con los niños de esa escuela especial”. (Entrevista 3)</i></p>	

Con relación a la elección vocacional de las profesoras entrevistadas, se observa que, si bien tienen diferentes motivos, son todas motivaciones extrínsecas.

<b>Categoría 3: Contexto aula hospitalaria</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Contextualización docente</b>	<p><i>“Es lo que te pasan siempre en la universidad, es lo que te enseñan en el camino, en tus prácticas, es lo que tu ves a medida que vas avanzando como profesional, en tus primeros trabajos, es cuando tú haces la conexión con estos niños que tienen necesidades educativas especiales y después llegas acá en el hospital y lo dai’ todo porque ya lo conoces todo, entonces es súper fácil”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“La persona que aporte con, con estrategias la persona que aporte con nuevas metodologías dentro de la comunidad educativa para atender a las necesidades educativas, necesidades sociales, necesidades médicas en mi caso eeehh... a los estudiantes, a los niños, a los jóvenes que lo requieran, es como la persona que, que puede aportar</i></p>	

<b>Categoría 3: Contexto aula hospitalaria</b>	<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>
	<p><i>desde su expertiz estas habilidades, aportar estas estrategias”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Necesitan un profesional que también se dominan los contenidos y que le pueda entregar saber es acorde a su nivel, como hay otros niños que a veces no se dominan mucho en los contenidos y hay que tener estrategias para lograr que ellos puedan aprender, pero sí considero que debe ser una persona que tenga mucha experiencia en cuanto a lo pedagógico y también en lo socio emocional”. (Entrevista 3)</i></p>

De acuerdo a las docentes entrevistadas, ser profesora diferencial en contexto hospitalario contempla todo lo teórico que se enseña en la universidad, además del dominio de contenido a nivel transversal, y diversas estrategias para el trabajo con el estudiantado.

<b>Categoría 4: Trabajo colaborativo</b>	<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>
<b>Fortalezas</b>	<p><i>“...fortalezas es la organización que tenemos... eh... la imaginación de mis colegas, yo llevarlo todo al papel, a la práctica”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...eeh como fortaleza puedo decir que dentro del equipo soy la persona que interviene en el niño en forma multidimensional”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...ella bajo sus experiencias me comparte lo que ella ha vivido, y yo le comparto también mi experiencia como atención domiciliaria que he tenido, entonces uno como que va sacando ideas de cómo enfrentar algunas situaciones que vive con sus estudiantes”. (Entrevista 3)</i></p>
<b>Debilidades</b>	<p><i>“...las debilidades yo creo que es el contexto, el contexto hospitalario te saca de tu planificación constantemente”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...es que eeeh no tengo los conocimientos médicos eeh para poder atenderlos como me gustaría”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...no es algo sistemático, porque lo hacemos algunas veces, yo la llamo por teléfono o ella me llama por</i></p>

<b>Categoría 4: Trabajo colaborativo</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>teléfono, nos escribimos por WhatsApp, pero no es algo sistemático”. (Entrevista 3)</i>	
<b>Estrategias</b>	<p><i>“...con las colegas organizarnos, porque esa es mi palabra favorita, sale todo bien, viste, entonces para mí es super cómodo trabajar con las chicas y no tan solo pensar yo”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...el respeto por cada profesional y por la labor que realizan” (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...todos puedan compartir sus experiencias y de eso sacar lo mejor en pro del aprendizaje de los estudiantes, porque en sí, esa es la educación, que nuestros estudiantes logren lo mejor de su aprendizaje para su vida”. (Entrevista 3)</i></p>	

Con respecto al trabajo colaborativo, se evidencian fortalezas, tales como la organización y compartir experiencias; y también debilidades, debido a que no es sistemático y que el contexto dificulta las actividades. Dentro de las estrategias, se destaca la organización, el respeto y buscar lo mejor para los estudiantes.

<b>Categoría 5: Formación Docente</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Formación inicial</b>	<p><i>“Si me centro en aula hospitalaria yo vi una pincelada en un power, creo que lo vi cuando te muestran el tema de los decretos, cuando te enseñan los decretos, y eso fue para mi aula hospitalaria, entonces yo creo dedicarle en un bloque de un docente y pasarlo en un power point y decir existen también, las aulas hospitalarias y pasarlo para mí no, no fue una buena formación, sobre lo que yo me dedico ahora”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...orienté mi trabajo a la pedagogía hospitalaria tuve que especializarme en eso, porque no hay mucha información, tampoco la universidad como que te habla mucho del tema”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Creo que la Universidad te entrega lo básico, la base, el resto lo tienes que poner tú, el resto lo vas a</i></p>	

<b>Categoría 5: Formación Docente</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>aprender tú en la vida así que siento que mis dos universidades me entregaron lo necesario para poder yo desempeñarme”. (Entrevista 3)</i>	
<b>Perfeccionamiento</b>	<p><i>“...bueno me estoy especializando en discapacidad intelectual, estoy sacando el magister, he tratado de hacer unos cursos por el CPEIP y ahora, quiero ver la posibilidad de estudiar algo más relacionado con esto, pero no me he capacitado más en aula hospitalaria a no ser que sea 2 o 3 cursos y charlas, nada más”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...he hecho hartos cursos desde que egrese, eeh de la misma muni, yo trabajo por la municipalidad de cañete, por la misma municipalidad eeh respecto a evaluación, curriculum, pero el mmm. El perfeccionamiento más grande que he hecho entre comillas fue el que estudié en Barcelona un máster en pedagogía hospitalaria”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...hago cursos por CPEIP que son súper buenos, todos los años tengo como meta hacer mínimo dos por año, curso que aparece por internet, que es gratis”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Competencias docentes</b>	<p><i>“...lo mínimo que es vocación, vocación yo creo que sería lo más importante... empatía, tener ganas, muchas”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...poseer flexibilidad, flexibilidad para adecuarse a los cambios, flexibilidad para recibir un estudiante eeh con necesidades educativas, un estudiante con algún diagnostico no especificado, etc., debe ser flexible para adaptarse y adecuarse a todos y todo el medio y a todos los cambios”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Para atención domiciliaria sería como lo que dije anteriormente, lo primero, la responsabilidad, ser empático, tener contención tanto con los apoderados como con el estudiante, dominarse en lo curricular en todos los niveles y en todas las asignaturas”. (Entrevista 3)</i></p>	

En la categoría de formación docente, las profesoras consideran que recibieron una formación insuficiente en relación a las aulas hospitalarias. Con relación al perfeccionamiento docente, expresan que han realizado magíster y cursos enfocados en su área de especialidad. Respecto a las competencias docentes, destacan que la vocación, la flexibilidad y la responsabilidad son los aspectos más relevantes para un profesor.

<b>Categoría 6: Interacciones sociales</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Relaciones laborales</b>	<p><i>“...eh... somos todos un equipo finalmente, doctor, psicólogo, enfermero, todo lo que se trabaje acá”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...por el mismo enfoque en que nosotros trabajamos, entonces como concepto es un trabajo súper cercano, familiar”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...entonces yo considero que nos apoyan bastante, pero sí que nosotros tenemos que hacer nuestro trabajo para que nos incluyan”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Oportunidades de interacción</b>	<p><i>“Si, si hay, hay muchas, de repente eh... no sé si estará bien el ejemplo que te voy a dar, pero hacemos el día de la psicóloga y todos cooperamos y le hacemos, bueno ahora no se puede por el covid, pero todos cooperamos”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Lo que pasa es que eeeh con más docentes yo no tengo interacción, la interacción que puedo tener es como por ejemplo cuando hay un estudiante hospitalizado, yo me comunico con eeeeh con el profesor de su colegio de origen, entonces nuestra interacción es esa a través de correo electrónico, a través de llamados telefónicos”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Ahora en tiempos de Covid solamente nos adecuamos a las actividades del establecimiento y ahí participamos en actividades de autocuidado en donde compartimos con nuestras experiencias, a lo mejor, las cosas que nos han servido para sentirnos bien en pandemia, pero en este tiempo ya es más complejo tener esos momentos”. (Entrevista 3)</i></p>	

En cuanto a las relaciones laborales, se evidencia que se identifican con sus colegas como un equipo de trabajo muy cercano y familiar. Con relación a las oportunidades de interacción, producto de la pandemia, se han limitado, debido al contexto hospitalario en el que se encuentran.

Categoría 7: Apreciación político-social		Frecuencia de citas por subcategoría
Subcategorías	Citas	
<b>Visión del estado hacia prof. diferenciales</b>	<p>“...que no lo reconozcan es eh... fome po, es triste, eh... es como que te cortan tus ganas de ser más, me entiendes, de poder eh... enfrentarte a distintas realidades, porque si tú no estudias, no conoces las distintas realidades de los alumnos, tú no puedes avanzar con ellos po, entonces a raíz de eso, creo que puedo responder esa pregunta, quizás el poco reconocimiento con los profesores diferenciales que hay”. (Entrevista 1)</p> <p>“Eeh encuentro terrible que no se nos reconozca la mención, eeh es como es una lucha eterna eeh creo que no se nos reconoce la importancia de nuestra labor dentro de las comunidades educativas”. (Entrevista 2)</p> <p>“yo creo que el Estado si tiene políticas para que nosotros seamos buenos docentes que, a lo mejor, no son las mejores, pero creo que hay muchas cosas pasan por nosotros, si nosotros queremos tener buena educación, somos nosotros quienes tenemos que entregar buena educación, no esperar que mi compañero, mi colega o los nuevos vengan a entregar buena educación, si yo quiero tener la educación de calidad, creo que todo parte por uno”. (Entrevista 3)</p>	
<b>Valoración política</b>	<p>“...no hacen un buen trabajo con el tema de valorar a los docentes, yo creo que los ven como un trabajador más, no... ellos no requieren darle importancia más allá de que nosotros cumplamos nuestra jornada, los profesores somos los que formamos a los niños o el futuro del niño, la típica y... creo que si estamos desvalorizados por el tema del estado”. (Entrevista 1)</p> <p>“No, no creo, no la creo yo creo que los profesores se nos miran siempre en menores categorías eeh desde todas las áreas”. (Entrevista 2)</p> <p>“Mira la verdad que no creo que así como valoración política, o puede ser porque, por ejemplo, si uno escucha en el colegio de profesores, con las cosas que habla que, a veces, no son las más adecuadas entonces, lamentablemente, ellos son nuestra cara visible entonces el estado dice “ah no, los profesores no quieren trabajar, no quieren hacer esto, no quieren hacer esto otro”, quizás porque el colegio de profesores a lo mejor</p>	

<b>Categoría 7: Apreciación político-social</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>no son nuestros mejores representantes y a lo mejor por eso nos valoran mal”. (Entrevista 3)</i>	
<b>Valoración social</b>	<p><i>“Siento que estoy al 50, como que ahora se dieron cuenta, recién de que si necesitan un profesor en sus vidas, de que no es lo mismo que una máquina, un computador te enseñe a que te enseñe un docente”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...entonces considero que socialmente si se ha valorado, ahora en contexto pandemia también, que los docentes tengan que estar con sus teléfonos llamando a los estudiantes”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Creo que la sociedad nos valora, por lo que yo he escuchado, nos valora porque se han dado cuenta que entregamos muchas cosas, sobre todo ahora en pandemia, ven que los profesores tienen que estar con todos sus estudiantes, ahora que es en línea se dan cuenta de las actividades que hacen los docentes en el hogar, en los colegios, entonces han visto que en realidad es una labor bien dura y que los problemas no eran los profesores sino que eran los alumnos jajajaja así que creo que hay una buena valoración de la sociedad hacia los docentes”. (Entrevista 3)</i></p>	

En la categoría de apreciación político-social, la mayoría de las docentes expresan que el estado no reconoce a las profesoras diferenciales, en cuanto a su trabajo y menciones. Por otro lado, destacan que existe una desvalorización política con relación a la docencia; y que, en su totalidad, concuerdan que, producto de la pandemia, ahora existe una mayor valoración social hacia los profesores.

<b>Categoría 8: Condiciones laborales</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Horas extras</b>	<p><i>“...entonces no me llevo mucha carga laboral para la casa, no te puedo hablar de 1 hora diaria porque no es verdad, em... alcanzo a hacer todo acá, no me llevo más pega, a no ser que como te digo, que haya alguna festividad y tengamos que ahí amanecer haciendo no se cachureos para los niños o para los papás o craneando”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Yo creo que, al día, dos horas, dos horas y media más de mi horario de trabajo”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Me siento desde las 2:00 de la tarde hasta las 7:00 de la tarde a trabajar y entre esas horas yo tengo mis horas de clase y el resto los ocupo para hacer mis actividades, pero si tuviera que sacar la cuenta la saco, yo creo que 20, 20 horas para sacar el material para 3 niños”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Oportunidades de perfeccionamiento</b>	<p><i>“...es la municipalidad la que, a nosotras, si empezamos a pensar en DAEM, este está incorporado a la municipalidad, así que ellos son los que a nosotros nos entregan el curso, te pueden hacer capacitación”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...se me han dado esas facilidades en relación al tiempo, que yo pueda devolver el tiempo en, en... de otra forma y se me resta la hora de clases presenciales”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Cuando he tenido que ir a hacer un curso, ellos no me hacen problema por darme el tiempo que necesito, porque a veces me ha tocado ir a Puerto Montt o a Santiago a hacer cursos de pedagogía hospitalaria, por ejemplo, y ellos no me pagan nada, pero si me dan el tiempo”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Coherencia salarial</b>	<p><i>“Me pagan por algo que yo me entretengo, que me gusta hacer, entonces si lo encuentro coherente, soy super conformista”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Yo estoy por lo menos conforme, más ahora que estoy en proceso de evaluación y estoy con toda la fe que me ira bien y voy a ganar más”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Sí, porque como yo te decía la carrera docente nos permite tener un buen salario. Por eso, a lo mejor también</i></p>	

<b>Categoría 8: Condiciones laborales</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
---	--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>estoy contenta, porque lo que yo gano no correspondería si yo hiciera mal mi pega". (Entrevista 3)</i>	

Respecto a las condiciones laborales, las docentes expresan que no trabajan muchas horas fuera de su horario laboral, y que ocurre en situaciones excepcionales. En cuanto a las oportunidades de perfeccionamiento, se destacan las facilidades de tiempo y búsqueda de cursos. Y, por último, las docentes se encuentran conformes con su sueldo.

<b>Categoría 9: Proyectividad</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
-----------------------------------	--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Proyección largo plazo</b>	<p><b>a</b> <i>"Me veo como en proyectos, no te voy a decir en cual, pero me veo como en., en un futuro me veo en varios proyectos de escuelas hospitalarias". "En hartos años más me gustaría que fuera una escuela hospitalaria, no un aula hospitalaria, me gustaría que dependiéramos directamente del MINEDUC y quizás de la municipalidad y no de un colegio". (Entrevista 1)</i></p> <p><i>"En cinco años más nosotros estamos en proyecto de que el aula hospitalaria sea escuela hospitalaria, eh... así que en cinco años más me veo como directora de la escuela hospitalaria". "Que se apruebe el proyecto de que se apruebe los fondos y que podamos pasar a ser una escuela hospitalaria y poder abarcar así llegar a una población mayor, más estudiantes, nuevos profesores, nuevas contrataciones". (Entrevista 2)</i></p> <p><i>"Mira la verdad es que lo único que me gustaría es tener mi contrato indefinido jajaja, hacer un magíster en educación socioemocional o en algo que tuviera que ver directamente con discapacidad y eso, me gusta mucho lo que hago y solamente hacerlo lo mejor posible, hacerlo bien, pero con otras expectativas, quizás ser experto 2, este año me toca evaluarme así que quedar en expertos y ahí hacer bien mi pega". "Hay niños que</i></p>	

<b>Categoría 9: Proyectividad</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
-----------------------------------	--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>
	<i>desertan porque no les interesa, porque no se han sentido bien en la educación, y a lo mejor nosotros como atención domiciliaria sí podríamos reencantarlos con la educación y darles esa manito para que ellos pudiesen seguir estudiando, así que yo creo que como a largo plazo me gustaría que fuéramos un aula hospitalaria con enseñanza media”. (Entrevista 3)</i>
<b>Proyección corto plazo</b>	<p><b>a</b> <i>“...yo lo que espero es agrandar acá y formar una sala y traer a todos los niños”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“A corto plazo mis expectativas van dirigida completamente a mis estudiantes que, estén bien de salud, de que esta pandemia no se lleve más estudiantes, dos han fallecido ya, eh hh así que emmm a corto plazo eh h que la salud los acompañe”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Mi expectativa a corto plazo es que podamos tener la matrícula, lo que pasa es que nosotros en estos momentos estamos trabajando con poquitos niños por el asunto de la pandemia”. (Entrevista 3)</i></p>

En la categoría de proyectividad, las docentes se proyectan a largo plazo con una escuela hospitalaria y con consolidación de sus carreras. Con relación a proyecciones a corto plazo, sus expectativas van ligadas a la salud de sus estudiantes y el crecimiento del aula hospitalaria.

<b>Categoría 10: Bienestar docente</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
--	--	---

<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>
<b>Contención emocional</b>	<p><i>“...empezaron a concientizar la sobrecarga que tenían quizás mis colegas, porque no puedo hablar de mi sobrecarga y a la vez nos toman en cuenta y tenemos los mismos derechos de ellos, entonces sí, participamos en todo”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“No, no para nada, ninguna contención emocional”. (Entrevista 2)</i></p>

<b>Categoría 10: Bienestar docente</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>“...se entregan de acuerdo a las necesidades que se van presentando, así que encuentro que sí lo están haciendo”. (Entrevista 3)</i>	
<b>Talleres área personal y laboral</b>	<p><i>“...si existe esa preocupación por parte del hospital y por parte de las aulas hospitalarias de Chile y de los encargados que están para entregarnos esas estrategias y poder resistir”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“No, tampoco, son autogestionado por nosotros mismos en los del equipo, pero que venga de jefatura no”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Creo que no, así como talleres específicos de crecimiento, no”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Satisfacción laboral</b>	<p><i>“Estoy muy satisfecha, siento que acá apporto en magnitud, alegría, entrega, alegría tanto por parte del alumno como del papá, lo saco del contexto un rato, los saco de sus sufrimientos”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...muy satisfecha, eh... el trabajo que siempre quise, eh... el trabajo que busqué y estudié también para estar aquí, así que mmm... eh... me siento feliz, contenta de que soy un aporte eh... y espero continuar aquí donde estoy”. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“...estoy muy contenta, muy satisfecha porque es un programa maravilloso y me gusta mucho y hay que hacerlo bien nada más porque si la vida te da cosas buenas tú tienes que hacer las cosas bien también”. (Entrevista 3)</i></p>	

Respecto a la categoría de bienestar docente, en algunas instituciones se ha entregado contención emocional de acuerdo a las necesidades del equipo. Por otro lado, la mayoría expresa que no se entregan talleres de crecimiento personal y laboral. Finalmente, las docentes en su totalidad expresan que se sienten muy satisfechas y contentas en su lugar de trabajo.

Anexo 4

**TABLAS NARRATIVAS PROFESORAS DIFERENCIALES**  
**AULA HOSPITALARIA**

Categoría 1: Orientación vocacional		Frecuencia de citas por subcategoría
Subcategorías	Citas	
<b>Trayectoria educativa</b>	<p><i>“Desde pequeña siempre me quise dedicar a la docencia, era en lo que me proyectaba a futuro, admiraba a mis docentes, los cuales fueron buenos conmigo, y de la forma en que realizaban sus clases influían en mí que quisiera ser como ellos. Con los años siempre estaba ayudando o enseñando materias que se me hacían más fáciles que a mis compañeras, esto fue generando más solicitudes para que les explicara con nuevas estrategias y acomodando mis ayudantías a sus distintos tipos de aprendizajes.” (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Cuando crecí y tuve que tomar la decisión de qué estudiar, me gustaba la pedagogía, y estaba entre pedagogía en inglés y pedagogía diferencial, y bueno me quedé con diferencial porque era lo que más me gustaba. La verdad es que desde la enseñanza básica me gustaba la pedagogía, desde siempre.” (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Entré a estudiar pedagogía en educación básica, porque fue para lo que me alcanzó el puntaje de la Prueba de Actitud Académica y estaba en mi cuarto año y no me gustaba la carrera, encontraba que al ir a hacer mis prácticas profesionales, por más que les preparara material didáctico y clases motivantes, a los estudiantes, poco les interesaba”. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Experiencia significativa</b>	<p><i>“Seguido a la motivación de ser profesora, comencé a darme cuenta en una familiar cercana con algunas dificultades motoras y de aprendizaje no recibía los apoyos adecuados a su condición en los establecimientos que se encontraba estudiando. Al pasar por varias malas experiencias se optó por matricularla en una escuela especial, donde existió un gran avance en conocimientos, y autonomía por parte de ella, estas situaciones hicieron que</i></p>	

<b>Categoría 1: Orientación vocacional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<p><i>me cuestionara el hecho de ser profesora básica y que quisiera ser diferencial”. (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“Esto nació porque mi mamá es educadora diferencial, ella trabaja en aula de recursos, y desde pequeña la acompañé siempre, en las tardes cuando salía del colegio, la acompañaba, entonces para mí la diversidad, la discapacidad fue parte de mi día a día, no era algo extraño o que tuviera que asimilar, yo convivía con eso.” (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“Un día antes de terminar mi carrera, tuve que ir a hacer un reemplazo a una escuela especial, donde habían niños con diferentes discapacidades, auditivas, motoras, intelectuales, entre otras y sentí que quería ser profesora pero de educación diferencial. Ahí me apasioné por la pedagogía, trabajando en escuelas especiales, proyectos de integración, talleres laborales (opción 4) y aula hospitalaria modalidad atención domiciliaria. (Entrevista 3)</i></p>	
<b>Relevancia de las experiencias</b>	<p><i>“La búsqueda de la enseñanza de mi prima, (fue) la motivación que causo en mi desempeño profesional, fue fundamental para prepararme en esta carrera universitaria, son tantos los niños con distintos aprendizajes o condiciones de vida, que quisieras abarcar y mejorar el sistema educativo para todos, y que no exista discriminación o las variantes que afecten la educación de calidad de estos, no estando demás tener en cuenta que todos los aprendizajes son diferentes.” (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“...estas ganas o interés de ser profesora nace o surge desde que para mí, como mi idea siempre ha sido normalizar y tratar de que las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sean vistos como iguales, tengan las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que le presenta el sistema escolar y la vida en general”. (Entrevista 2)</i></p>	

<b>Categoría 1: Orientación vocacional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<p><i>“Es relevante lo que me ocurrió, ya que descubrí que me gustaba mucho ser profesora de educación diferencial, debido a que es un desafío constante que requiere mucha dedicación, tolerancia a la frustración, debido a que los estudiantes no aprenden al ritmo que uno desearía, pero con mucho esfuerzo y dedicación si lo logran.” (Entrevista 3)</i></p>	

A partir de esta categoría, se concluye que las docentes, en su mayoría, quisieron estudiar pedagogía desde pequeñas, aunque no todas consideraron la educación diferencial como una primera opción. Por otro lado, gran parte de las profesoras comparten experiencias significativas relativas a familiares, ya sea que estén en situación de discapacidad, o que estén dentro del rubro laboral. Finalmente, las docentes expresan que dichas experiencias las motivaron para estudiar esta carrera, descubriendo sus gustos por enseñar y generar cambios.

<b>Categoría 2: Ejercicio profesional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Saber práctico y pedagógico</b>	<p><i>“Aplicar las metodologías innovadoras de estudios, materiales lúdicos adecuados a la planificación por cada estudiante y a la forma de aprendizaje del alumno. Distintos tipos de pruebas para la evaluación diagnóstica de los alumnos.” (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“aportamos con saberes prácticos de la vida diaria: lavado de dientes, abrochado y cerrar cierres o botones, calendarios de anticipación, conocer sus rutinas del día a día, bueno varias cosas en general. Trabajo con estudiantes con parálisis cerebral, algunos con dependencia cognitiva severa, otros no tanto, entonces por lo general todos los objetivos van centrados en saberes prácticos. Y pedagógicos, reconocer vocales, letras, colores, señaléticas”. (Entrevista 2)</i></p>	

<b>Categoría 2: Ejercicio profesional</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
	<i>“lograr un vínculo socioemocional con los estudiantes y con los objetivos de aprendizaje que se les entregaran, permitirá tener alumnos más concentrados, motivados, con ganas de aprender, formando niños más felices. La importancia de planificar clases a partir de las características socioemocionales, del contexto escolar y social en que se desenvuelve el estudiante”. (Entrevista 3)</i>	

Según lo analizado en este apartado, las docentes expresan que los principales saberes prácticos y pedagógicos que han realizado en su ejercicio profesional es la planificación contextualizada, el uso de metodologías innovadoras, y generar un vínculo con los estudiantes y los objetivos de aprendizaje del currículum.

<b>Categoría 3: Trabajo colaborativo</b>		<b>Frecuencia de citas por subcategoría</b>
<b>Subcategorías</b>	<b>Citas</b>	
<b>Saber práctico y pedagógico</b>	<p><i>“Definitivamente la retroalimentación para seguir construyendo aprendizaje frente a la discusión de diferentes experiencias pedagógicas, generando posibles soluciones o propuestas para la mejora del aprendizaje.” (Entrevista 1)</i></p> <p><i>“nos proponemos un objetivo, como reconocer su nombre o reconocer una vocal, y cada uno lo abarca desde su área.” (Entrevista 2)</i></p> <p><i>“aprender lo que te puede funcionar con los estudiantes y lo que no debes decir o realizar. Esto se aprende mediante el compartir experiencias con los pares, en donde todos pueden aportar con sus saberes, mediante el diálogo respetuoso y en donde cada opinión es importante, en pro de lograr que todos los estudiantes aprendan de la forma más dinámica posible. Aprender que el trabajo colaborativo debe ser una instancia sistemática de trabajo, en donde todos los actores del aula, participan para buscar las mejores estrategias de enseñanza con el fin de que todos los estudiantes aprendan.” (Entrevista 3)</i></p>	

De acuerdo con la siguiente categoría, las docentes señalan que los principales saberes prácticos y pedagógicos con relación al trabajo colaborativo, que han realizado en su ejercicio profesional, es la retroalimentación entre colegas, compartir experiencias con tus pares y fijar objetivos y estrategias en pro del aprendizaje del estudiantado.



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carmen Cecilia Espinoza Melo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	La identidad del profesorado de pedagogía en educación diferencial en contextos diversos
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Elisa Andrea Gaete Segura Valentina Monserrat Mardones Saavedra Javiera Monserrat Sotelo Oyarzún Erica Estefanía Vargas Vargas Reyes Catalina Alexandra Venegas Ulloa
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial
PROFESOR GUÍA	Maite Otondo Briceño

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.9</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	17,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	14
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7.0	17,5
E. De los aspectos formales	10%	69	6,9
<b>Nota promedio final</b>			<b>69,9</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Excelente trabajo, felicitaciones, muy ordenado y permite profundizar en la visualización de la profesión.  
A modo de sugerencia mejorar a redacción en algunos apartados del escrito, los cuales están señalados en el texto.



**Facultad de Educación**  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'B. Guzmán'.

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 3 de septiembre 2021**



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Emilio José Sagredo Lillo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN CONTEXTOS DIVERSOS
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	ELISA ANDREA GAETE SEGURA VALENTINA MONSERRAT MARDONES SAAVEDRA JAVIERA MONSERRAT SOTELO OYARZÚN ERICA ESTEFANIA VARGAS REYES FERNANDA ANDREA VELOSO JIMÉNEZ CATALINA ALEXANDRA VENEGAS ULLOA
CARRERA	Pedagogía en educación diferencial
PROFESOR GUÍA	MAITE OTONDO BRICEÑO

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	60
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	62
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	70
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	70
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	60
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	65
<b>Promedio</b>	<b>65</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	60
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	60
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	62
<b>Promedio</b>	<b>61</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	50
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	50
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	55
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	70
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	70
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	60
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	60
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	60
<b>Promedio</b>	<b>59</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	62



2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	65
3. Discusión de los resultados de la investigación.	60
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	55
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	65
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	60
<b>Promedio</b>	<b>61</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	70
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	65
3. Correcto uso de ortografía.	70
4. Coherencia en la redacción.	70
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	70
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	60
<b>Promedio</b>	<b>68</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

<b>Aspectos</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Nota</b>	<b>Puntaje porcentual</b>
A. De la Formulación del problema	25%	65	16,25
B. Del Marco Teórico referencial	20%	61	12,2
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	59	11,8
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	61	15,25
E. De los aspectos formales	10%	68	6,8
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,2</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En general me parece un buen informe de investigación, con algunos detalles en cuanto al formato de citas según APA y de sustento teórico y empírico. El capítulo más débil es la metodología, pero creo que es fácil mejorarla si se considera la forma en que la propia investigación detalla el procedimiento y la forma de obtención de resultados. Los resultados me parecen buenos, pero serían más coherentes si la metodología estuviera más clara. Tiene buenas discusiones y conclusiones, pero falta mayor contraste con la evidencia empírica y recomendaría una mejor integración con los demás apartados de la investigación.

A pesar de todo, les felicito por el trabajo realizado, se nota el esfuerzo y dedicación, es por ello la buena calificación obtenida, mayores detalles de mis observaciones están en el propio informe.

Saludos cordiales:

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 30-08-2021**