

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL



LA IDENTIDAD DOCENTE LIGADA A LAS EXPERIENCIAS EN ÁMBITOS  
EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en  
Educación

Agradecimiento al proyecto FONDECYT 11220432/2022

PROFESOR GUÍA: DR. EMILIO SAGREDO LILLO  
ESTUDIANTES: KATHERINE VALESKA ÁLVAREZ HUENCHULEO  
CAMILA ESPERANZA AMPUERO OYARZO  
CAMILA PAZ JARA OLATE  
NATACHA BELEN REYES CASTRO

CONCEPCIÓN, AGOSTO DE 2022

## Dedicatorias

Dedico esta tesis a mis hermanas y sobrinas, agradeciendo su compañía y apoyo durante toda mi vida, siendo un pilar fundamental para mi desarrollo y volviéndose la razón y motivación principal para estudiar y sacar adelante la carrera, haciéndome sentir capaz y querida. A mis padres, Sergio Ampuero y Blanca Oyarzo quienes no pudieron ver todos mis logros de manera física, pero que sin duda desde el cielo me dieron la fuerza en todo momento para seguir adelante cuando quise decaer, a ellos un beso y abrazo a la distancia. Finalmente agradezco a mis “ñañas” y a mi amiga Katherine Álvarez, por brindarme su apoyo, preocupación y cariño incondicional en todo mi proceso formativo.

*-Camila Esperanza Ampuero Oyarzo*

Dedico con todo mi corazón y amor mi tesis a mis padres, este logro se los debo a ellos, Patricia Huenchuleo y Patricio Álvarez, quienes del día uno han sido mi pilar fundamental e inspiración durante mi proceso universitario, apoyándome y siempre acompañandome desde el amor más sincero y cálido, creyendo en mí, con la confianza siempre puesta en su pequeña Katy. Agradezco a mis amados hermanos, Camila y Matías quienes desde el día uno me han brindado su compañía. A mi amiga de la vida, Anastassia Bouchette, que desde la distancia con su amistad tan única me apoyó ofreciendo amor, sinceridad y calidez en cada momento que la necesité de este largo camino. A mi pololo, Nicolas Vargas, que desde el día uno me daba toda la motivación y creyó en mí con mucha confianza y amor, sin soltarme de la mano para continuar. A mi querida compañera, Camila Ampuero, agradecida por su cariño, apoyo, paciencia y amistad tan sincera que me brindó durante esta etapa.

*-Katherine Valeska Álvarez Huenchuleo*

Al culminar esta hermosa etapa pienso en que los años de esfuerzo, dedicación y aprendizaje no fueron en vano, quiero agradecer y dedicar esta tesis a mi maravillosa hija Colomba, que me mantuvo motivada hasta el último día, me acompañó en cada noche de estudio y me recibió siempre con una enorme sonrisa, sin importar el cansancio ni el agotamiento, ella fue paciente y amorosa. Todo esto es para ti mi pequeña Colomba, mi luz y mayor inspiración. También dedico este logro a mis padres, Roberto Jara y Mirta Olate, quienes siempre tuvieron una palabra linda y me apoyaron en los momentos más difíciles, nunca dudaron de mí y me acompañaron en los días grises, transformándolos a color con el amor tan inmenso que sólo ellos me pueden entregar. Finalmente, agradezco y dedico esta tesis, a mi amiga Macarena Marcos, quien ha celebrado mis logros como suyos y no me ha abandonado a pesar de la distancia, siempre encontró la forma de estar.

*Camila Paz Jara Olate*

Agradezco en primer lugar mi esfuerzo, dedicación y compromiso durante el tiempo transcurrido de esta carrera universitaria, feliz de haber podido cumplir con una de mis metas al poder estudiar educación diferencial. A mis padres Juan y María por incentivar me a estudiar, entregándome todo su amor y comprensión, siendo un apoyo en las tomas de mis decisiones, volviéndose un pilar fundamental, a mi pololo Nicolas y mi hijo Lucas por ser mi mayor motivación y apoyo, brindándome todo el amor y contención que necesite para finalizar mi carrera universitaria. Esto es por ustedes

*Natacha Belén Reyes Castro*

## **Agradecimientos**

Es relevante mencionar la gran labor y acompañamiento que nos brindó el profesor guía Dr. Emilio Sagredo Lillo durante todos los meses de investigación, agradeciendo profundamente todo lo enseñado durante nuestra trayectoria formativa, tanto como docente, jefe de carrera y profesor guía de nuestra tesis. Destacamos la dedicación, voluntad, flexibilidad, confianza, tiempo, consejos, interés, risas y prioridad que nos entregó. Sin duda, nos dejó una gran huella llena de conocimientos a cada una de nosotras, para nuestra formación como futuras docentes de la educación, lo que valoramos y agradecemos profundamente. Lo admiramos muchísimo por su paciencia y dedicación tan inspiradora llena de vocación que le pone como profesional de la educación y calidez que entrega como persona en su trabajo durante el día a día.

Por otro lado, agradecemos a cada profesor y profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que fueron partícipes de nuestro proceso formativo, entregándonos todos los conocimientos y herramientas necesarias para desempeñarnos como futuras profesoras, destacando a su vez la gran vocación e interés con la que ejercen sus clases, sirviendo como guía tanto a nivel personal como profesional. A pesar de que todos nos apoyaron durante estos 5 años, destacamos a quienes dejaron una marca en nuestras vidas, principalmente a; Geraldine Salas, Maite Otondo, Cecilia Rivero y Patricio Ramirez.

Finalmente damos las gracias a las profesoras de educación diferencial y profesoras de educación regular quienes participaron amablemente y se dieron el tiempo para responder nuestras entrevistas de manera cordial y honesta, entregándonos datos relevantes para el desarrollo óptimo de nuestra investigación.

## Índice de contenidos

RESUMEN	8
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	12
III. CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema	12
1.1. Problema	12
1.2 Preguntas	17
1.3 Supuesto de investigación	17
1.4 Objetivos específicos	18
CAPÍTULO 2: Marco Teórico	19
Capítulo 1. Identidad y experiencia docente	19
Capítulo 2. Inclusión educativa	22
Capítulo 3: Trabajo colaborativo docente y co-enseñanza	28
Capítulo 4: Representaciones sociales	32
CAPÍTULO 3: Metodología	34
3.1. Paradigma y enfoque	34
3.1.1 Paradigma.	34
3.1.2. Enfoque.	34
3.2. Método	35
3.3. Técnica	36
3.4. Instrumento	37
3.5. Criterios de validación.	39
3.6. Población	41
3.7. Muestra	41
3.8. Método de análisis: Análisis de contenido temático	42
3.9. Procedimiento	43
CAPÍTULO 4: Resultados	44
4.1. Análisis de las entrevistas realizadas a través de figuras de palabras.	44
4.1.1 Análisis de contenido: Nube de palabras y relación de palabras de Docentes de educación regular.	45

4.1.2 Análisis de contenido: Nube de palabras y relación palabras de docentes de educación diferencial.	47
4.2 Análisis de contenido temático	49
4.2.1 Análisis de contenido: Profesores de Educación Regular (DER)	49
1° Objetivo de análisis	49
2° Pre Análisis	50
4.2.2. Análisis de contenido: Profesores de Educación Diferencial (DED)	59
1° Objetivo de análisis	59
2° Pre Análisis	59
CAPÍTULO 5: Discusiones y Conclusiones	79
5.2 Limitaciones	83
5.3 Proyecciones	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	26
Tabla 2	27
Tabla 3	41
Tabla 4	44
Tabla 5	53
Tabla 6	55
Tabla 7	58
Tabla 8	63
Tabla 9	70
Tabla 10	77

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I	47
Figura II	48
Figura III	50
Figura IV	51

## RESUMEN

Al buscar información relacionada con la identidad docente en base a las experiencias en ámbitos educativos inclusivos entre profesores de educación regular y profesores de educación diferencial no se evidencian investigaciones relacionadas directamente con el tema y la información recopilada está vinculada a investigaciones de identidad profesional.

La información es escasa y no existe indagación respecto a identidad docente de profesores de educación diferencial, por consiguiente, no fue posible determinar el rol de ninguno de los profesores, ya que no existe una definición de parte de los autores. En cuanto a las normativas vigentes no hay exactitud respecto el concepto de inclusión, por lo cual es asociado frecuentemente con la noción de necesidades educativas especiales (NEE).

Es por lo anterior que en el siguiente seminario de investigación se busca indagar y analizar cómo a través de las experiencias vivenciadas tanto por los profesores de educación regular y profesores de educación diferencial durante el proceso de formación, prácticas y ejercicio profesional, se puede formar la identidad docente en contextos educativos inclusivos, identificando los factores que van incidiendo en la representación personal que tenga cada uno de sí mismo como docente.

De esta manera, se realizó un estudio de carácter cualitativo, donde se utilizó un guión semi estructurado, centrado en el autor Valles (2007) quien menciona que se esbozan los temas (categorías y subcategorías) que el investigador o entrevistador considera principales para el desarrollo de la conversación. En este caso se seleccionaron tres categorías principales al momento de desarrollar la entrevista los cuáles son: identidad docente, inclusión educativa y trabajo colaborativo.

La entrevista se realizó de manera individual con cada profesor de educación regular y profesor de educación diferencial, asignándoles un código alfanumérico para mantener la confianza y confidencialidad de cada participante. Al finalizar el proceso anterior, se realizaron transcripciones literales en texto para su posterior

interpretación y análisis. También se utilizó la plataforma Nvivo, que establece frecuencia de las palabras con mayor repetición en las entrevistas. Posteriormente el programa arrojó figuras de nube de palabras y relación de palabras.

En la siguiente investigación se pudo dilucidar que, en los decretos existentes, los lineamientos son poco precisos y al no actualizarse frecuentemente, los profesores de educación regular y diferencial no pueden establecer una adecuada representación de su identidad docente.

Palabras claves: *Identidad docente, inclusión educativa, trabajo colaborativo*

## **ABSTRACT**

When searching for information related to teacher identity based on experiences in an inclusive educational environment between regular education teachers and differential education teachers, no research directly related to the subject is found and the information collected is linked to research on professional identity.

The information is scarce and there is no inquiry regarding the teaching identity of differential education teachers, therefore, it was not possible to determine the role of any of the teachers, since there is no definition by the authors. As for current regulations, there is no accuracy with respect to the concept of inclusion, which is why it is frequently associated with the notion of special educational needs (SEN).

It is for the above that the following research seminar seeks to investigate and analyze how, through the experiences lived by both regular education teachers and differential education teachers during the process of training, practices and professional practice, it is possible to form the teaching identity in inclusive educational contexts, identifying the factors that influence the personal representation that each one has of himself as a teacher.

In this way, a qualitative study was carried out, where a semi-structured script was produced, centered on the author Valles (2007) mentions that the themes (categories and subcategories) that the researcher or interviewer considers main for the development of the conversation. In this case, three main categories were selected at the time of the interview, the corresponding ones are: teacher identity, educational inclusion and collaborative work.

The interview was conducted individually with each regular education teacher and special education teacher, assigning them an alphanumeric code to maintain the trust and confidentiality of each participant. At the end of the previous process, literal transcriptions were made in text for later interpretation and analysis. The Nvivo platform was also released, which establishes the frequency of the most

mentioned words in the interviews and later word cloud and word relationship figures were created.

In the following investigation, it was possible to elucidate that in the existing decrees, the guidelines are not very precise and since they are not updated frequently, teachers of regular and differential education cannot establish an adequate representation of their teaching identity.

*Keywords: Teacher identity, educational inclusion, collaborative work*

## INTRODUCCIÓN

### III. CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema

#### 1.1. Problema

En Chile existen varios decretos y leyes que velan por la educación y por quienes integran este proceso, en este caso los docentes de educación general y profesores de educación diferencial en ejercicio, quienes son los principales sujetos de estudio durante el transcurso de la investigación. Según el decreto Ley 19.070 (MINEDUC, 1997) Aprueba estatutos de los profesionales de la educación, promulgado el 27 de junio de 1991, según el Artículo 2 °.- Son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales. Lo mencionado anteriormente, es vital para poder investigar todo lo que respecta al proceso de la formación docente y los sujetos de estudio en este caso, los docentes, ya que serán legítimos y aprobados desde el Ministerio de educación teniendo el sustento de la legalidad en cuanto al título profesional para fundamentar e investigar. El planteamiento del problema de investigación trata acerca de su identidad docente, lo que también va ligado a lo mencionado en el Artículo 6°.- La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio. (p.78).

Según lo anterior tanto docentes de educación general como profesores de educación diferencial son considerados profesionales de la educación con la legislación vigente, y que, en el caso particular del actual contexto educativo orientado al cumplimiento de la inclusión, deben trabajar colaborativamente mediante una estrategia de co-enseñanza. Todas las responsabilidades y funciones expuestas en la ley 19.070 (MINEDUC, 1997) llevadas a cabo por los

profesores/as durante el proceso de aprendizaje-enseñanza permitirá indagar más a fondo en cómo los docentes perciben su eficacia al momento de realizar labores dentro de la comunidad educativa como el desarrollo y auto percepción de su identidad docente.

El trabajo colaborativo viene siendo una de las grandes innovaciones que plantea el Ministerio de educación para el vital funcionamiento del programa de integración escolar, sin embargo, esta idea empieza a operar una vez que existe un cambio de paradigma, pasando de un concepto de integración a uno de inclusión. Según UNESCO (2008) la integración consiste en asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, mientras que la inclusión, aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, esto no sería posible sin la ley 20.845 (2015) de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, modificando así diversos artículos provenientes de la Ley General de Educación, núm. 20.370 (2009). Se señala por lo tanto que: “Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2015, P. 03). Con este enfoque donde se incluyen a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en establecimientos regulares y especiales, se crea durante la década del 90 el programa de integración escolar (PIE), el cual se implementa en los establecimientos educacionales regulares. MINEDUC (2016) señala que es una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.

Una vez que se implementa el PIE en los establecimientos de educación regular, se entregan las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (2013) donde se menciona que: “Los recursos de la subvención de educación especial deben permitir que los docentes de aula y profesores especialistas, y profesionales especializados dispongan de horas para planificar y evaluar procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, para monitorear los progresos de los estudiantes y para elaborar materiales educativos diversificados. Asimismo, las acciones de coordinación deben estar enfocadas en asegurar la calidad de la educación que se brinda a todos y cada uno de los estudiantes en el aula”. Ante esto, las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (2013) mencionan que son profesionales para efectos del apoyo a las NEE, asistentes de la educación: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales. Otros asistentes de la educación también pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos requeridos para que el alumno progrese en los aprendizajes del currículo nacional. Todos estos profesionales forman parte del Equipo de Aula, desarrollando un trabajo colaborativo con los profesores, participando en la planificación de los Planes educativos individuales (PAI). Además, proveen de acuerdo a sus competencias profesionales y a las NEE de los estudiantes, los apoyos planificados para éstos, tanto dentro como fuera del aula común, del aula de recursos u otros espacios.

Desde el trabajo colaborativo, se desprende el concepto co-enseñanza siendo entendida 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).

Una vez definido trabajo colaborativo y co-enseñanza como un proceso donde trabajan docentes de educación regular como también docentes de educación

diferencial en beneficio de los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, (Hargreaves y Fullan, 2014; Sagredo et al., 2020) surgen cambios grandes en el rol que cumple cada uno de estos sujetos de estudio, al igual que se ve modificada su identidad docente, pasando de una educación en base a la exclusión o integración a una educación inclusiva, integral y diversa. Estos cambios serán analizados posteriormente según la percepción de nuestros sujetos de estudio.

Según Vähäsantanen (2015) la identidad profesional de los profesores tiene una relación sustantiva de impacto y transformación en la organización de la escuela, las prácticas pedagógicas, la autoeficacia, la motivación, el compromiso y en la satisfacción en el trabajo de los docentes. Ante esto, el problema de investigación tiene relevancia respecto a visualizar desde una manera más profunda la identidad docente en contextos educativos inclusivos y cómo se desempeñan en ellos. Durante el proceso investigativo y recolección de información se estudiarán diversos contextos, Hamman et al. (2010) consigna que la construcción de la identidad profesional docente es situacional y cambia según los contextos en los que los profesores están operando, es por esto que cada experiencia, opinión, contexto, y sujetos participantes serán imprescindibles para desarrollar y responder ante la línea del proyecto de investigación, referente a preguntas y objetivos. Los autores mencionados anteriormente sustentan la importancia de investigar sobre la identidad docente y como esta se sitúa en un contexto inclusivo, permitiendo poder analizar los factores que influyen durante este proceso como además las falencias que pueden existir en el sistema. Es de vital relevancia analizar, estudiar e investigar estos conceptos para integrar diversas perspectivas docentes, conociendo sus grados de motivación, compromiso con las tareas programadas, percepciones personales, grado de eficacia ante el trabajo en contextos inclusivos, sus experiencias y conceptos propios de la identidad docente.

Según García (2010) hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente.

La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida.

Durante la investigación se pretende investigar sobre la realidad en nuestro país y cómo entre las políticas educativas planteadas se va forjando la identidad docente personal y el perfil político educacional. Es por esto que, en determinados contextos educativos, el tejido de las relaciones sociales vividas por el profesorado en su propia comunidad también es generador de identidad, sobre todo en un contexto social en el que pareciera ser que todos pueden emitir juicios y opinar sobre el profesorado y su trabajo (Gonzalez, 2002).

La identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. (Ávalos y Sotomayor, 2012).

El vacío de conocimiento que está presente en las investigaciones realizadas a los docentes de educación regular y profesores de educación diferencial en cuanto a su rol dentro de un establecimiento educativo inclusivo es lo que generará un posible problema al momento de investigar acerca de su identidad. Esto principalmente, porque existe confusión en cuanto al rol que debe cumplir el educador diferencial dentro del aula, lo cual dificulta llevar a cabo un trabajo colaborativo de calidad. En muchos casos los profesores regulares obstaculizan la labor de su colega impidiendo el pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades, truncando finalmente su identidad profesional.

## **1.2 Preguntas**

Con la finalidad de conocer los elementos y conceptos que inciden en mayor nivel en esta investigación, se desprenden las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo interactúan laboralmente los docentes de educación regular y diferencial?
2. ¿Qué características propician el trabajo colaborativo docente?
3. ¿Cuál es la representación de la identidad de docentes de la educación regular y diferencial?
4. ¿Cómo la identidad docente interactúa con la representación del trabajo colaborativo docente?

## **1.3 Supuesto de investigación**

Las experiencias y vivencias de las y los docentes de educación regular y profesores de educación diferencial en su proceso de formación académica, inciden en la representación de su identidad.

### **OBJETIVOS**

#### **1.3 Objetivo general**

Analizar la representación de la identidad de docentes de educación regular y profesores de educación diferencial, buscando dilucidar su importancia para el proceso de trabajo colaborativo y co-enseñanza exigido en los contextos educativos inclusivos actuales.

#### **1.4 Objetivos específicos**

1. Develar el contexto en que interactúan laboralmente los docentes regularmente.
2. Identificar características que propician el trabajo colaborativo docente y su relación con la identidad docente.
3. Identificar y comprender la representación de la identidad de docentes de educación regular y diferencial.
4. Comprender cómo la identidad docente interactúa con la representación del trabajo colaborativo docente.

## **CAPÍTULO 2: Marco Teórico**

### **Capítulo 1. Identidad y experiencia docente**

El concepto de identidad docente se ha adecuado en los últimos años, debido a que no solo obedece a condiciones subjetivas y privadas de un individuo, sino que también tiene un constructo social. Martos y Sparkes (2010), definieron la identidad docente como una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar a las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad, el contexto social y la propia biografía.

De acuerdo con lo anterior, el rol profesional del docente se transforma a medida que se enfrenta a nuevos modelos y retos educativos, es decir, la construcción de la identidad docente se adapta al contexto social y personal en el que se desenvuelve el individuo. La identidad docente es la forma en la que los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que según Lasky (2005. p.899) incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan, así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional. Cattonar (2006) complementa lo anteriormente descrito señalando que la identidad profesional emerge del significado que tiene el trabajo en la vida de las personas, que para el profesional de la educación tiene origen en procesos de formación, en los intercambios con pares en el marco del ejercicio profesional y de socialización.

Por su parte, Vaillant (2010) afirma que la construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Tanto el docente regular como el profesor de educación diferencial verán los primeros indicios de lo que corresponde a su identidad docente en su proceso de formación, guiándose así con las experiencias descritas por sus

docentes o bien al iniciar sus prácticas en centros educativos, siendo esto un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. Bajo estas afirmaciones, es posible mencionar que la identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional, o dicho en otra forma se construye y reconstruye (Beijaard, et al., 2004). Agregando que el dinamismo del concepto de identidad docente conduce al entendimiento de la configuración de esta, donde diversos autores (Beauchamp y Thomas, 2010; Pillen et al., 2013; Thomas y Beauchamp 2011) proponen una visión articulada de la identidad del futuro profesor a través del equilibrio entre la identidad personal y profesional. De este modo, para consolidar la identidad docente se requiere contemplar contextos de vida, formación académica y experiencias.

Para los profesores en formación, ya sean de educación regular o diferencial, la configuración de la identidad docente se ve caracterizada por el desarrollo de experiencias que les permitan construir elementos que los identifiquen como profesores, además, las experiencias previas a la elección de la carrera ayudan a la construcción de la identidad docente. La experiencia: reconocida y valorada por los demás actores, le permite confirmar sus competencias como profesor y actuar como validador de las prácticas de los nuevos profesores (Gervais, 2007).

Es importante señalar que la co-enseñanza ha permitido crear un mejor ambiente de trabajo, sin embargo, existen grandes diferencias en el rol que desempeña el profesor regular versus el rol del profesor diferencial, en donde cada profesor se hace cargo de su clase de forma individual (Waldron y Mcleskey, 2010). Según los autores mencionados con anterioridad, los docentes diferenciales cumplen un rol de mediador y facilitador de contenidos que entrega el profesor regular. Por su parte el rol del profesor regular consiste en planificar contenidos, objetivos, exponer y dirigir la clase al grupo curso, además, el docente de aula entrega planificaciones para que el profesor diferencial realice las adecuaciones curriculares pertinentes.

En el año 2015, la Universidad de Chile llevó a cabo una investigación acerca de las concepciones docentes para responder a la diversidad, donde se logró identificar que, respecto a las formas de trabajo, a los docentes regulares les acomoda trabajar de manera individual, ya que es lo que tradicionalmente han hecho, por lo demás señalan que no tienen las herramientas necesarias para atender las diferencias y que al enfocarse en las necesidades de un estudiante, los demás alumnos se podrían ver perjudicados. Por su parte los profesores de educación especial o diferencial, prefieren realizar parte de su trabajo en el aula de recursos porque les permite focalizarse en las habilidades disminuidas, agregan que ellos no están formados para trabajar desde el currículum general. Se puede concluir que ambos tipos de profesionales se sienten más cómodos al trabajar sin compañía, porque no tienen experiencia en qué y cómo pueden apoyarse mutuamente. Respecto al trabajo colaborativo, los docentes regulares mencionan que valoran los aportes que pueden articularse entre ellos y con otros profesionales del equipo PIE. (Muñoz et al., 2015).

García (2010) menciona que hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.

En síntesis, en Chile, un profesor de educación diferencial y/o profesional de la educación, se encuentra reconfigurando permanentemente su identidad profesional, incorporando o eliminando habilidades y aprendizajes que se adecuan y adaptan a los constantes cambios y actualizaciones incorporadas en favor de una educación Inclusiva, en beneficio de los estudiantes. Sin embargo, es importante mencionar que aún existen problemáticas en cuanto al rol que desempeñan específicamente en el aula común, principalmente por las

diferencias de percepciones que presenta cada uno de los profesionales respecto a la función que cumple su colega.

## **Capítulo 2. Inclusión educativa**

Cuando se habla del concepto de inclusión educativa, la gran mayoría de las personas lo relaciona de manera inmediata con la educación especial o directamente con la discapacidad, clasificado bajo una visión patológica desde el área médica, principalmente en la diferencia por aspectos cognitivos, por lo tanto, los alumnos con necesidades educativas especiales eran considerados diferentes al resto, como personas deficientes, lo que ocasiona la segregación de las escuelas especiales. La convicción de cambiar la manera en la que los demás ven la inclusión educativa llega en los años setenta, en donde los padres de familia con hijos/as que presentan necesidades educativas especiales y otras organizaciones, exigieron el derecho a una educación de calidad, por la no segregación y por la escolarización en los centros educativos regulares (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006).

En Chile, la educación especial ha tenido grandes avances desde su primer hito relevante en 1852, con la fundación de la primera escuela para estudiantes con discapacidad auditiva (Rojas, 2013). A partir de este periodo no solo continúan creciendo las escuelas especiales, sino que también, junto a educadores, otros profesionales ligados al área de la salud (médicos, psiquiatras, psicólogos, etc), comienzan a estudiar de manera experimental cómo atender adecuadamente a niños con problemas físicos y mentales; algunos de ellos: Juan Sandoval, Ricardo Olea y Leopoldo Donnebaum (Escudero, 2010). Otro de los hitos importantes a destacar, es el proceso de formación docente con especialización en deficiencias mentales que crea el departamento de Educación Diferencial en el Ministerio de Educación Pública en el año 1964 (Rojas, 2013).

En la década de los 90, nace el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos regulares, favoreciendo la presencia y

participación principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, sean estas tanto de carácter transitorio como permanente, llamados estudiantes con NEE. (Tamayo, M. et al. 2018). Este programa si bien tiene directa relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y constituye el marco jurídico más relevante para contribuir en la inclusión a nivel nacional, tiene carácter híbrido, pues convoca la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico (López et al., 2014). Desde la política nacional y en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE), se señala que la intención y propósito principal es incorporar activamente a los estudiantes con NEE al aula regular. Bajo este contexto, se comienza a entender la educación como un proceso de atención y entrega de respuestas a las diversas necesidades educativas especiales. Gracias a los cambios anteriormente descritos, surge la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015), la cual tiene relación con la posibilidad de entregar oportunidades a todos los individuos para que puedan educarse con libertad, tal y como lo indica el artículo n° 11 de la Constitución.

Finalmente, para que todo el alumnado pueda acceder al currículum y además participar de manera plena en diversos contextos es que surge la educación Inclusiva, la cual puede ser concebida según UNESCO (2005) como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Actualmente en el sistema escolar chileno el término “Inclusión” se encuentra presente en la formalidad de la documentación que exigen las políticas vigentes, tales como el Decreto 170 (MINEDUC, 2009), el cual “reglamenta la forma y

metodología mediante la cual, alumnos con NEE serán beneficiarios de la subvención de educación especial” (Sagredo et al., 2020). Mientras que el Ministerio de educación, sigue considerando inclusión e integración como uno mismo, sin realizar distinción alguna. Tal y como se evidencia en la revista de educación, “Barreras culturales para la inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile” (2014) mencionando a los autores Informe Warnock, (1978) y Thomas, (1997) lo siguiente, el enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela Especial a la educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo (...) cuyas posibilidades dependían de sí y como el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo (...) la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales, orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad.

Respecto a la gran diferencia entre integración e inclusión, Sagredo (2020) menciona que en Chile se está desarrollando un proceso de integración con una pretensión de implementar un proceso inclusivo para estudiantes con NEE en la escuela regular. Lo anterior al parecer, no es visualizado como un aspecto negativo por los expertos, puesto que para llegar a la inclusión podemos pensar en la integración como un paso previo.

La educación en Chile pasa por un proceso de transformación hacia una educación inclusiva de calidad y equitativa para todos/as sus estudiantes, a través de reformas que han generado caos en sus sistemas de gestión educativa, en donde, el concepto de Necesidades Educativas Especiales se posiciona como su principal lineamiento en cuanto a la inclusión. (Navarrete, 2020)

Las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a ciertas características de aquellos estudiantes que no acceden de la misma forma o con el ritmo de aprendizaje considerado como promedio, para un nivel educativo determinado: “las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen

discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales” (López y Valenzuela, 2015). Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009) define de la siguiente forma las NEE, observar Tabla 1.

Tabla 1

*Necesidades Educativas Especiales según el MINEDUC.*

<i>Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales</i>	<i>Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente</i>	<i>Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio</i>
Aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.	Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad, como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.	Son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

Fuente: Decreto 170 (MINEDUC, 2009).

Las NEE tanto transitorias como permanentes pueden ser múltiples, puesto que el abanico es muy grande: “Las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales” (López y Valenzuela, 2015).

Como se mencionó anteriormente, en Chile, al igual que en muchos otros países, estas NEE se clasifican en 2 tipos principales: las *Necesidades Educativas Especiales Transitorias* (NEET) y las *Necesidades Educativas Especiales Permanentes* (NEEP).

Al respecto, López y Valenzuela (2015), proponen la siguiente clasificación, ver Tabla 2.

Tabla 2

*Clasificación NEE.*

NEET	NEEP
•Trastornos Específicos del Lenguaje	• Discapacidad Intelectual
•Trastornos Específicos del Aprendizaje	•Discapacidad Sensorial (auditiva, visual)
• Aprendizaje Lento	• Discapacidad Motora
•Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	• Trastornos del Espectro Autista
•Trastornos Emocionales	• Discapacidad Múltiple
•Trastornos Conductuales	• Talentos y/o Excepcionalidad
•Deprivación socio-económica y cultural	
• Violencia Intrafamiliar	
• Embarazo Adolescente	
• Drogadicción	

Fuente: López y Valenzuela (2015).

El Decreto 170 (MINEDUC, 2009) especifica cuáles son las NEE consideradas para percibir subvención especial por parte del Estado. Del mismo modo, señala qué tipo de especialista debe estar involucrado en cada necesidad y la cantidad máxima de escolares con NEE a integrar en cada curso por cada uno de los tipos

de necesidades. Este aspecto ha sido especificado de la siguiente forma: dos cupos para NEEP y cinco para NEET por curso. Por otra parte, se menciona también, la existencia de solicitudes especiales de sobrecupos

Por otro lado, es importante hacer mención sobre el cuestionamiento del término NEE y como su utilización sigue causando una percepción de segregación. No obstante, debe seguir siendo utilizado debido a que las normativas y los estándares de nuestra profesión lo siguen considerando así y aún no han sido actualizadas. Ante esto, Sagredo et al. (2020) alude que es importante para comprender y transparentar las políticas públicas de un país, tener claro el marco en el cual se transita y no pretender que se está haciendo algo que no está apegado a veracidad conceptual y metodológica. Esto puede conducir al error, con el peligro de transmitirlo a los agentes involucrados y directamente relacionados con la implementación de dichas políticas.

Investigaciones como la de Navarrete (2020), menciona que las necesidades humanas, educativas, sociales o políticas deben ser abordadas desde una visión de inclusión auténtica, la cual valora la diversidad inherente del ser humano, más allá de un diagnóstico clínico, incorporando en las políticas públicas un paradigma económico que potencie el desarrollo sustentable (tanto humano como ecológico), contribuyendo a la riqueza humana y su bienestar, más que al consumo material. Innecesario dado por las sociedades y políticas educativas modernas. Así como, reflexionar sobre la posibilidad de actualización de políticas públicas asociadas a las necesidades educativas y humanas para comprender la importancia del enfoque dado por la inclusión educativa auténtica y la justicia social en las sociedades contemporáneas a través de una revisión bibliográfica actualizada.

### **Capítulo 3: Trabajo colaborativo docente y co-enseñanza**

La Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas, logró la defensa de una educación inclusiva de calidad para la diversidad de estudiantes y particularmente para las personas con discapacidad (UNESCO,1994).

En las últimas décadas, los acuerdos entre países, así como las leyes y políticas internacionales, han promovido la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de aprendizajes existentes en la escuela (UNESCO, 1994). El Ministerio de Educación de Chile con el paso de los años se ha ido encargando de responder ante al cumplimiento de los compromisos asumidos con la UNESCO, mediante la aplicación de diversas medidas e implementaciones para mejorar las prácticas pedagógicas y el trabajo dedicado a cada estudiante. Es así, como se ha ido ejecutando el trabajo colaborativo, según Jiménez (2009) lo define en como la administración del centro escolar debe buscar la consolidación de una agrupación de personas que, trabajando juntas, comparten percepciones, tengan una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperen entre sí, acepten un compromiso y resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas; esto reconociendo que lo anterior no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco. La propuesta se refiere a una acción colaborativa en que la discusión no es el objetivo, sino el medio.

Otra de las definiciones acerca del trabajo colaborativo entre docentes es la que describe Vaillant (2016), donde menciona que es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p.10).

García et al., (2015), menciona asimismo que el trabajo colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que

aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente. (p.3)

De este modo, para el trabajo colaborativo la estrategia más utilizada es la co-enseñanza que se define como un trabajo pedagógico frente a un mismo grupo y al mismo tiempo, de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad educativa para lograr resultados específicos (Tremblay, 2010). La co-enseñanza se utiliza cuando un docente de educación general interviene con uno de educación especial para incluir a un estudiante con necesidades especiales en el aula convencional (Chang, 2018). Los profesores que practican co-enseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje. (Cramer et al., 2010).

Es así, como el progreso del trabajo colaborativo permite el desarrollo de una dupla de co-enseñanza (docente regular y diferencial) generando espacios inclusivos para sus estudiantes. Existen distintos niveles de co-enseñanza, que obedecen a diversos enfoques. El modelo de Cook y Friend (1995) describió una variedad de arreglos en el aula para implementarla. El primer nivel es la enseñanza con asistencia o enseñanza de apoyo. Con esta estrategia, un profesor es el líder en el aula, mientras que el otro observa o ayuda a los estudiantes con nee según sea necesario. El segundo, la enseñanza de estación que divide el contenido educativo en dos o más segmentos que se presentan en lugares separados dentro del aula. Ambos maestros enseñan. Uno trabaja con un segmento o grupo de estudiantes y luego se repite la misma instrucción con el otro grupo. El tercer nivel es la enseñanza paralela, en la que ambos profesores imparten la misma instrucción o contenido a la mitad de la clase. El cuarto es la

enseñanza alternativa, en la cual un maestro imparte los contenidos al grupo grande, mientras que el otro trabaja con un grupo pequeño de estudiantes que necesitan enriquecimiento o asistencia. El quinto nivel es la enseñanza en equipo, en la cual ambos maestros comparten la instrucción de toda la clase, turnándose para dirigir una discusión o demostrar un concepto.

El trabajo colaborativo en educación no es un evento de carácter fortuito que se produce de forma espontánea, por el contrario, requiere como factor esencial de una preparación previa y participación activa del equipo de trabajo que implica en un espectro general de coordinación y organización entre los miembros que lo conforman (Cook y Friend 1995, Vaillant, 2016; Vianney y Díaz, 2016). Según (Rodríguez y Ossa, 2014) las orientaciones del Decreto 170 del 2009, estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar, debiéndose cumplir una serie de condiciones que propicien la colaboración entre docentes y equipo PIE, puesto que como menciona Vianney y Díaz (2016) basado en Calvo (2014) 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.

Vianney y Díaz (2016) describen 6 elementos claves para trabajar colaborativamente: Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas. Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo. Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros. Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo. Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica. Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo. (p.3)

En este contexto es de suma importancia que cada uno de los agentes intervinientes conozcan su rol y lo que pueden contribuir desde su experiencia y

profesión, así como también es necesario que tengan en consideración el rol y aporte de sus pares; lo que les brindara la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. (Vianney y Díaz, 2016). No obstante, esto no siempre se cumple; esto ocurre cuando el trabajo colaborativo se realiza de forma artificiosa y no por motivación propia o un compromiso real del equipo; esta dinámica “implica un apoyo a la complejidad del trabajo con estudiantes con NEE en la sala de clases, pero no a un trabajo conjunto y paritario entre docentes y profesionales de apoyo” (Marfán et al., 2013).

Ante lo mencionado anteriormente, respecto al trabajo colaborativo docente y la co-enseñanza se puede decir que, estas han ido generando crisis en la identidad docente, pues según los conceptos de Dubar (2002) de una “identidad para los otros” y “una identidad para sí”, se configura en función de las organizaciones sociales y culturales que determinan y establecen los ritos, las valoraciones positivas y negativas, lo aceptado y lo excluido, las jerarquías, las normas, los elementos de poder y de ideología de una profesión, en relación con un proceso biográfico individual y particular, y el “espacio biográfico” subjetivo de cada persona.

De esta manera, es la comunidad profesional de los docentes el espacio identitario laboral en donde se establecen las funciones, los códigos, los registros, el cómo y el qué de la labor desempeñada; también, se valora la distancia o cercanía de este ideal de profesión en el ejercicio de cada integrante de la profesión, y las experiencias que determinan el grado de consistencia o distorsión de la identidad profesional docente que cada sujeto constituye para sí. (González, 2019).

Por otra parte, Marcelo y Vaillant (2013) consideran que la identidad del docente se relaciona en cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son

sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los propios docentes, y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades.

#### **Capítulo 4: Representaciones sociales**

Moscovici desarrolla la perspectiva de las representaciones sociales a mediados del siglo XX rescatando la idea de representaciones colectivas generada por Durkheim en 1898 (Villarroel, 2007). Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988).

Según Villarroel (2007), las representaciones sociales son modalidades específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana. Se trata de fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social.

En este contexto, Piña y Cuevas (2004) aprecian que para Durkheim la sociedad requiere de un pensamiento organizado que brota de la interacción con el medio y con los elementos que lo componen, siendo precisamente aquí donde se genera una reflexión colectiva de la cual surgen creencias y concepciones de distinta índole que imperan por sobre otras y que son internalizadas e incorporadas por cada miembro de la sociedad, justamente a este fenómeno se le denomina representación colectiva (Vera, 2002; Villarroel, 2007).

Las sociedades tal y como dice Durkheim (1898), son superior al individuo Palacios (2011) se refiere a la representaciones colectivas como la forma mediante la cual se comprende y significa a la humanidad, se puede conocer a los individuos mediante el análisis social, este por sí mismo es irrelevante, se ha mencionado que las sociedad tienen una especie de vida propia, una

representación colectiva que entrega identidad y características particulares (Moscovici, 1961). Moscovici en su teoría de las representaciones sociales, se referencia en Durkheim, pero la principal diferencia es el rol protagónico que entrega a los individuos, él dice que las representaciones de los individuos puede cambiar a una sociedad, la representación social es clave en la identidad y cultura de los individuos, y es más, un solo individuo a partir del poder relativo de este (Foucault, 1976) podría cambiar las representaciones de una sociedad completa, como en la segunda guerra mundial.

Para Durkheim la noción de representación colectiva sirvió, sobre todo, para dar cuenta de las determinaciones y los comportamientos sociales. Lo que Moscovici se propone explicar es, precisamente, la representación. El concepto de representación social, en otras palabras, es una tentativa innovadora para articular las relaciones entre el individuo y la sociedad. (Villarroel, 2007).

Referente a lo planteado por Moscovici, Jodelet (1986) sostiene que las representaciones sociales plasman una forma de conocimiento social que se genera a partir de la vida en sociedad y la interacción con el medio. Este conocimiento que permite a los individuos comprender y afrontar la realidad de un modo determinado se adquiere por medio de la experiencia y vivencias personales, pero en gran medida se desarrolla por lo que se inculca y se establece a través de la doctrina, la tradición, la educación, la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, el lenguaje, y una infinidad de otros aspectos (Jodelet, 1986; Piña y Cuevas 2004, Villarroel 2007).

Desde las representaciones sociales las personas se proyectan en relación con cuál es su tarea o responsabilidad personal y colectiva en la sociedad. También, asignan una valoración relativa a una situación o conjunto de ellas. Estas representaciones que tienen los individuos de la realidad están altamente influenciadas por el pensamiento colectivo y por lo que los miembros más influyentes opinan al respecto. (Sagredo, 2021)

## **CAPÍTULO 3: Metodología**

### **3.1. Paradigma y enfoque**

#### **3.1.1 Paradigma.**

El tema de investigación involucra un proceso en donde la subjetividad prima debido a la diferencia de interacciones entre sujetos y objetos. Según Martínez (2013) el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. El paradigma interpretativo implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión que define la práctica, pues, transforma las conciencias, diferencia los modos de aprehensión e ilumina la acción (Carr y Kemmis, 1988, 108). En base esto, la investigación se posicionará desde el paradigma interpretativo (Cohen y Manion, 1990; Guba y Lincoln, 1988), pues se comprenderán e interpretarán las diferentes percepciones y opiniones según experiencias, contexto familiar, social y la comunidad educativa donde estudió, trabajó o trabaja actualmente el grupo de estudio, para luego recopilar la información y analizarla según corresponda.

#### **3.1.2. Enfoque.**

El enfoque cualitativo concuerda mayoritariamente con la propuesta de tesis, ya que se observará el entorno natural en el que se desenvuelven o se desarrollaron los docentes, enfocándose en lo que un sujeto piensa y transmite respecto a la identidad docente en inclusión educativa, así como sus experiencias, llegando a encontrar opiniones principalmente subjetivas y personales. Según Hernández et al. (2014) utilizan la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Según lo anterior se analizarán e interpretarán diversos datos que son de carácter creíble.

Estos antecedentes serán recolectados a través de entrevistas realizadas a los participantes de la investigación, pretendiendo conocer cómo es que en relación con sus vivencias y experiencias tanto en el proceso de formación como del ejercicio profesional se formó y modificó su identidad docente.

### **3.2. Método**

El estudio e investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo, utilizando una metodología de estudio de casos múltiples. Según Stake (2005) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989).

El método de casos múltiples permitirá realizar un acercamiento respecto a la identidad docente que tiene cada profesional ligada a sus experiencias personales en el ámbito educativo inclusivo. El método escogido va a proporcionar diversas fuentes de recopilación de información para el proceso de investigación. Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro y Fernández 2004, p. 666).

El estudio de caso en la investigación cualitativa es un proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular. El análisis incorpora el contexto (temporo-espacial,

económico, político, legal), lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso particular. (Durán, 2012).

El enfoque cualitativo permitirá determinar las características para realizar el estudio y una aproximación mucho más real al contexto donde se desarrollará la investigación, en este mismo sentido Stake (1995) sostiene que: “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos. Los estudios de caso son importantes en la investigación cualitativa, pero al mismo tiempo se usan cada vez más en una serie de aplicaciones en el campo profesional.

Para Denzin y Lincoln (2005) y Gurdián (2010) como citó Durán (2012) mencionan que la investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo; consta de una serie de prácticas interpretativas, materiales que hacen al mundo visible y lo transforman, convirtiéndolo en una serie de representaciones, incluyendo anotaciones de campo, entrevistas, conversaciones, fotos, grabaciones, entre otros.

### **3.3. Técnica**

Como estrategia para la recogida de información se utilizará la técnica de entrevista semi-estructurada. La entrevista se define como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos. (Díaz-Bravo et al., 2013). Según los mismos autores, las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados y a su propio contexto. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades que permiten principalmente motivar al interlocutor, aclarar términos, ahondar en puntos particulares, identificar ambigüedades, reducir formalismos y lograr que se involucren en profundidad con la experiencia.

Según Cortazzo y Trindade (2014) la entrevista se dará en una interacción entre dos o más sujetos; lo que la va a diferenciar de una conversación común es el tratamiento que hacemos con la información que nos brinda esta interacción [...]. A diferencia de una conversación cotidiana, la entrevista se sustenta siempre en una hipótesis y será guiada por objetivos establecidos en función de nuestros intereses cognitivos.

La entrevista, generará que los docentes de educación regular y educadores/as diferenciales, puedan manifestar, a través de sus propias vivencias y percepciones, cómo definen y/o identifican su identidad docente en ámbitos educativos inclusivos. Lo cual propiciará un ambiente apacible y distendido que permitirá profundizar en conceptos que beneficien a la investigación.

Este instrumento técnico permite abrirse a una conversación más casual y fluida. Canales (2006) la define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto". Es decir, a modo de síntesis, la entrevista, permite conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir y crea una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente, el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismo y a su mundo. (Taylor y Bodgan, 1987: 108)

### **3.4. Instrumento**

El instrumento utilizado para desarrollar la investigación será un guión de entrevista semiestructurado, el cual es característico de este tipo de diálogo, en donde inicialmente se realiza la preparación del guión con temas a tratar y con la libertad del entrevistador de formular las preguntas y ordenarlas a lo largo de la entrevista (Valles, 1999).

Según Valles (1999) el guión de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni

sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente.

A diferencia de un cuestionario, en el guión de una entrevista se esbozan los temas (categorías y subcategorías) que el investigador o entrevistador considera principales para el desarrollo de la conversación, según el o los objetivos del estudio, cabe destacar que este guión está realizado en función de preguntas abiertas según cada subcategoría. (Valles, 2007)

En base a todo lo anterior, se espera que, durante el transcurso de la entrevista, se vayan agregando nuevos asuntos que no están previstos, permitiendo obtener una variedad de respuestas por parte del entrevistado y así ir enriqueciendo más la investigación.

En la tabla 3 se observa el guión estructurado emanado del proceso de revisión teórica con sus dimensiones y subdimensiones.

Tabla 3

*Dimensiones o categorías previas.*

Dimensiones	Subdimensiones
<i>Identidad Docente</i>	<i>Identidad Docente.</i> <i>Experiencia docente.</i> <i>Rol y función de Profesores de educación diferencial y educación regular.</i>
<i>Inclusión Educativa</i>	<i>Inclusión Educativa.</i> <i>Integración Educativa.</i> <i>Necesidades Educativas Especiales.</i> <i>Decreto 170.</i> <i>Decreto 83.</i>
<i>Trabajo Colaborativo</i>	<i>Trabajo Colaborativo.</i> <i>Co-enseñanza.</i> <i>Liderazgo</i>

Fuente: Elaboración propia mediante una revisión documental y análisis de contenido.

**3.5. Criterios de validación.**

Se utilizaron diversas técnicas de validación de enfoques cualitativos aun cuando la literatura dice que lo habitual es contar con al menos 3 (Charmaz, 2013, 2014; Creswell y Poth, 2018; Cáceres, 2003; Hernández et al., 2010; Valles, 1995, 1997). Respecto al término credibilidad investigativa, Eisner (1991) menciona que técnicamente en investigaciones cualitativas no existe la validación como tal, y que es más conveniente analizar la credibilidad de la investigación cualitativa. Este autor reconoce que existen diversos tipos, de lo que regularmente se conoce como validación cualitativa y que los autores deben elegir los tipos y la

terminología más apropiada para ellos. Lo importante es que los escritores hagan referencia a sus términos de validación y estrategias.

A continuación, se exponen los métodos de validación enumerados según Sagredo (2021)

**Categorías:** Se verificó si la reducción de categorías sigue una coherencia de acuerdo al tema investigativo y las categorías emergentes que surgen del análisis de contenido temático y elementos de la teoría fundamentada (Cáceres, 2003; Charmaz, 1995).

**Confirmación de los informantes o grupos focales** (Creswell y Poth, 2018; Valles, 1997, 1999): Durante el proceso y desarrollo de la técnica grupos focales (Aigner, 2006; Beck et al., 2004; Gibb, 1997) se confirma el nivel de representatividad que los informantes claves visualizan en las categorías que finalmente surgen del análisis de las entrevistas anteriormente aplicadas (Creswell y Poth, 2018), con teoría fundamentada y análisis de contenido temático y la respectiva interpretación de sus representaciones sociales.

**Validación de contenidos:** Se valida el contenido del guión al construirlo mediante análisis de contenido temático (Cáceres, 2003). De este modo se ratifica que el guión se relaciona directamente con el sujeto/objeto de la investigación y que los temas tratados en las sesiones investigativas tengan coherencia.

**Validación por supervisores o investigador senior** (Merriam, 2009): Esta es una validación propia de estudios cualitativos, en que la especificidad del tema hace que aquellos involucrados que están llevando a cabo la investigación sean los expertos de la misma, más aún en el trabajo con entrevistas abiertas y semiestructuradas, donde la pertinencia pasa por el conocimiento específico del sujeto de estudio.

### **3.6. Población**

Según Bernal (2006) señala que la población es la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia.

Para el análisis se consideran como población de estudio a tres docentes de educación regular (DER) y a seis docentes de educación diferencial (DEF) que se desempeñen profesionalmente en un establecimiento regular que cuente con PIE, y que además estén dentro de la región del Biobío, específicamente en la comuna de Concepción.

### **3.7. Muestra**

Con la finalidad de poder llevar a cabo esta investigación de tipo cualitativa, se utilizó un tipo de muestreo causal el cual tiene relación con la accesibilidad los individuos y lugares claves para la indagación y que, además, manifiestan su disposición de colaborar con el estudio. (Bisquerra, 2009). En base a este tipo de muestreo y según la temática abordada en contextos educativos inclusivos se definió trabajar con profesores de educación regular y profesores de educación diferencial de tres establecimientos de la comuna de Concepción.

En base al tipo de muestreo anteriormente señalado fueron escogidos diversos criterios que tiene completa relación con nuestra investigación, tales como el criterio intencional, criterio lógico y el criterio de saturación. El primero fue elegido principalmente porque en él se incorporan participantes que cumplan con el perfil de inclusión descrito en los grupos focales, seleccionando estos en función de su disposición en participar y para continuar con instancias confirmatorias y de validación de datos. (Creswell y Poth, 2018; Patton, 2002). En cuanto al criterio lógico, este presenta relación directa con el cumplimiento de ciertos criterios como, por ejemplo: Trabajar en dupla o trío entre profesor/a regular y especialistas de educación diferencial, establecimientos con Programa de Integración Educacional (PIE), ámbitos educativos inclusivos, entre otros. (Patton, 2002). Finalmente el criterio de saturación, señala que para responder a

las interrogantes investigativas, se entrevistó a tantos sujetos o grupos como sea necesario para dar respuesta a lo investigado. Específicamente las sesiones de entrevistas individuales y grupales terminan cuando comienzan a repetirse argumentos, por lo que nuevos participantes, no aportarían una significación distinta a la investigación (Corbin y Strauss, 2002).

Tabla 4

*Muestra final.*

Grupos	Entrevistas
G1: Docentes de educación diferencial.	G1: 6
G2: Docentes de educación regular.	G2: 3
	Total: 9

Fuente: Elaboración propia.

### **3.8. Método de análisis: Análisis de contenido temático**

La información recopilada fue analizada mediante el uso de contenido temático. La intención del análisis de contenido es llevar a cabo un estudio del contenido manifiesto y posteriormente latente aplicado a diferentes tópicos y temas. Se puede conocer este tipo de análisis como análisis temático (Cáceres, 2003).

Este método de análisis permitirá analizar la información recopilada en las entrevistas realizadas durante el proceso de investigación, según Piñuel (2002) menciona que se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas

basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Por otro lado, también se recibió apoyo del software N-vivo 12, lo cual propiciará la aplicación práctica para realizar el análisis de datos, específicamente en el manejo de información cualitativa. Este programa facilitará las principales herramientas para el trabajo con documentos como datos de entrevistas, datos bibliográficos, documentos textuales, etc. De esta manera, se podrá acceder a resumir, ordenar, analizar, relacionar y visualizar la información recopilada.

### **3.9. Procedimiento**

El procedimiento de investigación se realizó de la siguiente manera; En primera instancia el grupo investigador formuló un guión semi estructurado de entrevista, el cual fue revisado por el Dr. Emilio Sagredo; tutor del seminario de investigación, y se consideraron criterios de validación según Charmaz (2013, 2014) . Luego de aprobar el guión propuesto, se contacta a los participantes de la investigación, los cuales fueron previamente seleccionados y se procede a enviar la carta de autorización. Cabe señalar que este proceso investigativo duró tres semanas, y los profesionales seleccionados pertenecen a 3 centros educacionales de la región del Bío Bío, específicamente a la comuna de Concepción.

Una vez que fue firmada la carta de consentimiento por parte de los entrevistados y posteriormente recepcionada por el equipo de examinadores, se agenda una cita para la entrevista y se aplica el instrumento propio de la investigación.

La entrevista, la cual consta de 31 preguntas, relacionadas a identidad y experiencia docente, inclusión educativa, trabajo colaborativo y co-enseñanza, se desarrolló de manera presencial en las salas de PIE y biblioteca de los establecimientos, así como también otras se llevaron a cabo en la plataforma

Zoom vía online, siendo registrada mediante la grabadora de voz de los teléfonos celulares de cada examinadora.

Las entrevistas son revisadas junto al tutor del grupo investigativo, se manifiestan las apreciaciones de cada integrante del equipo y finalmente se transcribe cada grabación en Microsoft Word.

Una vez transcritas las entrevistas se da paso al análisis de resultados, donde se procesa la información recolectada, ordenándose y comprendiendo para entrelazarlos y contrastarlos con los datos de la base teórica de la investigación.

Finalmente, se realiza la redacción de conclusiones donde se señalarán los resultados finales y relevantes de la investigación, sintetizando y cerrando el tema de investigación.

## **CAPÍTULO 4: Resultados**

### **4.1. Análisis de las entrevistas realizadas a través de figuras de palabras.**

El análisis efectuado durante la investigación tuvo lugar al basarse en las entrevistas individuales aplicadas a docentes de educación regular y a docentes de educación diferencial. En primera instancia se exhibe el análisis realizado a través de figuras de palabras, analizado por el software Nvivo 12 con el propósito de definir la reiteración y relación de palabras y conceptos, guiándose de este modo con el análisis de contenido temático propuesto por Cáceres (2003).



Para complementar lo expuesto anteriormente, se observa en la figura I la relación de palabras entre participantes:

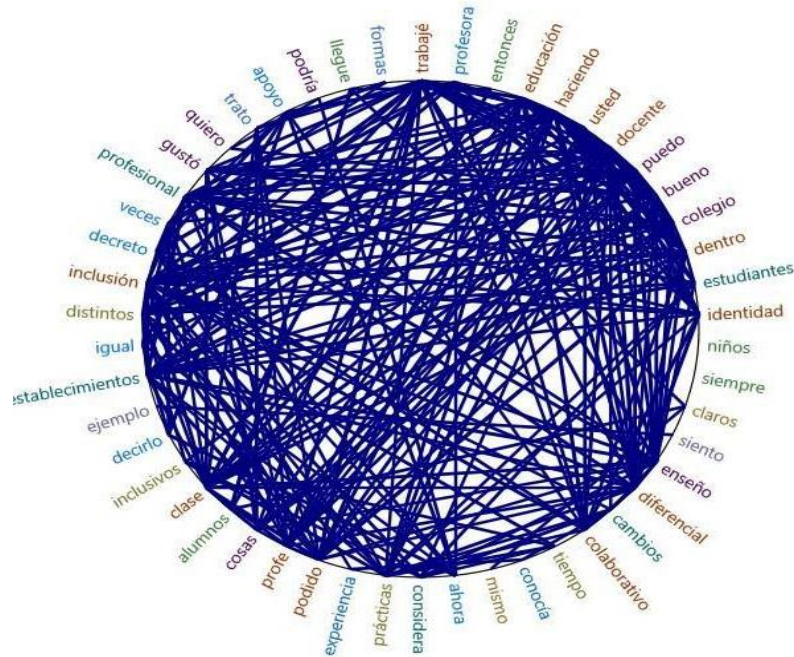


Figura II: Elaboración propia con el programa Nvivo 12. Docentes de educación regular

En cuanto al análisis de la figura II de los docentes de educación regular, las palabras que se interrelacionan en mayor proporción con los demás conceptos son: *identidad, diferencial, profesora, docente, experiencia, prácticas*. Esto se interpreta respecto a cómo los DER entienden la identidad docente, vinculando todas las palabras mencionadas para la conformación de su identidad docente personal. Muy por el contrario, la palabra niño no conduce a ninguna relación.

Otra de las inferencias que es posible distinguir, corresponde a que desde la palabra *docente* derivan múltiples interrelaciones, siendo las más llamativas: *inclusión, colaborativo, cambio, diferencial*, lo cual se afirma con la poca visibilidad que emerge de la palabra docente y de esa zona del conglomerado.

A modo de conclusión es posible deducir que los docentes de educación regular deberían involucrarse e indagar respecto al ámbito de inclusión, de esta manera



hace a partir de la construcción de la identidad docente y el trabajo que realizan los profesionales de educación diferencial.

Por el contrario las palabras con menor visibilidad corresponden a *diagnósticos, adecuaciones, estrategias, integridad*, lo que nos permite inferir que estos conceptos no fueron referidos con regularidad.

En la siguiente figura se observa la relación de palabras de la entrevista realizada a los Docentes de educación diferencial:

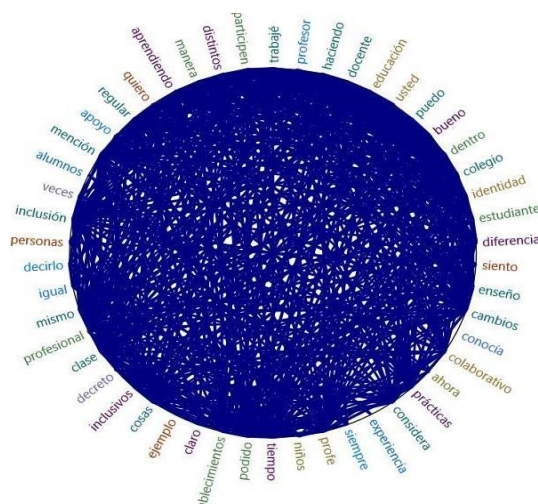


Figura IV : Elaboración propia del programa Nvivo 12. Docentes de educación diferencial.

En cuanto a la figura IV relacionado a profesores de educación diferencial, se puede observar que a diferencia de la figura II, existe una completa relación entre todas las palabras, visualizando una unión en todas estas. Entre las zonas que están menos pintadas se puede apreciar palabras como *experiencias* y *alumnos*, sin embargo, estas también están interrelacionadas con *docente, inclusión* y *educación*.

Se considera que el concepto de *identidad* tiene completa relación con palabras como *establecimientos, profesional, profe, tiempo* y *prácticas*, comprobando lo que mencionan los autores abordados en la investigación acerca que la identidad

docente o identidad profesional se crea y transforma durante las prácticas en los establecimientos y que está a su vez evoluciona con el tiempo.

Como conclusión, se infiere que las uniones establecidas por la gran mayoría de palabras, se traduce en los elementos más distintivos que contiene la identidad docente en ámbitos educativos, lo que nos conduce a establecer las representaciones esenciales.

## **4.2 Análisis de contenido temático**

El análisis de contenido propuesto por Cáceres (2003) de 6 pasos pretende apoyar los momentos durante el proceso de investigación, en este caso, a través de las entrevistas realizadas, de este modo se analizará la información reunida y se establecerán las relaciones necesarias para integrar al estudio.

Para el análisis de las entrevistas se ha propuesto un código alfanumérico a cada profesional docente de la educación que fue partícipe con el fin de resguardar la identidad y mantener la confidencialidad. En este caso se designará en adelante a los docentes de educación regular como DER y a los docentes de educación diferencial como DED.

### **4.2.1 Análisis de contenido: Profesores de Educación Regular (DER)**

#### **1° Objetivo de análisis**

El objetivo es analizar la identidad docente que tienen los profesionales de la educación regular, respecto a tres temas: Identidad docente, trabajo colaborativo e inclusión educativa.

Para llevar a cabo el seminario de investigación se realizó mediante un guión de entrevista apoyado por Valles (1999).

Este guión fue de carácter semiestructurado, esto quiere decir que permitió realizar preguntas abiertas que fueron surgiendo mediante la conversación dirigida al entrevistado/a de cada subcategoría investigada. Por otro lado, estas entrevistas fueron aplicadas de manera individual a cada docente de la educación

permitiendo que los relatos sean auténticos sin ser influenciados por otro individuo.

## 2° Pre Análisis

El preanálisis se realizó con la creación del marco teórico, donde de manera simultánea se leyeron diversas investigaciones que entregaron antecedentes conceptuales, empíricos y contextuales. Por otro lado, en base a los objetivos declarados en la investigación y la revisión documental se creó un guión semi estructurado de entrevista compuesto por dimensiones y subdimensiones, abordando temáticas de identidad docente, inclusión educativa y trabajo colaborativo. Lo que se destaca principalmente del preanálisis fue el análisis exhaustivo que se realizó de frecuencias de palabras e ideas enfocadas a las entrevistas de ambos grupos de docentes. Lo anterior ayudó a codificar las entrevistas y en el desarrollo completo del proceso de análisis de contenido temático. En cuanto a este último, se puede visualizar desde el paso 3 al 6 en la siguiente tabla:

Tabla 5

*Análisis de contenido DER categoría identidad docente*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
DER 1: Ehh... La identidad es ser cercana, auténtica, natural con los estudiantes, siento... (Representación saturada)	-Percepción personal docente -Experiencias según contexto -Identificación profesional	Identidad Docente	Los sujetos de estudio manifiestan una percepción adaptada al contexto en que el profesional se desenvuelve, tal como lo indican Hamman et al. (2010) acerca de que la construcción de la identidad profesional
Entrevistada: Los años 90, era solo la carrera en el último			

---

año que se realizaba la práctica, y la pre-práctica era en cuarto año pero era solamente observación y como te decía la práctica profesional era un asignatura ehh... del quinto año de pedagogía...y para mí la verdad fue bastante mínima la experiencia.

DER 2: La identidad docente es un conjunto de experiencias que se van forjando a través del tiempo.

DER 3: como que trato de ser la profe estricta pero también la profe que da el pie para bromear y reírse, y no ser tan estructurado de que la profe aquí arriba y los alumnos un ser inferior, no, me gusta que entre comilla nos ponemos al nivel de los chiquillos para generar un lazo de confianza, donde

docente es situacional y cambia según los contextos en los que los profesores están operando.

Los docentes de educación regular por su parte expresan percepciones tanto personales como profesionales, encontrando un equilibrio entre la identidad personal y profesional. De este modo, para consolidar la identidad docente se requiere contemplar contextos de vida, (...), y experiencias. tal como señalan Beauchamp y Thomas, (2010); Pillen et al., (2013); Thomas y Beauchamp (2011)

---

ellos puedan con libertad dirigirse a mi y obvio con respeto, y siempre destacando el tema del respeto entre alumno y profesor, si me siento maravillada con lo que hago, me siento identificada, se que soy una profe de vocación si no hubiera aguantado tantos años

---

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis efectuado en la tabla 5 sobre la representación de la identidad docente en docentes de educación regular (DER) es posible concluir que se cumple la asociación del concepto debido a que se incorporan contextos y experiencias dentro de sus apreciaciones personales y profesionales, ligando lo anterior al momento de definir sus propias representaciones.

Tabla 6

*Análisis de contenido DER categoría inclusión educativa*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
DER 1: La inclusión debería ser algo más completo, para mi no es llegar y traer al niño y decir somos inclusivos. Para mi debe haber un trabajo	-Falta de precisión en el concepto de inclusión	Inclusión educativa	Las profesoras de educación regular representan el concepto de inclusión como una diversidad, así también se relaciona con el

---

colaborativo, debe haber charlas, reuniones. Podría ser mucho más, yo pienso que si es inclusivo, bueno que la palabra inclusión es bien amplia, igual siento que igual para que... para mi gusto que hayan niños con síndrome de Down, con distintas ciertas necesidades, debería haber una persona permanente y que como decías tú, que junto con la profesora se planeen más cosas te fijas, que eso se vea y se vean los avances en ellos, no se yo creo que estamos muy lejos de la inclusión, en realidad para mi es como que meten a los niños a una sala de clases y creen que eso es inclusión. ¡Como ya! Tengo niños con síndrome de Down, niños asperger, niños autistas, ¡listo! Tenemos un colegio

concepto que entrega UNESCO (2005) como: "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. También tiene relación con lo que destaca Navarrete (2020) acerca de que las necesidades humanas, educativas, sociales o políticas deben ser abordadas desde una visión de inclusión auténtica, la cual valora la diversidad inherente del ser humano, más allá de un diagnóstico clínico. Por otro lado, Sagredo et al. (2020) menciona que en Chile se está

---

inclusivo y yo creo que en realidad estamos muy lejos de ser, y no solo nosotros, no creo que exista un colegio inclusivo.

DER 2:

bueno la inclusión es que todos tenemos características diferentes, todos somos distintos, parte de la primicia que todos somos distintos, sin mencionar las etiquetas, a mí me gusta el rojo...a ti te gusta...no sé todos tenemos características distintas, yo aprendo de una manera, tú aprendes de otra, a mí me puede gustar una cosa...todo parte desde ahí, todos pertenecemos al mismo grupo y tenemos que compartir por igual aunque seamos distintos, todos podemos estar juntos

desarrollando un proceso de integración con una pretensión de implementar un proceso inclusivo para estudiantes con NEE en la escuela regular, por lo que esto podría generar que exista una confusión en cuanto al concepto de inclusión.

Siguiendo la misma línea, se confirma la confusión entre el concepto de inclusión e integración evidenciado por entidades como el Ministerio de educación, que sigue considerando inclusión e integración como uno mismo, sin realizar distinción alguna. Tal y como se evidencia en la revista de educación, "Barreras culturales para la inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile" (2014)

---

siendo distintos, una cosa así, por ahí va mi definición de inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

Como interpretación relevante de la tabla 6 acerca de la inclusión educativa es trascendental señalar que los docentes de educación regular manifiestan una asociación entre el concepto de inclusión y de diversidad, esto debido a que no hay un concepto definido como tal, ya que diversas instituciones se refieren a él de múltiples maneras, sin embargo, logran identificar matices de lo que se considera inclusivo.

Tabla 7

*Análisis de contenido DER Trabajo Colaborativo*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
DER 1: (...) y también lo que es un trabajo colaborativo, yo misma participaba excepto este año, este es mi primer año de experiencia, yo anteriormente no participaba, eh y tampoco era lo que yo me imaginaba creo que los tiempos son escasos creo que no existen mucha comunicación tampoco, justamente por lo mismo, por los	-Escasa comunicación -Tiempos acotado -Mala organización de los tiempos -Trabajo en conjunto poco efectivo -Discrepancia entre acuerdos y acciones -Forma de apoyo -Error de concepto entre labor de DER y DED en el trabajo colaborativo -Liderazgo no distribuido	Trabajo Colaborativo	De acuerdo a la visión compartida por parte de los docentes regulares ante el trabajo colaborativo, éste se traduce en la falta de tiempo, desorganización y falta de comunicación, no cumpliendo lo que señala Cook y Friend (1995), Vaillant, (2016); Vianney y Díaz, (2016) acerca del trabajo colaborativo en

---

tiempos creo que no están bien organizado bien los tiempos y así es como el trabajo no se puede organizar de manera efectiva.

DER 1: Para mi trabajo colaborativo es reunirme con la educadora, primero a evaluar al curso, primero se supone que hay que realizar un diagnóstico, luego a partir de este diagnóstico a partir con la educadora, ehh, poder establecer lineamientos para la mejora y luego ir analizando a partir de todos los resultados de las distintas evaluaciones y de las distintas instrumentos ir modificando pero en conjunto como lo dice.

DER 2: En realidad es de vital importancia que uno tenga tanto asistente

educación, donde expresan que no es un evento de carácter fortuito que se produce de forma espontánea, por el contrario, requiere como factor esencial de una preparación previa y participación activa del equipo de trabajo que implica en un espectro general de coordinación y organización entre los miembros que lo conforman.

Por otro lado, debido al individualismo presente entre los profesionales de la educación existe un liderazgo no distribuido lo que se traduce en el incumplimiento de los acuerdos, provocando que no se cumpla con el concepto de trabajo colaborativo que señala Tremblay, (2010) el cual es un trabajo pedagógico frente a un mismo grupo y al mismo

---

de aula, como educadora diferencial en sala, si tu te fijas hoy en día... no se si antes no se diagnosticaron tantos casos o no existan tantos casos de niños con dificultades cierto o con necesidades. Yo creo que no todos los profesores están dispuestos al trabajo colaborativo Yo creo que no siempre ¿te fijas? Como que yo creo que a ellos les gusta ver sus temas, ellos sus clases y tú hasta ahí nomás ¿me entiendes? Pero no todos, otros lo ven como una forma de apoyo y que en realidad es lo que debería ser, porque la idea es que sea un beneficio para el niño.

DER 3: ya para mí el trabajo colaborativo, hubo un periodo que en realidad no se si

DER 3: (...) chocamos un tema

tiempo, de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad educativa para lograr resultados específicos.

Debido al escaso conocimiento por parte de los DER en cuanto al rol y funciones de los profesionales del equipo de aula, donde se visualiza al DED como un profesor asistencialista más que como un colaborador equitativo, provoca que no se lleve a cabo lo que apunta Vaillant (2016), donde menciona que la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos

---

---

de contenidos, ahí hay como un pequeño bache, entonces si la colega, la educadora diferencial se mete en el tema y te yo no entendí o no lo aplicamos bien, hubo colegas diferenciales que ellas por ejemplo nos asistían mucho, no se por ejemplo a nivel de evaluaciones, a nivel de planificar más que nada lo que es evaluaciones. está preguntando, ya, cuando llega el tema de la evaluación, ahí podemos trabajar en conjunto, pero si hay una brecha de conocimiento entre una y la otra y después preguntarle si el ítem está bien o lo modifíco o disminuyó, yo generalmente hago los mismos ítems, y después le hago una estructura, entonces por ese lado hoy en día lo entiendo de

acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

---

mejor forma y lo  
trabajo de mejor  
forma con ellas.

---

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al análisis efectuado en la tabla 7 sobre la representación del trabajo colaborativo, llama la atención que los DER consideran a educadores diferenciales como docentes de apoyo y/o de manera asistencialista, mezclando roles y confundiendo responsabilidades. Lo anterior, genera inequidad en las funciones y la toma de decisiones solo recae en un individuo, provocando que el trabajo colaborativo no se genere de manera eficaz.

#### **4.2.2. Análisis de contenido: Profesores de Educación Diferencial (DED)**

##### **1° Objetivo de análisis**

El objetivo es analizar la identidad docente que tienen los profesionales de la educación diferencial, respecto a tres temas: Identidad docente, trabajo colaborativo e inclusión educativa.

Para llevar a cabo el seminario de investigación se realizó mediante un guión de entrevista apoyado por Valles (1999).

Este guión fue de carácter semiestructurado, esto quiere decir que permitió realizar preguntas abiertas que fueron surgiendo mediante la conversación dirigida al entrevistado/a de cada subcategoría investigada. Estas entrevistas fueron aplicadas de manera individual a cada docente de la educación permitiendo que los relatos sean auténticos sin ser influenciados por otro individuo.

##### **2° Pre Análisis**

El preanálisis se realizó con la creación del marco teórico, donde de manera simultánea se leyeron diversas investigaciones que entregaron antecedentes conceptuales, empíricos y contextuales. Por otro lado, en base a los objetivos

declarados en la investigación y la revisión documental se creó un guión semi estructurado de entrevista compuesto por dimensiones y subdimensiones, abordando temáticas de identidad docente, inclusión educativa y trabajo colaborativo. Lo que se destaca principalmente del preanálisis fue el análisis exhaustivo que se realizó de frecuencias de palabras e ideas enfocadas a las entrevistas de ambos grupos de docentes. Lo anterior ayudó a codificar las entrevistas y en el desarrollo completo del proceso de análisis de contenido temático. En cuanto a este último, se puede visualizar desde el paso 3 al 6 en la siguiente tabla:

Tabla 8

*Análisis de contenido DED categoría identidad docente*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
<p>DED 1: es las experiencias que obtenemos a través de personas o de lugares</p> <p>DED 1: si y también tiene que ver un poco donde uno va trabajando, los lugares, que no siempre los lugares son iguales, eh he trabajado en lugares que son realmente vulnerables, donde hay personas muy</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción social</li> <li>-Percepción</li> <li>-Conexión a través de la emocionalidad</li> <li>-Experiencia docente</li> <li>-Rol docente</li> </ul>	Identidad docente	<p>El concepto que más se repite en los entrevistados hace referencia a lo que señalan Martos y Sparkes (2010) en cuanto a la identidad docente, conociendo ésta como una construcción social de carácter multidimensional.</p> <p>Además se representa poca claridad ante la definición de la identidad docente, a</p>

---

vulnerables, en otros un poco más acomodados y en el fondo uno va forjando su identidad, donde uno ha visto varias como visiones de colegios de escuelas, de personas, de alumnos, de todo.

DED 2: Bueno, la identidad docente en grandes rasgos es una construcción social, multidimensional, abarca muchas dimensiones es dinámica y cambia con el tiempo y está principalmente nos ayuda a formar a las personas a partir de sentimientos, entre la subjetividad, el contexto social, y la geografía, en grandes rasgos puede ser como la percepción que tenemos nosotros mismos de cómo somos cómo profesores o la percepción que igual

pesar de ello se puede vincular a lo que propone Lasky (2005) quien menciona que la identidad profesional es la forma en cómo los profesores se definen a sí mismos y a los otros .

Por otro lado, los sujetos de estudio manifiestan que la identidad docente es creada a través de diversas experiencias tal como lo menciona Hamman et al. ( 2010) acerca de que la construcción de la identidad profesional docente es situacional y cambia según los contextos en los que los profesores están operando.

---

podemos tener de  
cómo son nuestro  
colegas como  
docentes.

Mi identidad docente  
es o yo aspiro a ser  
inclusiva, hacer  
inclusión dentro del  
aula regular que creo  
que es nuestra labor  
como educadoras  
diferenciales eh.. es  
practicar la inclusión  
y hacer esta  
sensibilización a toda  
la comunidad  
docente en toda la  
comunidad escolar  
en general que todos  
participen dentro del  
aula, independiente  
participan o no del  
programa.

DED 3: yo considero  
que ser profesor es,  
además de entregar  
contenido, que eso es  
lo que cualquier  
persona piensa,  
cualquier externo  
piensa que eso es  
profesor, además de  
entregar contenido  
uno también tiene

---

---

que encargarse de toda la parte emocional, porque tu no sabes si eres el único contacto que un niño puede tener, si eres la única persona que un niño puede abrazar en el día o con la que el niño puede conversar a la hora de almuerzo, ehh.. y uno no sabe qué tanto influye en la vida de alumno, en la vida de un estudiante, entonces yo considero que para ser efectivos también hay que trabajar desde lo afectivo, siempre de la mano, si no no, si uno no logra eso, si uno no logra vincular la afectividad, eh.. no se, siento que no estás haciendo bien tu trabajo, porque realmente hay niños que necesitan que el profesor sea más que una persona que entrega contenidos o que una persona que medie el aprendizaje,

---

---

no no, es más que eso

DED 3:

es que yo considero que la educadora diferencial debe cumplir el mismo rol que la profesora de asignatura, la única diferencia que yo tengo un espacio, una instancia para brindar apoyo especializado, psicopedagógico o curricular, pero considero que el rol es el mismo y la incidencia en el estudiante es la misma.

DED 4: Según lo que yo conozco, eso se basa en todo, en los conocimientos, en los valores, en todo lo que es un docente. Es muy amplio. Es lo que es habilidades sociales, yo como docente soy muy de piel con las personas, trato de ser muy de piel con los niños, así

---

---

uno puede llegar a ellos, porque si uno es muy apático, o ignora a los niños, ellos no se sienten acogidos y empiezan con el rechazo que uno les da, yo me baso en eso. En las habilidades sociales y emocionales.

DED 5: Según lo que yo entiendo es tener tu propio sello. La identidad docente, es que tú tienes que ser coherente o consecuente con este espíritu de darlo todo porque es lo que me mueve a mi para que mis niños puedan ir avanzando, eso es lo que me hace a mi tener una identidad diferente a cualquier otra profesión.

DED 6: mi identidad docente yo creo que tiene que ver cómo me comporto frente a mis estudiantes, y es con amor con comprensión,

---

---

conocimiento, esa vendría siendo mi identidad, ósea si me miro frente a un espejo vería mi identidad, y lo que yo veo es que hay una profesora comprensiva, con conocimiento teórico y práctico, una docente empática, yo creo que esa vendría siendo mi identidad docente.

---

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la tabla 8 sobre la representación, los DED no precisan el concepto de identidad docente, sin embargo, lo consideran una construcción de carácter social multidimensional que relacionan a las experiencias y los múltiples contextos a los que se han enfrentado durante su trayectoria de formación universitaria y posterior desempeño profesional. Además, para ellos la identidad docente es un sello personal que los diferencia con creces de sus pares.

## Tabla 9

### *Análisis de contenido DED categoría inclusión educativa*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
DED 1: bueno como su palabra lo dice incluir a todos en un ambiente en el que	-Opinión diferida entre inclusión e integración	Inclusión Educativa	Existe una opinión diferida entre inclusión e integración por parte

<p>todos puedan entrar, todos, y lamentablemente no se da en los colegios, yo creo que se da más una integración que una inclusión.</p>	<p>-Cambio paradigma decreto 170 -Ampliación del concepto de inclusión -Contraste entre conceptos de integración e inclusión</p>	<p>de los entrevistados, ante esto Sagredo et al. (2020) menciona que en Chile se está desarrollando un proceso de integración con una pretensión de implementar un proceso inclusivo para estudiantes con NEE en la escuela regular. Por consiguiente las representaciones indicadas por los entrevistados señalan en su mayoría que la inclusión educativa incluye a la totalidad de estudiantes, sin importar sus características personales, lo que presenta similitud con UNESCO (2005), la inclusión educativa es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos.</p>
<p>DED 1: cuando estaba estudiando el técnico, eh todavía no funcionaba el decreto 170, me acuerdo que estaban los grupos diferenciales, entonces se trabajaba distinto, eh la profesora diferencial no entraba a la sala, sacaba a los niños y me acuerdo que yo estuve en ese proceso también, de hacer como el cambio y cómo los profesores también entraban un poco a la sala, pero era super mal visto cuando entraba la educadora, era casi una molestia para el profesor de asignatura, era difícil trabajar, porque cuando la profesora</p>	<p>-Decreto 170 -Diversidad -Aceptación -Eliminación de barreras -Necesidades educativas especiales</p>	

---

empezó a entrar a aula, se enfocaba solo en su grupito, si habían 3 niños con necesidades educativas de tipo transitorio, se dedicaba solo a ellos, entonces todo era distinto.

DED 1: la verdad es que he tenido poca experiencia en colegios realmente inclusivos, es muy difícil, como yo les contaba delante se ven pocos colegios donde se da la inclusión, como que se da más la integración.

DED 2: Exactamente ... inclusión en general no tiene que ver solamente con las NEE...

DED 2: Si, el decreto 170 lo que muestra son los criterios diagnósticos y el tema de los profesionales

Por otro lado, se visualiza un manejo conceptual del Decreto 170 por parte de las entrevistadas, tal como indica MINEDUC (2009) especifica cuáles son las NEE consideradas para percibir subvención especial por parte del Estado. Del mismo modo, señala qué tipo de especialista debe estar involucrado en cada necesidad y la cantidad máxima de escolares con NEE a integrar en cada curso por cada uno de los tipos de necesidades.

---

competentes que deben trabajar con los estudiantes que tienen NEE...y te indican los diagnósticos que reciben subvención para un programa de integración escolar.

DED 3: según la teoría la inclusión es cuando el ambiente se adapta a la persona y no la persona a ambiente y la integración es cuando el ambiente se adapta a la persona pero la persona está afuera del círculo, porque la adaptación es solo para la persona, es como cuando hacemos adecuaciones y le hacemos la prueba diferente a solo 1 niño, por que le hacemos una prueba diferente a un niño si el nivel puede tener la misma, en qué afecta que el curso tenga cuatro alternativas en

---

---

vez que cinco  
(Representación  
saturada)

DED 3: El que fija los  
profesionales  
especialistas para la  
atención y la  
subvención

DED 4: Bueno, es  
como agarrar a todas  
las personas que  
están en un lugar  
determinado, que  
están en un sitio  
independiente de su  
credo, independiente  
de su color, de su  
religión, de sus  
discapacidades o de  
sus potencialidades.  
Incluir a todos, eso  
significa que todos  
tienen la misma  
relevancia e  
importancia, significa  
conocerlos, saber  
que todos tenemos  
cosas diferentes que  
entregar y también  
cosas diferentes que  
recibir, entonces para  
mí la inclusión es  
todos.

---

DED 5: Para mí la inclusión, es que todos los niños sean especiales o no, se miren de la misma forma, sean tratados de la misma forma

DED 6: para mí la inclusión es eliminar barreras para que todas las personas se sientan parte de la sociedad o de un escenario especial o particular.

DED 6: yo cuando me forme en la universidad me formé bajo el sustento del decreto 291, y que a lo mejor le va a pasar a muchas profesoras de mi edad, entonces la concepción que se tenía sobre el educador diferencial era muy diferente a la de ahora, en esos tiempos nosotros trabajamos en grupos pequeños, estudiantes con determinados

---

---

diagnósticos pero que no estaban tan establecidos como estaban ahora, eras tu quien determinaba muchos diagnósticos y actualmente están regulados por una normativa que es el decreto 170, entonces cuando vino este decreto a invadirnos por decirlo así, que vino a mejorar mucho pero quedamos con un pie cojo, porque la universidad nos formó de una manera pero en el camino vinieron estos cambios que tuvimos que enfrentarnos solas porque le toco a mi generación sufrir este cambio.

DED 6: no es un ambiente inclusivo, falta mucho para, es integrador no inclusivo, quizás si puede ser que tenga momentos de inclusión.

---

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis realizado de los DED respecto a inclusión educativa, se concluye que los docentes de educación diferencial tienen un adecuado manejo conceptual del decreto 170, ya que señalan el objetivo principal, el cual regula la subvención especial y los especialistas involucrados en los procesos diagnósticos. A pesar de lo ya mencionado, develan opiniones diferidas respecto a inclusión e integración, esto influenciado por los diversos conceptos que comparten las instituciones como el Mineduc o la Unesco.

Tabla 10

*Análisis de contenido DED categoría Trabajo Colaborativo*

3° Unidad de Análisis	4° Códigos de clasificación	5° Categoría	6° Integración analítica
DED 1: como su nombre lo dice, colaborar con el profesor, hacer una co-docencia que es súper importante. (Representación saturada)	-Error de concepto entre trabajo colaborativo y co-docencia. -Trabajo individual -Trabajo no distribuido -Desconocimiento del rol profesional	Trabajo Colaborativo	Efectivamente los DED evidencian trabajo individualizado, sin colaboración entre docentes, visualizando la falta de claridad en sus roles, por lo que no se cumple con lo que propone Vianney y Díaz (2016) siendo de suma importancia que cada uno de los agentes intervinientes conozcan su rol y lo que pueden contribuir desde su experiencia y profesión, así como también es necesario que tengan en
DED 1: es difícil para ellos como hacer el colaborativo, ellos creen que es como, ya yo hago, no se po, voy a ver este contenido y tu hace algo, hace tú el cierre o hace tú la guía, pero en el fondo es trabajar a par, es implementar una clase a par, es decir	-Trabajo en conjunto -Instancia para definir la creación de instrumentos de evaluación -Co enseñanza de equipo -Trabajo individualizado ante la toma de decisiones -Trabajo limitado por el otro profesional		

---

vamos a comenzar con el inicio, el desarrollo y el cierre, no es que tú te vas a encargar de una parte y yo de otra, sino que sea a la par

DED 1: hay profesores que si se hace esta co-docencia y hay profesores que es más como de apoyo a los estudiantes, hay de todo en realidad, lamentablemente uno como profesora tiene que adaptarse al profesor de asignatura, entonces hay profesores que, si hacen este trabajo y uno trabaja súper bien, pero hay profesores que todavía como medios que rechazan todavía esto, entonces automáticamente uno se transforma en el docente de apoyo.

DED 2: trabajo colaborativo es poder generar una

consideración el rol y aporte de sus colegas; lo que les brindara la oportunidad “ de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes”

Lastimosamente los DED revelan poca participación y protagonismo en las funciones y roles que aborda el trabajo colaborativo tal como lo manifiesta Marfán (et al., 2013) mencionando que esto no siempre se cumpla, ocurriendo cuando el trabajo colaborativo se

---

instancia, es una reunión, es que tú puedas hacer un trabajo en conjunto en general, ahí se genera una instancia de co-docencia, entre el docente de aula regular y educadora diferencial, se pueden establecer acuerdos, establecer roles, dentro del trabajo de la co-docencia para trabajar dentro del aula regular, establecer temas de la enseñanza que estrategias se van a utilizar para enseñar ese contenido, cómo se evaluará, qué estrategias se utilizarán en las clases como el inicio, el desarrollo, en el cierre.

DED 3: bueno el trabajo colaborativo es el momento de planificación para el aula regular o para la conformación de evaluaciones o para

realiza de forma artificiosa y no por motivación propia o un compromiso real del equipo.

Por otro lado, los profesores que practican co-enseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando diversas oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos.

Cramer et al., (2010), sin embargo esto se ve truncado por la decisión y planificación individualizada de los DER, generando que en la realidad no se concrete, principalmente por el trabajo limitado del otro profesional (DER).

---

la elaboración de las adecuaciones o de las evaluaciones diferenciadas, dependiendo lo que el niño o el alumno requiera

DED 3: la co enseñanza es la ejecución de los planificado en el trabajo colaborativo, yo siento que idealmente siempre debe haber co enseñanza en equipo, ahora se puede y no se puede en todo el tiempo, depende del profesor, depende de la planificación.

DED 4: trabajar en grupo, tienes que trabajar con tu equipo, porque si no tendríamos objetivos diferentes, entonces el trabajo colaborativo te encauza a un fin común, yo requiero trabajar junto con la profesora de

---

---

asignatura y otros profes, profesor jefe también, para ver cómo vamos a ir encausando la ayuda y los apoyos a los chicos.

DED 5: Se supone que el trabajo colaborativo es tu dar estrategias ideas y que el profesor las tome y te diga si estamos bien o mal.

DED 6: trabajo colaborativo es justamente eso de que permite que dos personas puedan construir mejores estrategias y elaborar determinadas estrategias para un mismo objetivo, pero siempre y cuando esas dos personas estén en la misma sintonía, cual es el aspecto negativo del trabajo colaborativo siento yo que depende mucho de la personalidad del otro, pudiendo ser a lo

---

---

mejor una persona que va a sala de clases y se preocupa solo de los 5 estudiantes que tiene integrados, o el otro profesor que solo quiere que el profesor diferencial solo le entregue el material que está pidiendo, entonces mucho depende de la concepción que se tiene para determinar si es un trabajo positivo o negativo.

DED 6: La co-enseñanza como lo dice es la enseñanza de un determinado contenido o desarrollo de una habilidad o competencia en conjunto entre ambos profesionales en una sala.

---

Fuente: Elaboración propia.

Referente a la tabla 10 de los DED, relacionada a la categoría de trabajo colaborativo se ha deducido que éste no se lleva a cabo de manera adecuada, y la razón se debe al desconocimiento y confusión de roles, escasa voluntad por parte de los docentes regulares por cumplir acuerdos y establecer instancias exclusivas en donde se puedan elaborar diferentes estrategias que conduzcan a

tomar decisiones en conjunto con los profesores de educación diferencial. En cuanto a la co-enseñanza se menciona que estas se realizan siempre y cuando el docente de educación regular lo permita.

## **CAPÍTULO 5: Discusiones y Conclusiones**

Respecto a los resultados obtenidos en el presente seminario de investigación, es posible determinar que los profesionales de educación regular y educación diferencial no se refieren a un concepto en concreto respecto a su representación personal, sin embargo coinciden en que su identidad docente ha ido adaptándose de manera considerable dependiendo en gran medida de los retos que enfrentan, el medio en que se desenvuelven, qué influencia directa o indirectamente su autoconcepto, lo cual permite transformarse a sí mismos y a sus pares de forma paulatina. Lo anterior es confirmado por Lasky (2005):

La identidad profesional es la forma como los otros profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos.

En relación a lo mencionado anteriormente, las experiencias y vivencias dentro de la gama de contextos existentes por parte de los docentes de educación regular y profesores de educación diferencial en su proceso de formación académica, inciden en la representación de su identidad porque en algún punto de la carrera y práctica docente no existe una preocupación significativa por definirse o seguir en búsqueda de su propia identidad docente. Bajo esta misma línea, el autor García (2010) menciona como se debiera de proyectar o entender el concepto de identidad docente:

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el

terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.

A lo largo del proceso de análisis se ha podido comprobar que debido a la ambigüedad que existe hoy en día en el rol que cumple un profesional diferencial, se crean ambientes de trabajo poco productivos, que carecen de equidad al momento de distribuir las funciones que debe desempeñar cada docente, dentro del trabajo colaborativo y co docencia, lo que perjudica la construcción de la identidad docente al mezclar, limitar y estigmatizar al colega. A su vez la comunicación poco efectiva que se da entre docentes regulares y diferenciales, provoca que los últimos vean su labor dificultada, ya que son considerados netamente como un apoyo asistencial y no un igual. Tal como se refiere Dubar (2002):

Ante esto, trabajo colaborativo docente y la co-enseñanza se puede decir que, estas han ido generando crisis en la identidad docente, pues según los conceptos de una “identidad para los otros” y “una identidad para sí”, se configura en función de las organizaciones sociales y culturales que determinan y establecen los ritos, las valoraciones positivas y negativas, lo aceptado y lo excluido, las jerarquías, las normas, los elementos de poder y de ideología de una profesión, en relación con un proceso biográfico individual y particular, y el “espacio biográfico” subjetivo de cada persona.

Al respecto, se considera que la identidad docente es una construcción social que depende totalmente del contexto en el que se encuentre inserto el profesional, por lo mismo, si no existe claridad ante el concepto de identidad docente entre pares se genera una desinformación o desinterés por trabajar en el desarrollo de la representación docente de sí mismo, que en definitiva es la situación que aqueja a los docentes actualmente, lo cual se pudo deducir a través de la investigación y el posterior análisis, referente a esto González (2019) cita:

De esta manera, la comunidad profesional de los docentes es el espacio identitario laboral en donde se establecen funciones, códigos, registros, el cómo y el qué de la labor desempeñada. Se valora la distancia o cercanía de este ideal de profesión y las experiencias que determinan el grado de consistencia o distorsión de la identidad profesional docente que cada sujeto constituye para sí.

En lo que respecta a los docentes de educación regular se evidencia que sus propias representaciones carecen de conocimiento y manejan un equivocado concepto de identidad docente esto debido a la poca iniciativa que tienen al momento de crear una valoración personal del desempeño en su trabajo y las relaciones entre pares. Por otro lado, los docentes de educación diferencial, si bien tienen mayor disposición a la hora de emitir una representación sobre su identidad docente ésta se ve truncada debido a la poca apreciación que le otorga su colega respecto a su rol en el trabajo tanto colaborativo como de co-enseñanza lo que genera desmedro personal y profesional.

Ante lo ya mencionado, Sagredo (2021) nos confirma que:

Desde las representaciones sociales las personas se proyectan en relación con cuál es su tarea o responsabilidad personal y colectiva en la sociedad. También, asignan una valoración relativa a una situación o conjunto de ellas. Estas representaciones que tienen los individuos de la realidad están altamente influenciadas por el pensamiento colectivo y por lo que los miembros más influyentes opinan al respecto.

El contexto develado a través de la investigación conduce a la manera en que interactúan laboralmente los docentes regularmente, cuya modalidad no considera que el trabajo colaborativo sea prioridad, los roles sean confundidos, los acuerdos no respetados y el individualismo abunde. Las características que propician el trabajo colaborativo docente en general, es la existencia de opiniones y conocimientos diferidos respecto a conceptos esenciales en el ámbito de la construcción de la identidad docente tales como; trabajo colaborativo, falta de

precisión en conceptos propios de inclusión e integración, decreto 170, lo que ocasiona discrepancias entre acuerdos y acciones.

Uno de los hallazgos que se puede vislumbrar durante esta investigación es el hecho de que los profesores de educación regular tienen menos prácticas durante su formación en comparación con los profesores de educación diferencial generando así que su identidad docente no sufra tantas modificaciones y a su vez no se cuestionen esta. Ante esto Vaillant (2010) afirma que:

La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Tanto el docente regular como el profesor de educación diferencial verán los primeros indicios de lo que corresponde a su identidad docente en su proceso de formación.

En base a lo anteriormente señalado, es trascendental mencionar que los profesores de educación regular y los profesores de educación diferencial manifiestan que la mayoría de sus experiencias tanto a nivel formativo como a nivel profesional, no se generaron en contextos educativos inclusivos propiamente tal, sino que más bien en instancias puntuales que las asocian a la inclusión, es por esto que el concepto de identidad docente se ve alterado, sin manifestar nociones de representaciones personales y profesionales ligadas a la inclusión educativa, siendo entendida esta última según la Unesco (2005) cómo:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Finalmente se concluye que la representación de la identidad docente de profesores de educación regular y profesores de educación diferencial, se transforma principalmente en base a las experiencias personales y profesionales vivenciadas a lo largo de su formación universitaria y trayecto laboral. Por otra parte, también influyen factores relacionales; como lo es la colaboración entre profesionales asistentes de la educación, además incide el contexto en que se desenvuelven, los desafíos a los cuales se enfrentan, la valoración social a nivel micro y macro respecto a su profesión y la claridad en cuanto a los roles y funciones, la cual busca dilucidar su importancia en el proceso de trabajo colaborativo y co-enseñanza exigido en los contextos educativos inclusivos actuales que finalmente influyen significativamente en la representación personal que cada profesional ve reflejada en su identidad docente.

## **5.2 Limitaciones**

Al momento de realizar la investigación una de las principales limitaciones que se presentaron tanto como para DER como para los DED, tuvo directa relación con el tiempo y lo ajustado que estaba por parte de los docentes para poder participar de la investigación debido a las dificultades de acceso producto del tránsito de la virtualidad a la presencialidad lo que generó que los DED y los DER sintieran mayor agobio y presión, lo cual aumentó considerablemente el trabajo administrativo, provocando horarios ajustados y poco flexibles a la hora de gestionar la participación de los docentes en la entrevista.

Otra de las limitaciones que se evidenciaron en la investigación fue la falta de tiempo de calidad en el trabajo colaborativo por parte de los docentes de educación regular y diferencial, lo que produjo en que el docente regular no fijar su rol, siendo él quien tome el liderazgo en el aula regular haciendo que el educador diferencial tenga una participación de manera más asistencial por lo que, debido a la falta de tiempo para realizar trabajo colaborativo no se logra realizar una co-enseñanza efectiva en el aula de clases. Se dificultó integrar los conceptos de esta tesis con los docentes de educación regular debido a que ellos

no manejan términos relacionados con inclusión, para solventar esto se buscó interpretar las representaciones desde algunos conceptos similares o sinónimos. Como último punto, una de las limitaciones significativas que surgieron fue el hecho de que la práctica profesional se realice de manera simultánea con la tesis, afectando en ocasiones las posibilidades de reunirse debido al acotado tiempo de parte de los tesisistas.

### **5.3 Proyecciones**

En cuanto a la investigación realizada y a partir de los resultados obtenidos, se proyectan nuevas investigaciones que apunten a identificar instancias destinadas a trabajar de manera colaborativa y regular con una mayor cantidad de docentes, en donde se firmen acuerdos previos de cumplimiento de objetivos entre los profesionales. Se implementan acciones en ámbitos vinculados efectivamente al trabajo colaborativo dentro del proceso de mejora escolar, además de diseñar un instrumento de evaluación de trabajo colaborativo en donde se incluya la práctica del proceso, los componentes y los resultados obtenidos, el cual sea validado por un instrumento piloto que permita modificar y mejorar cada área.

Es importante poder desarrollar un estudio longitudinal y para ello se requerirá más tiempo, que pueda desencadenar una investigación de magíster. Se podría también incluir investigativamente para un grado académico la representación de la identidad docente como un proceso de trabajo colaborativo efectivo entre los profesionales de la educación. Por lo demás, es posible identificar que tanto en la presente investigación como en las otras revisadas se propone un desarrollo disciplinar para docentes de educación diferencial y capacitaciones orientadas en inclusión para docentes de educación regular. Es por ello que otra proyección es en función de que las casas de estudio consideren este tipo de investigaciones como un referente para atender las necesidades que los actores del sistema educativo han identificando. Finalmente es esencial la realización de estudios conjuntos entre docentes en ejercicio y docentes en formación para el desarrollo de una identidad docente integral y acorde con la realidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012) "Cómo ven su identidad los docentes chilenos", en *Perspectiva Educacional*, 51(1), 2012, pp. 57-86.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189. doi: 10.1080/0305764090290225
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Pearson educación.
- Bisquerra Alzina, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid
- Cáceres (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Canales Cerón M.(2006) *Metodologías de la investigación social*, LOM Ediciones, Santiago, pp. 163-165
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212.

- Cebreiro López, B. & M. C. Fernández Morante (2004) "*Estudio de casos*", en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga, Aljibe.
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, C. (2004). *Novas Tecnoloxías na educación*, en: Santos Rego, M. A. (dir.) *A investigación Educativa en Galicia (1989-2001)*. (Tomo 2), Santiago de Compostela: *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, 124-169.
- Chang, S. H. (2018). Co-teaching in student teaching of an elementary education program. *Teacher Educators' Journal. Association of Teacher Educators in Virginia*, 11, 105-113.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*, 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. 2013. La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social, pp. 270-325. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa*: Vol. III. Buenos Aires: Gedisa.
- Chile. Ley N° 20.422 (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) "*Introducción: La Naturaleza de la Investigación*". *Métodos de Investigación Educativa*, Cp. I (pp. 23-74).
- Connelly, M. F., Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3) 1-16.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf>

- Cortazzo, I. y Trindade, V. (2014). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. edulp.- Cortazzo Cátedra.
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, 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.
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3° ed.). London: Sage.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra
- Duran, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa.
- Durán. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de administración*, Volumen 3 (1):, 121-134
- DURKHEIM, E. (1988). *Las reglas del método sociológico*. Alianza, Madrid.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Escudero, J. C. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, (57), 31-49.
- Foucault, M. (1976). Las redes del poder. Conferencia dictada en 1976, a Facultad de Filosofía de la Universidad del Brasil. *Revista Barbarie*, N° 4 y 5 en 1981, Brasil: San Salvador de Bahía.  
<http://diporets.org/articulos/Las%20redes%20del%20poder.pdf>
- García (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 3, 15-42.
- García Pérez y Herrera Rodríguez, J. I., García Valero, M. D. L. Á., y Guevara Fernández, G. E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (1ª ed., pp. 171-186). Québec, Canadá: Université du Québec
- González, J. C. (2002). *La construcción de los "otros" en la cultura educativa: análisis de algunos discursos sociales y políticos sobre el docente*. *Education in the knowledge society*, 3.
- González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto)formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.
- Guba, E.G. & Lincoln. Y.S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D.M. Fetterman. (ed.) *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. (pp. 89-115), London, Praeger

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349–1361. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. México: McGraw Hill Education.
- INFORME WARNOCK (1978). *Special educational needs*. London: HMSO. Informe Warnock (1978) (educationengland.org.uk)
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista de educación*, 33, 95-107.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Moscovicí, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- 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>
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), 42-5
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(enero-abril), 256-281.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marfán J., Castillo P., González R., Ferreira I., (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han*

*incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) (Informe final de estudio).* Centro de Innovación en Educación, Chile.

Martinez (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica.* Paradigmas de investigación

Martos, D., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2009). Sport and physical activity in a high security Spanish prison: An ethnographic study of multiple meanings. *Sport, Education and Society*, 14 (1), 77-96

MINEDUC (1997) *Ley 19.070 Aprueba estatutos de los profesionales de la educación.* Santiago de Chile.

MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial.*

MINEDUC. (2015). *Ley núm. 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).* MINEDUC: Santiago de Chile.

Molano, M. (2013). *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios.* Bogotá: Universidad de La Sal

Monge, E (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de administración*, 1 (2): 31-54 Julio-Diciembre.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, París: Presses Universitaires de France.
- Muñoz, López y Assaél (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?*. Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?.
- Navarrete (2020) ¿Necesidades educativas o necesidades humanas? Concepto de 'necesidades educativas' en Chile y algunas proyecciones. *Revista Educación las Américas*, vol. 10, Universidad de Las Américas, Chile DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.86>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Pillen, M., Beijgaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Piña Osorio, Juan Manuel; Cuevas Cajiga, Yazmin (2004). "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México". *Perfiles Educativos, tercera época*, año/vol. XXVI, (105-106), 102-124. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México*. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Piñuel (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic studies*, 3(1), 1-42.

- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Rojas, P. (2013). *Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales* (Tesis de magister). Universidad de Chile.
- Sagredo Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., y Careaga Butter, M. P. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-952>
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Strauss, a.; Corbin, j. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus
- Tamayo, M. et al. (2018): “Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva”. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179.
- Taylor S J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- THOMAS, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers’ professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental Origins of Disruptive Behaviour Problems: The “Original Sin” Hypothesis, Epigenetics and Their Consequences for Prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change : Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47(April 2015), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 7-13.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.
- Vanegas Ortega, Carlos, y Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vera, Héctor (2002). *Conocimiento y constitución de la sociedad*. *Sociología del conocimiento y su relación con la teoría social contemporánea*, tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Vianney, C., & Diaz, I. (2016). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Ministerio de Educación, 3(s/n), 9. [https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.
- Waldron, N. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, n. 1, 58-74
- Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, n. 1, 58-74.
- Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

## PAUTAS DE EVALUACIÓN.

NOMBRE DEL EVALUADOR	CARMEN CAMPOS AGUILERA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	LA IDENTIDAD DOCENTE LIGADA A LAS EXPERIENCIAS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	KATHERINE VALESKA ÁLVAREZ HUENCHULEO CAMILA ESPERANZA AMPUERO OYARZO CAMILA PAZ JARA OLATE NATACHA BELEN REYES CASTRO
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACION DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	EMILIO SAGREDO

**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.	5.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
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.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5.8
<b>Promedio</b>	<b>6.21</b>

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

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.33</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.	6.5
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.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.75</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 .	6.8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.8
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.8
<b>Promedio</b>	<b>5.81</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.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.41</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.21	1.55
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.33	1.26
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.75	1.35
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.81	1.45
E. De los aspectos formales	10%	6.41	0.64
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.25</b>

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

Resume 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.

Buen trabajo de investigación e interesante temática dentro de los procesos inclusivos.

Denota rigurosidad en la fundamentación teórica, pero se debe actualizar, complementar con la normativa y orientaciones de nuestro país (decreto 83/2015, estándares de educación especial entre otros)

La justificación del estudio es apropiada, pero se puede acotar la problematización con elementos teóricos que expliquen más claramente el problema.

Pueden sintetizar y actualizar aspectos del marco teórico y utilizarlo para contrastar los resultados y extraer conclusiones para dar peso y consistencia a los resultados finales del estudio. Usar capacidad de síntesis de conceptos para no redundar, hacer una comparación y sintetizar lo relevante.

Los objetivos están son coherentes, solo se sugiere revisar las observaciones en el texto

Hay detalles que corregir en la redacción, conectores, el uso de normas Apa y las referencias. Las palabras repetidas hacen que pierda calidad.

El equipo demuestra buena capacidad de explicar metodológicamente lo realizado, pero deben aclarar detalles en la muestra y fortalecer las conclusiones. La construcción de categorías está clara de acuerdo al instrumento utilizado.

Revisar las limitaciones que no son sólidas para el estudio realizado.

Las conclusiones pueden fortalecerse contrastando la teoría planteada, no hay fundamentos en las conclusiones y hace perder el valor del marco metodológico inicial.

En la misma línea, los resultados se presentan muy escasos, debería ir con citas de las entrevistas enlazadas con las observaciones para finalmente concluir. Mejorar las citas que fortalecen los hallazgos

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

**Carmen María Campos Aguilera**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 26 septiembre 2022**

## PAUTAS DE EVALUACIÓN.

NOMBRE DEL EVALUADOR	Geraldine Salas Ortiz
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	LA IDENTIDAD DOCENTE LIGADA A LAS EXPERIENCIAS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	KATHERINE VALESKA ÁLVAREZ HUENCHULEO CAMILA ESPERANZA AMPUERO OYARZO CAMILA PAZ JARA OLATE NATACHA BELEN REYES CASTRO
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial
PROFESOR GUÍA	Dr. Emilio Sagredo Lillo

**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.	6.0
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.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.7</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.	6.8
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.9</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
Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</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 .	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
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>6.8</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.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.7
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.7	16.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.9	13.8
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	14
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.8	17
E. De los aspectos formales	10%	6.5	6.5
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.8</b>

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

Resume 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.

El tema de esta investigación es muy relevante y pertinente para la educación en contextos inclusivos, al considerar y profundizar en las experiencias de los docentes regulares y el profesorado de educación diferencial respecto a su identidad docente.

Es tan importante porque permite visualizar además la necesidad de establecer correctamente el rol del profesorado de educación diferencial en los contextos de co-docencia, situación que varía de acuerdo a cada realidad educativa.

Las felicito por el gran desempeño demostrado en esta tesis. Solo debo recalcar la importancia de la adecuada redacción y los aspectos formales (principalmente ortografía puntual).

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

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 09/09/2022**

