



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE PROFESORES Y
PROFESORAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN RELACIÓN AL
ROL QUE EJERCEN EN DOS CONTEXTOS NO FORMALES DE LA
COMUNA DE SANTIAGO CENTRO

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y
AL TÍTULO DE PROFESOR (A) DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, CON
MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE E INCLUSIÓN
EDUCATIVA

INTEGRANTES:

CAROCA ZARRICUETA CARLA PATRICIA

CARRILLO CATRIL DANIELA ANGÉLICA

MORALES VÁSQUEZ BÁRBARA PAZ

SANDOVAL GATICA CONSTANZA BELÉN

PROFESOR GUIA:

NORA ARCE ESPINOZA

SANTIAGO, CHILE

2019

Resumen

La educación diferencial la podemos encontrar en diversos contextos, es decir, en distintos tipos de educación (formal, no formal e informal). El nuevo rol del profesor/a diferencial desafía a entregar herramientas y conocimientos necesarios a cada uno de sus estudiantes, con la finalidad de que éstos se desenvuelvan de manera óptima y eficaz dentro de su contexto social. En la presente investigación se conocerán las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en contextos educativos no formales, de la comuna de Santiago Centro, con la finalidad de describir sus experiencias respecto al trabajo realizado tanto con niños, niñas, jóvenes y/o adultos como también con las familias y el entorno en dichos espacios.

Con respecto a la metodología de investigación del estudio, ésta se basa en un paradigma investigativo de tipo interpretativo, además de un enfoque metodológico cualitativo. El alcance de estudio es descriptivo, cuyo diseño corresponde a un estudio de caso múltiple, utilizando una entrevista semi estructurada como técnica para la recopilación de información, que se realiza a tres profesores/as diferenciales, los cuales desempeñan su labor en espacios educativos no formales de la comuna de Santiago Centro. A partir de la información recopilada en la entrevista se efectúa el análisis de la información, a través de la triangulación de esta, por medio de categorías y subcategorías establecidas, las que están asociadas a los objetivos propuestos en la investigación.

Palabras clave: Educación No Formal, Experiencia, Profesor/a Diferencial, Rol del profesor/a Diferencial.

Abstract

It is possible to find Special Education in different contexts, that is to say, in different types of education (formal, not formal, informal). The new role of Special Teacher challenges to provide tools and knowledges needed to each one of the students, in order that they develop ideally and effectively in their social context.

This research is going to expose diverse professional experiences of several Special Education teachers that work in not formal educational contexts in the center of Santiago City, in terms of describing professional experiences about the work developed with children, youngs and/or adult people, as well as with their families and the environment in those contexts.

In terms of research methodology of the study, it is based on an investigative paradigm of interpretative kind, in addition to a qualitative methodological approach. The study range is descriptive, whose design belongs to a multiple case study, applying a semi structured interview as an information summary technique, which is going to be applied to three Special Education teachers, who develop their work in not formal educational contexts of the center of Santiago City. Based on the information compiled in the interview the analysis will be made through triangulation of the information by established categories and subcategories, which are associated to the proposed objectives of the research.

Key words: Not formal Education, Experience, Special Education teacher, Role of Special Education teacher.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos	9
1.2. Justificación e importancia	12
1.3. Definición del problema	13
1.4. Limitaciones	14
1.5. Supuestos	14
1.6. Objetivo general y específico	15
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	16
16	
2.1. Educación en Chile	16
2.2. Educación No Formal	18
2.3. Experiencias de el/la Profesor/a Diferencial	24
2.4. Rol de los/las Educadores en Educación No formal	24
2.5. Apoyos especializados de los/las Profesores de Educación Diferencial	27
2.6. Trabajo interdisciplinario de los/las Educadores en Educación no Formal	28
2.7. Las familias y comunidad en Educación No Formal	28
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	30
3.1. Paradigma y enfoque de Investigación	30
3.1.1. Enfoque de investigación	31
3.2. Alcance de investigación	32
3.3. Fundamentación del diseño de investigación	33
3.4. Escenario y sujetos de Estudio	33
3.4.1. Escenarios de Estudio	34
3.4.2. Sujetos de Estudio	36
3.5. Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	37
3.5.1. Operacionalización del Instrumento	38
3.5.2. Modelo del instrumento a emplear	50

3.6	Criterios de rigor científico	53
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS		56
4.1	Trabajo de campo	56
4.2	Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada	58
4.3	Matriz de análisis de la información	61
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES		105
5.1	Reflexión grupal	112
5.2	Sugerencias	114
BIBLIOGRAFÍA		116
ANEXOS		120

Índice de Figuras

Figura 1:	<i>Marco Referencial</i>	16
------------------	--------------------------	-----------

Índice de Tablas

Tabla 1:	<i>Características de la Educación no Formal</i>	19
Tabla 2:	<i>Ventajas y definiciones de los programas de Educación No Formal</i>	21
Tabla 3:	<i>Paradigma interpretativo</i>	28
Tabla 4:	<i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	56
Tabla 5:	<i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	57
Tabla 6:	<i>Operacionalización del instrumento</i>	59
Tabla 7:	<i>Validadores expertos de instrumentos de recogida de información y sugerencias</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 8:	<i>Etapas de recogida de información</i>	54
Tabla 9:	<i>Facilitadores y obstaculizadores</i>	55
Tabla 10:	<i>Codificación para el análisis</i>	57
Tabla 11:	<i>Matriz análisis de la información</i>	60

Agradecimientos

Agradezco a Dios su constante compañía y providencia, por guiar cada uno de mis pasos, en donde me ha permitido conocer formadores que han inspirado mi ser educadora, y también, la elección de esta hermosa carrera.

Una certeza de Don Bosco es que “cada joven, no importando su situación existencial, hay un punto accesible al bien. Y es allí donde encontré el vínculo entre mi ser religiosa salesiana y la Pedagogía en Educación Diferencial; sintiéndome llamada a potenciar la bondad, todas las habilidades que cada niño (a) y joven posee, entregando mi vida especialmente por aquellos que viven en mayor vulnerabilidad, pues en ellos encuentro a Dios.

Un gracias a mi familia y amigos, quienes, a pesar de la distancia, se han hecho muy presente a lo largo de estos años de formación. De igual manera, agradezco a mis hermanas de la Congregación, a quienes confiaron desde los inicios en este cambio de carrera; también a aquellas con las que he compartido en comunidad durante este periodo de estudio, quienes han sido soporte y compañeras en este proceso. Especialmente a mis hermanas, que con su testimonio, me han enseñado a amar la educación no formal.

Infinitas gracias a mi grupo de tesis por todo el aguante y paciencia en años de compartir y trabajar juntas. También, a tantos profesores de la carrera que con su vida y entrega, han enriquecido mi formación, tanto humana como profesional. Entre ellos, nuestra profesora guía Nora Arce.

A todos ellos, gracias por creer en mi punto accesible al bien, y motivarme a buscar el de aquellos niños y jóvenes que hoy se me confían y confiarán.

Carla Patricia Andrea Caroca Zarricueta.

En primer lugar, agradezco a mis compañeras y amigas de seminario, por el gran trabajo y por estar siempre apoyándonos en todo este proceso.

En segundo lugar, agradezco a mis padres por haberme permitido cumplir mi sueño de ser profesora y por permanecer a mi lado durante toda mi vida universitaria.

Por último, quisiera agradecerle a ti, que si bien ya no permaneces en este mundo terrenal, cuando estuviste te hiciste siempre presente de alguna u otra forma, mi querida abuela Teresa, este gran logro va para ti, sé que desde el cielo estás haciendo todo lo posible por guiar y acompañar mis pasos, si tuviera la posibilidad de tenerte de frente iría corriendo a decirte que lo logré, logré convertirme en la mujer que siempre quisiste ver.

Daniela Angélica Carrillo Catril.

En esta última instancia quisiera agradecer a mi madre quien ha estado presente en estos cinco años de trayectoria, dándome ánimos y fuerzas para no rendirme, la cual está inmensamente orgullosa de que la más pequeña y su oveja negra sea la primera profesional en la familia.

A mi pololo, el cual ha sido un apoyo fundamental en esta etapa, desde que recibí el puntaje de la PSU hasta que entré a estudiar, el cual me dijo: “llegarás lejos porque eres grande y las personas como tu brillarán, y sí, aunque no esté el apoyo de los padres, estará el mío que pase lo que pase seguirá estando siempre”.

A mis tres amigas y compañeras de tesis Constanza, Daniela y Carla, por estar presente en cada momento y formar un gran equipo, forjado en el respeto y en la empatía, por los abrazos, consejos y el cariño inmenso que me entregaron.

Finalmente, quisiera dedicar esto a mis tres pequeños, la luz de mis ojos, a los cuales les dedico este esfuerzo, y seguir adelante solo por ellos, y así hacerlos sentir orgullosos de la tía que tienen, para que en un futuro sientan que a pesar de todas las barreras que existan se puede llegar lejos, porque este título es para y por ustedes.

Bárbara Paz Morales Vásquez.

En la culminación de esta etapa, quisiera agradecer en primer lugar a Dios, en quién he confiado a lo largo de mi formación profesional a ojos cerrados, creyendo en que todos los logros alcanzados a lo largo de estos años han sido el fruto de su amor incondicional “Porque de Él, por Él y para Él son todas las cosas” Romanos 11:36.

Agradecer a mi padre, hombre valiente y esforzado, quien a pesar de las dificultades de la vida ha podido sacarnos adelante como hijos, sé que este paso en mi vida es el fruto de tu infinito esfuerzo. ¡Gracias por permitir regalarte esta alegría y orgullo!

A mis hermanos, quiénes me han acompañado en tiempos de estrés y frustraciones, aliviando mi carga de una u otra forma con acciones simples pero valorables.

A mi madre, quién me acompaña desde el cielo, la cual he llevado junto al corazón a lo largo del camino, quién fue referente importante para creer que podemos ser huella en la vida de los demás a través de nuestros actos.

Por último, quisiera agradecer a los docentes que me han formado, quiénes me han impulsado a crear un sello personal en base a sus acciones. A mi querida profesora Janine Zamorano, amiga, confidente y contención, quien ha sido referente de vocación y humanidad en su quehacer pedagógico.

Hoy con mayor certeza que un principio puedo decir que fui llamada para ser luz en la vida de otros y que con esta profesión puedo aportar con un pequeño granito de arena en amor, confianza y cercanía a quienes ha sido dada esta misión

Constanza Belén Sandoval Gatica.

INTRODUCCIÓN

La educación formal se ha consolidado a lo largo de los años como principal escenario educativo en Chile, caracterizándose por ejercer una educación sistémica basada en una organización curricular. A diferencia de ésta, la educación no formal “comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Pastor, 2001, p.528). Si bien ambas apuntan a aumentar o a mejorar el proceso de aprendizaje, la educación no formal cumple un rol relevante en la vida de niños, niñas y jóvenes que no han logrado del todo las exigencias del sistema convencional.

Por lo tanto, se considera que los espacios de educación no formal comienzan a tomar gran relevancia, ya que “esta experiencia educativa ha trascendido de la labor pedagógica, al desarrollo social, y lo más importante, es una estrategia válida y viable para llegar a los niños marginados condenados por la pobreza” (Fujimoto, 2000, p.9).

La presente investigación emerge desde la pregunta de investigación: ¿Cómo han sido las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en cuanto al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?, por lo tanto, tiene como objetivo general conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en relación al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro. Para poder alcanzar el propósito de la investigación, emergen dos objetivos específicos, los cuales apuntan a describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto del trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos, así también en cuanto al trabajo realizado con las familias y el entorno.

El presente escrito está constituido por cinco capítulos. El capítulo uno, hace referencia al problema de investigación el que consiste en una síntesis de antecedentes que están relacionados a las temáticas vinculadas al estudio, tales como: inicios de la educación no formal en Latinoamérica y en Chile, legislación de la educación no formal en Chile, estado del arte, entre otros. Además, en este capítulo se menciona la justificación e importancia, supuestos y limitaciones para realizar el estudio.

El segundo capítulo está constituido por el marco referencial, el cual refiere al conglomerado de aportes teóricos que hacen referencia a: Educación en Chile, Educación No Formal, Experiencias, Rol, Trabajo interdisciplinario de los/las educadores en educación no formal, apoyos especializados del profesor (a) diferencial en educación no formal, la familia y comunidad en dichos contextos.

Posteriormente, en el capítulo tercero se desarrolla el marco metodológico, éste describe el paradigma interpretativo en el cual está enfocado el seminario; correspondiente a un enfoque metodológico de investigación de tipo cualitativo. Además, se hace mención que el presente seminario tiene un diseño de estudio de caso múltiple, donde los/los sujetos de estudio son un profesor y profesoras de educación diferencial de dos instituciones de educación no formal situadas en la comuna de Santiago Centro. Los establecimientos que corresponden al escenario de estudio son: Centro Estudiantil y Atención a la Comunidad (CEAC) y Escuela Pública Comunitaria Barrio Franklin (EPC). Cabe destacar que, ambos contextos se encuentran dentro de lo que se define como educación no formal, al presentar objetivos de formación propios de la institución, adecuados a la realidad y contexto de los estudiantes. Asimismo, ninguna de dichas instituciones entrega directamente a sus estudiantes algún grado, como sucede en el sistema educativo formal. También, se señala que, como técnica de recolección de datos, se realizará una entrevista semi estructurada a partir de un guión de preguntas previamente organizadas y planeadas.

En el capítulo cuarto, se da a conocer la información recopilada en las entrevistas, ésta es presentada mediante una tabla que especifica las etapas realizadas para la recogida de información, los facilitadores y obstaculizadores exhibidos en dicho proceso y luego se exponen los hallazgos y análisis de la información obtenida, a través de matrices de triangulación que están organizadas por categorías y subcategorías de acuerdo con los objetivos que se han planteado para el seminario.

Por último, en el quinto capítulo se concluye la investigación, respondiendo a los supuestos planteados por las seminaristas, así también se menciona el logro de los objetivos propuestos a partir de un análisis reflexivo y crítico, y se hace alusión a las limitaciones que surgieron durante el proceso investigativo. Se finaliza el seminario presentando algunas reflexiones grupales que emergen del análisis crítico realizado por el grupo de seminaristas, también con la realización de sugerencias y proyecciones del estudio.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos

La educación no formal se origina en Latinoamérica en el año 1965 en Puno, Perú, a raíz de la necesidad de otorgarle una mayor relevancia a la educación inicial, debido a los altos índices de pobreza que aquejaba a la zona, según refiere Fujimoto (2000), afectando mayoritariamente a la infancia, las mujeres y la población marginada, impactando en el desarrollo infantil, en un alto índice de abandono educativo y en un bajo nivel de escolaridad.

A fines de la década de los 70 se realiza el I Seminario sobre Experiencias de Educación Inicial no Escolarizada en países de América Latina, con la participación de Chile. Por lo tanto, a partir de estos procesos, se inicia una etapa de florecimiento de la cobertura de programas no escolarizados, siendo 23 países en Latinoamérica los que desarrollan la educación no formal, no escolarizada o no convencional, aportando al continente una nueva perspectiva a la educación.

Si bien Chile participa en el Seminario anteriormente mencionado, aún no existen indicios legislativos respecto a educación no formal hasta el año 2009.

En relación a la educación no formal en Chile, durante las décadas del 70 y 80 ésta se impartía indirectamente, sin embargo, el país pasaba por una etapa difícil en temas de programas de educación no formal, como lo menciona Peralta (2018):

Los hechos histórico-políticos que tuvieron lugar, el quiebre democrático por el Golpe militar, la lucha por recuperar los derechos conculcados, las necesidades urgentes de la población de sectores de pobreza también afectaron el desarrollo de estos programas, tanto en su institucionalidad y enfoque como continuidad. A la vez, se iniciaron otros, como producto de la resistencia hacia la oferta pública (p.51).

Sin embargo, la vuelta a la democracia en el país demuestra grandes transformaciones en lo que refiere a programas de educación no formal en educación parvularia, por lo tanto, en la década de 1990, según Peralta (2018):

Entre JUNJI, Fundación Integra y el Ministerio de Educación llegaron a ofrecerse más de 20 programas no-formales, orientados a comunidades con diversas necesidades específicas. Estos programas se incluyeron en el

financiamiento público, se les apoyó técnicamente, tuvieron seguimiento y evaluación, iniciándose así una etapa diferente que tuvo el respaldo de instituciones como Unicef, Fundación Bernard van Leer y OEA, entre otras (p.57).

Cabe destacar, según menciona Peralta (2018), la institución que está a cargo de la mayor cantidad de programas no formales en educación inicial es JUNJI.

En la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) se presentan dos modalidades de enseñanza, la educación formal y la educación informal. A partir del año 2009 cuando se aprueba la Ley General de Educación N° 20.370, se establece que “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (art. N°2). A partir de esta ley se declara la educación no formal como una modalidad de enseñanza, la que se define como: “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (Ley General de Educación N° 20.370, Artículo N°2, 2009).

Ahora bien, atendiendo a un antecedente importante de la realidad actual del país como es el alto índice de migrantes, y siendo este uno de los grupos que presenta un elevado registro de exclusión escolar tal como señala Navarrete (2019), es que la UNESCO (2019), establece que uno de los contextos principales donde estas personas podrían ser incorporadas para continuar con su formación educativa, serían las propuestas de Educación No formal. Lo que favorecería un aumento de las ONG u otras instituciones que busquen consolidar propuestas en dicho contexto, lo que, por tanto, aumentaría la necesidad de pedagogos para ejercer en estos espacios.

En relación al estado del arte respecto a las investigaciones realizadas sobre la educación no formal a nivel nacional, se destaca el “Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios”, el cual tiene como propósito explorar el aprendizaje no formal e informal de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile, tanto para identificar factores que impulsan su desarrollo como para analizar su uso y contribución al logro de resultados de aprendizajes.

De acuerdo a los principales hallazgos que se encontraron por medio de entrevistas realizadas a egresados de la universidad, fueron los factores que impulsan el aprendizaje no formal e informal, identificándose factores asociados al desempeño

académico, la búsqueda por aportar a la calidad de vida de sectores pobres o aislados, la recreación y distensión de los estudiantes, y la canalización de demandas estudiantiles. Por lo tanto:

Más allá del o los factores que impulsen este aprendizaje, los adquiridos (o no adquiridos) mediante actividades del plan de estudios pueden ser decisivos en impulsar actividades no formales e informales, como es el caso de los grupos de estudios, participación en proyectos investigativos, o actividades de divulgación disciplinaria (Carrasco et al., 2012, p.178)

Otro estudio realizado entorno a educación no formal, se llevó a cabo en distintas escuelas con alto índice de vulnerabilidad de la ciudad de Valparaíso, en las cuales intervino la ONG Servicio País Educación (SPE). Este se titula “Más que el apoyo académico: La educación no formal y el programa Servicio País Educación”, efectuado por Leah Ewald (2013). Allí el SPE organizó espacios interactivos, con el objetivo de “crear un ambiente educativamente no formal como un suplemento a la educación formal en que los niños podían participar en un espacio de intercambio de aprendizaje profundo y holístico relacionado con su situación propia” (Ewald, 2013, p.16). En dichos espacios, se ofrecía apoyo pedagógico, sociocultural, emocional, entre otros, en horarios extracurriculares.

En el estudio se destacan como principales logros, un aumento en la autoestima y una actitud positiva frente a la educación; en donde los participantes pudieron aprender asignaturas que les parecían complejas y aburridas, de una manera más lúdica y vinculada a la vida diaria. También, el potenciar el trabajo en grupos, donde los estudiantes por equipos presentan los proyectos realizados a la comunidad. Dentro de los cuales se destaca el de reciclaje y plantación de árboles donados por la CONAF. Trabajando no solo entre niños y niñas, sino que también, mancomunando la labor con juntas de vecinos de sus áreas de intervención (Ewald, 2013).

En la misma línea, según expresa Zepeda (2017) en un artículo de la Universidad de Concepción, entre las experiencias desarrolladas bajo el alero de “Educación No Formal” en Chile, destacan las actividades denominadas como “extraprogramáticas”. Estas se realizan en horarios posteriores a los escolares y desarrollan talleres de teatro, cocina, jardinería, danza, natación, entre otras. De acuerdo con lo anteriormente expresado, se encuentran, por ejemplo, en la ciudad de Concepción, un taller de cultivo.

Atendiendo estos antecedentes teóricos y empíricos considerados por parte del grupo de seminaristas, surge la necesidad por conocer las experiencias de los profesores y profesoras de educación diferencial que actúan en este contexto.

1.2 Justificación e importancia

De acuerdo con los antecedentes entregados anteriormente, se considera que esta investigación es relevante, en relación al aporte teórico que puede otorgar frente a la baja información que se encuentra respecto a las experiencias profesionales desde el rol del profesor o profesora de educación diferencial, en contexto de educación no formal, a partir del trabajo realizado con los niños, niñas, jóvenes y/o adultos, familias y comunidad en que ejercen su labor docente.

Frente a esto, se considera que el alcance social del seminario cobra relevancia debido al amplio espacio que la educación no formal ha ido ganando hoy en el contexto educativo. Ya que según expresa Serrano (2008) en el sistema educativo actual, se sigue manifestando la necesidad de que la educación, continúe superando la tendencia a una perspectiva sistémica, lejana de los intereses de las personas y de los aprendizajes que responden a una sociedad en constante cambio. Lo que consideraría a la educación no formal, como una medida de compensación ante esta realidad.

En relación a lo planteado, inclusive los futuros profesionales de la carrera de educación diferencial, podrían tener una aproximación al contexto no formal de educación, llegando a considerarlo como un espacio y posibilidad laboral que aporta en relación a los valores que fomenta la Universidad Católica Silva Henríquez (s.f.), al destacar la centralidad de la persona y sus derechos, la promoción de la justicia, el diálogo intercultural y la atención al mundo juvenil, con el fin de colaborar en la superación de cualquier tipo de vulnerabilidad; o bien, la misma carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, al señalar, dentro de su Perfil de Egreso, que el profesor o profesora de educación diferencial, crea y realiza respuestas educativas con el fin de potenciar el desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, especialmente aquellas de los sectores más vulnerables.

Por lo que, ante lo anteriormente expresado, se considera que el valor teórico de la investigación, radica en entregar una aproximación inicial, a partir de las realidades y experiencias desde rol específico de los profesionales de educación diferencial, que trabajan en contexto de educación no formal, al ser una temática poco documentada.

1.3 Definición del problema

Como bien señala Colom (2005) la educación no formal puede surtir al hombre con una serie de beneficios para encauzar su vida, entregando herramientas, centradas tanto en conocimientos como en aptitudes y competencias que permitirán capacitarlo ante cambios e innovaciones de los distintos contextos en que pueda desenvolverse. Es por esto, que la existencia de instituciones de educación no formal, se transforman en una contribución para familias, niños (as), jóvenes y/o adultos.

Uno de los conceptos más difundidos sobre la educación no formal es su flexibilidad, su capacidad y posibilidad de realizar propuestas en situaciones y con sujetos diversos.

Es en este sentido, es que el/la profesor (a) de educación diferencial se vuelve sustancial a la hora de abordar la educación no formal, al poseer una mirada enfocada en la atención a la diversidad. Sin embargo, debido a la escasa información existente en relación a las experiencias profesionales en cuanto al rol que dicho profesional puede desempeñar en contextos educativos no formales, es que se investigará al respecto.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado es que surgen las siguientes preguntas generales y específicas de investigación:

- **Pregunta General:**

¿Cómo han sido las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en cuanto al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

- **Preguntas Específicas:**

¿Cuáles han sido las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

¿Cuáles han sido las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

1.4 Limitaciones

En el siguiente apartado, se dan a conocer las posibles limitaciones que pueden surgir a partir del desarrollo de la investigación, las cuales son mencionadas a continuación:

- La dificultad para encontrar espacios educativos no formales en los que se desempeñen profesores y profesoras de educación diferencial.
- El retraso que existe respecto a las autorizaciones que deben otorgar los directivos de instituciones no formales para llevar a cabo la investigación de manera fluida.
- La dificultad para contactarse y coordinar con los sujetos de estudio los encuentros necesarios para poder concretar las entrevistas.

1.5 Supuestos

Según las preguntas que motivan el presente seminario se plantean los siguientes supuestos:

1. Las experiencias de los profesores y profesoras de educación diferencial en contextos no formales han sido positivas, debido a que expande la visión laboral de desempeñarse solo en espacios tradicionales (educación formal).
2. El trabajo que realiza el profesor y la profesora de educación diferencial con niños, niñas, jóvenes o adultos en educación no formal, ha sido enriquecedora y desafiante, ya que le permite ejecutar prácticas de enseñanza que responden a la diversidad desde un foco de trabajo menos estructurado y estandarizado.
3. El trabajo que realiza el profesor y profesora de educación diferencial con la familia y comunidad en educación no formal estaría directamente relacionado a contener y acompañar las situaciones problemáticas que surgen del mismo contexto.

1.6 Objetivo general y específico

En el siguiente apartado, se darán a conocer los objetivos generales y específicos que orientan dicho seminario. Estos buscan conocer las experiencias profesionales en relación al rol específico de los profesores y profesoras de educación diferencial en contexto de educación no formal, respecto al trabajo que realizan con niños, niñas, jóvenes y/o adultos, la familia y comunidad.

Objetivo General

Conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en relación al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro.

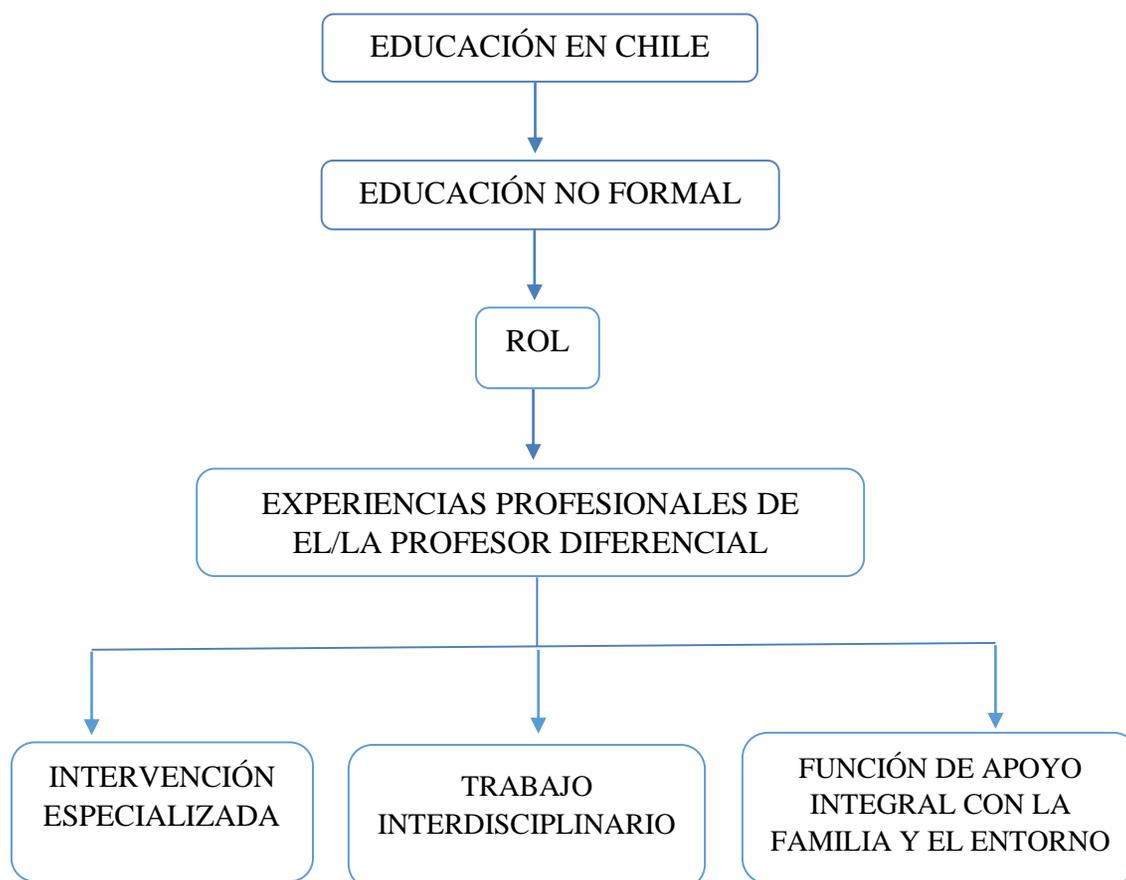
Objetivos Específicos

- Describir las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en dos contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.
- Describir las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en dos contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

A continuación, se presentará el marco referencial el cual se va a organizar en relación a los conceptos principales que se abordan dentro del objetivo general y los específicos, de manera de clarificarlos y ayudar a la delimitación del tema a investigar.

Figura 1: Marco Referencial



Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

2.1 Educación en Chile

El Sistema educativo chileno, a lo largo de los años, ha vivido distintas reformas, en la búsqueda de mejorar la calidad y equidad de la educación para todos sus destinatarios. Actualmente, de acuerdo con lo que comenta Martín (2014), existen en él diferentes tipos de contextos de aprendizaje, es decir, espacios donde se puede desarrollar la educación, entre éstos se encuentra la educación formal, informal y no formal. Por lo tanto, es importante definir cada una de ellas, con el fin de conocer las diferencias que existen entre las mismas.

Para comenzar, la definición que le otorga a educación formal el Ministerio de Educación (2009) es:

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas (Ley General de Educación, 2009, art. N°2).

En nuestro país existen en la educación formal cuatro niveles de atención según (UNESCO, 2004), los cuales comprenden Educación Preescolar o Parvularia, la que se ocupa de la atención de niños hasta los cinco años. La Educación General Básica, la que contempla un total de ocho años obligatorios, atendiendo a niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 13 años. Posteriormente, le sigue la Educación Media, con un total de 4 años de escolaridad, los que, hasta el 2003 no eran obligatorios; ésta atiende a adolescentes entre los 14 y 17 años. Y finalmente, la Educación Superior, quien se ocupa de los jóvenes desde los 18 años.

Cada uno de estos niveles de educación, es gestionado según cuatro formas distintas de acuerdo a lo mencionado en (UNESCO, 2004): Municipal, particular con subvención del estado; particular pagada, ya que no cuenta con el apoyo económico estatal, y finalmente, las corporaciones, que son establecimientos que imparten la Enseñanza Media Técnico- Profesional, bajo la administración y apoyo de empresas.

Ahora bien, por educación informal el Ministerio de Educación (2009), concibe lo siguiente:

Todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de

comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona (Ley General de Educación, 2009, art. N°2).

También Martín (2014) expresa en relación a la educación informal, “es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente (p.4)”.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2009), al hablar de educación no formal, se refiere a esta como: “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación (Ley General de Educación, 2009, art. N°2).

2.2 Educación No Formal

Una de las primeras definiciones sobre el concepto de educación no formal la señala (Coombs, s.f.) (citado en Pastor, 2001) como “toda actividad educativa e instructiva estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados” (p.525).

Posteriormente Coombs, Prosser y Manzoor (1973) (citado en Pastor, 2001) logran definir más claramente lo que es educación no formal y a su vez la diferencian de educación formal.

Definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (p.527).

Según la referencia que realiza Coombs (1978) (citado en Pastor, 2001) se puede señalar que la educación no formal no se convierte en un sistema alternativo a la educación formal, en donde este primer concepto se transforme en una solución o un remedio ante las falencias existentes en la educación formal, sino más bien, vienen a ser un complemento una de la otra.

Considerando todas las transformaciones en nuestra sociedad ya sean políticas, sociales, económicas, educativas y culturales es que día a día nacen nuevas necesidades, nuevas problemáticas en busca de respuesta. Es por esto, que Colom (2005) señala que la educación no formal emerge para buscar soluciones al mundo actual, teniendo en cuenta las innovaciones sociales, en el tiempo libre o de ocio, en la necesidad de crear nuevas profesiones para nuevas necesidades, en la continuidad actualizaciones de conocimientos, o simplemente, como formas de desarrollo o crecimiento personal.

Complementado a las diversas definiciones expuestas por los autores mencionados en anterioridad Trilla (2003), define la educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p.30)

Entre los factores que sustentan la existencia de la educación no formal Trilla (s.f.) (citado en Casanova y Lozano) destaca:

- Gran demanda de educación por la incorporación de sectores sociales excluidos, como adultos y tercera edad.
- Cambios en el contexto del trabajo, que impulsan a crear nuevas formas de capacitación profesional.
- Existencia de tiempo libre, lo que ayuda a generar actuaciones educativas que aborden este tema dando una respuesta.
- Cambios en la institución familiar o en otros contextos que producen la necesidad de nuevas instituciones y modelos educativos que den respuesta a estas demandas.
- Desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de escolaridad convencional.
- Necesidad de actuar frente a sectores de la población en conflictos socioeconómicos, marginados, discapacitados, etc.

En cuanto a las distintas dimensiones y contextos en que podemos encontrar educación no formal se destaca lo siguiente:

La educación no formal se sitúa en distintos y variados contextos, puesto que, como bien se mencionó con anterioridad, según los planteamientos de Colom (2005), existen diversas motivaciones, intereses y necesidades en donde la educación no formal busca dar respuestas.

Ante esto, Coombs (2005) (citado en Cabalé y Rodríguez, 2017) señalan que la educación no formal puede transformarse en un gran aporte para disminuir el desempleo, así como la pobreza, incrementar la equidad y accesibilidad para mejores formas de vida.

Conforme a las características principales de la educación no formal, según Vásquez (1998) (citado en Martín, 2014), refiere que éstas se agrupan de acuerdo a cuatro criterios, los cuales son: estructuración, universalidad, duración e institución. Criterios que serán especificados a continuación:

Estructuración: A diferencia de la educación formal, esta no se estructura con términos de niveles, ciclos, entre otros, sino más bien en programas o cursos.

Universalidad: El contexto no formal incluye a todas las personas, pero cada una de las acciones o propuestas de aprendizaje están concebidas y van dirigidas a un grupo de personas con características comunes (por ejemplo, un taller de costura, entre su público de afluencia y destinatarios se encuentra en su mayoría mujeres) (Martín, 2014, p.5).

Duración: En este caso las acciones realizadas dentro de esta educación tienen una extensión definida y limitada en años, días y horas.

Institución: Hace referencia en dónde se realiza la acción educativa, bajo esta modalidad de enseñanza se puede desarrollar tanto dentro de organizaciones, como hospitales, empresas, centros comunitarios, etc., como fuera de ellas.

A continuación, se dará a conocer una tabla con las principales características de la educación no formal, considerando que este es el contexto en el que se enmarca el estudio de investigación. Por lo cual, es necesario definir las finalidades, objetivos y funciones de la educación no formal. Asimismo, la diversidad de estudiantes a los que atiende, educadores que trabajan en dicho contexto y los contenidos que se entregan. También es pertinente conocer los métodos o estrategias que se aplican, la ubicación y el tiempo necesario para impartir este tipo de educación; la organización del equipo

que trabaja en estos espacios, su modo de financiamiento y las evaluaciones empleadas.

Tabla 1: Características de la Educación no Formal

Finalidades, objetivos y funciones	Da respuesta a una amplia variedad de objetivos, finalidades y funciones, estando directamente asociados al medio en particular en el cual se desarrolla educación no formal, los objetivos son más específicos, sectoriales y delimitados, factibles para cubrir necesidades más inmediatas y próximas (Trilla, 2003, p.32).
Educandos	Atiende a grupos variables, los cuales no están condicionados por edad, sexo, clase social, etc., por lo tanto, las agrupaciones que existe en la mayoría de los programas es más heterogénea. Cabe destacar que la participación en éstos es voluntaria por parte de los sujetos, la cual está determinada por los intereses, motivaciones y necesidades individuales de los mismos (Trilla, 2003, p.33).
Educadores	Existen medios de educación no formal con personal pedagógico profesionalizado, sin embargo, en mayor cantidad quiénes educan dentro de este contexto es personal semi profesionalizado o amateur, voluntarios o quienes han recibido una formación a base de cursos o seminarios de corta duración. “En la educación no formal la exigencia de títulos académicos para desempeñar labores educativas es más reducida que en la educación formal” (Trilla, 2003, p.34).
Contenidos	Los contenidos se seleccionan y se adaptan en base a las características propias de los sujetos, por lo tanto, consideran las necesidades autóctonas e inmediatas. “Tienden a ser contenidos muy funcionales y de carácter menos abstracto e intelectualista que los de educación formal” (Trilla, 2003, p.35). Es importante mencionar que acogen contenidos que están presentes en la cultura, es decir, son menos academicistas.

Métodos	Metodologías no específicas, que están en oposición a los métodos verbalistas y memorísticos, utilizando metodologías activas e intuitivas, que buscan dinámicas de trabajo en equipo y grupales, y en general métodos que implican situaciones colectivas (Trilla, 2003, p.35).
Ubicación	No es necesario un lugar en específico o fijo para impartir aprendizaje. La enseñanza puede ser a distancia gracias al aporte de las tecnologías o en un sitio poco convencional. Sin embargo, también puede realizarse en instalaciones ya existentes, o bien, en lugares fijos, los cuales no necesariamente están creados para ejecutar una acción pedagógica (Trilla, 2003, p.36).
Tiempo	Existe flexibilidad en relación a los aspectos temporales, los horarios son menos rígidos. “La mayor parte de los programas no formales se realiza en tiempo parcial y tienen una duración menor que la de los cursos académicos” (Trilla, 2003, p.37).
Gestión	No existe estructura ni una jerarquización piramidal para gestionarla, por lo tanto, su gestión es más bien independiente, viéndose implicado en mayor grado, los educadores y educandos.
Financiación y Costos	<p>La financiación proviene de entidades públicas o privadas, como ministerios y departamentos gubernamentales, organismos para la gestión local y municipal, empresas, entidades financieras, industriales y comerciales, entidades privadas no lucrativas, organizaciones religiosas, etc.</p> <p>Con relación al costo, los medios no formales “pueden suponer una reducción de los costos respecto al sistema escolar convencional, sin detrimento de la calidad y eficacia pedagógicas” (Trilla, 2003, p.39).</p>

Controles, evaluaciones y títulos	Si bien la educación no formal no otorga grados o títulos académicos, sus exigencias están enfocadas en las experiencias realizadas en la práctica y en el conocimiento adquirido informalmente, evaluando de forma más personalizada, a partir de labores efectivamente realizadas (Trilla, 2003, p.39).
--	---

Nota: Trilla, 2003. p. 34-39. Fuente elaboración propia, 2019.

En relación a las ventajas de los Programas de Educación no Formal, Fujimoto (2000) menciona las siguientes:

Tabla 2: Ventajas y definiciones de los programas de Educación No Formal

Ventajas de los Programas de Educación No Formal	Definición
Flexibles	Vinculados a la necesidad y contexto en el que están insertos los beneficiarios
Democráticos	Ofrecen igualdad de oportunidades educativas y de atención completa del niño en las poblaciones más desintegradas en la sociedad
Integradores	Suministran las diligencias que realizan la comunidad, sectores e instituciones en trabajos a favor del niño y su familia.
Integrales, totales, globales	Ayudan y apoyan a padres, madres y comunidad en función del niño y de sus estrategias para mejorar sus condiciones de vida.
Participativos	De acuerdo con el niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias, ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo.

Nota: Fuente elaboración propia, 2019

2.3 Experiencias de el/la Profesor/a Diferencial

Dentro del proceso de transformación del concepto Experiencia desde Kant a Hegel este es definido como:

Elemento o proceso constituyente del sujeto (tomado en su sentido más genérico), de forma que ella misma conforma el conjunto de condiciones de posibilidad para la apertura al mundo y la realización de nuevas experiencias, es más, es el conjunto que determina dicha apertura y la experiencia (Amengual, 2007, p.6).

Lo mencionado con anterioridad hace referencia a que cada sujeto es constituido por una serie de elementos, desde los cuales interacciona y vive una apertura al mundo, construyendo una idea o creencias particulares respecto a aquello que vive.

Vinculando lo anterior con el seminario, las diversas experiencias en lo particular de cada contexto educativo donde ejerzan profesores y profesoras de educación diferencial que puedan vivir, son las variables que les permitirán tomar la decisión de insertarse o no a contextos educativos no formales.

2.4 Rol de los/las Educadores en Educación No formal

Es importante mencionar, que la información recopilada en este apartado hace referencia al profesor o educador, como un agente educativo a nivel general, es decir, no se menciona el rol del profesor o profesora de educación diferencial como tal, a diferencia de la especificación del rol que se realiza posteriormente en educación formal.

Como se mencionó en anterioridad la educación no formal se estructura en programas o cursos, dentro de los cuales el educador, según Fujimoto (2000), tiene un rol de protagonismo en su desarrollo, donde:

La calidad de éstos depende de la función social e innovadora que posee el docente para crear ambientes sanos y estimulantes para el crecimiento humano, de su perspectiva de respeto del patrimonio cultural, pues deben convertirse en recreadores de cultura y generadores de transformación social y constructores de conocimientos. El rol del docente es de liderazgo, es

estratégico. Es de agente de cambio y de articulador con otros agentes y la comunidad (p.13).

Dentro de este panorama de exigencias para el cambio, el docente debe formarse en una perspectiva que consolide las siguientes funciones:

- Promover, dinamizar y encauzar el cambio de actitud de los adultos frente a los niños para mejorar sus condiciones de vida.
- Desarrollar un trabajo educativo que respete la pertinencia y valores culturales de las comunidades.
- Participar de manera comprometida y responsable en las acciones de desarrollo social y educativo de: niños, padres de familia y comunidad.
- Garantizar la capacitación adecuada, de calidad y permanente del personal voluntario y de la familia. En temas que no son de su dominio, coordinar con otros agentes y servicios.
- Ejecutar su labor coordinadamente con otros agentes, representantes de los gobiernos locales y dirigentes de la comunidad.
- Responder a las expectativas de la comunidad y del personal con el que trabaja coordinadamente.
- Garantizar la continuidad y sustentabilidad de los programas (Fujimoto, 2000, p. 12-13)

Además, conforme a lo mencionado por Fujimoto y Peralta (1998):

El educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios. Esto significa que, desde el diagnóstico hasta la evaluación, debe generar importantes espacios de participación para otros agentes educativos que además de la misma familia, pueden ser otros niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. El educador en estas modalidades es por tanto un promotor, facilitador, articulador, coordinador y asesor en todo lo que concierne al trabajo pedagógico, por lo cual su rol es en lo presencial más indirecto (p.21).

Para complementar la información recopilada en educación no formal, también se hará referencia al rol de los/las profesores diferenciales en particular, en relación a su participación, función o desempeño en contexto de educación formal desde sus

diversas intervenciones, ya que no se encuentra mayor información del rol específico que desempeñan los/las profesores de educación diferencial en educación no formal.

Dentro de los roles y competencias que se esperan para el educador diferencial en Chile para siglo XXI, parafraseando a Manghi et al. (2012), y desde la mirada de directivos de algunos centros educativos, se destaca:

- Trabajo interdisciplinario, entendido y definido como la relación de ayuda mutua y por consiguiente, el crecimiento continuo que se da por el trabajo con profesionales de otras carreras, con las redes de apoyo que logre gestionar y con Educadoras de Párvulo, docentes presentes en educación general Básica, Media, Fonoaudiólogos/as, Psicólogos/as, entre otros profesionales.
- Habilidades personales de flexibilidad y proactividad.
- Conocimiento y trabajo con las familias, así mismo, con la comunidad y entorno del estudiante.
- Capacidad de ayudar a los estudiantes a crear sus proyectos de vida en base a la realidad comunitaria del mismo.

De la misma manera, se señala que, según las percepciones de egresados de la Carrera de Educación Diferencial, ellos definen como sus principales roles los siguientes Manghi, et al. (2012):

- Realizar apoyos especializados, que sean acorde a las diversas Necesidades Educativas Especiales según los estadios de vida de los estudiantes, lo que sugiere conocer a la persona, su historia, su familia y necesidades.
- Ejecutar un trabajo contextualizado, desde el cual se comprende al estudiante como parte de un sistema ecológico, teniendo directa implicancia en su vida las distintas interacciones que se generen con otros sistemas en los que interactúa.
- Poseer un enfoque de derecho, en donde el derecho a la educación se basa desde la justicia social.

- Conocer las habilidades y capacidades de las personas, más que centrarse en su límite.

2.5 Apoyos especializados de los/las Profesores de Educación Diferencial

Previo a mencionar los diversos apoyos especializados de los/las profesores de educación diferencial en cuanto a la educación formal, es de gran importancia hacer referencia a los diversos contextos en los cuales este se puede desempeñar laboralmente, según lo mencionado por el (Ministerio de Educación, s.f.):

El sistema educativo chileno busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículum nacional. Para ello, dispone de un conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), de los establecimientos de educación regular, de las escuelas especiales, y aulas hospitalarias. A esta modalidad de enseñanza se denomina educación especial.

Dentro de los apoyos especializados, según Marchant y Rivera (2018):

El Educador Diferencial debe otorgar una atención especializada para las NEE que puedan presentar determinados estudiantes a lo largo de toda su escolaridad, independiente a los contextos educativos. Esta atención debe basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no solo en sus dificultades (p.57).

En relación a lo mencionado con anterioridad, los apoyos especializados de los/las profesores de educación diferencial se encuentran focalizadas en la eliminación de las diversas barreras de aprendizaje de cada uno de los estudiantes con alguna NEE, es decir, dentro de estas se encontrarían las diversas adecuaciones curriculares con el objetivo de que los estudiantes adquieran aprendizajes de manera óptima y eficaz.

2.6 Trabajo interdisciplinario de los/las Educadores en Educación no Formal

Así como variadas son las propuestas educativas que la educación no formal presenta, de la misma manera es la gama de educadores y docentes que esta puede contener. Es así como también varía la formación previa que estos requieren. Existiendo algunos centros con presencia de “personal pedagógico totalmente profesionalizado, pero también, y en cantidad quizás mayor, los hay con personal semiprofesionalizado o totalmente *amateur*” (Trilla, 2003, p.34).

Dentro de quienes componen dichos equipos educativos, están presentes aquellos con una formación pedagógica amplia, y también, personas que cubren tareas educativas no formales, quienes han recibido cierta preparación en un tema mediante cursos, seminarios, talleres de corta duración. O como sucede en países subdesarrollados, corresponden a personas ya alfabetizadas, a quienes se les da una mínima capacitación y colaboran con la formación de quienes se les han confiado (Trilla, 2003).

2.7 Las familias y comunidad en Educación No Formal

Conforme a lo mencionado por Fujimoto (2000), respecto a la filosofía de los programas no formales o no escolarizados, señala que estos:

Se basan en el trabajo responsable y creador de la comunidad. El éxito de los programas es mayor cuando se da la participación decisiva de los padres de familia. Esta conjunción aumenta la eficiencia, pertinencia, oportunidades de supervivencia y desarrollo del niño, la familia y su comunidad...

- Los padres y comunidad participan tomando decisiones en aspectos pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento de los programas.
- Los roles de liderazgo van rotando de acuerdo al criterio promocional. A mayor rotación, mayor cambio y sensibilización.
- Usan creativamente los recursos comunales y estimulan el potencial educativo (p.11)

A modo de conclusión, es necesario señalar que cada uno de los conceptos que se han desarrollado en el presente capítulo, ofrecen una visión general en relación al contexto educativo, específicamente en aquel que se atribuye a educación no formal,

así también, en cuanto al profesor o profesora de educación diferencial. Elementos que se consideran relevantes y pertinentes para esta investigación, siendo los que sustentarán y permitirán el posterior análisis de este seminario.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se dará una explicación de cada uno de los puntos de este capítulo como son el enfoque y paradigma de investigación, perspectiva paradigmática, nivel de profundidad o alcance de la investigación.

3.1 Paradigma y enfoque de Investigación

El paradigma en el cual está enfocado el seminario es interpretativo, el cual según Ferreyro y Longhi (2014) busca “interpretar para comprender la ocurrencia de la conducta humana y social, vista desde los significados e intenciones de los propios sujetos que intervienen en la situación educativa” (p.62).

Este paradigma concuerda con los objetivos de la investigación, ya que se obtendrá información relevante, a través de una comunicación directa con los sujetos de estudio, quienes mediante la entrevista informarán acerca de sus experiencias profesionales en relación al rol que ejercen en el contexto educativo no formal. Por tanto, se analizan las interacciones del mundo social a partir de una dimensión subjetiva de la realidad, siendo el foco de investigación la descripción y comprensión de lo individual.

Por otro lado, de acuerdo a lo que menciona Ferreyro y Longhi (2014), existe un intercambio entre investigador e investigado para llegar a una solución, ya que se comentan las diferentes opiniones que comparten ambos con respecto a una conducta humana o social, es decir este paradigma le otorga mayor atención a el cómo funciona una conducta humana más que por qué funciona de dicha manera.

Tabla 3: Paradigma Interpretativo

PARADIGMA	Interpretativo
INTERÉS	<ul style="list-style-type: none">- Comprender.- Interpretar.- Compartir la comprensión de forma mutua y participativa.
ONTOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">- Constructiva- Múltiple- Holística

	- Divergente
RELACIÓN	Interrelación, influida por factores subjetivos
PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> - Limitada por el contexto y el tiempo. - Hipótesis de trabajo. - Afirmaciones ideográficas. - Inductiva - Cualitativa - Centrada en las diferencias.
EXPLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Interactiva - Feed-back - Prospectiva
AXIOLOGÍA	Tiene en cuenta los valores porque influyen en la solución del problema, la teoría, el método, y el análisis realizado.

Nota: Koetting, 2006, p.14, citado en Ricoy, 1998, p.296

Es así que dicho paradigma de investigación, responde a lo planteado por las seminaristas en cuanto a la búsqueda de conocer las experiencias profesionales en relación al rol de los profesores/as de educación diferencial en contextos educativos no formales, mediante la información que ellos puedan entregar al momento de interactuar con los investigadores, a partir de sus propias vivencias; lo que permitiría alcanzar una comprensión general del tema investigado, desde el aporte personal de los docentes.

3.1.1. Enfoque de investigación

El enfoque a utilizar en la investigación es cualitativo, ya que se recopilará información a través de la interpretación de las respuestas entregadas por los docentes, respecto a sus experiencias en contexto de educación no formal. Ya que, como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2006) (citado en Todd, Nerlich y Mckeown, 2004), respecto a dicho enfoque, este:

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros

aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (p.49).

Así mismo, según indican McMillan y Schumacher (2005), este tipo de enfoque permite al investigador una gran flexibilidad, especialmente en lo referido a las estrategias que puede utilizar para recolectar la información, como en el proceso mismo de investigación.

De igual manera, según señala Wilson (1977) (citado en McMillan y Schumacher, 2005) el investigador bajo el enfoque cualitativo no concibe a la persona, sin comprender el contexto en donde esta actúa, siente y piensa.

En relación a lo previamente señalado, es que el enfoque a utilizar es cualitativo, ya que, por su flexibilidad, otorga la posibilidad de conocer una realidad desde las diferentes percepciones y vivencias de los docentes; y también, desde la diversidad que posee y ofrece cada contexto de educación no formal.

Del mismo modo, esta investigación desarrollará una lógica inductiva, es decir, que va desde lo particular a lo general, donde se busca dar respuesta a la problemática existente, en este caso a través de las experiencias particulares y profesionales que tienen los/as profesores diferenciales que ejercen en contextos educativos no formales, acerca de las distintas funciones que realiza en dicho contexto.

3.2 Alcance de investigación

Al ser objeto de investigación el conocer las experiencias profesionales en relación al rol del profesor (a) de educación diferencial en centros de educación no formal, se extrae desde su propia realidad, las distintas vivencias, características, funciones, acciones, interacciones, habilidades, recursos, que dichos profesionales deben poseer en función al trabajo que efectúan en el cotidiano con los niños, niñas, jóvenes, adultos, sus familias y contexto. Por lo tanto, el presente estudio se desarrollará bajo un alcance de tipo descriptivo, el cual “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p.24).

3.3 Fundamentación del diseño de investigación

La presente investigación se basa en un estudio de caso, el cual según Rodríguez et al. (1996) (citado en Sandín, 2003) “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p.174). En esta ocasión el caso de interés es conocer dos realidades en específico, a partir de las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial en relación al rol que ejercen en instituciones de educación no formal, por lo tanto, a raíz de aquello, se desprende información trascendental para conocer una realidad más generalizada, según lo que refiere Álvarez y San Fabián (2012) (citado en Stake, 2005) “Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas” (p.6).

En la misma línea y a partir de lo señalado por Yin (1984) (citado en López 2013), ante un estudio de caso único, “se considera que el diseño de caso múltiple es más robusto al basarse en la replicación, que es la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando” (p.141). Por lo que, parafraseando al mismo autor, se puede alcanzar una replicación literal, ante la obtención de resultados similares, o teórica, si estos mismos son contrarios en base a razones predecibles.

Por lo cual, se concluye que la presente investigación se construye bajo el diseño de estudio de casos múltiples, el cual según López (2013) “Se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p.141). Lo que responde a los casos de interés de las dos realidades en específico sobre las que se pretende investigar.

3.4 Escenario y sujetos de Estudio

En relación con los escenarios y sujetos de estudio para desarrollar la investigación y obtener la información necesaria a fin de responder a las preguntas y los objetivos, corresponden a espacios educativos no formales de la comuna de Santiago Centro en las cuales se desempeñan profesores y profesoras de educación diferencial. Los cuales corresponden a Centro de Estudios y Atención a la Comunidad (CEAC) y Escuela Pública Comunitaria Barrio Franklin (EPC).

3.4.1 Escenarios de Estudio

El Centro de Estudios y Atención a la Comunidad, corresponde a un centro multidisciplinario de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez, ubicado en la comuna de Santiago Centro. Este tiene por misión: “Contribuir de manera socialmente responsable a la promoción y atención de salud mental, a través de intervenciones psicológicas, sociales y educativas; junto al desarrollo de actividades de formación, investigación y extensión” CEAC, (s.f). Siendo la visión de dicha institución: Se proyecta como un centro universitario de alta calidad, de carácter interdisciplinario, que promueve la inclusión social e innovación en el campo de la salud mental, a través de cada uno de sus programas y líneas de acción, aspirando a posicionarse como un referente en temas de su especialidad. CEAC (s.f)

Su accionar está determinado por el servicio a la comunidad, la sistematización de su experiencia y su contribución a la investigación y la docencia a través de sus tres programas: Familia, Psicología Clínica y Psicopedagogía y Aprendizaje. Se ha ido modernizando y hoy trabaja con un software que permite agilizar sus operaciones. Asimismo, cuenta con un equipo amplio que consta de un director jornada completa, tres coordinadores de media jornada y dos secretarias, además de 33 profesionales que prestan sus servicios profesionales.

A la fecha mantiene una serie de convenios de atención vigentes, sobre todo del Programa Docente, que permite atender a niños y adolescentes a menor costo. Realiza un trabajo coordinado con los Tribunales de Familia, SENAMA y SENAME en múltiples actividades. También, colabora en la formación de pregrado a través de prácticas profesionales y de cátedras realizadas por terapeutas que transmiten el quehacer del Centro en la formación de los estudiantes.

En la medida que el Centro se fue redefiniendo y puso el foco en una atención a la comunidad, fue ampliando sus horas de atención al público, las cuales aumentaron de 20 horas semanales en el año 2006, a 385 horas semanales en el año 2018.

El CEAC realiza mensualmente un promedio de 650 atenciones en box, con un total de 6714 atenciones anuales, distribuidas en los distintos programas.

Para fines del presente estudio, el seminario se enfoca única y directamente en el Programa de Psicopedagogía y Aprendizaje, el cual tiene como propósito la atención

de las necesidades educativas especiales de niños, niñas y jóvenes que asisten a educación parvularia, básica, media y universitaria, entregándoles estrategias que permitan apoyar un aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico.

Con respecto a la Escuela Pública Comunitaria Barrio Franklin (EPC), inicia sus labores en marzo del 2012 y corresponde a una escuela en la cual se recuperan estudios de jóvenes y adultos que tienen su escolarización incompleta, por lo tanto, asisten con la finalidad de retomar sus estudios, construyendo de esta manera una educación popular, crítica y auto gestionada. Se encuentra ubicada en Barrio Franklin.

Misión: “Mantenemos la Escuela en bases a valores como la solidaridad, la fraternidad, el respeto, el autocuidado colectivo y el compromiso” EPC (s.f)

Visión: “Creemos que la educación es un derecho social fundamental que va más allá del aula y comprende las múltiples formas en que aprendemos, nos relacionamos e incidimos en la construcción de nuestras sociedades” EPC (s.f)

Centran su quehacer en asambleas comunitarias, donde durante el año realizan talleres, conversatorios, jornadas de teatro, huerta comunitaria, trabajo con comunidades migrantes y conmemoración de fechas importantes para la memoria del pueblo latinoamericano

Asisten 30 estudiantes a la EPC con un rango de edad, que va desde los 16 a los 60 años aproximadamente.

Se articula con instituciones formales que dentro de su planta de trabajadores y trabajadoras existen personas a fines con los objetivos de la educación popular y perfil educativo como de la EPC.

En cuanto a las características sociales de los estudiantes y de la familia de estos, es diversa, hay quiénes son de clase social muy baja y media, así también migrantes. La mayoría de los jóvenes y adultos que asisten a esta escuela son trabajadores, en el caso de las mujeres, generalmente trabajan y son dueñas de casa a la vez.

Es importante destacar, que la elección de estos centros se realiza bajo los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, los cuales están vinculados a los objetivos de investigación, siendo obligatorio que los centros impartan educación no formal.

Tabla N°4: Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
El centro a investigar debe impartir educación de tipo no formal. El centro a investigar debe tener como mínimo a un/a profesor/a de educación diferencial o egresado de la misma carrera.	El centro a investigar no se debe registrar por las bases curriculares del Ministerio de Educación.

Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

3.4.2 Sujetos de Estudio

Con respecto a los sujetos de estudio, corresponden a tres profesores/as de educación diferencial que se desempeñan dentro de los espacios educativos no formales anteriormente mencionados.

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión en relación a los sujetos de estudio, se establecen entorno a:

Tabla N°5: Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
El sujeto de estudio debe ser egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. El sujeto de estudio debe desempeñarse dentro del centro como profesor/a de educación diferencial.	El sujeto de estudio debe tener, como mínimo, un año de egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

En relación al tipo de muestra, este corresponde a muestreo por conveniencia, es decir, “un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (McMillan y Schumacher, 2005, p.140).

3.5 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

Como técnica de recolección de información, se realizará una Entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por una conversación con un objetivo según lo mencionado por McMillan y Schumacher (2005). Si bien posee un objetivo claro, es necesario destacar que, al ser semiestructurada, otorga la posibilidad de que, al momento de interactuar el entrevistador con el entrevistado, el primero, pueda decidir si una pregunta debe reformularla en su totalidad o dejarla abierta, y hasta dónde es beneficioso para la consecución de su objetivo, el orientar hacia una solución o respuesta (Martínez, 2006). Aspecto que, para el presente seminario, cobra gran relevancia, ante la necesidad de querer profundizar respecto a algún tema planteado por los informantes.

En la misma línea, se ha seleccionado dicho instrumento ya que, como bien señala Kvale (1996) (citado en Martínez, 2006) permite “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p.140). Lo que permitirá, mediante este instrumento, conocer las experiencias y vivencias de los profesores y profesoras de educación diferencial, logrando describirlas a través de la información recolectada.

Esta entrevista semiestructurada, consiste en un diálogo, que se llevará a cabo a partir de un guión de preguntas abiertas, previamente organizadas y planeadas. Teniendo como ventaja “la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz et al., 2013, p.163).

La construcción de dicho guión de preguntas que constituye la entrevista semiestructurada, se basó en los conceptos claves presentes en los objetivos de investigación, con el fin de preestablecer categorías y subcategorías, que permitieran organizar la información y la estructura para el análisis posterior.

3.5.1 Operacionalización del Instrumento

Tabla 6: Operacionalización del Instrumento

Objetivo General: Conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial en relación al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro.			
OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
Objetivos Específicos Describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en dos contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.	1. Experiencias de los apoyos especializados del profesor y profesora de educación diferencial. Según Manghi, et al. (2012) el Profesor o Profesora de Educación Diferencial debe: <ul style="list-style-type: none"> - Realizar apoyos especializados, que sean acorde a las diversas Necesidades Educativas Especiales según los estadios de vida de los estudiantes, lo que sugiere conocer a 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos a las Necesidades educativas (N.E). 	Según su experiencia: Describa la función que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de esta institución? De acuerdo a lo vivido en el contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación psicopedagógica. 	En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formal y/o

	<p>la persona, su historia, su familia y necesidades.</p> <p>Marchant y Rivera (2018), al respecto señalan que el educador diferencial debe otorgar una atención especializada para las NEE que puedan presentar determinados estudiantes a lo largo de toda su escolaridad. Esta atención debe basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no sólo en sus dificultades (p.57).</p> <p>Mientras que Trilla (2003), de acuerdo a educación no formal, expresa que:</p> <p>Los contenidos se seleccionan y se adaptan en base a las características propias de los</p>		<p>informal que usted aplica a sus estudiantes?</p> <p>¿Cuál ha sido su participación en la selección y/o elaboración, de la evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cuál ha sido su participación en la modificación y aplicación del instrumento de evaluaciones psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para determinar el tipo de evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las NE?</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de los apoyos. 	<p>¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cuáles son las referencias u apoyos para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y</p>

	<p>sujetos, por lo tanto, consideran las necesidades autóctonas e inmediatas. “Tienden a ser contenidos muy funcionales y de carácter menos abstracto e intelectualista que los de educación formal” (p.35). Es importante mencionar que acogen contenidos que están presentes en la cultura, es decir, son menos academicistas.</p> <p>En cuanto a los objetivos, Trilla (2003), señala: Da respuesta a una amplia variedad de objetivos, finalidades y funciones, estando directamente asociados al medio en particular en el cual se desarrolla educación no formal, los objetivos son más específicos, sectoriales y delimitados, factibles para cubrir necesidades más inmediatas y próximas.</p> <p>En cuanto a métodos, Trilla (2003) expresa:</p>		<p>jóvenes?</p> <p>¿Cuáles son sus referencias u orientaciones para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿De qué manera realiza el seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para poder llevar a cabo su labor docente con niños, niñas y jóvenes?</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con espacios formales. 	<p>¿Cómo establece vínculos o redes de apoyo con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?</p>

	<p>Utiliza metodologías no específicas, que están en oposición a los métodos verbalistas y memorísticos, utilizando metodologías activas e intuitivas, que buscan dinámicas de trabajo en equipo y grupales, y en general métodos que implican situaciones colectivas.</p> <p>Fujimoto (2000) añade a lo anterior que “de acuerdo al niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias, ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo” (p.13).</p>		
--	---	--	--

	<p>2. Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.</p> <p>Según Manghi et al. (2012), el trabajo interdisciplinario, es entendido y definido como la relación de ayuda mutua y por consiguiente, el crecimiento continuo que se da por el trabajo con profesionales de otras carreras, con las redes de apoyo que logre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interdisciplinario 	<p>En caso de que exista: ¿Cómo ha sido la experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?</p> <p>Describa la función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario.</p> <p>¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, al poder trabajar con especialistas de otras áreas?</p>
--	---	--	---

	<p>gestionar y con Educadoras de Párvulo.</p> <p>Así mismo, Trilla, (2003) señala que existen medios de educación no formal con personal pedagógico profesionalizado, sin embargo, en mayor cantidad quiénes educan dentro de este contexto es personal semi profesionalizado o amateur, voluntarios o quienes han recibido una formación a base de cursos o seminarios de corta duración (p.34).</p> <p>También, declara Trilla (2003), dentro de quienes componen dichos equipos educativos, están presentes aquellos con una formación pedagógica amplia, y también, personas que cubren tareas educativas no formales, quienes que han recibido cierta preparación en un tema mediante cursos, seminarios, talleres de corta duración. O</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de apoyo interdisciplinario. 	<p>¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?</p> <p>Describe, ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario realizado con los niños, niñas y jóvenes?</p>
--	--	--	---

	<p>como sucede en países subdesarrollados, corresponden a personas ya alfabetizadas, a quienes se les da una mínima capacitación y colaboran con la formación de quienes se les han confiado.</p> <p>Trilla (2003), menciona respecto a la gestión en educación no formal, que no existe estructura ni una jerarquización piramidal para gestionarla, por lo tanto, su gestión es más bien independiente, viéndose implicado en mayor grado, los educadores y educandos.</p> <p>Según Fujimoto y Peralta (1998), el educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios. Esto significa que,</p>		
--	--	--	--

	<p>desde el diagnóstico hasta la evaluación, debe generar importantes espacios de participación para otros agentes educativos que además de la misma familia, pueden ser otros niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. El educador en estas modalidades es por tanto un promotor, facilitador, articulador, coordinador y asesor en todo lo que concierne al trabajo pedagógico, por lo cual su rol es en lo presencial más indirecto (p.21).</p>		
--	---	--	--

<p>Objetivo Específico 2:</p> <p>Describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en dos contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.</p>	<p>3. Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.</p> <p>En relación a lo expresado por Manghi et al., (2012) el o la educadora diferencial debe ejecutar un trabajo contextualizado, desde el cual se comprende al estudiante como parte de un sistema ecológico, teniendo directa implicancia en su vida las distintas interacciones que se generen con otros sistemas en los que interactúa.</p> <p>Fujimoto (2000) expresa al respecto: Que la probabilidad de éxito de estos programas aumenta cuando se involucra a nivel toma de decisiones a los padres de familia.</p> <p>También, Fujimoto (2000), en relación al carácter participativo de la educación no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con las familias o responsables a cargo del niño, niña, joven y/o adulto. 	<p>Según su experiencia, ¿Cuáles son las estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?</p> <p>¿De qué manera colabora la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?</p> <p>¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?</p>
--	--	---	---

	<p>formal, señala que de acuerdo al niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias, ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo (p.13).</p> <p>De igual manera Fujimoto (2000) expresa que, al ser integradores, suministran los esmeros que realizan la comunidad, sectores e instituciones en trabajos que realizan a favor del niño y su familia.</p>		
	<p>2. Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.</p> <p>Manghi et al. (2012), expresa que el profesor o profesora de educación diferencial debe tener:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con el contexto. 	<p>¿De qué manera se relaciona o interactúa con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?</p> <p>¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y trabajo con las familias, así mismo, con la comunidad y entorno del estudiante. - Capacidad de ayudar a los estudiantes a crear sus proyectos de vida en base a la realidad comunitaria del mismo. 		
	<p>Según Fujimoto (2000), la participación de la familia, como de la comunidad es relevante en cuanto a la toma de decisiones en torno a aspectos pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento de los programas.</p> <p>También, Fujimoto (2000), en relación al carácter participativo de la educación no formal, señala que de acuerdo al niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de apoyo 	<p>¿Cuáles es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?</p> <p>¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?</p>

	<p>ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo (p.13).</p> <p>Según Trilla (2003), la financiación proviene de entidades públicas o privadas, como ministerios y departamentos gubernamentales, organismos para la gestión local y municipal, empresas, entidades financieras, industriales y comerciales, entidades privadas no lucrativas, organizaciones religiosas, etc.</p>		
--	--	--	--

Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

3.5.2 Modelo del instrumento a emplear

Nombre:	
Profesión:	
Situación laboral actual:	
Años de experiencia como profesor/a:	

OBJETIVO GENERAL: Conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial en relación al rol que ejercen en dos contextos educativos no formales de la comuna de Santiago Centro.

Experiencias de los apoyos especializados del profesor y profesora de educación diferencial.

- **Apoyo a las Necesidades Educativas (N.E):**

1. Según su experiencia ¿Cuál es el rol que cumple en el apoyo de NE de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de esta institución?
2. De acuerdo a lo vivido en el contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?

- **Evaluación psicopedagógica:**

3. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formal y/o informal que usted aplica a sus estudiantes?
4. ¿Cuál ha sido su participación en la selección y/o elaboración, de la evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas, jóvenes?
5. ¿Cuál ha sido su participación en la modificación y aplicación del instrumento de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas, jóvenes?
6. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para determinar el tipo de evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las N.E.?
7. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?

- **Planificación de apoyos:**

8. ¿Cuáles son sus referencias u apoyos para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas o jóvenes?
9. ¿Cuáles son sus referencias u orientaciones para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?
10. ¿De qué manera realiza el seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?
11. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para para implementar su trabajo con niños, niñas y jóvenes?
12. ¿Cómo establece vínculos o redes de apoyo, con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?

- **Vinculación con espacios formales:**

13. ¿Cómo establece vínculos con las instituciones formales de los niños, niñas, jóvenes o adultos?

Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial:

- **Trabajo interdisciplinario:**

14. En caso de que exista: ¿Cómo ha sido su experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario, en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?
15. Describa la función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario.
16. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, al trabajar con especialistas de otras áreas?

- **Estrategias de apoyo interdisciplinario:**

17. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?

18. ¿Cuáles son algunas de las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?
19. Describa, ¿Cómo ha sido su experiencia, en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario, realizado con los niños, niñas y jóvenes?

Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia:

- **Interacción con las familias o responsables a cargo del niño, niña o joven:**
20. Según su experiencia, ¿Cuáles son las estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?
 21. ¿De qué manera colabora la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?
 22. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?
 23. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?

Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno:

- **Interacción con el contexto:**
24. ¿De qué manera se relaciona o interactúa con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?
 25. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?
- **Redes de apoyo:**
26. ¿Cuál es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?
 27. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?

3.6 Criterios de rigor científico

Toda investigación científica, para validarse respecto su calidad, debe cumplir con ciertos criterios éticos y de veracidad que la sustenten.

Es en este contexto, y con el fin de alcanzar la mayor confiabilidad en el proceso de investigación, se considera el criterio de credibilidad y autenticidad; el cual, según Noreña, et al. (2012) señala que es un elemento importante para dar evidencia de los fenómenos y experiencias que viven las personas, tal y como ellos los perciben. Y también, se relaciona con la aproximación que debe tener el resultado de la investigación a raíz del fenómeno observado, dejando de lado las conjeturas a priori que el investigador pueda poseer respecto a lo estudiado. En base a estos criterios, para dicho estudio, la selección de sujetos informantes responde a los objetivos planteados, por lo que, las personas fueron seleccionadas acorde a los criterios de inclusión o exclusión señalados.

Así mismo, y en base al criterio de credibilidad, una vez aplicada la entrevista semiestructurada, lo que declare cada uno de los informantes, es registrado en una grabación de audio, que posteriormente se transcribirá de manera fiel y apegada a la realidad.

Por otra parte, se utilizarán los criterios de consistencia y dependencia, de los cuales Noreña, et al. (2012) indica:

Para lograr la consistencia de los datos se emplean procedimientos específicos tales como: la triangulación de investigadores, de métodos y de resultados; el empleo de un evaluador externo, y la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos; además, la estrategia de comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas (p. 267-268).

De esta manera, para poder llevar a cabo el estudio y dar cumplimiento a los objetivos de investigación, se solicita la asesoría de expertos, en relación a la validación de las preguntas que se realizarán mediante la entrevista a las personas seleccionadas, a profesor y profesoras de educación diferencial.

En cuanto al análisis, se efectuará por triangulación de datos Okuda y Gómez (2005), entregados a través de la realización de entrevistas, las que son aplicadas a tres profesionales, de manera que el análisis, respecto a la experiencia de estos profesores/as, se vea enriquecido con las distintas percepciones sobre el trabajo en contextos no formales que han tenido los profesionales. Vinculando y/o relacionando lo anteriormente dicho con la teoría expuesta en el Marco Referencial, sobre las

experiencias profesionales en relación al rol que ejerce el profesor de educación diferencial y la educación en contexto no formal, con la información entregada por los profesores entrevistados. Generando para ello, matrices para triangulación análisis.

La validación del instrumento la efectúan cinco docentes expertos, los cuales poseen grado académico de Magíster y Doctorado en distintas Universidades de Chile. Cada uno de ellos solicitó modificaciones mínimas en algunas de las preguntas, las cuales se ajustaron atendiendo a lo sugerido, según se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 7: Validadores expertos de instrumentos de recogida de información y sugerencias

Nombre	Cargo e Institución	Grado	Sugerencias
1. Patricio Norambuena Huircán.	Jefe Unidad Técnico-Pedagógica Escuela Patrocinio “El Sembrador”	Magíster en Educación, mención Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos.	Sugiere mayor especificidad en algunas preguntas.
2. Vilma Contreras Martínez	Coordinadora Programa Integración Escolar Escuela Irene Frei de Cid, Concepción.	Magíster en Dirección y Gestión escolar.	Indica la conveniencia de replantear algunas preguntas para que sean más funcionales y precisas. También sugiere incorporar en el enunciado lo que entendemos por algunos términos utilizados en la entrevista.
3. Brohana Angulo Saldivia	Directora Ejecutiva de la Fundación Laura Vicuña.	Magíster en Dirección y Liderazgo educacional	Solicita mejorar la precisión de las preguntas para una mejor interpretación, que no deje espacio para variadas formas de entendimiento de los entrevistados.

4.Alejandra Andrea Contreras Montecinos	Directora Pedagógica Colegio María Auxiliadora de Los Andes.	Magister en Gestión y Liderazgo Educativo.	Sugiere corregir la redacción de las preguntas y revisar el orden en que están dispuestas. Agregar algunas preguntas que dieran cuenta de la efectividad de las intervenciones.
5.Cristián Núñez Durán	Docente Facultad de Teología Pontificia Universidad Católica de Chile.	Magister y Doctorando en Antropología Teológica.	Insta a revisar la precisión de las preguntas e incorpora sugerencias respecto al orden, y simplificación del contenido de algunas de ellas.

Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se dará a conocer la información recopilada, a partir del instrumento utilizado e implementado: entrevistas. Ésta se presentará mediante matrices de triangulación de acuerdo con los objetivos específicos que se han planteado para dicho seminario.

4.1 Trabajo de campo

Para el presente seminario se ha escogido una técnica de recogida de información, la entrevista semiestructurada, aplicada a tres profesionales de educación diferencial. A partir de la cual, se realiza el análisis en relación a las experiencias de los mismos, en el contexto no formal.

En consecuencia, se exponen las etapas referidas a la recogida de información, su posterior análisis y la creación de conclusiones. Estas son:

Tabla 8: Etapas de recogida de información

ETAPA 1	Se confecciona el instrumento de recogida de información: entrevista semiestructurada. Para la cual se emplean cuatro categorías, con subcategorías y sus respectivas preguntas. Las preguntas de dos categorías responden al primer objetivo específico, y las restantes, al segundo. Lo anteriormente expresado, se fundamenta a partir del marco referencial.
ETAPA 2	El instrumento de recogida de la información es enviado a validadores, quienes cuentan con grado de Magister o Doctorando en diversas especialidades educativas, los cuales revisan y validan el instrumento en base a los criterios de pertinencia y coherencia. Posteriormente, las seminaristas efectúan las sugerencias entregadas por los expertos y se finaliza con la validación del instrumento.
ETAPA 3	Al ser los instrumentos validados, se inicia el proceso de contacto y aplicación de la entrevista a las profesoras y profesor.
ETAPA 4	Se efectúa el proceso de transcripción de las respuestas entregadas por las profesoras y profesor, a través de las entrevistas, considerando todas las respuestas y siendo registradas de manera fiel y apegada a la realidad, cumpliendo así con los criterios de rigor científico.
ETAPA 5	Previo al análisis, las seminaristas realizan la codificación de los instrumentos, mediante la creación de códigos y utilización de

	colores, lo que permite organizar la información reunida.
ETAPA 6	A través de la triangulación de datos y mediante la utilización de una matriz de análisis elaborada por las propias seminaristas, se realiza el vaciado de la información clave entregada por los informantes y se relacionan con el fundamento teórico y categorías de análisis, efectuando así el análisis preliminar y final.
ETAPA 7	Se realizan las conclusiones generales del seminario, en donde se da respuesta, por medio de las preguntas específicas, a los supuestos, a las limitaciones, y también, al objetivo, tanto general como específico, en base al análisis preliminar de cada categoría presente en el instrumento de recogida de información.

Nota: Fuente de elaboración propia, 2019

A continuación, se darán a conocer una serie de facilitadores y obstaculizadores que se presentaron durante las distintas etapas descritas anteriormente, en la siguiente tabla:

Tabla 9: Facilitadores y obstaculizadores

FACILITADORES	OBSTACULIZADORES
Distribución de los roles y tareas, según las habilidades de cada seminarista, lo que hacía más expedito el trabajo y cumplimiento de responsabilidades.	En ocasiones, alguna de las seminaristas presentaba un retraso en cuanto a la realización de sus tareas asignadas, provocando un retardo a nivel general.
Alto nivel de compromiso por parte de la mayoría de los expertos, los cuales validaron el instrumento a aplicar dentro del tiempo estimado.	Dificultad para conseguir la firma una de las validadoras.
Aplicación de entrevistas dentro del tiempo estimado.	Ausencia de un espacio adecuado para la realización de una de las entrevistas, lo cual debido al ruido constante ocasionaba un escaso nivel de atención y concentración por parte de uno de los sujetos de estudio.
La aplicación de entrevistas a los sujetos de estudio de una de las	Dificultades para coordinar entrevista con dos de los sujetos de estudio, lo

<p>instituciones no formales se coordinó con diligencia.</p>	<p>cual provocó la eliminación de su participación y por tanto de la institución. Asimismo, causó la tardanza en el análisis de la información recopilada debido a la demora en coordinar entrevista.</p>
--	---

Nota: Fuente elaboración propia, 2019.

4.2 Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada

A continuación, se darán a conocer los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cada uno de las profesoras y profesor, las cuales fueron organizadas en matrices de tabulación distribuidas por objetivos, categorías y subcategorías.

Cabe destacar que, para facilitar el análisis de la información obtenida se utilizó la técnica de codificación, la cual consiste según Charmaz (2014) (citado en Monge, 2015) en que:

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado (p.341-342).

Esta técnica de codificación se evidencia en los anexos del presente seminario, donde se clasifica la información en distintos colores según lo referido a cada categoría, del resultado de esa codificación se selecciona la información más relevante para realizar su posterior análisis en las matrices de triangulación.

Es importante mencionar que la técnica de codificación permite organizar la información obtenida en las entrevistas previamente aplicadas a los/las sujetos de estudio mediante el uso de códigos en distintas partes de la información recopilada, para ello las investigadoras utilizan etiquetas asociadas al nombre de las subcategorías establecidas, por lo tanto, según Fernández (2006):

A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones (p.4).

Por otra parte, la codificación permite integrar la información (Fernández, 2006), es decir, a través de la separación que se realiza de la información por códigos, se puede determinar minuciosamente que se puede seleccionar la información relevante para el posterior análisis.

Además, se realizó la elaboración de cuatro matrices de triangulación de información para la entrevista, las cuales incluyen las respuestas de tres profesores insertos en espacios educativos no formales, sustrayendo de lo que ellos han mencionado, lo más significativo, en relación a la subcategoría a la cual apuntan las diversas respuestas.

La información recopilada fue contrastada con antecedentes teóricos, dentro de la cual se realizó un análisis preliminar y final por cada matriz.

Tabla 10: Codificación para el análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COLOR	CÓDIGO
1. Experiencias de la intervención especializada del profesora y profesora diferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a Necesidades Educativas (N.E) 		ANE
	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Psicopedagógica 		EP
	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de los apoyos 		PA
	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con espacios formales 		VEF
2. Experiencias trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Interdisciplinario 		TI
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de apoyo interdisciplinario 		EAI
1. Experiencias sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con las familias o responsables a cargo del niño, niña o joven. 		IF
2. Experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con el contexto 		ICON

del profesor y profesora diferencial con el entorno	<ul style="list-style-type: none">• Redes de apoyo		RA
---	--	--	----

Nota: Fuente elaboración propia, 2019

4.3 Matriz de análisis de la información

Tabla 11: *Matriz análisis de la información*

OBJETIVO GENERAL: Conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en contextos educativos no formales de la comuna de Santiago Centro.
OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en contextos educativos no formales, de la comuna de Santiago Centro.
Categoría 1: Experiencias de los apoyos especializados del profesor y profesora de educación diferencial
<p>Según Marchant y Rivera (2018) educador diferencial en Educación Formal, es quien ofrece especial atención a las diversas necesidades educativas especiales que pueden presentar los estudiantes en el trayecto de su vida escolar. Basándose en el Currículum común y orientado a la mejora de los procesos de evolución y aprendizaje de los estudiantes, enfatizando sus potencialidades por sobre las dificultades que presente.</p> <p>Así mismo, según Manghi et al. (2012) uno de los roles del educador diferencial es realizar apoyos especializados, que sean acorde a las diversas Necesidades Educativas Especiales según los estadios de vida de los estudiantes, lo que sugiere conocer a la persona, su historia, su familia y necesidades.</p> <p>Ahora bien, según señala Trilla (2003), en el contexto de Educación No Formal, entrega respuesta a una amplia gama de objetivos, fines y funciones, en donde cada uno de estos y también los contenidos que se utilizan, nacen de las características propias de cada persona, directamente en afinidad con el medio en el cual se desarrolla. Los objetivos trazados son específicos, sectoriales y cubren de manera óptima las necesidades inmediatas. Mientras que los contenidos, son muy prácticos y de forma menos academicista, como lo son en la educación formal, acogiendo aquellos más presentes en la cultura que los académicos. Ante lo cual, los métodos que utilizan no responden a memorización o meras cátedras, sino más bien, a metodologías dinámicas, de trabajo en equipo o grupos, de manera colectiva. Ante esto, las evaluaciones que aplican, son personalizadas y enfocadas a aquello, efectivamente, realizado por el</p>

alumno.
De igual manera, y como señala Fujimoto (2000), al ser dichos espacios integradores y participativos, se vinculan e implican en su labor a la comunidad, instituciones, gobierno local y familias en el desarrollo del mismo.

Subcategoría 1.1: Apoyos a las Necesidades educativas (N.E)

Marchant y Rivera (2018), al respecto señalan que el Educador Diferencial debe otorgar una atención especializada para las NEE que puedan presentar determinados estudiantes a lo largo de toda su escolaridad (p.57).

Trilla (2003), de acuerdo a educación no formal, expresa que:

Los contenidos se seleccionan y se adaptan en base a las características propias de los sujetos, por lo tanto, consideran las necesidades autóctonas e inmediatas.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
<p>Según el primer profesor podríamos destacar que, en relación a la detección de los apoyos: “Ver primero con el curso del estudiante más que la edad, pero también con su, como con su historia, ya eh..., un poco lo que trae desde... desde la familia, desde la escuela, desde su historia como, como cercana”.</p> <p>En la misma línea, señala que la base de dichos apoyos, la obtienen</p>	<p>Con respecto a la detección de apoyos a Necesidades Educativas realizado por parte de la profesora dos, señala que: “La entrevista inicial consiste en descubrir el motivo por el cual fue derivado el estudiante, un poco el contexto familiar, eh... ¿qué más?, las necesidades educativas que tiene el estudiante y qué esperan ellos del centro en el caso puntual de su hijo”.</p> <p>En relación a los apoyos otorgados a</p>	<p>En relación a la detección de los apoyos a Necesidades Educativas, el profesor tres manifiesta: “Como que en cada estudiante tratar de ver, cómo emocionalmente yo veo que están aprendiendo. Más allá de ver si en su ejecución, yo veo una ejecución correcta. Sino que yo veo su disposición al momento de interactuar con lo que le tengo”.</p> <p>Además, agrega: “Entonces hay que</p>	<p>De acuerdo a la información manifestada por el profesor o profesora de educación diferencial en contexto no formal, podríamos destacar, en relación a la función de apoyo a las necesidades educativas, que en el caso del profesor uno y dos, la detección inicial de los apoyos emerge desde el acercamiento y conocimiento de la historia,</p>

<p>mediante: “Un proceso de entrevista inicial, anamnesis, eh... aplicamos instrumentos de evaluación, dependiendo cierto de la edad y el curso”.</p> <p>Así mismo, de acuerdo a la determinación de los apoyos otorgados a niños, niñas, jóvenes y/o adultos: “Los apoyos que se le entregan al chico siempre va a ser de acuerdo como a la... cuál es la necesidad, qué es lo que requiere, o sea por algo hay un plan de trabajo, en donde de acuerdo al informe, de acuerdo al... a la documentación que se tenga, se tiene que plantear”.</p>	<p>los estudiantes, señala: “Por una parte, es cubrir las necesidades educativas de los estudiantes...”</p> <p>Además, agrega que: “se hace estimulación cognitiva de cierta forma son muy pocos los casos donde hacemos como ehm... apoyo específico, por ejemplo, en Matemáticas o en Lenguaje, si no se estimulan las habilidades cognitivas, eso es como lo que se hace”.</p>	<p>identificar en cada estudiante, las/los mejores condiciones para que pueda aprender lo que le motive”.</p> <p>Ahora bien, en cuanto a la determinación de los apoyos, señala, desde la experiencia concreta con una estudiante: “La Susi... a ella le gusta mucho el tema de la fotografía y al momento de relacionarlo con imágenes, yo identificaba como que, más allá de que pudiese escribir o no bien, que puede ser una necesidad educativa especial, que su complejidad es para escribir los códigos lingüísticos en su regularidad, eehh... está relacionando ideas, eehh... histórico-culturales en ese momento que, eehh... se están produciendo como su aprendizaje. Y así esa característica tan específica, es la que un poco, yo, trato de identificar en cada estudiante al momento de eehh... poder hacer las clases, las sesiones, poder modular las sesiones, poder disponer los elementos que le entregamos los estudiantes”</p>	<p>contexto familiar del estudiante, aplicando instrumentos concretos para la recogida de información.</p> <p>De la misma manera, en ambos casos, se señala que se realiza “un proceso de entrevista inicial”, como uno de los medios para determinar los apoyos, los que surgen desde la necesidad educativa detectada y se quieren cubrir en los estudiantes, realizando un plan de trabajo concreto.</p> <p>Lo que, según expresa Manghi, et.al. (2012) el Profesor o Profesora de Educación Diferencial es quien realiza apoyos especializados, conforme a las necesidades educativas detectadas en los estudiantes, considerando el conocimiento que adquiera de la persona, historia, familia y necesidades que éste posea.</p> <p>Según lo narrado, cabe destacar</p>
--	---	--	--

		<p>Así mismo, agrega: “Los apoyos que nosotros escogemos son, que generen una dinámica en donde el diálogo se propicie, que es lo más importante, y por el, el respeto”.</p>	<p>que los apoyos realizados por ambos profesores, están orientados al desarrollo de habilidades cognitivas que el niño ocupe transversalmente, no enfocándose en asignaturas como lo plantea el currículo en educación formal.</p> <p>También el profesor tres, nos relata en cuanto a la determinación de los apoyos, que estos emergen desde el hacer y la interacción del alumno con la propuesta entregada, bajo el desafío por parte del profesor, de lograr identificar las condiciones del alumno para aprender. Así mismo, la determinación de los apoyos, manifiesta que se implementan desde las potencialidades e intereses de cada estudiante, favoreciendo aquello que manejan y desde ello, fomentar el aprendizaje. Según</p>
--	--	--	---

			<p>expresa al declarar que él intenta buscar la característica propia de cada estudiante y desde ésta, modular las clases. Lo que se asocia a lo planteado por Trilla (2003) quien declara, en relación a la selección de contenidos en educación no formal, que éstos son adaptables a las características propias de cada persona y su contexto. Logrando identificarlas y dar respuesta a ellas según su realidad personal y local.</p>
--	--	--	--

Subcategoría 1.2: Evaluación Psicopedagógica

Según Manghi, et.al. (2012) el Profesor o Profesora de Educación Diferencial debe:

- Realizar apoyos especializados que sean acorde a las diversas Necesidades Educativas Especiales según los estadios de vida de los estudiantes, lo que sugiere conocer a la persona, su historia, su familia y necesidades.

En relación a educación no formal, Trilla (2003) manifiesta: utiliza metodologías activas e intuitivas, que buscan dinámicas de trabajo en equipo y grupales, y en general métodos que implican situaciones colectivas.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
<p>En relación a las evaluaciones psicopedagógicas el profesor uno refiere que aplican instrumentos formales e informales. Respecto a los instrumentos formales señala: “en área socioemocional: aplicamos niveles de adaptación del EVALÚA... en el área como ya de procesos cognitivos aplicamos los estilos de aprendizaje o cognitivos, dependiendo de la edad de los niños y los procesos cognitivos específicamente del EVALÚA, em... luego en comprensión lectora y producción de textos la CLPT y en matemáticas el EVAMAT”</p> <p>Menciona además que los instrumentos pasan a ser informales “cuando la situación ya sea de la necesidad educativa del estudiante amerita que no sea algo tan estructurado porque no nos va a responder y nos interesa que si saber su proceso, no se hay que</p>	<p>En cuanto a la evaluación psicopedagógica, la profesora dos señala que:</p> <p>“Ocupamos EVALÚA, EVAMAT, CLPT, que son como los típicos y en los casos de los más chiquititos, que a veces llegan de kínder, pre cálculo y la prueba de habilidades fonológicas y semánticas”.</p>	<p>En relación a la evaluación psicopedagógica señala que no utiliza instrumentos formales e informales de evaluación en general. Sin embargo, añade que “tenemos, carpetas de trabajo, en dónde vamos guardando las cosas de ellos para hacer evaluación de procesos, y ahí quizá vamos teniendo anotaciones más cualitativas, informales, de cómo los vemos, las dificultades que tienen, eeem... o lo donde se van eemmm...Frustrando más”.</p> <p>Así mismo, sobre la evaluación que se realiza, el profesor expresa que “hay evaluaciones pedagógicas respecto a las ejecuciones de los estudiantes po’, si hay una actividad, estábamos viendo qué caracterizan ellos del patriarcado en el trabajo... evaluamos eso, evaluamos como las ideas que tuvieron.” Y agrega que “la evaluación final del módulo, es</p>	<p>En relación a la evaluación psicopedagógica, tanto el profesor/a uno y dos señalan que los instrumentos formales e informales que utilizan, son pruebas como “EVALÚA, EVAMAT, CLPT, según plantea uno de ellos/as, es de uso común. Demostrando su similitud a lo planteado en el sistema educativo formal, específicamente en relación a los Programas de Integración Escolar, para los cuales, parafraseando lo señalado por el (Ministerio de Educación, s.f.), al declarar la utilización de distintos recursos humanos, técnicos y pedagógicos, con el fin de ofrecer oportunidades equitativas de educación a todo aquel que presente necesidades específicas de apoyo educativo. De lo que se infiere el requerimiento de instrumentos de</p>

<p>saber precisar, ahí aplicamos directamente pruebas informales o también nos vamos por una línea mucho más, más de proceso que tiene que ver con las pruebas de... de... cómo se llama, de evaluación dinámica”</p> <p>Con respecto a cuándo se realizan las evaluaciones psicopedagógicas, refiere a que se hacen “a la mitad del semestre ya... cuando sea, ya sea cuando la mitad del semestre sea a fin de año, o a mitad de año se hace un estado de avance ya... del proceso de aprendizaje, con un informe de avance, que es distinto al informe psicopedagógico, y luego, eh... la reevaluación psicopedagógica que correspondería al año”.</p>		<p>colectiva”.</p> <p>Además, manifiesta que “siempre así después de cada sesión, uno tiene que quedarse a evaluar la sesión al toque”.</p>	<p>evaluación técnicos y pedagógicos, para establecer las necesidades específicas de apoyo para cada persona y según su nivel escolar, como lo delimitan los/as profesores/as.</p> <p>Ahora bien, parafraseando a Trilla (2003), al manifestar éste que la metodología utilizada en educación no formal es de carácter activo e intuitivo, de trabajo grupal y en experiencias más bien de participación colectiva. Frente a esto, se adiciona a lo anteriormente narrado por los/as profesoras, la experiencia profesional realizada por el profesor tres al declarar que se evalúa el proceso y ejecución realizada por el estudiante, y que, cada módulo culmina con una evaluación final colectiva.</p> <p>Lo que se complementa al manifestar que su procedimiento e</p>
---	--	---	---

			<p>instrumento de evaluación es informal. Dando a entender, de acuerdo a lo que plantea, que elabora un archivo o portafolio de seguimiento cualitativo de cada uno de los estudiantes, y en función de esto, realiza un registro respecto a cómo poder mejorar desde la particularidad de cada uno de ellos. Manteniendo una evaluación procesual. Lo que se infiere, permite una retroalimentación constante al estudiante respecto a su proceso de aprendizaje.</p>
--	--	--	--

Subcategoría 1.3: Planificación de los apoyos

Marchant y Rivera (2018), al respecto señalan que “Esta atención debe basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no sólo en sus dificultades” (p.57).

Trilla, (2003), en relación a educación no formal, expresa: Da respuesta a una amplia variedad de objetivos, finalidades y funciones, estando directamente asociados al medio en particular en el cual se desarrolla educación no formal, los objetivos son más específicos, sectoriales y delimitados, factibles para cubrir necesidades más inmediatas y próximas.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
<p>Refiere que la planificación de apoyos se realiza en base a las necesidades individuales de cada niño, niña y joven, “hay un plan de trabajo, en donde de acuerdo al informe, de acuerdo al... a la documentación que se tenga, se tiene que plantear, bueno qué es lo que necesita el estudiante”</p> <p>Con respecto a los objetivos que se plantea para realizar apoyo pedagógico, menciona que éstos son más bien objetivos didácticos, es decir, son objetivos de aprendizaje modificados, es por ello, que “el referente igual es las bases curriculares regulares, o sea si bien no estamos en la escuela, pero claro, si el niño, el estudiante está en quinto básico, también tenemos que considerar ese referente”</p> <p>En relación a las estrategias éstas son “dinámicas, estrategias lúdicas,</p>	<p>En cuanto a la planificación de apoyos realizada por la profesora dos, señala que: “Puedes tener cierta planificación de lo que podría ser tu proceso de apoyo psicopedagógico, pero mientras avance el tiempo, tú te vas dando cuenta de cuales son realmente las necesidades del estudiante. Porque en realidad claro, tu aplicas la evaluación, pero pueden haber muchas variables de porque el niño respondió así, entonces eh... depende, en realidad, depende. Yo creo que en realidad en el camino se va viendo cuáles son las reales necesidades del estudiante”.</p> <p>De acuerdo a los objetivos, plantea: “si bien no nos regimos por el Currículum del Ministerio yo si veo, ponte tú, el objetivo en Currículum en línea. O sea, dependiendo de la edad del estudiante y del curso en el que este”.</p> <p>En cuanto a estrategias, expresa: “el método COPISI lo utilizamos harto, sobre todo pa los niños con los que trabajo yo y para los más chiquititos, trabajamos harto</p>	<p>En relación a la planificación de apoyos, y en cuanto a los módulos realizados por el profesor tres, expresa que: “Se planifican semana a semana, o así nosotros le hacemos. Entonces siempre va a depender del tema que veníamos trabajando en la clase.”</p> <p>En cuanto a los objetivos, manifiesta que “no son objetivos aprendizaje, sino son objetivos de clase. Como que queremos lograr algo con la clase, no sé si queremos lograr un aprendizaje específico con los estudiantes... generalmente, es como un objetivo de clase, como de todos”. Y éstos surgen desde “el diálogo con mis compañeros de dupla pedagógica”</p> <p>En relación a las estrategias empleadas, cabe destacar que cada módulo se inicia, con la mística. La que, según señala el docente: “es como, un espacio de quiebre, pero</p>	<p>Los criterios empleados por los/as docentes uno y dos para poder establecer el apoyo que requiere el estudiante, toman inicialmente como base la propuesta curricular nacional, tal como lo indican al expresar que su “referente igual es las bases curriculares regulares”.</p> <p>Aspecto que establece Marchant y Rivera (2018), al referirse sobre la atención entregada a los estudiantes, señalando que esta debe tener como plataforma el currículo.</p> <p>Sin embargo, ambos/as indican que esto se adapta de acuerdo a las características y necesidades del niño, al manifestar, mediante el proceso se delimita aquello que éste necesita. Lo cual es un aspecto importante del profesor de educación diferencial manifestado por Manghi, et.al (2012) al expresar que se debe conocer al</p>

<p>estrategias como de... de rápida respuesta, en el sentido que... sabemos que tenemos un contexto una... una podríamos decir un encuadre, que es una hora de trabajo”.</p> <p>Cabe destacar que se organizan las estrategias en tres momentos durante la hora de trabajo, primero a través de activación de procesos cognitivos, en el desarrollo se trabaja objetivo a lograr a través de una “actividad fuerte”, y para finalizar por medio de estrategias de metacognición.</p> <p>De acuerdo a la metodología de trabajo, es más personalizada, sin embargo, el profesor declara que han tratado “de hacer grupos como de trabajo, aunque sean mínimos, o sea tenemos grupos de dos, de tres y hemos tenido máximo de cuatro, por el espacio también no podemos más”</p> <p>En cuanto a los recursos didácticos</p>	<p>eso,eh... como otra estrategia también para los más grandes sobre utilizar harto apoyo visual”.</p> <p>En relación a los recursos, manifiesta: “se utilizan materiales que las mismas estudiantes de la universidad de la carrera de Educación Diferencial van dejando y lo demás en realidad del bolsillo de uno...yo tengo varios juegos que son didácticos y esos son los que traslado del colegio en el que trabajo hacia el CEAC y van de un lado a otro”.</p>	<p>que le da inicio a la sesión con energía, con emoción que le queramos poner”.</p> <p>Mientras que, en cuanto a la metodología, señala: “En las sesiones establece muchos diálogos y de repente diálogos pequeños, en dos personas, todo conversando, después juntándonos hablarlo.”</p> <p>Además, agrega, que “propiciaba las múltiples formas de ejecución, cachay. Me importaba mucho eso igual... como que dejemos que sean distintas las formas en las que ellos nos puedan decir y también mostrar. ¿Les vamos a traer ideas?, traigamos esas ideas en distintas formas también, en objetos, imágenes, en textos, en diálogo, videos, en invitados”.</p> <p>De la misma manera, en cuanto a los recursos utilizados, manifiesta: “ojalá que estén construyendo con distinto tipo de material, o sea... trabajamos con mucho papelógrafo,</p>	<p>estudiante, focalizándose en sus habilidades más que en sus necesidades. Conocimiento que ha permitido la utilización de estrategias lúdicas y metodología, inicialmente basada en un trabajo individual, dando pasos hacia lo grupal.</p> <p>Parafraseando a Trilla (2003) señala en relación a los objetivos en educación o formal, que éstos son diversos y vinculados directamente al contexto en donde se desarrolla el proceso educativo, respondiendo a las necesidades más inmediatas. Ante esto, el profesor tres concuerda con lo expresado por el autor al señalar que, los objetivos planteados junto a las duplas de trabajo, se plantean clase a clase. De igual manera, no sólo estos cumplen con las características entregadas por el autor, también sus estrategias,</p>
---	---	---	---

<p>son obtenidos por un presupuesto anual destinado para ello, así también a través del aporte personal del profesor uno, o por medio de elaboración propia, “uno también puede, hemos podido, cada uno puede aportar, pero en este último tiempo lo que necesitamos lo que nos interesa lo vamos incorporando, también lo vamos elaborando, en la medida de lo posible, que es súper complejo por el tiempo”.</p> <p>Es importante mencionar que el trabajo que se realiza es de mucha empatía, socialización y comunicación, ya que “se les da un lugar de confianza, un lugar donde van a tener logros los estudiantes, son niños que en... en treinta, cuarenta estudiantes, se pierden, no los toman en cuenta, no a todos, pero son en general lo que están más... los que están más dejados de lados. Entonces, acá hay un el... ya</p>		<p>eeehhh Para la acotación de ideas, que lo puedan hacer en grupos”.</p> <p>Cabe destacar, como indica el mismo profesor, “no hay cursos, son todos los estudiantes juntos, en multigrado lo que se llama, pero aquí somos toda la misma asamblea. Una clase tiene la misma lógica que una asamblea también”. Además, agrega que utiliza un formato de “módulo”, como bien describe lo realizado en uno de ellos: “el módulo de... de territorio y vivienda digna, se están haciendo en conjunto con la gente del “Movimiento por la vivienda digna” y este módulo esta potente porque, aparte se articula con la organización que estamos haciendo para recuperar el terreno donde estamos, junto a los comités... va a terminar como con una marcha”.</p>	<p>metodologías y formato de los módulos, apuntan directamente a las características propias del contexto y en respuesta a las necesidades de éste y los estudiantes, al declararse que una clase tiene la misma lógica que una asamblea.</p> <p>Trilla (2003) señala que los contenidos en educación no formal se adaptan a los sujetos y su contexto. Experiencia profesional del profesor tres que se adhiere a las ya manifestadas por los/as otros profesores/as anteriormente; ya que, de acuerdo a lo plateado por el autor al declarar, respecto a uno de los módulos en el que se trabaja por una vivienda digna y la concepción de territorio digno, con el fin de recuperar para el barrio el territorio actual en el que se encuentra la escuela. Respondiendo directamente a una</p>
--	--	---	---

<p>aunque sea hay un pequeño grupo, pero hay un trato mucho más directo, mucho más afectivo, en el sentido de que nos preocupamos por cada estudiante”.</p>			<p>necesidad del contexto. Según lo expresado por los tres profesores, en su mayoría, los recursos empleados los adquieren mediante el aporte de cada uno, utilizando material que otros han dejado, o bien, mediante el manejo de materiales con los cuales, se potencia la creatividad del estudiante.</p> <p>Lo cual, parafraseando a Trilla (2003), respondería al planteamiento de metodologías activas e intuitivas que propone la educación no formal. Y a los contenidos que se proyectan desde la realidad propia de los estudiantes, basándose en que éstos sean funcionales y menos academicistas.</p>
<p>Subcategoría 1.4: Vinculación con espacios formales</p> <p>Fujimoto (2000) añade a lo anterior que “de acuerdo al niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias, ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo” (p.13).</p>			

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
<p>En relación a la vinculación con espacios formales, el centro tiene convenio con diversos colegios, desde donde son derivados los niños/niñas o jóvenes, por lo tanto, el profesor menciona que “en algunos casos, que son los más puntuales, no es que en todos, no estaría en todos, pero los más puntuales, donde hay más dificultad o hemos notado alguna situación que nos interesa saber algo de la escuela, se mantienen algún... de alguna manera nos conectamos con... nos contactamos con la escuela, el colegio, o ya sea vienen acá o nosotros hemos ido allá”, además refiere que existe comunicación para informar acerca de la asistencia.</p>	<p>Según lo señalado por la profesora dos en cuanto a la vinculación con espacios formales, se destaca lo siguiente: “En eso si trato por lo menos yo de darme una vuelta por los colegios”. Además de: “Que se sientan más acompañados porque me ha pasado varias veces que les dicen “ah! pero es que claro, como ella es la Educadora Diferencial y como ella trabaja afuera, entonces por eso piensa que se pueden hacer estas cosas”. Entonces como ya si va la profesional con ellos ya no les ponen esos peros”.</p>	<p>Respecto a la vinculación con espacios formales, se señala que mantienen relaciones con algunas “organizaciones, que son también instituciones regulares, pero son organizaciones hermanas, también con quien nos articulamos, como el colegio Paulo Freire, como otros establecimientos que, si tienen una articulación con el estado, y que también nos ayudan, con ellos nos articulamos”.</p> <p>Así mismo, agrega al referirse a algún de estas organizaciones que éstas les otorgan cupos en algunas asignaturas para los estudiantes, como expresa a continuación: “los cabres les están haciendo de inglés en el otro colegio donde van, no es que les dije que algunos van a un colegio y también a nosotros. Y hay un día que es el martes donde se está haciendo el taller de inglés, para</p>	<p>Respecto a los vínculos que establece el profesor de educación diferencial con los espacios formales de educación y según lo expresado por el profesor/a uno y dos, hacen mayor referencia a situaciones informativas puntuales. Pero sin mayor implicancia que los convenios realizados.</p> <p>Lo cual parafraseando a Manghi, et.al. (2012), respecto al trabajo que el docente debe realizar, este de enfoca desde la visión del estudiante como parte de un sistema en el que establece diversas interacciones, por lo que debe ejercer un trabajo contextualizado. Lo que refleja lo expresado por los docentes uno y dos al manifestar que frente a casos particulares y de mayor dificultad, establecen contacto con sus escuelas.</p>

		<p>ayudarlos a lo que están haciendo allá.</p> <p>Igualmente, manifiesta frente a dichos vínculos, “También evaluamos... eeh... como está la articulación con las otras organizaciones, respecto a cómo estamos trabajando, si nos estamos llevando bien el trabajo o modificar algo”.</p>	<p>Sumando a la experiencia anteriormente narrada, el profesor tres, declara que existe vinculación con espacios formales, y además, se realiza un proceso de evaluación respecto a cómo se está llevando adelante el trabajo entre ambas partes. De lo que se infiere que los vínculos trazados son de apoyo, implicándose mutuamente entre ellas, estrechando lazos de colaboración y trabajo en conjunto. Lo que, según expresa Fujimoto (2000) en la educación no formal se implica a las familias, comunidad, instituciones, siendo cada uno de los participantes entes activos y participativos tanto de los procesos educativos, como del desarrollo propio de la obra.</p>
--	--	--	--

Categoría 2: Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora de educación diferencial

Según Manghi et al. (2012), el trabajo interdisciplinario del profesor y profesora de Educación Diferencial en Educación Formal es entendido y definido como la relación de ayuda mutua y por consiguiente, el crecimiento continuo que se da por el trabajo con profesionales de otras carreras, con las redes de apoyo que logre gestionar y con Educadoras de Párvulo.

Mientras que, Trilla (2003) señala que, en Educación No formal, es menos la exigencia de poseer un título profesional, para desempeñarse como un educador. Ante lo cual, quienes componen los equipos educativos pueden ser profesionales, semi-profesionales o completamente amateur. Teniendo una amplia formación pedagógica o quien ha recibido formación a través de cursos, seminarios o talleres de corta duración. Así mismo, expresa que, en dichos programas, no existe una estructura piramidal jerárquica en su gestión, viéndose involucrados en ella tanto los educadores como los educandos.

También Fujimoto (2000), señala al respecto que, en dicho contexto, todo educador debe realizar su labor coordinadamente con otros agentes, siendo necesario que desde el diagnóstico que realice hasta la evaluación, debe generar espacios participativos, considerándose como un agente de cambio; siendo el promotor, facilitador, articulador y asesor en todo lo relacionado al trabajo pedagógico.

Subcategoría 2.1: Trabajo interdisciplinario

Según Manghi et al. (2012), el trabajo interdisciplinario, es entendido y definido como la relación de ayuda mutua y por consiguiente, el crecimiento continuo que se da por el trabajo con profesionales de otras carreras, con las redes de apoyo que logre gestionar y con Educadoras de Párvulo.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
De acuerdo al trabajo interdisciplinario, refiere a que: “Nosotros nos reunimos, todos los miércoles en la mañana, tenemos un proceso no., si por eso te digo que hay días que estoy llena de cosas, pero esa..., esa es la estructura y ese es el orden, esa es la organización, entonces los miércoles tenemos nuestro trabajo de equipo, en donde organizamos todo esto, anticipamos, quiénes van, cómo lo hacemos, buscamos las mejores estrategias, depende la situación, el contexto, cierto nos dividimos, un poco en función, o sea aquí siempre es acordado, yo creo que es lo que como nos nutre o o... de acuerdo a la disciplina que corresponda por	Con respecto a su experiencia profesional a nivel personal con respecto al trabajo interdisciplinario señala que: “En realidad, igual ha sido una experiencia grata. En el sentido de que como, como el centro es tan chiquitito, que esa es una ventaja y desventaja, pero como es tan chiquitito, en realidad tú tienes mucha comunicación con los otros psicólogos y pasa de repente que eh... tu estudiante, puede estar también en psicología. A mí me pasa hartito con las niñas del Liceo 1 por ejemplo, que llegan porque no tienen estrategias de estudio, pero también porque están todas con crisis de pánico. Entonces, en ese sentido, igual es bueno mantener la comunicación con los psicólogos y siempre he tenido buena experiencia con ellos. O sea, tratamos de	En relación al trabajo interdisciplinario, el profesor tres, hace referencia a que: “la educación popular tiene como la tradición de trabajar como en duplas pedagógicas, entonces como que viene de ahí”, lo cual en educación formal es muy poco probable de observar. Por otra parte, en cuanto al trabajo con otros profesionales el profesor tres, hace referencia a que ha sido: “Bacán, bacán trabajar con gente nosotros lo comprendemos, lo trabajamos en nuestro lenguaje, como una mezcla de inter-saberes. Más allá de disciplina, todos tenemos saberes distintos saberes que pueden no ser disciplinarios, pero igual son saberes fuertes. Compas que son tienen saberes de Astrología,	Conforme a lo que menciona Manghi et.al. (2012), el trabajo interdisciplinario hace alusión a la ayuda mutua y al crecimiento que se da en el intercambio con profesionales de otras áreas. Por lo que, de acuerdo a lo analizado con anterioridad, los tres profesores entrevistados, coinciden en que este trabajo ha sido una experiencia gratificante, ya que como menciona el profesor tres, aquí se valora los saberes distintos que cada persona posee, por lo que complementarse entre todos es mucho más efectivo, tanto para los mismos docentes como para el alumnado. Por otro lado,

<p>supuesto, ya..., no es como que cualquiera, pero, ahí, esa... esa coordinación es fundamental también y eso es como quien dice es lo que nos organiza la semana”.</p>	<p>aportarnos con estrategias y con información relevante de los estudiantes”.</p>	<p>brígidis. Los compas de conflicto socio medioambiental que tienen saberes de la producción orgánica, eeemm... Hay, muchos, muchos. Yo creo los que se repiten un poco son los saberes artísticos. Eeehhh son... Muchos de los participantes de la EPC, las educadoras y los educadores, tienen saberes artísticos que no tienen relación a su disciplina laboral que estudiaron, bla, pero que si son aplicables”.</p>	<p>la profesora dos nos señala que es bueno mantener un diálogo con las otras áreas, con el fin de retroalimentarnos respecto a la situación de algún estudiante. Lo que se considera fundamental, al ser la comunicación la base para entender qué es lo que sucede con el estudiante, de una manera más integral: dónde están más descendidos, en qué enfatizar. En la misma línea, el profesor/a 1 agrega que la búsqueda de estrategias a nivel interdisciplinario, amplía la mirada al aportar cada quien desde su especialidad. Se concluye que, en ambos establecimientos, existe un trabajo interdisciplinario bueno y provechoso, según la experiencia de los tres profesores. Esto al considerarse como una instancia que, además</p>
--	--	---	---

			de mirar de una forma más global al estudiante, les permite ir adquiriendo conocimientos desde otras perspectivas.
<p>Subcategoría 2.2: Estrategias de apoyo del trabajo interdisciplinario</p> <p>Según Fujimoto y Peralta (1998), el educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios. Esto significa que, desde el diagnóstico hasta la evaluación, debe generar importantes espacios de participación para otros agentes educativos que además de la misma familia, pueden ser otros niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. El educador en estas modalidades es por tanto un promotor, facilitador, articulador, coordinador y asesor en todo lo que concierne al trabajo pedagógico, por lo cual su rol es en lo presencial más indirecto (p.21).</p>			
Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
De acuerdo a las estrategias de trabajo interdisciplinario que utiliza la profesora uno, se señala que: “Bueno, te decía, ya sea en las reuniones de equipo de programas	Según la experiencia profesional de la profesora dos con respecto a la efectividad de las estrategias de apoyo establecidas en conjunto con el equipo interdisciplinario señala que: “Por lo	Con respecto a las estrategias de apoyo interdisciplinario ocupadas por el profesor tres, él señala que se realizan: “De qué manera... dialogando. En estas, en todas las reuniones que nos	Según Fujimoto y Peralta (1998), en educación no formal, comparte su rol y protagonismo con los demás agentes con quienes comparte la labor de

<p>como sistémicas, son para eso, en el fondo, uno presenta el caso y en general, uno puede tener muchas, pero en general uno plantea una pregunta al final, o sea yo quiero o tengo por ejemplo dificultades de cómo no sé... la motivación del estudiante, viene desganado, no quiere hacer las pruebas o no quiere trabajar, ya ... o por ejemplo que... no sé cómo le sugiere a la mamá que que... que es una mamá muy aprensiva, que la niña en el fondo lo único que quiere que la mamá la deje un poco más autónoma. Entonces, son sugerencias así súper concretas, frente a cada situación, entonces eso también no... nos permite también mirar con otros ojos, uno a veces creo que lo que uno sabe es lo que hay que hacer y a veces no, o a veces con uno si funciona y con otros niños no, lo que les decía, entonces uno se va dando cuenta que esto es súper dinámico”.</p>	<p>menos en mi caso, si fueron efectivas. O sea, dieron resultado las intervenciones que se realizaron junto con los psicólogos. En el sentido de que como éramos áreas distintas, podíamos aportar también cosas distintas. Entonces eh... en el caso puntual que te contaba, los apoderados sentían que era como más completa la atención, eso”.</p>	<p>juntamos y en estas evaluaciones en cada clase. El diálogo, ponernos de acuerdo. Es bueno, a mí me gusta, porque esta tercera persona, más que dupla me gusta de a tres, porque esta tercera persona, de repente entre dos te enfrascaí’ más que y... esta tercera persona apaña, me gusta de a tres. Eeehh... y he trabajado de a tres y de a cuatro, de a cuatro en mi práctica profesional, y cuesta mucho. Pero tres yo creo que apaña, pal trabajo interdisciplinario, pa’ las duplas. Eso.</p>	<p>educar. Esto significa que, desde el diagnóstico hasta la evaluación, debe generar importantes espacios de participación para otros agentes educativos que además de la misma familia, pueden ser los niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. Ante esta acción, los tres profesores declaran realizar estrategias de apoyo del trabajo interdisciplinario, concordando en que es importante dialogar las ideas que van surgiendo con todos los integrantes del establecimiento en el que están insertos. En este mismo contexto, el profesor/a uno, nos señala que las sugerencias que se dan en el equipo son específicas, según el conocimiento que posee cada quien respecto a un estudiante. Esto hace alusión a que es de</p>
--	--	---	---

			<p>suma importancia escuchar y atender las estrategias o sugerencias que se tienen desde otras áreas, pudiendo enriquecerse en conjunto para un bien común.</p> <p>De la misma manera, el profesor/a tres, refiere a que es importante dialogar y consensuar las decisiones en equipo.</p> <p>En conclusión, frente a las experiencias de los tres profesores y según expresa Fujimoto y Peralta (1998), se evidencia en su mayoría en relación al trabajo interdisciplinario, que el educador en dicho espacio actúa como un articulador y coordinador. Ya que recibe, regula y modula información desde otras áreas y entre todos llegan a un acuerdo, en este caso, a la estrategia que se</p>
--	--	--	---

			ocupará, por ejemplo, con un determinado estudiante.
<p>Análisis final Objetivo Específico 1: Describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios educativos no formales, de la comuna de Santiago Centro.</p>			
<p>En cuanto a las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial en relación a los apoyos especializados con niños, niñas, jóvenes y/o adultos, cabe destacar que, a pesar de ejercer los docentes en contextos de educación no formal, poseen grandes diferencias en cuanto a criterios, métodos y formas de trabajo en concreto con los diversos estudiantes. Lo que se infiere, responde a fines y características propias del centro y contexto en que se encuentra, esto de una u otra manera, repercute en la práctica del docente. Mientras que, en relación a las experiencias vividas en torno al trabajo interdisciplinario, en ambos contextos, se destaca la práctica realizada como enriquecedora para cada uno de los miembros de dichos equipos. A continuación, se procederá a describir en mayor detalle cada una de las experiencias nombradas.</p> <p>Si bien se ha escogido para dicho seminario el contexto de educación no formal, a la hora de descubrir las experiencias en relación a los apoyos especializados con niños, niñas, jóvenes y/o adultos, se evidencia que, dependiendo el contexto, su práctica se asemeja más a lo descrito según autores como Manghi, et.al. (2012) en relación a la praxis del mismo docente en contexto de educación formal o a lo declarado por Trilla (2003), en cuanto a la descripción hecha para los contextos no formales. Es así como, respecto a los apoyos a las necesidades educativas, se destaca que el profesor o profesora de educación diferencial es quien, a través de un acercamiento a la historia familiar y contexto del niño, niña, joven y/o adulto, mediante el empleo de entrevistas u otros instrumentos de recogida de información, establece los apoyos requeridos para cada estudiante, con lo cual elabora un plan de trabajo con el fin de ayudar a superar las barreras que limitan el progreso de este. De la misma manera, según las experiencias narradas, se descubre que el profesor de educación diferencial también responde a lo planteado por Trilla (2003) en cuanto a la selección de contenidos en espacios no formales, evidenciando que es él en conjunto con su dupla pedagógica, quien a través del hacer y la interacción del alumno con la propuesta de aprendizaje, otorga los apoyos necesarios de acuerdo a la diversidad y necesidad de cada quien, otorgando importancia a las características propias de cada estudiante.</p> <p>De la misma manera, en relación a la evaluación psicopedagógica, el docente la realiza mediante la aplicación de instrumentos formales e informales, dentro</p>			

de los que se destacan EVALÚA, EVAMAT, CLPT, entre otros. Siendo éstos parte de los instrumentos que señala el Ministerio de Educación, (s.f), como parte del conjunto de recursos que cuenta con la finalidad de apoyar el proceso de aprendizaje, según las necesidades específicas de cada niño. Asimismo, existen contextos en donde el profesor o profesora, no realiza evaluaciones mediante instrumentos formales ni informales. Realizando evaluación en general al proceso y ejecución efectuado por los estudiantes. Y utilizando, como describe Trilla (2003) metodologías activas que decantan en una forma de evaluación colectiva, más que personalizada.

De la misma manera, según lo evidenciado en relación a la planificación de los apoyos, el profesor o profesora de educación diferencial utiliza, según su centro, como base para su planificación, el currículum nacional. Los que son adecuados por niveles y otorgando por nombre a estos “objetivos didácticos”. Mientras que también, es posible encontrar que en ambos contextos consideran las características propias del estudiante. Siendo en uno de éstos un factor diverso el que, en diálogo con las duplas de trabajo, el docente plantee objetivos de clase más que de aprendizaje, adecuándose a las necesidades más propias del contexto y los alumnos. Según lo descrito por Trilla, y que refiere a la selección de contenidos los que son adecuados a las características propias del contexto.

Por otro lado, en relación a las estrategias, y a pesar de ver la diversidad que se encuentra en cada uno de los espacios, coinciden en que, al planificar en relación a características propias y proceso del estudiante, les permite utilizar estrategias lúdicas y metodología basada en un trabajo, desde lo individual a lo grupal o colectivo. Mientras que, también se aporta desde la experiencia narrada el que la metodología empleada radica en el diálogo y en el aprender haciendo. Mientras que, en el otro contexto, el profesor/a utiliza una metodología de trabajo más personalizada con el estudiante, potenciando sus habilidades cognitivas.

En cuanto a la evaluación, vemos como en uno de los contextos, se realiza una evaluación integral del proceso de aprendizaje del estudiante, a través del uso de un portafolio. En el cual, no sólo aparece aquello que sabe, sino también, lo que necesita, dificultades y progresos. De la misma manera, se evidencia que, en el otro contexto no formal, utilizan medios formales e informales de evaluación, asemejándose más al sistema educativo formal.

Igualmente, en cuanto a la vinculación con los espacios formales, se evidencia que el profesor o profesora de educación diferencial, se relaciona con la finalidad de conocer y recibir mayor información respecto a lo vivido por los estudiantes en dicho contexto o realizar una retroalimentación de lo trabajado con ellos. Más no involucrándose de una forma más concreta con dichos espacios. Aportando a lo anteriormente expresado, también se manifiesta que se

realiza un trabajo en mutua colaboración e implicándose directamente con las organizaciones, es parte de los desafíos que debe asumir el docente de educación diferencial en dichos espacios.

En relación a lo expresado por los profesores de educación diferencial en cuanto al trabajo interdisciplinario, manifiesta que esta ha sido una grata experiencia de compartir saberes. Potenciándose las habilidades y conocimientos presentes en cada disciplina con el fin de favorecer el aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Según lo mencionado por Manghi et al. (2012), que refiere a que el trabajo interdisciplinario, es entendido y definido como la relación de ayuda mutua y por consiguiente, el crecimiento continuo que se da por el trabajo con profesionales de otras carreras.

Por otro lado, a lo indicado por los profesores de educación diferencial en cuanto a las estrategias de apoyo interdisciplinario, concierne que este ha sido efectivo y concreto donde es fundamental el diálogo con profesionales de otras carreras, para lograr llegar un acuerdo en común, y así poder enriquecerse mutuamente y beneficiar de la mejor forma a los estudiantes de acuerdo a lo que requiere cada uno. Y como bien menciona Fujimoto y Peralta (1998), el educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en contextos de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

Categoría 1: Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.

Dentro de los roles y competencias que se esperan para el Educador Diferencial, en contexto de Educación Formal, Manghi et al. (2012) destaca: Conocimiento y trabajo con las familias, así mismo, con la comunidad y entorno del estudiante. De igual manera, debe tener la capacidad de ayudar a los estudiantes a crear sus proyectos de vida en base a la realidad comunitaria del mismo.

Mientras que, Fujimoto (2000) expresa que el Profesor o Profesora de Educación Diferencial en Educación No formal, para que aumente la probabilidad de éxito de las diversas propuestas, es cuando se involucra en la toma de decisiones a los padres de familia. Así, responde a su modo de ser participativos, ya que congregan, también a las familias en el desarrollo de las propuestas que realizan. Ofreciendo de igual manera, ayuda y apoyo a los padres y comunidad en relación al niño y las estrategias requeridas para mejorar sus condiciones de vida, siendo espacios integrales, totales y globales.

Subcategoría 1.1: Interacción con las familias o responsables a cargo del niño, niña, jóvenes y/o adultos.

Fujimoto (2000) expresa al respecto: Que la probabilidad de éxito de estos programas aumenta cuando se involucra a nivel toma de decisiones a los padres de familia.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis Preliminar
Con respecto a las experiencias de la profesora uno en relación a la interacción con las familias su rol es de acogida, confianza y comprensión, estableciendo que: “Nos damos cuenta de que, primero es cómo..., es cómo acoger a la	Respecto a las experiencias realizadas por la segunda profesora; ésta señala que su rol en torno a la interacción con las familias es de acompañamiento, y orientación. Expresando que: “Acompañar a los apoderados... A la entrega, porque casi siempre tienen que	En relación a lo que señala el tercer profesor respecto a su experiencia en la vinculación con las familias en educación no formal, refiere que se involucra a la familia para obtener información relevante de los	Fujimoto (2000), en relación al carácter participativo de las familias en educación no formal, señala que, de acuerdo al niño, implican y congregan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias ,

<p>familia que viene igual dolida, porque algunos llegan, es que me mandó la profesora, ah... o es que en el fondo la profesora le tiene mala a mi hijo, o yo no sé por qué lo está enviando, por qué cómo no están dentro del PIE, qué podríamos decir ahí, se saben que están siendo atendidos en el colegio, eh... en algunos viene como esa como... esa como resistencia”.</p> <p>“Yo creo que la familia..., lo que más necesita, es es..., justamente algo positivo de su hijo, y siempre hay algo positivo y es lo que... yo creo que siempre valoran, me preguntan, como están , como estuvo, eh... son familias que... son familias que podríamos decir que... eh ... que también se entregan como, así confiadamente a nuestro trabajo, por lo tanto, eh..., yo creo que también son muy agradecidas”</p> <p>Además, refiere que las estrategias utilizadas con las familias están</p>	<p>entregar los informes o a la coordinadora del PIE. Ya que pasa es que a veces, los apoderados no saben explicar lo que dicen... Entonces yo trato de acompañarlos y prestarles un poco de apoyo en ese sentido”.</p> <p>Así mismo, expresa en torno a las estrategias utilizadas con las familias: “Se dan como sugerencias, también dentro del informe psicopedagógico. O sea, que por una parte reconozcan las habilidades que tienen los estudiantes, porque pasa mucho que los papás se fijan en las necesidades que tienen y no reconocen sus habilidades... Por otra parte, que traten de ser, de controlar un poco el tema de los horarios. Por ejemplo.”</p> <p>Sobre la retroalimentación que se entrega a la familia, expresa: “Bueno se hace, yo creo que en realidad se trata de hacer... cada vez que se puede de pasillo, pero formalmente, cuando se entregan los informes psicopedagógicos</p>	<p>estudiantes que asisten a la escuela a partir de la sociabilización que se da en la cotidianidad, por lo tanto, refiere que es un “conocerse en comunidad, de forma transversal”, estableciendo que: “se da en el cotidiano, eeehhh, ya que la escuela está abierta también a la familia, los estudiantes, a la familia aledañas a la escuela, a la comunidad”</p> <p>En ésta misma línea de sociabilización, el profesor menciona que las estrategias que se utilizan para involucrar a las familias en relación al trabajo que se realiza con los/las estudiantes son a través del diálogo, él señala que “la apertura. El, el poder... eeehh... recibir a las familias, sin ningún tipo, sintiéndolas parte de la comunidad también... eeehh... y ahí es donde se genera un diálogo mucho más honesto con la familia. Están en todas las clases, ven lo</p>	<p>ejerciendo sus miembros como funcionarios educativos y representantes de su propio desarrollo. En relación a lo anteriormente mencionado y de acuerdo a las experiencias de las profesoras y profesor que se desempeñan en espacios no formales, se puede destacar que la familia sí ejerce un carácter de participación en las instituciones, desde donde se desprenden niveles diversos de participación, es decir, el profesor 3 menciona que ésta es activa, mientras que la profesora 1 refiere que mantienen un contacto bidireccional, siendo la familia un puente para mantenerla informada acerca de lo que le sucede al estudiante en los diversos contextos con los que interactúa. Sin embargo, la</p>
--	---	---	---

<p>basadas principalmente en la entrega de información bidireccional para mejorar el proceso de aprendizaje.</p> <p>En relación a la información que entrega la profesora es sobre cómo la familia puede apoyar en casa a sus hijos/as.</p> <p>“Las estrategias son siempre como como... una, como una información verbal, podríamos decir en cada sesión, como una respuesta directa a lo mejor a lo que nos interesa... que ellos focalicen”.</p> <p>Respecto a la información que entrega la familia al profesor/a es contextual.</p> <p>Refiere que la familia “colabora en el sentido de que nos mantiene, es como un puente igual, ahora aquí el puente es la familia, nos mantiene informados de lo que está pasando en la escuela, o de lo que señala la profesora o de lo que está sucediendo</p>	<p>y los estados de avance; que ahí también se hace retroalimentación.</p> <p>Mientras que, en cuanto a su experiencia de trabajo con la familia en el contexto no formal, señala: “Difícil, difícil, porque los veo una vez a la semana”.</p> <p>Así mismo, señala que “no es mucho el compromiso de parte de la familia. O sea, siempre es la educadora la que tiene que estar buscando la instancia para que se realice una conversación”</p>	<p>que hacemos, participan”, por lo tanto, la colaboración que estas familias ejercen en ese contexto es activo, así lo establece el profesor: “colaboran participando activamente del proceso, pudiendo estar ahí presente en cada momento”, sin embargo, hace referencia que no todos participan principalmente por falta de tiempo y así mismo menciona que no se realiza específicamente “instancia como para retroalimentar a la familia”.</p> <p>Además, señala que su experiencia con las familias ha sido enriquecedora, mencionando que: “tener una relación tan directa con la familia te permite, honestidad brígida... y ya siendo honesto, no teniendo que hacerlo a través de un informe, de una burocracia de un papel, sino haciéndolo desde como el vivirlo, estar viviéndolo; ahí el día a día, ver las dificultades</p>	<p>profesora 2 señala que no es mucho el compromiso por parte de las familias siendo ella la que debe buscar instancias de participación.</p> <p>Por otra parte, Fujimoto (2000) expresa que para que aumente la probabilidad de éxito de los diversos programas, es cuando se involucra en la toma de decisiones a los padres de familia. En relación a aquello, el profesor 3 menciona que es fundamental la apertura hacia la familia, y conocerla a través del diálogo y la cotidianidad en las diversas actividades en las que participan, por lo tanto, la familia no solo se involucra desde un rol pasivo, sino activamente desde sus propias decisiones para incidir en el contexto, así también en la libertad que se les otorga</p>
--	--	--	--

<p>en la casa, eh..., con lo que pasa acá ya..., eh... eso”</p>		<p>juntos, los buenos momentos juntos”.</p>	<p>como menciona el profesor 3 para ser parte de las clases “están en todas las clases, ven lo que hacemos, participan”. En oposición a ésta forma, lo que refieren las demás profesoras, en cuanto, a la toma de decisiones de la familia en este contexto, se deduce por parte de las seminaristas que no es mucha su incidencia, ya que, más bien la interacción que se da es principalmente cuando los padres buscan retroalimentación del proceso de aprendizaje de sus hijos/hijas y se da formalmente “cuando se entregan los informes psicopedagógicos y los estados de avance; que ahí también se hace retroalimentación”.</p> <p>Por último, se destaca que las</p>
---	--	---	---

			<p>experiencias en espacios no formales son integrales, totales y globales, es decir, de acuerdo a lo que señala Trilla (2003), ayudan y apoyan a padres, madres y comunidad en función del niño y de sus estrategias para mejorar sus condiciones de vida. Y respecto a aquello se puede mencionar que los tres profesores ejercen una función que propicia este tipo de experiencias, ya que la profesora uno menciona que ejerce estrategias con los padres para trabajar en casa contenidos específicos, en función del mejoramiento del proceso de aprendizaje del/la estudiante, señalando que “las estrategias son siempre como como... una, como una información verbal, podríamos decir en cada sesión, como</p>
--	--	--	---

			<p>una respuesta directa a lo mejor a lo que nos interesa... que ellos focalicen”.</p> <p>La profesora dos trata de poner énfasis en el diálogo con los padres principalmente en las habilidades que poseen sus hijos/as, así también ejerce un rol de acompañamiento, por lo tanto, como señala la cita anterior, aquello estaría relacionado en función de mejorar las condiciones de los niños, niñas y jóvenes, desde el apoyo que se le da a la familia.</p> <p>Por último, el profesor tres, realiza una experiencia integral en relación al apoyo que se les da a la familia, mencionado que una relación directa permite honestidad “estar viviéndolo; ahí el día a día, ver las dificultades juntas,</p>
--	--	--	---

			los buenos momentos juntos”.
Categoría 2: Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.			
<p>En relación a lo expresado por Manghi et al., (2012) el profesor o profesora diferencial en Educación Formal, debe ejecutar un trabajo contextualizado, desde el cual se comprende al estudiante como parte de un sistema ecológico, teniendo directa implicancia en su vida las distintas interacciones que se generen con otros sistemas en los que interactúa.</p> <p>Ante lo expresado por Fujimoto (2000), ante el carácter participativo de la Educación No formal, esta se involucra directamente con diversas instituciones, el gobierno local y familias, siendo ellos parte importante del desarrollo del programa.</p> <p>Así mismo, Trilla (2003), señala que el financiamiento mismo de dichos espacios se realiza mediante entidades públicas o privadas, como los ministerios o diversos departamentos de gobierno, organismos de gestión local y municipal, empresas, entidades de finanzas, industrias, entidades sin fines de lucro u organizaciones religiosas.</p>			
<p>Subcategoría 2.1: Interacción con el contexto.</p> <p>Según Fujimoto (2000), la participación de la familia, como de la comunidad es relevante en cuanto a la toma de decisiones en torno a aspectos</p>			

pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento de los programas.			
Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
En relación a la interacción de la profesora uno con el contexto, hace relación a que: “hemos hecho con comunidades migrantes, también con alumnas en práctica, una vez fuimos a trabajar con niños eh..., en Independencia, trabajamos como en una ONG, íbamos dos veces a la semana a trabajar como..., era como una casa de acogida de los niños migrantes y..., para dar apoyo más que en tareas, más sobretodo yo diría en en..., como en estimular cognitivamente en como como..., activar así, como lo que es la gimnasia cerebral o... o estimulación	En relación a la interacción que realiza el/la profesor/a diferencial con el contexto, señala que: “Si, el contexto familiar si, y el de la escuela en realidad, pero más allá de eso, tampoco”.	Según lo mencionado por el profesor tres en cuanto a la interacción con el contexto, este menciona: “porque la escuela pasaría a ser parte del barrio digno como una escuela transversal, abierta del barrio, donde los niños del barrio, las niñas del barrio y adultos, todas las personas se puedan educar en la escuela, la puedan entender como comunitaria ...” Además, menciona que: “la escuela po’, cachay, que los vecinos también van a ser parte de la	En relación a la señalado por Manghi et al. (2012), expresa que el profesor o profesora de educación diferencial debe tener: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y trabajo con las familias, así mismo, con la comunidad y entorno del estudiante. - Capacidad de ayudar a los estudiantes a crear sus proyectos de vida en base a la realidad comunitaria del mismo.

<p>cognitiva directamente”</p>		<p>escuela...”</p>	<p>De acuerdo al análisis realizado con respecto a lo señalado por los tres docentes entrevistados, es decir, a través de sus propias experiencias y lo extraído por la teoría cabe destacar que los tres profesores poseen interacción con diversos o algunos contextos de los niños, niñas, jóvenes y/o adultos, sin embargo, la profesora uno hace alusión a los diversos apoyos dirigidos a las comunidades migrantes, lo cual no se encuentra en directa relación a su propia interacción con el contexto de los niños, niñas, jóvenes y/o adultos, puesto que menciona “...también con alumnas en práctica, una vez fuimos a trabajar con niños eh..., en Independencia...”, es decir, si bien el trabajo realizado fue con una comunidad, esta no corresponde a la comunidad</p>
--------------------------------	--	--------------------	---

			<p>propia del contexto de los estudiantes que asisten al centro de atención .</p> <p>Por otro lado, la profesora dos menciona que los contextos que ella conoce corresponden al familiar y de la escuela, debido a que la relación con sus estudiantes no trasciende más allá de las horas de atención.</p> <p>Cabe destacar que en ambas profesoras mencionadas con anterioridad hacen referencia a lo que Manghi et al. (2012) expresa, es decir, qué habilidades debería tener un profesor de educación diferencial en cuanto a la capacidad de ayudar a sus estudiantes a crear sus proyectos de vida, teniendo siempre como base sus propias realidades comunitarias. Esto debido a la baja interacción de cada una con</p>
--	--	--	--

			<p>el contexto y comunidad de sus estudiantes, lo cual ocasiona una limitación en cuanto al generar motivación a los alumnos a través de los apoyos vinculados a temáticas del interés de cada uno.</p> <p>En cuanto al profesor tres, este menciona la directa relación que existe entre el espacio educativo y los vecinos de este, es decir, aprecia la escuela como una institución comunitaria y para todos, lo cual se evidencia cuando menciona “...una escuela transversal, abierta del barrio, donde los niños del barrio, las niñas del barrio y adultos, todas las personas se puedan educar en la escuela...” lo cual le permite al profesor de educación diferencial cumplir con lo propuesto por Manghi et al. (2012), es decir, conocer el contexto en el cual se encuentran</p>
--	--	--	---

			<p>insertos los jóvenes y/o adultos. Lo mencionado con anterioridad es de gran relevancia al momento de ejecutar las variadas clases, debido a que en ellas se pueden trabajar las diversas situaciones problemáticas (identificadas previamente por el docente) con las cuales se ven enfrentados los jóvenes y/o adultos dentro del contexto en el que se desenvuelven, es decir, el trabajo a realizar por el docente estará en directa relación a la realidad comunitaria de cada uno, logrando de esta manera trabajar según los intereses de los y las estudiantes</p>
--	--	--	--

Subcategoría 2.2: Redes de Apoyo.

Fujimoto (2000) señala que suministran los esmeros que realizan la comunidad, sectores e instituciones en trabajos a favor del niño y su familia.

Según Trilla (2003), la financiación proviene de entidades públicas o privadas, como ministerios y departamentos gubernamentales, organismos para la gestión local y municipal, empresas, entidades financieras, industriales y comerciales, entidades privadas no lucrativas, organizaciones religiosas, etc.

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3	Análisis preliminar
<p>Con respecto a redes de apoyo la profesora tres hace referencia a que: “tenemos muchas redes, porque también, tenemos los colegios salesianos, los colegios María auxiliadoras, algunos, no todos por supuesto, los colegios que están como cercanos, términos de de..., geográficamente, eh..., bueno hay convenios con los funcionarios de la Universidad también, eh..., no hay muchos convenios con colegios que nos solicitan, que</p>	<p>En relación a las redes de apoyo, se describe como “intermediaria... porque en caso de que suceda cualquier cosa yo, mi función, está en enseñarle a los chiquillos... El protocolo sería yo detectar una situación riesgosa y tendría que comentarle a mi coordinadora... ella tendría que hacer las gestiones pertinentes.</p> <p>También expresa que entre las redes de apoyo se encuentran: “relaciones con otros centros de apoyo parecidos a CEAC. Por ejemplo, en el caso de sobrecupo...y más allá de los convenios que tiene la universidad con las mismas escuelas, no hay mayores relaciones o vinculación con redes de apoyo”.</p>	<p>Con respecto a lo mencionado por el profesor tres en cuanto a redes de apoyo, este señala que: “todo lo gestiona el movimiento, eh... al a una muni le dice toda esta gestión de un proyecto barrios nosotros te la tenemos hecha, ...yo trabajo, estoy trabajando estoy trabajando directamente con eso brígido”.</p> <p>Además añade que: “Ehmmm...la vinculación, aquí puedo hablar como no solo claro de la mía, yo igual me vínculo con las otras redes po’, que no tenga esta relación coordinación directa, pero igual me vinculo, al participar en looo... lo en las actividades que realizan, podemos realizar actividades en conjunta o que la o esa misma organización, realiza una actividad porque ellas necesitan, ... ellos vienen a trabajar en la minga brígido, siempre están</p>	<p>Fujimoto (2000) señala que suministran los esmeros que realizan la comunidad, sectores e instituciones en trabajos a favor del niño y su familia. Según lo mencionado anteriormente y al realizar la vinculación con las experiencias de los tres profesores entrevistados cabe destacar la gran importancia que poseen las redes de apoyo y el impacto que causan diversas instituciones y/o comunidades dentro de estos contextos educativos, con la finalidad de promover un eficaz desarrollo en cada institución a favor de los</p>

<p>casi me refiero, no es necesario ir como a buscar, o sea al contrario, tenemos una alta demanda”.</p>		<p>los domingos en las mingas de construcción...”</p>	<p>estudiantes.</p> <p>Con respecto a lo mencionado con anterioridad, la profesora uno señala que las redes de apoyo del centro en el que ella se desenvuelve corresponden a colegios y una universidad, debido a que los estudiantes y algunos funcionarios de estos son los que asisten al centro de atención por medio de convenios. Cabe destacar que su visión en cuanto a las redes de apoyo del centro de atención es limitada a los establecimientos a los que ellos prestan apoyo, esto se refleja cuando señala que “...no es necesario ir como a buscar, o sea, al contrario, tenemos una alta demanda”, es decir, no se centra en el apoyo que recibe el propio centro en el que ella se</p>
--	--	---	--

			<p>desenvuelve como docente, sino que el centro de atención es el que como menciona Fujimoto (2000) realiza trabajos a favor de los niños y sus familias.</p> <p>En cuanto a la profesora dos, esta menciona que su función con las redes de apoyo del centro en el que ella se desempeña es de intermediaria, refiriendo que“...El protocolo sería yo detectar una situación riesgosa y tendría que comentarle a mi coordinadora... ella tendría que hacer las gestiones pertinentes”, es decir, si sucede algún hecho extraño dentro del contexto del estudiante se activa un protocolo en conjunto a alguna red de apoyo, esto con la finalidad de intervenir de</p>
--	--	--	---

			<p>manera oportuna y eficaz, como menciona Fujimoto (2000) actuando siempre a favor del niño y su familia. Por otro lado, cuentan con redes de apoyo que corresponden a instituciones similares al centro de atención, los cuales reciben a los estudiantes derivados cuando existe sobrecupo. Cabe destacar que, según lo mencionado por la profesora, esta institución agotará todas las posibilidades para lograr cubrir las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes que requieran algún apoyo específico.</p> <p>Por último, con respecto al profesor tres, este menciona que las redes de apoyo son gestionadas por el movimiento, mencionando concretamente, “todo lo</p>
--	--	--	---

			<p>gestiona el movimiento...”, es decir, los integrantes de la escuela son los encargados de realizar las gestiones en caso de querer realizar alguna actividad o trabajo a favor de los estudiantes y sus familias, siendo estos mismos quienes cumplen la función de red de apoyo para lograr la recaudación de bienes materiales o monetarios. En cuanto a su función con las redes de apoyo este señala que dentro de las gestiones con las redes realiza la vinculación, además de participar de manera activa en la mayoría de las actividades que se realizan, es importante mencionar en cuanto a el apoyo, lo que establece el profesor “...podemos realizar actividades en conjunta o que</p>
--	--	--	---

			<p>la o esa misma organización, realiza una actividad porque ellas necesitan...”, es decir, la escuela se encuentra dentro de una comunidad que tiene apoyo directo de diversas organizaciones, las cuales cuando lo requieren realizan una serie de actividades para trabajar como lo menciona Fujimoto (2000) en favor de los estudiantes y sus familias. Cabe destacar que es en esta instancia mencionada anteriormente en donde se aprecia claramente la estructura pública comunitaria, debido a que cuando alguna de las organizaciones necesita apoyo de otra, todas se unen a trabajar en favor de ésta.</p>
--	--	--	---

Análisis final Objetivo específico 2:

En relación a las experiencias del profesor y profesora diferencial con la familia en educación no formal, se evidencia que la participación de la familia es diversa en los dos centros educativos estudiados, debido a que en uno de ellos existe participación activa en cuanto a cómo ésta se involucra en las diversas actividades que se realizan en la escuela, esto ocurre principalmente porque la EPC propicia un espacio donde todos son bienvenidos, por lo tanto, el conocimiento que tiene el profesor de las familias y como se involucra con ellas, permite un vínculo más cercano y de confianza, que propicia ante todo el diálogo como estrategia de acercamiento, es decir, en el socializar con la familia en las distintas actividades se genera no solo el conocer, sino también el apoyo integral que se les puede otorgar. Por lo tanto, la interacción que se da en ésta institución estaría ligada a lo que señala Fujimoto (2000), en cuanto a que el congregar a las familias en el desarrollo de las propuestas que realizan, permite el éxito de los programas en educación no formal.

Contraria a esta forma de participación de la familia, en la otra institución, se puede visualizar que la participación que ejerce la familia es mucho más pasiva, acotada y escasa, lo cual se ve reflejado en el rol intermediario que desempeña el profesor. Si bien, existe una bidireccionalidad en la relación que se genera con la familia, ésta solo se basa en el traspaso de información, la cual estaría enfocada principalmente al proceso de aprendizaje del niño o niña.

A pesar de las diferencias que emergen en el mismo contexto, se puede declarar, que los y las profesores diferenciales desarrollan una participación de compromiso ante las familias que se genera o adapta de acuerdo a lo que exige el contexto no formal específico, ya que en la institución donde se propicia el involucramiento de cualquier agente, ya sea la familia u otro en sus actividades, el foco no está solo hacia el trabajo pedagógico, sino más bien en todo el quehacer para la comunidad, que va más allá de lo pedagógico, en cambio en la otra institución el trabajo realizado tiene como fin que el niño o la niña progrese o disminuya las necesidades educativas que presenta en su escolaridad regular, es por ello que el foco está en un retroalimentar constante, donde el profesor busca de esa forma una instancia de participación e involucramiento de las familia, a diferencia de la otra escuela, donde no existe al menos retroalimentación pedagógica.

Además, se destaca que las experiencias en espacios no formales son integrales, totales y globales, es decir, de acuerdo a lo que señala Trilla (2003), ayudan y apoyan a padres, madres y comunidad en función del niño y de sus estrategias para mejorar sus condiciones de vida. Y respecto a aquello se puede

mencionar que los tres profesores ejercen una función que propicia este tipo de experiencias, donde en uno de los centros se utilizan estrategias que buscan el mejoramiento de algunos contenidos específicos, desde las sugerencias que les otorga la profesora para el trabajo en casa, así también en generar apoyo a los padres enfatizando en las habilidades y fortalezas más que en las dificultades que presentan sus hijos/as, lo cual también es un apoyo que busca el mejoramiento en las condiciones de vida del estudiante a pesar de las barreras que presenta en su aprendizaje, complementando a ésta idea Fujimoto (2000) menciona que, en las perspectivas que debe tener el docente en educación no formal respecto a las funciones que ejerce es “Promover, dinamizar y encauzar el cambio de actitud de los adultos frente a los niños para mejorar sus condiciones de vida” (p. 12-13).

Por último, el profesor tres, realiza una experiencia integral en relación al apoyo que se les da a la familia, mencionado que una relación directa permite honestidad y de esa forma se realiza conocimiento y trabajo con las familias Manguí et al. (2012).

En cuanto al trabajo realizado con la comunidad cabe destacar que los tres profesores mencionan algún trabajo o relación con la comunidad, es decir, con el contexto de los estudiantes, sin embargo, uno de los profesores expresa la importancia que posee la comunidad dentro de la escuela, es decir, este se involucra de manera activa con el contexto de los estudiantes, permitiendo de esta manera desarrollar un trabajo mucho más significativo.

No obstante, las otras dos profesoras de educación diferencial mencionan un escaso nivel de relación con la comunidad y contexto de sus estudiantes, ya que solamente poseen algún tipo de acercamiento con el contexto escolar y un escaso acercamiento con el contexto familiar de cada niño, niña, joven y/o adulto que asiste al centro de atención.

Con respecto al trabajo las profesoras de educación diferencial uno y dos (las cuales se desempeñan en el mismo centro de atención) cabe destacar que se caracteriza por ser un trabajo bastante poco significativo, debido a que según lo mencionado por Manghi et al., (2012) el profesor o profesora diferencial en Educación Formal, debe ejecutar un trabajo contextualizado, desde el cual se comprende al estudiante como parte de un sistema ecológico, teniendo directa implicancia en su vida las distintas interacciones que se generen con otros sistemas en los que interactúa. Es decir, en este espacio no se aprecia al estudiante como participe de un sistema ecológico, por lo tanto, el trabajo que realizan las profesoras no se destaca por ser contextualizado y acorde al contexto y comunidad de cada estudiante. Si bien lo mencionado con anterioridad hace referencia a la educación formal, en la educación no formal el trabajo realizado por los docentes debe ser mucho más contextualizado y acorde a la realidad que día a día vive cada uno de sus estudiantes y a las situaciones problemáticas que se ven enfrentados.

Por el contrario, se encuentra el trabajo realizado por el profesor de educación diferencial tres con la comunidad, ya que es aquí en donde se aprecia claramente lo expresado por Fujimoto (2000) en cuanto a la participación de diversas instituciones y familias dentro de los contextos educativos no formales, cabe destacar que en este espacio el docente se relaciona de manera activa y continua con la comunidad y contexto de sus estudiantes, lo cual según Manghi et al. (2012) permite el desarrollo de un trabajo contextualizado, comprendiendo al estudiante como parte de un sistema ecológico.

Lo mencionado previamente en cuanto a la EPC permite el desarrollo de un trabajo acorde a las problemáticas que se ven enfrentados cada uno de los jóvenes y/o adultos que asisten a esta, es decir, se logra la ejecución de un proceso de enseñanza – aprendizaje bastante significativo, ya sea para los estudiantes como también para las familias de estos y la misma comunidad. De esta manera el docente logra trascender en la vida cotidiana de sus estudiantes, esto debido a que su trabajo va mucho más allá de la entrega de contenidos, logrando de esta manera que cada uno de sus estudiantes se motive por asistir y permanecer en la escuela. Lo cual se debe a que el docente inserto en espacios educativos no formales se encuentra en una búsqueda permanente de motivación, y al trascender en la comunidad de cada uno de sus estudiantes y al conocer la realidad de cada uno logra con gran eficacia motivar a los niños, niñas, jóvenes y adultos a potenciar sus aprendizajes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El siguiente apartado presentará las conclusiones que emergen a partir del proceso de recogida de información y análisis de la misma. La cual se realizará considerando los distintos elementos que se abordan dentro del primer capítulo, tales como las limitaciones, supuestos, preguntas de investigación y sus respectivos objetivos. En una segunda parte se presentará una reflexión grupal del equipo de seminaristas en conjunto con sugerencias y nuevas preguntas que emergen a partir de esta investigación.

El seminario se realiza en dos instituciones no formales de la comuna de Santiago Centro, pudiendo conocer las experiencias relatadas acerca del rol que ejercen los profesores y profesoras diferenciales en estos contextos.

Como primer aspecto a abordar dentro de las conclusiones se hará una revisión de las limitaciones que se establecieron en el primer capítulo, dentro de estas se encuentran:

- La dificultad para encontrar espacios educativos no formales en los que se desempeñen profesores y profesoras de educación diferencial.

Con respecto a la limitación señalada anteriormente, existió una gran dificultad para lograr encontrar espacios educativos no formales donde se desempeñarán profesores y profesoras de educación diferencial. A lo anterior se agrega el que, en dichos contextos, la función que realiza este profesional no es específica según su disciplina, adecuándose a las necesidades y realidad en donde se desempeña. Todo esto significó dudas por parte de las seminaristas en cuanto a proseguir con el tema de investigación propuesto. Lo que, gracias a distintas gestiones y diversas investigaciones realizadas, se logró superar y llevar a cabo la investigación.

- El retraso que existe respecto a las autorizaciones que de todas formas deben otorgar los directivos de instituciones no formales para llevar a cabo la investigación de manera fluida.

Se considera que, si bien solo una de las instituciones contaba con directivos, estos no tuvieron ningún problema en permitir aplicar las entrevistas a las profesoras de educación diferencial que desempeñan su labor dentro de esta, por lo tanto, no existió ningún retraso ocasionado por las autorizaciones.

- La dificultad para contactarse y coordinar con los sujetos de estudio los encuentros necesarios para poder concretar las entrevistas.

Dentro del proceso de coordinación de fecha y lugar con los sujetos de estudio para lograr la aplicación de las entrevistas, se presentaron dificultades con dos de los cuatro sujetos de estudio que en un principio estaban considerados. Con uno de ellos,

hubo dificultad para coordinar el encuentro por falta de tiempo del entrevistado, sin embargo, se logró aplicar la entrevista de manera satisfactoria, a pesar del retraso ocasionado para la transcripción y análisis de la información recopilada.

Conforme a lo planteado, se puede señalar que el proceso de indagación no tuvo grandes dificultades que impidiera el desarrollo, ya que cada una de ellas fue superada a cabalidad, pudiendo llevar a cabo la investigación.

En relación a los objetivos orientados por las preguntas de investigación, se realizarán las conclusiones desde los específicos para llegar al general.

La primera pregunta de investigación específica que se elabora corresponde a ¿Cuáles han sido las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes o adultos en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

Desde esta pregunta emerge el objetivo de describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial en relación al rol que desarrolla, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.

De acuerdo a la categoría de apoyo especializado en la que se obtuvo información de las experiencias en relación al rol de las profesoras y el profesor diferencial, se puede señalar que en ambos centros las intervenciones especializadas son diversas en cuanto a los contenidos, estrategias, metodologías y formas de trabajar con los estudiantes, debido a que están insertos en espacios distintos. Además, el docente de educación diferencial es quien, a través de una entrevista con la familia del estudiante, se acerca a la historia familiar y contexto del niño, niña, joven y/o adulto, para realizar una recogida de información y así luego establecer los apoyos necesarios para cada estudiante, a través de la elaboración de un plan de trabajo con el fin de ayudar a superar las barreras con las que el alumno/a se encuentra en contextos de educación formal. También, dentro de las experiencias relatadas y en concordancia a lo que describe Trilla (2003) en cuanto a la selección de contenidos en espacios no formales, se evidencia que a través del hacer y la interacción del alumno con la propuesta de aprendizaje, se otorgan los apoyos necesarios de acuerdo a la diversidad y necesidad de cada quien, otorgando importancia a las características propias de cada estudiante y sus intereses personales.

Lo cual se evidencia en lo que expresa uno de los profesores respecto a una construcción dialógica de los objetivos de aprendizajes que se quieren lograr, en la cual, no sólo participan los docentes, sino que también se toma el consenso de los estudiantes en relación a objetivos a cumplir, implicándolo directamente en su

proceso de aprendizaje, el cual es mucho más contextualizado y práctico. Así, mediante tal proceso de aprendizaje, se conoce a cada estudiante, y éstos con su entorno, al utilizar metodologías dialógicas para la construcción del conocimiento, en las que se trabaja más bien de manera colectiva, que individual. Y dentro de lo cual, el educador deja de tener el rol de mediador, sino más bien, es un transformador. Utilizando elementos de evaluación que permiten una apreciación más integral de los estudiantes y su realidad.

En relación a las estrategias, los profesores planifican en cuanto a características propias e intereses de los y las estudiantes, utilizando estrategias lúdicas y metodología basada en un trabajo, desde lo individual a lo grupal o colectivo. En uno de los contextos, la metodología empleada radica en el diálogo y en el aprender haciendo, mientras que, en el otro, el profesor/a utiliza una metodología de trabajo más personalizada, potenciando habilidades de cognición.

Lo anteriormente expresado, permite inferir, que la experiencia del docente se condiciona en relación al contexto en el que se desarrolla, el cual está determinado por distintas corrientes educativas de cómo llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, pudiendo adaptarlas y flexibilizarlas.

En cuanto a las experiencias en relación al rol de las profesoras y el profesor de educación diferencial, respecto al trabajo interdisciplinario, el cual según Manghi et al. (2012), es entendido y definido como la relación de ayuda mutua y, por consiguiente, el crecimiento continuo que se da en el trabajo con profesionales de otras disciplinas.

Las experiencias en relación al rol en ambos contextos refieren a la riqueza de poder intercambiar saberes entre profesionales, lo que apoya a una mejor entrega de los mismos a los estudiantes, potenciando y favoreciendo el proceso de aprendizaje, tanto de los profesionales, como de los alumnos. De acuerdo a las experiencias profesionales de profesores de educación diferencial, se deduce que la organización que posea la institución de educación no formal condicionaría la forma en cómo lleva a cabo el trabajo interdisciplinario, donde el intercambio de saberes se ve reflejado en reuniones colaborativas con otros profesionales que trabajan dentro del contexto, discutiendo y realizando sugerencias en conjunto con especialistas de otras áreas, como lo son psicólogos/as frente a un caso en concreto. En la misma línea, encontramos que también se puede dar el que los acuerdos se realizan comunitariamente, y el intercambio de saberes nace desde un plano más horizontal, compartiendo el profesor de manera igualitaria su protagonismo con los demás educadores o partícipes de la escuela, quiénes no solo son especialistas de una sola área en específico. Lo que genera una comunión de inter-saberes, en donde cada uno

aporta en base a los conocimientos que posee y que no necesariamente corresponden a saberes profesionales, eliminando parcelaciones propias en base a las disciplinas profesionales que posee cada uno.

En cuanto a las estrategias de apoyo interdisciplinario relatadas por las profesoras y el profesor de educación diferencial, ha sido efectivo y concreto, destacando el diálogo con profesionales de otras disciplinas como la principal estrategia para generar en conjunto un trabajo efectivo y de acuerdos comunes, enriqueciéndose mutuamente y beneficiando de la mejor forma a los y las estudiantes desde un quehacer contextualizado. Y como bien menciona Fujimoto y Peralta (1998), el educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios.

La segunda pregunta de investigación específica que se elabora es ¿Cuáles han sido las experiencias profesionales en relación al rol que ejercen profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

De esta pregunta emerge el objetivo de describir las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en contextos no formales, de la comuna de Santiago Centro.

En cuanto a las experiencias en relación al rol del profesional de educación diferencial que este ejerce con las familias, se puede concluir que desarrollan una participación de compromiso ante las mismas que se genera o adapta de acuerdo a lo que exige el contexto no formal específico. Ya que, se relata la experiencia de un involucramiento de las familias más pasivo y también, un interactuar más activo. Lo cual, se ve reflejado en el intercambio de información que se da con él o la profesora diferencial teniendo como finalidad compartir los progresos, logros y dificultades de los y las estudiantes, desde una interacción que proporciona retroalimentación pedagógica. Y también se realiza un intercambio de la información con una finalidad pedagógica, desde la intención de conocer mediante la interacción con la familia en comunidad, donde realiza una experiencia integral en relación al apoyo otorgado, en base a una comunicación directa que se genera en la cotidianidad de las distintas actividades que se llevan a cabo dentro del contexto, y para que aquello ocurra, el involucramiento y participación de las familias es primordial. Cabe destacar que los profesores de educación diferencial que ejercen en espacios no formales propician experiencias integrales, totales y globales, es decir, según lo que señala Trilla (2003), ayudan y apoyan a padres, madres y comunidad en función del niño, niña, joven o adulto y de sus estrategias para mejorar sus condiciones de vida. Y respecto a aquello se puede mencionar que los profesores ejercen un rol que propicia este tipo de

experiencias, donde utilizan estrategias que buscan el mejoramiento de algunas habilidades cognitivas, desde las sugerencias que les otorga la profesora para el trabajo en casa, así también en generar apoyo a los padres enfatizando en las habilidades y fortalezas más que en las dificultades que presentan sus hijos/as, lo cual es un apoyo que busca el mejoramiento en las condiciones de vida del estudiante a pesar de las barreras que presenta en su aprendizaje.

Respecto a las experiencias en relación al rol que ejercen los profesores de educación diferencial y cómo éstos se relacionan con la comunidad, conforme a lo que menciona Manghi et al., (2012) el profesor o profesora diferencial, debe ejecutar un trabajo contextualizado, desde el cual se comprende al estudiante como parte de un sistema ecológico, teniendo directa implicancia en su vida las distintas interacciones que se generen con otros sistemas en los que interactúa. En relación a esta cita es que se puede describir que en uno de los casos la interacción que se da está enfocada solo a los sistemas más inmediatos con los que interactúa el o la estudiante, como lo son la familia y la escuela, es decir, no se implica a la comunidad en el trabajo realizado. Adicionando a esto, el profesor/a de educación diferencial también puede realizar un trabajo con la comunidad que es relevante, teniendo una relación directa y activa con otras instituciones o con agentes que son parte del barrio en donde está ubicada la institución, destacando que las decisiones y acuerdos a los que se llega siempre se realizan en comunitariamente, es decir no se hace parte solo a los y las estudiantes que cursan su educación en aquel contexto, sino también, haciendo partícipes a todo aquel que quiera involucrarse y ser un aporte en este espacio.

En relación a la pregunta general ¿Cómo han sido las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en cuanto al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro?

De la cual emerge el objetivo de conocer las experiencias profesionales de profesores y profesoras de educación diferencial, en relación al rol que ejercen en dos contextos no formales de la comuna de Santiago Centro. Se puede señalar que las experiencias relatadas por las profesoras y el profesor dan cuenta de que, si bien se cumple con muchos elementos preestablecidos en relación a lo que es el rol del profesor de educación diferencial, éste continúa siendo y definiéndose en el contexto no formal, debido a que hay elementos que lo enriquecen o lo diferencian ampliamente de los espacios formales.

La definición de la literatura, respecto a los roles que cumple el profesor/a de educación diferencial en contextos formales, en muchos aspectos se relaciona a lo que ocurre en contextos no formales, tales como: apoyo a las NEE donde los profesores señalan que dichos apoyos se dan de acuerdo a las características y al diagnóstico que

tiene el estudiante, información que se conoce mediante fichas de ingreso de los alumnos o bien desde el diálogo directo con los mismos estudiantes y sus familias. Dentro de la diversidad que ellos narran, está presente el que, en algunos casos, las evaluaciones que realizan se centran en métodos estandarizados, como señala el (Ministerio de Educación, s.f.), teniendo por finalidad, brindar apoyo especializado para cada estudiante. En la misma línea y respondiendo a la diversidad experiencias encontradas en los centros educativos no formales, el profesor de educación diferencial, también realiza evaluaciones al proceso del estudiante, mediante observación o confección de portafolios, recopilando la información mediante la interacción del alumno con la actividad y su desarrollo en cada clase. Y utilizando, como describe Trilla (2003) metodologías activas que decantan en una forma de evaluación colectiva, más que personalizada.

Por otro lado, hay aspectos que enriquecen a la educación no formal, los cuales se pueden rescatar de lo relatado por el profesor y las profesoras de educación diferencial insertos en dichos espacios, tales como: preestablecer objetivos desde las habilidades de los estudiantes, y no desde lo curricular como es en la educación formal. Lo que permite potenciar habilidades, por ejemplo, cognitivas, manuales, relacionales, que pueden ser utilizadas de manera integral en cualquier actividad y en la vida diaria.

Otro punto importante de señalar en este espacio de educación no formal, es la importancia que se le da al trabajo interdisciplinario. En relación a esto y según lo narrado por los profesores, es un espacio de enriquecimiento mutuo, en donde cada quien puede aportar desde su perspectiva o conocimiento respecto a un caso o situación específica. Siendo en algunos casos, un espacio más que multi-profesional, un encuentro de inter-saberes, que se ponen a disposición de los estudiantes, la comunidad y el entorno.

También, según lo narrado por los profesores, es relevante el trabajo realizado con el entorno, si bien la diversidad de experiencias nos permite encontrar espacios donde se centra en interacciones con el entorno más próximo al estudiante; también se enriquece a través de experiencias en donde el profesor de educación diferencial es nexo entre instituciones, como también, partícipe y modulador de actividades que se puedan generar en interacción con junta de vecinos, u otras agrupaciones similares a las características del establecimiento donde ejerce. Involucrando a los estudiantes en su contexto, instándolo a buscar respuestas a sus necesidades y las de sus prójimos. Aun así, cabe destacar que ya sean, las acciones o experiencias vividas con la familia o la comunidad, están enmarcadas de acuerdo a la diversidad que otorga el mismo contexto, donde es distinto a raíz del propósito a potenciar que tenga cada centro,

dependiendo si es el aprendizaje o la participación activa de la familia o comunidad en base a fortalecer experiencias colectivas y contextuales.

Cabe destacar que los aspectos mencionados como enriquecedores de la educación no formal son los que le otorgan la validez a cada uno de los centros para lograr caracterizarse y definirse como centro de educación no formal.

En relación al último punto se señalarán los supuestos, los cuales emergen desde las preguntas de investigación, buscando orientar el proceso indagativo, a partir de lo planteado por las seminaristas previo a la realización de la investigación.

Con respecto al primer supuesto: “Las experiencias de los profesores y profesoras de educación diferencial en contextos no formales han sido positivas, debido a que expande la visión laboral de desempeñarse solo en espacios tradicionales (educación formal)”. Conforme a dicho supuesto, se logra conocer las experiencias de profesores diferenciales, los cuales relatan que éstas han sido positivas. Ya que el trabajar en este tipo de contexto les ha permitido ver la educación y las estrategias a utilizar con los y las estudiantes de diversas formas. Partiendo por una ejecución de su labor desde lo no tradicional y fuera de lo que exige el currículo nacional educativo, a través del cual se rigen los establecimientos que cuentan con educación de tipo formal. Además, los tres profesores de educación diferencial que están insertos en espacios de educación no formal señalan que en dichos espacios se da mucho más el trabajo colaborativo con profesionales de distintas áreas, donde logran llegar a un acuerdo en común, sugiriendo desde su especialidad o saber cómo llevar a cabo un trabajo más pertinente con los y las estudiantes.

El segundo supuesto hace referencia a que: “El trabajo que realiza el profesor y la profesora de educación diferencial con niños, niñas, jóvenes y/o adultos en educación no formal, ha sido enriquecedora y desafiante, ya que le permite ejecutar prácticas de enseñanza que responden a la diversidad desde un foco de trabajo menos estructurado y estandarizado”. De acuerdo a lo observado en las entrevistas realizadas a los tres profesores de educación diferencial, señalan que su trabajo en estos espacios ha sido de crecimiento tanto personal como profesional, ya que ver y conocer la educación desde una mirada distinta a como es la educación tradicional, les permite ampliar su mirada, guiándose por las propias experiencias que viven los y las estudiantes y no por como lo establece el currículo. Si bien, los profesores señalan que es un gran cambio, ya que deben salir de la norma, éste ha sido beneficioso ya que aprenden mucho de los estudiantes y de la forma en la que cada uno interactúa con el medio y los otros, lo que resulta favorable al proceso enseñanza-aprendizaje de cada uno de los estudiantes, puesto que se buscan las estrategias y herramientas necesarias para que ellos aprendan desde su propia realidad.

Finalmente, el tercer supuesto hace referencia a: “El trabajo que realiza el profesor y profesora de educación diferencial con la familia y comunidad en educación no formal estaría directamente relacionado a contener y acompañar las situaciones problemáticas que surgen del mismo contexto”. En cuanto a este supuesto se concluye que en ambos centros se realiza un trabajo muy amplio con la familia, involucrándolos en cada momento, desde la entrega de los informes hasta un proceso de acompañarlo frente a cada situación que estén viviendo, otorgando sugerencias para el trabajo con cada estudiante. Los tres profesores comentaban que integrar a la familia es fundamental en este contexto, ya que es el puente que se genera para saber los logros, obstáculos y dificultades por las que va pasando su hijo tanto en los colegios a los que asisten en el caso del CEAC y en las casas como es el caso de la EPC. Además, señalan que involucrarse con las familias, les permite tener más conocimiento y acercamiento a la propia realidad que vive el niño, niña, joven y /o adulto en el contexto en el que se encuentra inserto. A pesar de lo anteriormente expresado, cabe señalar que, en uno de los centros investigados, la relación que prioriza con la familia es mayormente informativa, más que involucrarla en el ser y quehacer del mismo.

5.1 Reflexión grupal

A modo de reflexión grupal y en base a las diferencias encontradas en los hallazgos de la presente investigación, es que se deduce desde una apreciación personal como grupo de seminaristas que las experiencias en relación al rol de profesores de educación diferencial que ejercen en estos dos contextos educativos no formales respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o adultos, así también con las familias y comunidad estaría condicionado por la corriente pedagógica por la cual se orienta cada institución, así también influiría el sistema de creencias de cada profesor y el contexto de acuerdo a sus características propias a pesar de ambos ser catalogados como centros de educación no formal.

Por lo tanto, se deduce que las experiencias en relación al rol de profesores diferenciales en los contextos estudiados estarían condicionadas por una educación con un enfoque clínico, por tanto, cognoscitivo, o distinta a la misma desde una visión basada en la educación popular.

Si bien, cómo se relaciona el profesor de educación diferencial con el equipo interdisciplinario es bastante similar, donde en ambos centros existen instancias de compartir ideas y llegar a acuerdos en conjunto con profesionales de otras disciplinas, las principales diferencias se pueden observar en la entrega de apoyos especializados y en el trabajo que se realiza con la familia y la comunidad.

De CEAC se puede destacar que, al estar asociado a dicho paradigma, este le otorga un mayor orden y encuadre en relación al trabajo a realizar e incluso, en cuanto a la información que se obtiene, maneja y archiva de cada uno de los estudiantes, al utilizar criterios unificados para recabar información de los y las estudiantes mediante pruebas formales e informales comúnmente utilizadas, y/o, en relación al estudiante y su entorno, mediante entrevistas, para conocer más sobre él.

En la EPC, dentro de los aspectos a resaltar, se encuentra el de conciencia de la participación popular, la que refiere según lo expresado por Brito (2008) a una:

Propuesta educacional de apertura, de redefinición de los actores sociales y sus funciones, que rompe con las formas tradicionales de educación, con las estructuras y la institucionalidad establecida, así como también impone una nueva distribución del poder del pueblo y del acceso público y participativo a la educación (p.32).

Por lo tanto, se destaca el trabajo realizado con las familias y comunidad desde la definición mencionada en anterioridad, ya que aquello se pudo ver reflejado en la información entregada por el profesor entrevistado, coincidiendo aspectos de la realidad con la teoría, en mayor medida respecto a la participación activa que ejerce la familia en este contexto, y la apertura hacia la comunidad, ya que el protagonismo no está solamente en quién cursa sus estudios en esta escuela, sino en todo quién quiera contribuir de distintas formas en este espacio, siendo importante mencionar el enriquecimiento desde distintos aspectos que le otorga al contexto, ya que es algo difícil de visualizar en espacios educativos formales.

En relación, a los aspectos ya descritos, es importante mencionar, que el conocer el contexto en el cual se desenvuelven los educandos, permite trabajar directamente aspectos de la realidad comunitaria en la cual están insertos, es decir, según lo que menciona Brito (2008):

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales (p.39).

En base a todo lo mencionado en anterioridad, es que no se busca hacer una comparación de ambos contextos, sino más bien destacar los aspectos que se cree enriquece a este tipo de educación a pesar de las diferencias encontradas.

5.2 Sugerencias

Posterior al análisis del estudio realizado, se consideran diversas sugerencias a los centros investigados, las cuales tienen como finalidad beneficiar de manera directa a los profesores y profesoras de educación diferencial insertos en espacios de educación no formal, así como también a los niños, niñas, jóvenes, adultos, sus familias y comunidad. Además, se realizan sugerencias a la escuela de pedagogía en educación diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

- Continuar ampliando la visión con respecto a los espacios en los cuales se puede desempeñar profesionalmente un profesor de educación diferencial, debido a que actualmente el foco se encuentra mayormente en espacios de educación formal, los cuales incluyen a Programas de Integración Escolar y Escuelas especiales.
- Implementar prácticas tempranas y prácticas profesionales en espacios de educación no formal con la finalidad de ampliar la visión de los futuros profesores de educación diferencial con respecto a los espacios laborales en los cuales se pueden desempeñar.
- Incorporar una actividad curricular que tenga por objetivo que los estudiantes de la carrera conozcan de manera específica los diversos contextos (de educación formal y no formal) en los cuales se puede desempeñar un profesor de educación diferencial.
- Potenciar la labor que se desarrolla en las actividades curriculares de aprendizaje y servicio entendiendo que algunos de los contextos en los cuales se realizan corresponden a espacios de educación no formal.
- Establecer perfiles diversos del rol del educador diferencial con respecto a la variabilidad de contextos en los cuales se puede desempeñar profesionalmente.

Luego de haber finalizado el estudio emergen nuevas preguntas de investigación con la finalidad de realizar una futura investigación:

- ¿Cuáles son las características que presentan las instituciones que se catalogan como espacios no formales desde lo empírico?
- ¿Cuáles son las características de los espacios educativos no formales que actualmente existen dentro de alguna comuna determinada? ¿De qué manera se relacionan a los elementos teóricos respecto a lo que significa la educación no formal?

A modo de proyección de la investigación realizada, se propone realizar una futura investigación con la finalidad de crear un perfil que permita establecer el rol específico que cumple el profesor de educación diferencial en contextos no formales, de tal modo que se logren identificar las características que debe poseer dicho profesor para trabajar con niños, niñas, jóvenes y/o adultos insertos en dichos espacios. La aproximación que se pretende realizar será de acuerdo al presente estudio en cuanto a la experiencia vivenciada por profesores de educación diferencial que se hayan desempeñado dentro de este tipo de educación.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1), 1-12. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20644/G28_14Carmen_AlvarezJoseLuis_SanFabian.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Revista de Filosofía de Santa Fe*, (15), 5-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Recuperado de https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=W5n0BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Bunge,+investigaci%C3%B3n+descriptiva&ots=kXnQ9kqun2&sig=ADZdEBt06dntERajvpEnypmU2wc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (Ed.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (p. 29-45). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>

Cabalé, E y Rodríguez, G. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36 (1), 69-83. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100007

Carrasco, R., Jadue, F, Letelier, M. y Oliva, C. (2012). Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios. *Calidad en la educación*, (36), 149-184. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100005>

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Ferreyro, A. y Longhi, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bibliotecaucsh.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=847673&lang=es&site=ehost-live>

Fujimoto, G. (2000). La educación no formal: Experiencias latinoamericanas de atención a la infancia: la no-escolarización como alternativa. OEA (Organización de Estados Americanos), Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia.

Hernández, R., Fernández, C., Bapista, M., (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Ewald, L. (2013). Más que el apoyo académico: La educación no formal y el programa servicio país educación. Recuperado de

https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2624&context=isp_collection

Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 10 de marzo 1990. Recuperado de

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 12 de septiembre de 2009. Recuperado de

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>

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

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Manghi, D., Julio, C., Conejers, M., Donoso, E., Murillo M.Díaz, C.; (2012), El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva educacional*, 51 (2), 46-71. Recuperado de

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

Marchant, C. y Rivera, D. (2018). *El rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones: cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre 1990 y el 2017* (Tesis Doctoral). Recuperado de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4629/TPEDIF%20108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martín, R. (2014). Contexto de aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*. (12), 1-13. Recuperado de

http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9 (1), 123-146. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>

McMillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Recuperado de

https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

Ministerio de Educación. (s. f.). Educación especial. Chile. Recuperado de <http://escolar.mineduc.cl/educacion-especial/>

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, (22), 77-84. Recuperado de

<file:///C:/Users/Hp/Downloads/DialnetLaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462.pdf>

Navarrete, MJ. (2019). Donde están los jóvenes excluidos del sistema escolar en Chile. Recuperado de

<https://www.latercera.com/nacional/noticia/donde-estan-los-jovenes-excluidos-del-sistema-escolar-chile/565682/>

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

<http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1), 118-124. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Peralta, M y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Recuperado de

<http://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

Peralta, M. (2018). *Programas no formales en la educación Parvularia*. Recuperado

<https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-educaci%C3%B3n-inicial-9.pdf>

Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 59 (220), 525-545. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista de centro de Educao*, 31 (1), 11-22. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Editorial Mc Graw and Hill Interamericana.

Serrano, M. G. P. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (4), 15-29. Recuperado de

file:///C:/Users/Hp/Downloads/DialnetLaEducacionComoRespuestaALosRetosQuePlanteaLaEscue-2912251.pdf

Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación no formal*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

UNESCO. (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Recuperado de

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/V%20E%20R%20SistemaEd.pdf>

UNESCO. 2019. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Recuperado de

<http://www.guninetwork.org/files/265866e.pdf>

Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH. (s.f.). *Identidad*. Recuperado de:

<http://ww3.ucsh.cl/identidad/proyecto-universitario/>

Zepeda, A. (27 octubre 2017). No Sólo Un Complemento: La Educación No Formal. *Tiempo Real*. Recuperado de

<http://www.periodismoudec.cl/tiemporeal/2017/10/27/educacion-no-formal/>

ANEXOS

Validaciones de instrumento a aplicar

Estimado(a) Colaborador(a):

Junto con saludar, nos presentamos, cada una de nosotras somos estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica Silva Henríquez. En la cual, nos encontramos en proceso de elaboración de nuestro seminario de grado para optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación, y Profesor de Educación Diferencial con Mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Presentamos a usted este documento con el fin de solicitar su colaboración en el proceso de validación del instrumento que será utilizado para la recolección de información, en relación a la investigación que apunta dicho seminario de grado.

Para recoger la información necesaria, utilizaremos como instrumento una entrevista semi estructurada que será aplicada a profesionales de educación diferencial de centros de educación no formal de la comuna de Santiago Centro y Puente Alto.

Dicho seminario lleva por título:

EXPERIENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN NO FORMAL DE LA COMUNA DE SANTIAGO CENTRO Y PUENTE ALTO

Este tiene por objetivo general:

Conocer las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en espacios de educación no formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.

Mientras que sus objetivos específicos son:

- Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.
- Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.

Desde ya, agradecemos su valiosa colaboración en nuestro proceso formativo.

VALIDACIÓN INSTRUMENTO
Entrevista Semi Estructurada

Nombre:	Vilma Contreras Martínez
Grado académico:	Magister
Años de experiencia:	25 años

En los siguientes apartados usted encontrará las distintas categorías de análisis según los objetivos específicos planteados, con sus respectivas preguntas. Ante cada una de ellas, solicitamos responder con un “SI” o un “NO”, respecto a si cumplen o no con los criterios de pertinencia y coherencia, entendidos como:

Pertinencia: La pregunta recaba la información que tiene como propósito.
Coherencia: La pregunta se ajusta al sustento teórico planteado y al contexto de la modalidad educativa de los destinatarios.

Con lo cual usted expresa si valida o no la pregunta, en relación con los objetivos específicos que se proponen. De igual manera, usted encontrará un espacio para efectuar sus observaciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respeto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 1	Experiencias de las intervenciones especializadas del profesor y profesora de educación diferencial.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia ¿Cuál es el rol que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de ésta institución?			Sería pertinente consultar por la función que cumple para apoyar a los niños con N.E, es más extenso que rol
2. De acuerdo a lo vivido en el contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?	si	si	
3. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son las evaluaciones psicopedagógicas que			Sería pertinente preguntar por instrumentos formales y/o informales que aplica dentro de la evaluación, es más clara.

usted aplica a sus estudiantes?			
4. ¿Cuál ha sido su participación en la selección, elaboración, modificación y/o aplicación de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?			Muy extensa la pregunta, la dividiría en 2. ¿Hay relación entre participación y selección? luego modificación de qué? ...de un instrumento?.....
5. ¿De qué manera usted decide cuáles son las evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las N.E?			Esta se relaciona con la pregunta anterior, si los profesionales participan y seleccionan es porque deciden cuáles serán los instrumentos para el proceso de evaluación
6. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?	si	si	
7. ¿De qué medio se apoya para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes?	si	si	
8. ¿Desde dónde se orienta para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?			Pregunta ambigua en el enunciado.
9. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para poder llevar a cabo su labor con niños, niñas y jóvenes?	si	si	
10. ¿Cómo realiza evaluación o seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?			La pregunta está ambigua, es cómo es el seguimiento de los aprendizajes.....no la evaluación, recordar que es un proceso la evaluación. El seguimiento puede estar dentro de una carta Gantt.
11. ¿Cómo establece vínculos con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?			No será redes de apoyo??????

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respeto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 2	Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. En caso de que exista equipo interdisciplinario ¿Cómo ha sido formar parte de este equipo en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?	si	si	
2. ¿Cuál ha sido el rol que usted ha tenido en la organización del trabajo interdisciplinario?			Cambiar por la función, permite extender la respuesta.
3. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, el poder trabajar con especialistas de otras áreas?	si	si	
4. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?	si	si	
5. ¿Cuáles son las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?			Muy extensa la pregunta, sería bueno...comenzar con.....comprendiendo que las estrategias son.....enumera algunas de ellas que aplican en conjunto con el equipo
6. ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario realizado con los niños, niñas y jóvenes?	si	si	

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 1	Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia, ¿Cuáles son las colaboraciones y estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?			Separar preguntas...estrategias en una y colaboraciones en otra.....muy extensa la pregunta
2. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?	si	si	
3. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?	si	si	

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 2	Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. ¿De qué manera se relaciona con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?			No comprendo pregunta.....se relaciona qué?....
2. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores negativos del entorno?	si	si	
3. ¿Cuáles es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?	si	si	
4. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?	si	si	

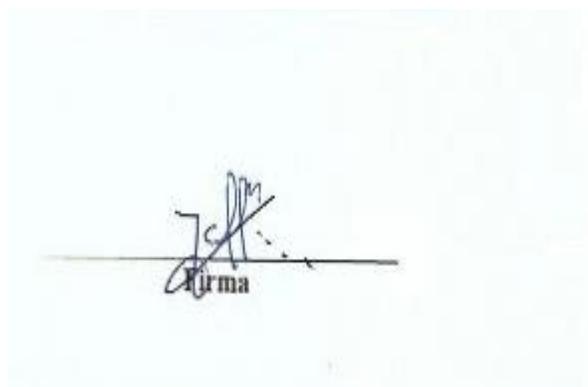
Preguntas generales:

- 1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?**

Las sugerencias están en observaciones, sería conveniente replantearse algunas preguntas nuevamente para que sean funcionales, más precisas, hay que ser muy cuidadosos en preguntar algunos conceptos que se piensan que están claros, o que, creemos que todos los comprendemos de la misma forma, por eso en ocasiones es importante poner en el enunciado lo que entendemos por dicho término.

- 2. ¿Usted valida este instrumento para ser aplicado?**

Lo valido para que sea aplicado tomando en consideración sugerencias.









PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia,	sí	sí	“De qué manera y mediante





ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

VALIDACIÓN INSTRUMENTO
Entrevista Semi Estructurada

Nombre:	Brohana Priscilla Angulo Saldivia
----------------	-----------------------------------



usted aplica a sus estudiantes?			
4. ¿Cuál ha sido su	SI	SI	



OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 2	Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. En caso de que exista equipo interdisciplinario ¿Cómo ha sido formar parte de este equipo en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?	SI	SI	En relación a la parte de la pregunta ¿Cómo ha sido...? Sugiero agregar "su experiencia? Su trabajo?". Con el fin de dar cuenta de algo más específico en relación al trabajo interdisciplinario.
2. ¿Cuál ha sido el rol que usted ha tenido en la organización del trabajo interdisciplinario?	SI	SI	
3. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, el poder trabajar con especialistas de otras áreas?	SI	SI	
4. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?	SI	SI	
5. ¿Cuáles son las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?	SI	SI	
6. ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario realizado con los niños, niñas y jóvenes?	SI	SI	Sugiero agregar ante de la pregunta, la expresión "describa"... así le da más amplitud a la respuesta.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias
------------------------------	--



CATEGORÍA 1	Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia, ¿Cuáles son las colaboraciones y	SI	SI	

Preguntas generales:

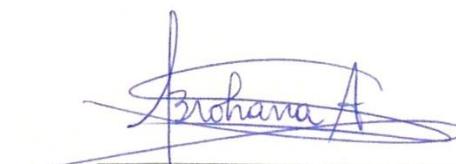
1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?

Las sugerencias de mejora al instrumento, se remiten a las que he señalado en algunas preguntas en el espacio de las observaciones. Sobre todo en la mejora de la precisión para que su interpretación no deje espacio a variadas formas de entendimiento en los entrevistados.

2. ¿Usted valida este instrumento para ser aplicado?

Sí, lo valido. Me parece un instrumento bien estructurado, recoge la información necesaria para acompañar el proceso de elaboración del seminario de las alumnas. Se enmarca muy bien en el sustento teórico y la modalidad educativa señalada desde un principio en su objetivo general.

Augurios de buena continuación y término de este proceso.


Firma



VALIDACIÓN INSTRUMENTO

Entrevista Semi Estructurada

Nombre:	Cristián Núñez Durán
Grado académico:	Magister y Doctorando en Antropología Teológica
Años de experiencia:	10 años en investigación

En los siguientes apartados usted encontrará las distintas categorías de análisis según los objetivos específicos planteados, con sus respectivas preguntas. Ante cada una de ellas, solicitamos responder con un “SI” o un “NO”, respecto a **sicumples o no** con los criterios de pertinencia y coherencia, entendidos como:

Pertinencia: La pregunta recaba la información que tiene como propósito.
Coherencia: La pregunta se ajusta al sustento teórico planteado y al contexto de la modalidad educativa de los destinatarios.

Con lo cual usted expresa si valida o no la pregunta, en relación con los objetivos específicos que se proponen. De igual manera, usted encontrará un espacio para efectuar sus observaciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 1	Experiencias de las intervenciones especializadas del profesor y profesora de educación diferencial.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia ¿Cuál es el rol que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de ésta institución?	Sí	Sí	Imagino que al decir “según su experiencia, se quiere recopilar la percepción del educador más allá de lo establecido por la institución. No sé si en algún momento realizarán el cruce entre lo que la institución pide y lo que ellos realmente realizan. Aunque revisando las preguntas posteriores, pareciese ser esta pregunta innecesaria, a no ser que se pusiese al final, como una posibilidad en que el educador añada alguna otra función que cumpla más allá de las mencionadas en las preguntas previas.



2. De acuerdo a lo vivido en el contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?	No	Sí	De acuerdo con el objetivo específico 1, las preguntas están relacionadas exclusivamente al trabajo educador/niño, quedando el trabajo con la familia en el objetivo específico 2.
3. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son las evaluaciones psicopedagógicas que usted aplica a sus estudiantes?	Sí	Sí	
4. ¿Cuál ha sido su participación en la selección, elaboración, modificación y/o aplicación de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?	Sí	Sí	Esta pregunta debería ser previa a la pregunta 3. Pues en el caso de la respuesta a la pregunta 4 sea negativa, no habría necesidad de hacer la pregunta 3
5. ¿De qué manera usted decide cuáles son las evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las N.E?	Sí	Sí	
6. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?	No	Sí	Esta pregunta se podría integrar a la pregunta número 3.
7. ¿De qué medio se apoya para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes?	Sí	Sí	Trataría de ser más preciso al utilizar el término "medio"... parece ser muy general y cuesta entender la información que se pretende recabar con esta terminología.
8. ¿Desde dónde se orienta para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?	Sí	Si	Esta pregunta me parece vaga... desde donde se orienta puede contener muchas opciones de respuestas... quizás cuales son sus marcos teóricos de referencia o que escuela, autores o técnicas, no sé...
9. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para poder llevar a cabo su labor con niños, niñas y jóvenes?	Sí	Sí	¿Los recursos materiales no incluyen de alguna manera también a los materiales didácticos? Yo optaría por poner sólo recursos materiales



			o didácticos, a no ser que en la especialidad ambos se refieran a elementos técnicamente distintos
10. ¿Cómo realiza evaluación o seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?	Sí	Si	
11. ¿Cómo establece vínculos con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?	No	Si	Me parece que esta pregunta está fuera del objetivo específico 1 sobre el trabajo niño/educador. En este caso parece ser vínculo con el medio o algo parecido.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respeto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 2	Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. En caso de que exista equipo interdisciplinario ¿Cómo ha sido formar parte de este equipo en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?	Sí	Sí	Me parece que al ser esta pregunta más general, la dejaría al final para recoger alguna impresión u opinión que no haya sido recogida con las preguntas más específicas.
2. ¿Cuál ha sido el rol que usted ha tenido en la organización del trabajo interdisciplinario?	Sí	SSí	Estra pregunta, al igual que la primera está condicionada a que exista o no equipo interdisciplinario
3. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, el poder trabajar con especialistas de otras áreas?	Sí	Sí	Idem
4. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños,	Si	Sí	Idem



niñas y jóvenes?			
5. ¿Cuáles son las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?	Sí	Si	
6. ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario realizado con los niños, niñas y jóvenes?	No	Sí	Creo que esta pregunta se podría sintetizar con la pregunta 1 para no ser tan repetitivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 1	Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES
1. Según su experiencia, ¿Cuáles son las colaboraciones y estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?	Si	No	Creo que esta pregunta apunta a dos elementos distintos... al preguntas por colaboraciones, me imagino que se refiere a experiencias concretas, en cuanto que estrategias es más bien intenciones, planes de acción...quizás se enriquecería más el análisis si se hicieran las preguntas por separado
2. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?	Sí	Sí	
3. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?	Si	Sí	

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto.		
CATEGORÍA 2	Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.		
PREGUNTAS	PERTINENCIA SI/NO	COHERENCIA SI/NO	OBSERVACIONES



1. ¿De qué manera se relaciona con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?	Sí	Sí	
2. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores negativos del entorno?	Sí	Sí	
3. ¿Cuáles es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?	Sí	Sí	
4. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?	Sí	Sí	

Preguntas generales:

1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?

En general acotaría las preguntas de acuerdo con lo aconsejado en cada ítem, para facilitar la comprensión de parte de los entrevistados y para tener una posterior interpretación de los datos más clara y precisa.

2. ¿Usted valida este instrumento para ser aplicado?

Si el instrumento se modifica de acuerdo con las recomendaciones realizadas, sí valido el instrumento.

Firma

Consentimientos de participación en investigación de tesis.



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

“Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”

Estimado(a) Colaborador(a):

Junto con saludar, nos presentamos, cada una de nosotras somos estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica Silva Henríquez. En la cual, nos encontramos en proceso de elaboración de nuestro seminario de grado para optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación, y Profesor de Educación Diferencial con Mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Usted ha sido invitado/a a participar de una investigación que busca: “Conocer las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en espacios de educación no formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”.

Para poder llevar a cabo la recogida de información, utilizaremos como instrumento, una entrevista semi estructurada la que se llevará a cabo partir de un guión de preguntas abiertas. De la cual, la información que usted proporcione, quedará registrada en una grabación de audio y será sometida a análisis, siendo conocida en su totalidad, por las seminaristas responsables y su profesora guía.

Al momento de firmar el consentimiento de participación, y según usted indique mediante un SI O NO, se mantendrán sus datos personales y el nombre de la institución de la que usted es participe sin modificar o de lo contrario, se utilizarán las letras iniciales de su nombre y de la institución.

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria, y que tiene derecho a participar o no de ésta. Que declara haber leído la información que aquí se ha proporcionado. Y que tiene derecho a preguntar, ahora o durante el transcurso de su participación, sobre cualquier duda que tenga, recibiendo una oportuna y satisfactoria respuesta.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Yo, Mazali Espech Vidal Al firmar este documento, indico que he sido informado(a) de la investigación: “Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”, consiento participar voluntariamente en una entrevista. Y que (marque con una X) SI/NO autorizo a que se mantengan mis datos personales.

Firma del participante

Fecha: 18/05

Ciudad: Santiago



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

“Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”

Estimado(a) Colaborador(a):

Junto con saludar, nos presentamos, cada una de nosotras somos estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica Silva Henríquez. En la cual, nos encontramos en proceso de elaboración de nuestro seminario de grado para optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación, y Profesor de Educación Diferencial con Mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Usted ha sido invitado/a a participar de una investigación que busca: “Conocer las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en espacios de educación no formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”.

Para poder llevar a cabo la recogida de información, utilizaremos como instrumento, una entrevista semi estructurada la que se llevará a cabo partir de un guión de preguntas abiertas. De la cual, la información que usted proporcione, quedará registrada en una grabación de audio y será sometida a análisis, siendo conocida en su totalidad, por las seminaristas responsables y su profesora guía.

Al momento de firmar el consentimiento de participación, y según usted indique mediante un SI O NO, se mantendrán sus datos personales y el nombre de la institución de la que usted es participe sin modificar o de lo contrario, se utilizarán las letras iniciales de su nombre y de la institución.

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria, y que tiene derecho a participar o no de ésta. Que declara haber leído la información que aquí se ha proporcionado. Y que tiene derecho a preguntar, ahora o durante el transcurso de su participación, sobre cualquier duda que tenga, recibiendo una oportuna y satisfactoria respuesta.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Yo, Camilo Jara Al firmar este documento, indico que he sido informado(a) de la investigación: *“Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”*, consiento participar voluntariamente en una entrevista. Y que (marque con una X) SI/NO autorizo a que se mantengan mis datos personales.


Firma del participante

Fecha: 22/05

Ciudad: Santiago



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

“Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”

Estimado(a) Colaborador(a):

Junto con saludar, nos presentamos, cada una de nosotras somos estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica Silva Henríquez. En la cual, nos encontramos en proceso de elaboración de nuestro seminario de grado para optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación, y Profesor de Educación Diferencial con Mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Usted ha sido invitado/a a participar de una investigación que busca: “Conocer las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, que ejercen en espacios de educación no formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto”.

Para poder llevar a cabo la recogida de información, utilizaremos como instrumento, una entrevista semi estructurada la que se llevará a cabo partir de un guión de preguntas abiertas. De la cual, la información que usted proporcione, quedará registrada en una grabación de audio y será sometida a análisis, siendo conocida en su totalidad, por las seminaristas responsables y su profesora guía.

Al momento de firmar el consentimiento de participación, y según usted indique mediante un SI O NO, se mantendrán sus datos personales y el nombre de la institución de la que usted es participe sin modificar o de lo contrario, se utilizarán las letras iniciales de su nombre y de la institución.

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria, y que tiene derecho a participar o no de ésta. Que declara haber leído la información que aquí se ha proporcionado. Y que tiene derecho a preguntar, ahora o durante el transcurso de su participación, sobre cualquier duda que tenga, recibiendo una oportuna y satisfactoria respuesta.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Yo, Pablo Javier Castro Urra..... Al firmar este documento, indico que he sido informado(a) de la investigación: “*Experiencias de Profesores y Profesoras Diferenciales en Educación No Formal de las comunas de Santiago Centro y Puente Alto*”, consiento participar voluntariamente en una entrevista. Y que (marque con una X) SI/NO autorizo a que se mantengan mis datos personales.


Firma del participante

Fecha: 31.5.19

Ciudad: Santiago

Transcripciones de entrevistas aplicadas

Transcripción de Entrevista Semiestructurada aplicadas a cuatro profesores/as pertenecientes a establecimientos de educación no formal, específicamente a (CEAC) y Escuela Pública Comunitaria Barrio Franklin (EPC)

Transcripción de entrevista aplicada al profesor 1.

Las seminaristas llegan a CEAC, ubicándose en las oficinas de los profesionales que trabajan en dicho centro. Al llegar la profesora 1, a quien se le aplicará la entrevista semiestructurada, se le hace entrega del consentimiento informado y un breve resumen de las categorías y objetivos presentes en el seminario.

A continuación, se hará la transcripción de la aplicación del instrumento de la recogida de información.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en contextos de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencias de las intervenciones especializadas del profesor y profesora de educación diferencial.

12. Según su experiencia: Describa la función que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de esta institución.

En el fondo primero nosotros a quiénes atendemos, a niños, niñas, jóvenes, estudiantes universitarios y adultos, que son la mayoría, son derivados de colegios que tenemos convenio, cercano y no cercanos y algunos particulares también, que de alguna manera podríamos decir no son atendidas o no son respondidas o apoyadas sus necesidades educativas en la escuela, en el contexto colegio escuela como centro educativo, y nuestro rol tiene que ver con dar ese apoyo, apoyo cierto pedagógico. (VF) Entonces hacemos un proceso de entrevista inicial, anamnesis, eh... aplicamos instrumentos de evaluación, dependiendo cierto de la edad y el curso (ANE) y entregamos informes psicopedagógicos, y nuestra atención si lo requiere después de este proceso, en general vienen una vez a la semana y se atiende una hora cronológica a cada estudiante. (PA) Eh... tratamos si de hacer y cada vez lo hemos hecho más de hacer grupos como de trabajo aunque sean mínimos, o sea tenemos grupos de dos, de tres y hemos tenido máximo de cuatro, por el espacio también no podemos más, pero que no sea tan como individualizado, hay algunos casos si que nos quedan individuales, y ahí, bueno ahí, hay un contacto permanente con la familia, diario casi, o sea cada vez que vengan. (PA)

13. De acuerdo a su experiencia en este contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?

O sea se involucra en todo momento, porque primero acá ellos una vez que llegan, firman lo que nosotros tenemos una carta de compromiso, ya... que tiene que ver un

poco desde, desde la cosa administrativa, respetar el horario, asistir, eh... en el fondo que los acompañen, sobre

todo a los menores de edad, ustedes saben que eso no pueden dejarlos y eh... y por lo tanto, ellos son parte super importante del proceso, o sea participan de la anamnesis, pero también en cada sesión, también los papás como que esperan, no se, un mínimo de... de respuesta o intenciones algo, o una mínima sugerencia ya..., y si sucede algo, porque algo importante, bueno en algunas sesiones dejamos un rato como para hablar con quien lo acompaña, porque a veces no viene eh.. bueno a veces no viene, bueno de acuerdo a cada situación viene solo la mamá, o solo el papá o sabemos que están separados así que hay un trabajo como bien directo con la familia. (IF)

14. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formal y/o informal que usted aplica a sus estudiantes?

Ya aplicamos, bueno un poco lo dividimos en área socio-emocional: aplicamos niveles de adaptación del EVALÚA, a veces aplicamos pruebas informales como el Tes de Roberto o de Rosita, ehm... en el área como ya de procesos cognitivos aplicamos los estilos de aprendizaje o cognitivos, dependiendo de la edad de los niños y los procesos cognitivos específicamente del EVALÚA, em... luego en comprensión lectora y producción de textos la CLPT y en matemáticas el EVAMAT (EP). A veces, ahora eso es como un nivel básico, a nivel de preescolar nos enfocamos en habilidades previas a los procesos como de la lectura, escritura y la matemática, o sea habilidades fonológicas, habilidades semánticas y las habilidades como pre-numéricas, también incorporando los elementos del área socio-afectiva también y... y cuando tenemos como, voy pensando en estudiantes más grandes, eh... también, también tenemos un área de evaluación dinámica, que ahí no hacemos estas pruebas formales estandarizadas que ustedes conocen, sino que también aplicamos una línea mucho más de proceso que tiene que ver con las pruebas eh.. de de Feurstein como en esa línea (EP). Y informales nos ha tocado, por supuesto informales desde el punto de vista que nosotros, o sea es como que tene... adaptamos un poco las que existen teniendo claro, cuál es el área, el objetivo y las adaptamos por ejemplo, en aquellos niños que nos llegan ahora muchos niños que eh.. en una etapa con poco lenguaje con eh... escasa comprensión de instrucciones, entonces es imposible aplicar una prueba informal, o sea una prueba formal perdón, entonces tenemos que adecuar las pruebas que existen pero de buena manera eh.. se convierten en pruebas informales, entonces intencionamos actividades y ahí usamos mucho el tema de las observaciones, de la respuesta de los niños. (EP)

Seminarista: ¿Y en estas pruebas a los preescolares son formales también algunas o informales solamente?

No, en los preescolares es que puede ser ambas, o sea en general eh... como son derivados de colegios y los colegios exigen un informe ya.. en general ahí un poco uno tiene que responder a esa necesidad, la mayoría son formales ya...(EP) ¿cuándo lo hacemos informal?, cuando la situación ya sea de la necesidad educativa del estudiante amerita que no sea algo tan estructurado porque no nos va a responder y nos interesa que si saber su proceso, no sé hay que saber precisar, ahí aplicamos directamente pruebas informales o también nos vamos por una línea mucho más, más de proceso que tiene que ver con las pruebas de... de... cómo se llama, de evaluación dinámica. (EP)(PA)

Seminarista: ¿También de Feurstein?

De Feurstein, claro, o sea como de la línea de Feurstein.

15. ¿Cuál ha sido su participación en la selección y/o elaboración, de la evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?

Uf, dada mi experiencia, yo diría que me he dado cuenta de que es bueno como eh... enriquecerse como con otras miradas (PA), de repente en algunos colegios ustedes bien saben que ya eh... en el fondo hemos aplicado por ejemplo solo el EVALÚA pero tiene una una sola mirada, encontramos además que tiene una visión mucho más psicométrica podríamos decir de... del trabajo (EP). Entonces, creo que al variar también, por otro lado la CLPT es más descriptiva (PA), nos entrega más información, en términos de... de cómo después poder apoyar a los estudiantes, de como poder entregar algunas sugerencias más concretas eh... más cualitativo, más descriptivo, (PA)

16. ¿Cuál ha sido su participación en la modificación y aplicación del instrumento de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?

No entendí la pregunta.

Seminarista: ¿Cuál ha sido su participación en el ir modificando, y también la aplicación misma del instrumento?

Ah, ya, ya, lo que pasa es que... bueno, nosotros acá somos un centro y nuestra dinámica de trabajo en el programa de psicopedagogía nosotros tenemos reuniones semanales, todas la semanas, que son reuniones eh... podríamos decir de supervisión de casos y también un poco de todo el trabajo como de de... las derivaciones, etcétera, y cómo también entregar sugerencias frente a situaciones que.., nos vemos también de alguna manera a veces atrapados, porque a todos nos pasa, o sea no es que tengamos así como clarito que hacer (TI). Y también, participamos todos los viernes de reuniones psicoeducativas sistémicas, en donde también se ve en el fondo se entregan sugerencias también desde la... desde el punto de vista, más bien psicológico, socio-emocional, conductual porque por algo en el fondo ahí también se exponen nuestros casos para recibir ayuda, sugerencias, apoyos del equipo profesional (EAI). Entonces, es algo, en el fondo cuando te dicen, ahí en el fondo vamos como un poco también vamos viendo como el proceso, qué es lo que es conveniente o no mira bien no hagamos esto, no nos dio resultado por acá, busquemos, o sea siempre una constante, sobretodo en casos en donde, en donde uno se da cuenta de que lo formal o lo estructurado no va a funcionar (EAI).

Seminarista: ¿Y entre todos se van dando sugerencias para modificar?

Por supuesto, claro, tomamos como, aquí como decisiones bien en conjunto, aquí no hay, no es como, o sea a ver si bien tenemos la estructura de lo que manejamos, pero también hay una plena como confianza en los profesionales, en el sentido que si se toman decisiones son siempre pensadas en el beneficio de... del estudiante, o sea de rescatar lo mejor posible de lo que ellos si saben y lo que a lo mejor donde podemos ayudarlos, porque por algo vienen (TI).

Seminarista: ¿Y usted, es quien las aplica también?

Sí, también, po', por supuesto.

17. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para determinar el tipo de evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las NE?

Ya, en general, bueno el criterio que usamos, bueno tiene que ver primero con el curso del estudiante más que la edad, pero también con su, como su historia, ya eh..., un poco lo que trae desde... desde la familia, desde la escuela, desde su historia como, como cercana, eh...y de acuerdo a eso porque... eso, eso es un primer criterio (ANE). Pero también nos ha pasado que cuan... vienen muchos chicos migrantes acá, que en realidad están desfasados no un año, a veces dos años, entonces también es un criterio a considerar para el momento de..., porque claro si bien no nos responde, no funciona, hay que tomar decisiones, hay que

cambiarlas.(ANE) Yo creo que esa es una garantía que nos da el hecho de estar acá, de estar como fuera del contexto escuela, fuera como de la... del centro educativo, o sea que nosotros podemos tomar nuestras propias decisiones.(ANE)

18. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?

Oh, para la selección de apoyos, es que bueno si nos vamos a los apoyos no sé si son ¿los curriculares o apoyos a nivel como general, o ambos?

Seminarista: ¿Cuál es el apoyo que se le entrega al chico acá en el CEAC?

Eh... ya, los apoyos que se le entregan al chico siempre va a ser de acuerdo como a la... cual es la necesidad, qué es lo que requiere, o sea por algo hay un plan de trabajo, en donde de acuerdo al informe, de acuerdo al... a la documentación que se tenga, se tiene que plantear(ANE) (PA), bueno qué es lo que necesita el estudiante o sea igual se plantea el objetivo, se plantea bueno que estrategias a utilizar, en ese sentido yo diría que aquí nose... siempre es escaso, pero... pero yo creo que tenemos recursos didácticos eh... y tecnológicos para poder trabajar con los estudiantes, o sea aplicamos algunos métodos como más tradicionales, pero también hay otros que vamos, vamos incorporando y vamos variando (PA).

Seminarista: ¿De acuerdo a la realidad del estudiante?

Claro, de acuerdo a sus requerimientos, de acuerdo a lo que necesita.

19. ¿Cuáles son sus referencias u apoyos para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes?

¿Mis referencias?

Seminarista: Si, ¿De dónde se basa?

Ya bueno, nosotros acá, por un lado, tenemos un... una fuerte yo diría como soporte desde, desde... una línea más bien cognitiva, cognitiva constructivista podríamos decir, pero también del otro lado más sistémico, sabiendo como, como el niño eh... o el estudiante o la persona que... distinta, siempre somos distintos, entonces, porque algo a lo mejor que necesita un estudiante, el otro estudiante no funciona. Entonces, de ahí vemos un poco el el... como lo sistémico, te fijas, que es lo que va a ser mas adecuado para cada..., para cada realidad (PA).

Seminarista: ¿Y, desde eso se van estableciendo los objetivos?

Exacto, como los objetivos de..., en el fondo, objetivos de aprendizaje, objetivos más bien son objetivos didácticos que podríamos decir porque los planteamos nosotros, o sea los readecuamos (PA)

Seminarista: ¿Los readecuan desde dónde?

Lo, o sea desde... desde lo que nos... desde los resultados de las evaluaciones (EP), pero también desde lo que se requiere por eso es que el referente igual es las bases curriculares regulares, o sea si bien no estamos en la escuela, pero claro, si el niño, el estudiante está en quinto básico, también tenemos que considerar ese referente (PA)

20. ¿Cuáles son sus referencias u orientaciones para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?

En general, aquí las estrategias eh... siempre tienen que ver con la necesidad educativa (PA), pero sobretodo tiene que ser estrategias dinámicas, estrategias lúdicas, estrategias como de... de rápida respuesta, en el sentido que... sabemos que tenemos un contexto una... una podríamos decir un encuadre, que es una hora de trabajo (PA), entonces ¿cómo organizamos la estrategia?, primero como una activación cognitiva, de acuerdo a lo que no sé... memoria, atención, razonamiento, etcétera, breve. Luego como una actividad fuerte que es lo que vamos a trabajar, no sé, por ejemplo, ya habilidades de comprensión inferencial que se puede trabajar con un texto, o material de apoyo con recursos y finalmente siempre una estrategia metacognitiva que puede ser una pregunta, puede ser un juego o puede ser algo como que de un cierre (PA).

21. ¿De qué manera realiza el seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?

Ya... el seguimiento ¿cuándo, cuando... se están aquí o cuando se van?

Seminarista: Eh... no aquí

Ya... o sea acá tenemos nosotros un registro de cada sesión ya... en donde se describe eh... bueno la fecha, lo que se realizó y de alguna manera, cómo como justamente el seguimiento, en qué hemos avanzado, en que hay que poner más, no sé dónde se mantienen dificultades y el el... criterio que tenemos que cada... regularmente, cada más o menos, cada un semestre (PA) se... dependiendo de la situación del es..., por ejemplo, ya... se hace un infor... una evaluación psicopedagógica como tal, a la mitad del semestre ya... cuando sea, ya sea cuando la mitad del semestre sea a fin de año, o a mitad de año se hace un estado de avance ya... del proceso de aprendizaje, con un informe de avance, que es distinto al informe psicopedagógico, y luego, eh... la reevaluación psicopedagógica que correspondería al año (EP). Ya..., eh..., también así como, les decía la mayoría de los chicos son derivados, en algunos casos, que son los más puntuales, no es que en todos, no estaría en todos, pero los más puntuales, donde hay mas dificultad o hemos notado alguna situación que nos interesa saber algo de la escuela, se mantienen algún... de alguna manera nos conectamos con... nos contactamos con la escuela, el colegio, o ya sea vienen acá o nosotros hemos ido allá (VF). Por ejemplo, Camila, ha ido allá no sé si una o dos veces al María Auxiliadora que ahí tenemos varias niñas de atención, a reunirse con las profesoras, con la..., bueno con la orientadora de manera también de... de tener una visión qué pasa allá o de aportar desde lo que... desde alguna sugerencia que... de trabajo con... con la estudiante. Pero eso lo hacemos, yo diría que, en casos muy muy puntuales, porque el tiempo tam... no nos da mucho. (VF)

22. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para implementar su trabajo con niños, niñas y jóvenes?

¿Cómo?, bueno a ver cómo el... el CEAC, tiene en en... alguna en su presupuesto anual eh... destinado eh... una cierta, un cierto monto en donde nosotros podemos ir como poblándolo, o sea eso no quita que también en lo personal, uno también puede, hemos podido, cada uno puede aportar, pero en este último tiempo lo que necesitamos lo que nos interesa lo vamos incorporando, también lo vamos elaborando, en al medida de lo posible, que es súper complejo por el tiempo, pero a veces hay niños que requieren como algo.. algo más... algo es que... requiere tiempo todo el material requiere tiempo, requiere... de laborar, o sea tenemos muchas ganas de hacer cosas, de hecho, ahora estamos en un proyecto también así. (PA)

Seminarista: ¿Y, este presupuesto anual, nace del centro mismo o desde algún otro centro?

No, del centro mismo, o sea se destina un monto, si tampoco es mucho, pero... pero si de acuerdo, también de acuerdo a nuestras necesidades, claro, pero tiene que ser un monto que es anual, no no... es mensual, es anual. (RA)

23. ¿Cómo establece vínculos o redes de apoyo, con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?

Bueno, primero como CEAC, eh... existe acá lo que se llama un convenio docente, eh... concretamente el convenio docente significa que la..., los niños que son derivados de instituciones cercanas o no, porque tenemos convenio con colegios que son bastante lejanos, ya sea porque no tienen PIE, o porque a lo mejor el PIE no da abasto, o no da respuesta o no tienen cabida los estudiantes que derivan (RA). Entonces, primero hay una ficha de derivación, ya... que eso lo hacen a través de la secretaría, lo envían por correo o lo vienen a dejar, en donde básicamente, porque lo derivan, cuál es la situación que... como que apremia, que dificulta, eh... que... en el fondo..., ¿qué más dice ahí?... (titubea), y colocamos también como una apreciación desde..., desde la persona que deriva o desde el centro que deriva, si la derivan a: psicología, psicopedagogía o familia, y como el grado de... el grado de necesidad, o sea si es alta, media o baja, ya. (RA) Con esa ficha de derivación, nosotros nos contactamos con la familia o el papá, la mamá con quien sea y se establece una primera reunión, una primera... entrevista (IF), ya y... en general luego de esa entrevista ahí tratamos de un poco lo comentamos en estas reuniones que yo te decía semanales, ya..., con algunos casos, en otros casos es como un... sabemos lo que hay que hacer ah, pero en general, las decisiones son como que esas reuniones nos permiten organizar nuestro trabajo (TI) y..., bueno eh... las... la otra contacto que tenemos con ellos, mensualmente lo que nosotros informamos solo la asistencia, o sea no informamos lo cualitativo que de alguna manera igual es un trabajo como podríamos decir profesional, eh... sobretodo desde el punto de vista esto que se llama psicológico es muy confidencial, eh... pero si se informa la asistencia, hay un registro, una planilla, de acuerdo a si lo hacemos mensualmente. (VF)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.

1. En caso de que exista: ¿Cómo ha sido su experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario, en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?

Maravilloso, no yo creo que eso es lo que a mi me... me motiva día a día, eh... o sea como que el cambio fue super brusco sí, aquí realmente sí..., o sea por eso te digo la reunión aquí es de los viernes que es, hay un, hay una... supervisora que es sistémica, que en el fondo participamos como de iguales, las estudiantes en práctica, los psicólogos, porque tenemos categorías de: practicantes, pasantes y profesionales ya..., y bueno, yo, que estoy a cargo de ... de un programa.(TI) Eh..., en el fondo allí, ahí vemos al estudiante eh... eh... sistémicamente, o sea desde su realidad, desde su dinámica familiar, desde lo que a ellos les ha funcionado, porque uno tiene mucha teoría y la teoría no funciona con todo, la teoría es como bastante... rígida, entonces hay que adecuar, hay que... hay que conocer cuál es el contexto, o sea ahí lo que uno se da cuenta es que hay que eh... no sé po', ver lo que funciona, la dinámica de la familia, la interacción entre ellos, eh ... no sé... las costumbres, los hábitos,

todo eso nos da, toda esa riqueza nos da el contacto con la familia ya..., porque de lo contrario solo veríamos al estudiante la parte académica nomás (EAI). Nos enriquecemos porque son eh... por las mismas sugerencias de estrategias, sugerencias de trabajo con la familia, sugerencias también de cómo también eh... cómo... cómo muchos estudiantes también que atendemos por ejemplo, no quieren nada con psicología porque a lo mejor ya viene de una terapia o no tuvieron una buena experiencia, entonces nosotros de alguna manera tenemos como profesionales una responsabilidad tremenda de de... generar ese vínculo y de mantenerlo ya... pero, manteniendo ciertos resguardos también ah..., porque también se genera un espacio de confianza ah..., que... que pasa mucho porque cuando yo les decía que en este convenio docente que se establece (EAI), un convenio docente que se establece con los colegios y los estudiantes son atendidos por la... por estudiantes en práctica, y el convenio implica que también hay un valor inferior. En este momento el arancel, eh... particular son veinte mil pesos, y tenemos por convenio hay colegios que pagan siete, otros nueve y otros doce, por ahí, o es ocho, diez y doce, parece que subió mil pesos, o sea es bastante la diferencia, bueno y en... en psicología también.(RA)(VF)

2. Describa la función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario.

Super larga la... la función... ¿cómo dice?... describa la función...

Seminarista: La función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario

Bueno, cuando yo llegué aquí no había nada de mi área, nada, entonces, yo formé todo, o sea desde sí... desde, desde mi experiencias, desde lo que conocía desde la carrera, desde las prácticas, desde los contextos educativos, desde las conversaciones con profesionales, o sea me fui como armando y estructurando desde... desde los protocolos de trabajo, desde la organización, cierto de... del material que tenemos en el computador por ejemplo, de establecer ciertos lo... todo lo que yo decía todas las planillas, o sea todo.. tiene que estar aquí, igual tenemos un orden, un fichaje a nivel general del CEAC, o sea cada estudiante tiene una ficha, gracias a... bueno desde el año pasado que CEAC, funciona con MEDELINK, a través de medelink, o sea es un

software externo que nos permite ahí eh... en el fondo tener eh... digitalizados todas las atenciones mmm... que eso antiguamente no estaba, lo hacíamos todo manual, entonces, es una tremenda ayuda.

3. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, al trabajar con especialistas de otras áreas?

En todo, en lo... humano, personal primeramente y también en lo profesional, tenemos cada cierto rato, más o menos una o dos veces al semestre, lo que se llama una instancia de autocuidado y que eso a sido maravilloso, porque trabajamos con personas y trabajamos en general con problemáticas muy potentes, muy fuertes, entonces... hay que estar preparados, hay que... hay que renovar energías, hay que... y además hay que ... empatizar entre nosotros. (TI)

4. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?

Bueno, te decía, ya sea en las reuniones de equipo de programas como sistémicas, son para eso, en el fondo, uno presenta el caso y en general, uno puede tener muchas, pero en general uno plantea una pregunta al final, o sea yo quiero o tengo por ejemplo dificultades de cómo no sé... la motivación del estudiante, viene desgastado, no quiere hacer las pruebas o no

quiere trabajar, ya ... o por ejemplo que... no sé cómo le sugiere a la mamá que que... que es una mamá muy aprensiva, que la niña en el fondo lo único que quiere que la mamá la deje un poco más autónoma. Entonces, son sugerencias así super concretas, frente a cada situación, entonces eso también no... nos permite también mirar con otros ojos, uno a veces creo que lo que uno sabe es lo que hay que hacer y a veces no, o a veces con uno si funciona y con otros niños no, lo que les decía, entonces uno se va dando cuenta que esto es super dinámico(EAI), o sea si bien, tenemos claro, yo en eso sí, soy estructurada-ordenada, me me.. reconozco, pero las plantilla, me sirven pa todo ya..., y eso es lo que me ha permitido ser mucho más flexible eh... en mi trabajo profesional, o sea desde lo personal y desde lo profesional, más flexible, en el fondo también como ejercer un trabajo más colaborativo, si aquí uno, no es el discurso, pensando en el taller que... surgió que no hay trabajo, claro porque si uno... uno no lo implementa la verdad que hay que yo creo que en eso la generosidad también hay que practicarla. Aquí nos compartimos material, o vemos no sé si... si algo que puede ser interesante, tenemos además yo(EAI)..., porque además en nuestro programas también hay grupos de estudio(TI), entonces, tenemos un grupo de estudio que... ya nosotros el año 2017, nosotros... eh... publicamos un libro a través de ese grupo de estudio familia y jardín infantil: cómo estimular cognitivamente los niños de familias eh... en el fondo de familias vulnerables que... que van a tener algo económico, sino que como...con alimentos super simples de la casa, cómo... como estimularlos, cómo hacer una mediación cognitiva ahí. Y ahora estamos metidas en otro proyecto particular, o sea por proyectos no nos quedamos (TI).

5. ¿Cuáles son algunas de las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?

Eh..., estrategias... por ejemplo..., nos pasa cuando un estudiante es atendido por psicología y psicopedagogía, entonces, ahí eh..., ahí se sugiere ahí en el fondo se enfatiza alguna estrategia por ejemplo para ... trabajar con la familia. Entonces, la psicóloga o el psicólogo, no sé, en la psicoterapia, tiene atención directa con la familia (EAI), eh..., no sé... yo creo que el..., la pregunta era ¿qué estrategia)

Seminarista: ¿Cuáles son algunas estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?

Es que la estrategia... se van, a ver las vamos..., van sugiriéndose, en cada uno desde su perspectiva la la..., o sea nos ponemos de acuerdo esa es la idea, no es que hacemos lo mismo, pero cada uno pone énfasis distinto, desde su... desde la experticia por así decirlo (TI)(EAI)

6. Describa, ¿Cómo ha sido su experiencia, en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario, realizado con los niños, niñas y jóvenes?

O sea, la..., en realidad si uno pudiera no lo tengo..., si uno pudiera leer el impacto..., que eso es lo interesante. Nos damos cuenta de que, primero es como..., es como acoger a la familia que viene igual dolida, porque algunos llegan, es que me mando la profesora, ah... o es que en el fondo la profesora le tiene mala a mi hijo, o yo nose porque lo está enviando, porque como no están dentro del PIE, que podríamos decir ahí, se saben que están siendo atendidos en el colegio, eh... en algunos viene como esa como... esa como resistencia.(IF) Eh..., sin embargo, también, en otros que nos derivan muchos chicos de preescolar, que al principio uno dice ¿Por qué si están en proceso como de... de de desarrollo, de juego?, que la verdad que ha sido, pero que ahí se nota el cambio, porque hacemos como un trabajo de...

como de... de... de mucha empatía, de mucha socialización, de mucha comunicación (PA), estoy pensando justo en un caso que le toca bueno... a la Belén, que ha tenido un cambio pero mara... pero increíble el chico, ¿cuánto llevan de práctica?, como dos meses, menos, eh... porque, porque también se les da un lugar de confianza, un lugar donde van a tener logros los estudiantes, son niños que en... en treinta, cuarenta estudiantes, se pierden, no los toman en cuenta, no a todos, pero son en general lo que están más... los que están mas dejados de lados. Entonces, acá hay un el... ya aunque sea hay un pequeño grupo, pero hay un trato mucho más directo, mucho más afectivo, en el sentido de que nos preocupamos por cada estudiante (PA), de que en el fondo la mamá también o el papá confía como en el trabajo nuestro, eh... que las sugerencias que estamos entregando, que... las ponemos en práctica y ellos también, o sea si no tenemos el apoyo de la familia porque ahí uno se da cuenta, o sea aquí es la familia fundamental tiene que colaborar (IF). Si, nos damos cuenta de que tenemos, o sea... desde fuera, desde la apreciación nuestra, no sé si viene por ahí, pero como muy crítico de de... alguna estrategia a nivel de la escuela o cómo son catalogados de repente, nuestros niños, o... de alguna manera, como se resuelven situaciones desde ahí, pero desde la mirada crítica, cómo les digo nos ha tocado casos que hemos tenido que ir a colegios, en donde... en donde hemos tenido enfoques distintos.(IC)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.

1. Según su experiencia, ¿Cuáles son las estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

¿Las estrategias que utilizó con la familia?

Seminarista: Sí.

Bueno, aparte de... de entregar sugerencias en el informe (EP), eh... hemos... hemos establecido algunas estrategias en sí como... como de semanalmente, no digo todas, todas las semanas, pero por lo menos entregar como alguna información puntual, porque nos damos cuenta que el informe a veces dice mucho que los papás tam..., no entienden, ya... entonces como ... como una estrategia así de que eh... algo que nos interese, que... ellos si eh.. no sé... ejerciten, estimulen algo muy puntual. Con algunos niños, que también, un poco hay papás que también nos piden, y aunque a veces nos cuesta pero hemos... hemos accedido, porque también uno tiene que llegar a un cierto... un cierto consenso, no podemos imponer, o sea si la familia viene también acá porque también en algún momento necesitamos de ellos, con algunos estudiantes, algunos... algunos apoyos como de trabajo en la casa, porque los papás no saben cómo apoyarlo, o no saben que hacer, o no tienen a lo mejor..., no tienen los conocimientos directamente(IF). Eh..., pero y... yo diría que... más la... las estrategias son siempre como como... una, como una información verbal, podríamos decir en cada sesión, como una respuesta directa a lo mejor a lo que nos interesa... que ellos focalicen. Eso sí, que es distinto, y yo creo que... de a poco lo han entendido los papás, muchas veces, llegaban acá mañana tiene prueba de matemáticas, entonces, eso en la... en la primera sesión se dejó claro, aquí no hacemos reforzamiento, porque de lo contrario, siempre sería emergencia ah, es que... mañana es matemáticas, después lenguaje, después historia , entonces yo creo que eso también ha sido un proceso en donde... donde a los papás se les informa, pero también se les reitera(IF).

2. ¿De qué manera colabora la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

Claro, de que mane..., o sea bueno, colabora en el sentido de que nos mantiene, es como un puente igual, ahora aquí el puente es la familia, nos mantiene informados de lo que está pasando en la escuela, o de lo que señala la profesora o de lo que esta sucediendo en la casa, eh..., con lo que pasa acá ya..., eh... eso. (IF)

3. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?

O sea, yo creo que la familia..., lo que más necesita, es es..., justamente algo positivo de su hijo, y siempre hay algo positivo y es lo que... yo creo que siempre valoran, me preguntan, como están , como estuvo, eh... son familias que... son familias que podríamos decir que... eh ... que también se entregan como, así confiadamente a nuestro trabajo, por lo tanto, eh..., yo creo que también son muy agradecidas. (IF)

Seminarista: ¿Y, usted, en ese sentido, se ha sentido cómoda con estas familias?

Claro, es que como en general, yo diría que... nuestro programa, en general, no..., no hemos tenido dificultades con la familia, tampoco también, trabajamos con personas, ustedes saben que pueden ellos denunciar en cualquier momento, no nos ha pasado. Eh..., salvo sí, cuando... cuando, en el fondo, claro hay situaciones que uno e pero

que son de otro tipo, no tiene que ver con el trabajo con los niños, a los papás que cuando hay..., cuando se están separando y se nota que si lo trae uno, hay una información, si lo trae el otro, porque no hay... no hay una interacción entre ellos, y uno ahí lo ve, y uno ve que por algo nuestro trabajo tiene que ser interdisciplinario, o sea porque todo lo que pasa en la familia, cualquiera sea la... la característica, de esa familia, influye en el trabajo realizado, en todo, sobretodo con los más pequeños, con los grandes también, con todos en general, para bien o para no tan bien.(IF)

4. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?

Ya..., eh..., un poco de pensando en que también, el progreso del alumno una vez a la semana, ya eh..., a ver..., primero hay una comunicación aunque sea breve cuando es posible, pero en general, cada vez que vienen, pero formalmente, es cada un semestre (IF), ya sea para la entrega de un informe, un estado de avance, o ya sea para la reevaluación (EP) ya..., o a no ser de que..., también nos ha pasado, de que hay situaciones en las cuales hemos notado cambios, cambios de humor de la estudiante, o a... alguna situación que ella ha manifestado, porque también ahí se produce, ahí tenemos que llevarla a supervisión que para nosotros son supervisiones de casos (TI), y alomejor tenemos que ir en vez de atender al estudiante, ya ahí citamos a la familia,

O sea también pueden haber situaciones emergentes que..., lo requieran.(IF)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.

1. ¿De qué manera se relaciona o interactúa con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?

¿De qué manera nos relacionamos nosotros?

Seminarista: Usted, como profesora de educación diferencial

Bueno, nosotros, porque dentro del programa de psicopedagogía está la fonoaudióloga, ya... o la atención fonoaudiológica también, entonces, hemos hecho campañas de... como..., de ofrecer a los jardines o a las escuelas que tienen nivel preescolar, eh... una atención gratuita, como un scrinin, así rápido con la fonoaudióloga de manera como de hacer, un primer despistaje(ICOM). En el fondo, también, una forma de..., bueno de detectar algunas situaciones, de manera que después los papás ya porque es de los papás no del colegio, eh... tengan acceso a una posible atención (IF) ya..., eh..., bueno, hemos hecho con comunidades migrantes, también con alumnas en práctica, una vez fuimos a trabajar con niños eh..., en Independencia, trabajamos como en una ONG, íbamos dos veces a la semana a trabajar como..., era como una casa de acogida de los niños migrantes y..., para dar apoyo más que en tareas, más sobretodo yo diría en en..., como en estimular

cognitivamente en como como..., activar así, como lo que es la gimnasia cerebral o... o estimulación cognitiva directamente. (ICOM)

Seminarista: ¿Y, esos jardines son como del sector?

Sí, casi si, jardines o colegios, o sea hemos ido al Sant Rouse, que está por ahí mas cerca de avenida Matta, eh... otro que está po ahí a la vuelta, pero... eh si..., nosotros en general buscamos cercanos, porque también por la accesibilidad, eh... que más..., que más hemos ofrecido (ICOM)... Bueno, acá ya hemos que ya es el grupo de estudios, que es parte del área de psicopedagogía, que tiene una línea de atención podríamos decir..., y de apoyo psicopedagógico, el grupo de estudio, las supervisiones de casos y el trabajo de..., de equipo (TI). Entonces en el grupo de estudio hubo un tiempo, desde el mismo libro..., nosotros fuimos a un jardín a trabajar con las mamás, cuándo les entregamos las pautas para que ellas estimularan a los niños, y después hicimos una evaluación desde la experiencia, o sea hemos hecho capacitación también a colegios, desde CEAC. (ICOM)

Seminarista: ¿Y también esa capacitación a nivel de psicopedagogía?

Claro, o sea capacitaciones, en una línea de actualización de procesos evaluativos, hemos hecho la evaluación dinámica (EP).

2. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?

Bueno, por eso los protocolos, o sea importante de que nos pasaba, al principio, que.. por ejemplo..., era muy focalizado sí, una mamá iba a comprar y llegaba muy tarde, los niños se quedaban aquí dormido y era un riesgo tremendo, ya..., o sea un riesgo para los niños, para nosotros, por si sucede algo, eh... entonces es..., todo eso en el fondo, esas experiencias, nos hacen que los protocolos, o sea tratamos de anticiparnos, yo creo que siempre se nos van a escapar situaciones, pero en la medida de que van sucediendo, tenemos como..., eh..., en el fondo..., o sea de alguna manera buscamos las redes como... poder resolver (ICOM), eh... claro..., eh no sé... riesgo, estoy pensando ..., no sé que..., repíteme la pregunta...

Seminarista: ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?

Ya, o sea en general, aquí la atención, es hasta las ocho, hasta las veinte horas, y los sábados de nueve a dos de la tarde, o sea primero que los menores de edad, tienen que venir con un adulto, ya sean los papás o no, en una medida de resguardo también para

nosotros (IF). Bueno..., eh por eso que el compromiso de atención como se establece una serie de situaciones que los papás la tienen que leer, sino que también saber, o sea respetarlas,(IF) eh..., bueno aquí..., el espacio también, es reducido, entonces aquí también hay que como que tratar de respetar al otro, a las personas que están en el otro box, respetar la hora, o sea todo eso nos permite también un buen funcionamiento, hay que anticiparse, organizarse.

3. ¿Cuál es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?

La función tiene que ver, bueno..., uno, a través de correos, a través de llamadas telefónicas, y luego cuando ya queremos establecer convenio, eh... en el fondo agendamos una reunión, que puede..., en general es acá, pero también podemos ir al centro, podemos ir al lugar, podemos ir.(RA)

4. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?

Se entregan todos los protocolos, todas las fichas de derivación, que eso es super interesante, hemos hecho, incluso charlas de como derivar, no siempre se entiende bien (RA), eh..., y eso no sé... ¿algo más?

Seminarista: ¿Pero, usted es quien las busca, las gestiona?

A ver, la..., como como equipo ahora de gestión del CEAC, porque hay tres coordinadoras de cada programa, ya..., yo soy de psicopedagogía, hay una coordinadora de familia y una coordinadora de psicología (TI) y está la Cecilia como coordinadora, como directora del CEAC. Nosotros nos reunimos, todos los miércoles en la mañana, tenemos un proceso no..., si por eso te digo que hay días que estoy llena de cosas, pero esa..., esa es la estructura y ese

es el orden, esa es la organización, entonces los miércoles tenemos nuestro trabajo de equipo, en donde organizamos todo esto, anticipamos, quiénes van, cómo lo hacemos, buscamos las mejores estrategias, depende la situación, el contexto, cierto nos dividimos, un poco en función, o sea aquí siempre es acordado, yo creo que es lo que como nos nutre o o... de acuerdo a la disciplina que corresponda por supuesto, ya..., no es como que cualquiera, pero, ahí, esa... esa coordinación es fundamental también y eso es como quien dice es lo que nos organiza la semana. (TI) (EAI)

Seminarista: Entonces, ahí quien tiene el contacto es la directora.

Claro, lo que pasa, es que al revés, es que tenemos muchas redes, tamos, en un momento donde hay..., claro..., tenemos muchas redes, porque también, tenemos los

colegios salesianos, los colegios María auxiliadoras, algunos, no todos por supuesto, los colegios que están como cercanos, términos de de..., geográficamente, eh..., bueno hay convenios con los funcionarios de la Universidad también, eh..., no hay muchos convenios con colegios que nos solicitan, que casi me refiero, no es necesario ir como a buscar, o sea al contrario, tenemos una alta demanda (RA), yo diría, al contrario, en algunos tenemos que..., que tratar de en el fondo de..., de no, de no..., llega un momento, todavía creo que estamos bien, por eso en nuestra reuniones cierto semanales, yo creo que llega un momento, no sé depende algunos años ha sido en Agosto o en Junio, ya este año no más convenios, ya estamos colapsados, o sea no damos abasto, y tampoco es dar una atención de mala calidad.

Transcripción de entrevista aplicada al profesor 2.

Las seminaristas llegan a las dependencias la Universidad Católica Silva Henríquez, ubicándose en el casino del establecimiento. Al llegar la profesora 2, a quien se le aplicará la entrevista Semiestructurada, se le realiza un breve resumen de las categorías y objetivos presentes en el seminario.

A continuación, se hará la transcripción de la aplicación del instrumento de la recogida de información.

OBJETIVO ESPECIFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencias de las intervenciones especializadas del profesor y profesora de educación diferencial.

24. Según su experiencia: Describa la función que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de esta institución.

Por una parte, es cubrir las necesidades educativas de los estudiantes (ANE). Eh... en el CEAC, principalmente, se atienden niños con Déficit Atencional, o por lo menos esos son los casos que más me llegan a mí. Eh... por lo tanto, se hace estimulación cognitiva de cierta forma son muy pocos los casos donde hacemos como ehm... apoyo específico, por ejemplo, en Matemáticas o en Lenguaje, si no se estimulan las habilidades cognitivas, eso es como lo que se hace. (ANE)

25. De acuerdo a su experiencia en este contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?

Ya mira, para serte super sincera, ehm... en el centro se involucran súper poco las familias(IF) , porque como son derivaciones de escuelas, los papas casi siempre van a buscar informes y van más que nada por eso.(ANE) Entonces se hace la retroalimentación de la evaluación psicopedagógica, del apoyo que se está realizando, pero no es mucho el compromiso de parte de la familia. O sea, siempre es la educadora la que tiene que estar buscando la instancia para que se realice una conversación y se converse sobre estrategias, por ejemplo, en función de los estudiantes. (IF)

Seminarista: Pero, por ejemplo, previo a la intervención psicopedagógica, ustedes recopilan información?.

En la entrevista inicial

Seminarista: Ah, ya, y ¿en qué consiste la entrevista inicial?

La entrevista inicial consiste en descubrir el motivo por el cual fue derivado el estudiante, un poco el contexto familiar, eh... ¿qué más?, las necesidades educativas que tiene el estudiante y qué esperan ellos del centro en el caso puntual de su hijo (ANE).

Seminarista: ¿y ustedes tienen como algún formato?

Formato, sí.

Seminarista: ¿y eso es como anamnesis, algo así?

No, si esta un poco relacionado con la Anamnesis, pero no es el formato típico de la Anamnesis, es una entrevista propia del centro.(ANE)

26. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formal y/o informal que usted aplica a sus estudiantes?

Eh... siempre ocupamos EVALÚA, EVAMAT, CLPT, que son como los típicos y en los casos de los más chiquititos, que a veces llegan de kínder, pre cálculo y la prueba de habilidades fonológicas y semánticas (EP).

Seminarista: Esas son todas formales, ¿hay alguna informal que apliquen?

Por lo menos yo que ocupe informales, ninguna (EP). Antes se hacía el test proyectivo bajo la lluvia eh... pero al final eso quedó solamente para psicología. Como hay psicólogos también dentro del centro, entonces ellos se encargan de aplicar (TI).

27. ¿Cuál ha sido su participación en la modificación y aplicación del instrumento de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?

¿A qué te refieres con modificación?

Seminarista: Por ejemplo, si toman EVALÚA, modifican por ejemplo, si el niño está muy fatigado. Hacen como modificaciones en cuanto como a la estructura de la evaluación psicopedagógica.

Ya. Sí, en algunos casos. En verdad depende del caso, por ejemplo con los niños que tienen déficit atencional así mucho, muy avanzado sí, si se les da más tiempo o hay ocasiones donde se toma la evaluación no solamente en un día, se toma en más de una sesión. Pero esas son como las modificaciones que se hacen (EP)(ANE).

Seminarista: ¿Y en la aplicación como se da el contexto de aplicar el instrumento?

Eh... en realidad es lo normal. O sea, nosotros aplicamos la evaluación, se le toma el tiempo, por ejemplo, en el EVALÚA en las partes que se le tiene que tomar el tiempo. Eh... pero eso

en las evaluaciones en realidad no se hacen muchas modificaciones, ni en la aplicación (EP)(ANE).

28. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para determinar el tipo de evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las N.E?

En realidad como en CEAC esta como bien estipulado todo y esas son como las evaluaciones que se ocupan, no es como que haya mucho. Si se pueden realizar algunas propuestas y es conversable y todo, sobre todo con la profesora Magali, pero son las evaluaciones que tenemos en realidad (EP).

29. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?

Ah, bueno, eso en base a las evaluaciones. Revisando las evaluaciones ya uno determina en caso de que tenga algo más descendido, ahí se ve el apoyo que ellos requieren. (PA). Sobre todo cuando se aplica el test eh... se me olvido el nombre, eh... para ver el estilo de aprendizaje, que a veces, se ocupa el estilo de aprendizaje de KHOLB; en ese caso a mí me gusta ese test porque te ayuda a orientar el apoyo luego.(PA) Eh... pero eso y en realidad eso se va viendo en el camino. Como que tú puedes tener cierta planificación de lo que podría ser tu proceso de apoyo

psicopedagógico, pero mientras avance el tiempo, tu te vas dando cuenta de cuales son realmente las necesidades del estudiante. Porque en realidad claro, tu aplicas la evaluación, pero pueden haber muchas variables de porque el niño respondió así, entonces eh... depende, en realidad, depende. Yo creo que en realidad en el camino se va viendo cuáles son las reales necesidades del estudiante.(PA)

30. ¿Cuáles son sus referencias u apoyos para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes?

Me enredó esa pregunta, muy larga.

Seminarista: O sea, eh... Cómo desde dónde, ustedes se toman para establecer objetivos de aprendizaje. Como no se rigen por el Currículum del Ministerio.

O sea, si bien no nos regimos por el Currículum del Ministerio yo si veo, ponte tú, el objetivo en Currículum en línea. O sea, dependiendo de la edad del estudiante y del curso en el que este. Tampoco es como que hagamos actividades así al azar, o sea, yo en ese caso trato de preguntarales también a los apoderados qué están pasando dentro del curso (IF), para a través de habilidades cognitivas, abordar un poco el objetivo de aprendizaje que se esta viendo en clases. Pero eso, Currículum en línea sería y los planes y programas.(PA)

31. ¿Cuáles son sus referencias u orientaciones para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?

En eso si trato por lo menos yo de darme una vuelta por los colegios.(VEF) O sea, no todas las educadoras en el centro lo hacen, por temas de tiempo, pero yo que solamente voy una vez o dos veces por semana, trato de en mis días libres, si asistir a algunos colegios. Como que me dejo caer de vez en cuando y trato de conversar con las profesoras y ver qué estrategias están utilizando ellas y cuáles les resultan y en realidad en conjunto, tratamos de buscar las mejores estrategias para los estudiantes (PA).

Seminarista: Ya. Y me imagino que esas estrategias no son las mismas para todos

No.

Seminarista: Pero ¿Hay estrategias por ejemplo, en común que usted utilice con los niños?

¿Para varios estudiantes?

Seminarista: Eso, que sean como las más comunes a aplicar.

Sip. A ver, el método COPISI lo utilizamos hartoo, sobre todo pa los niños con los que trabajo yo y para los más chiquititos, trabajamos hartoo eso. Eh... como otra estrategia, también para los más grandes, sobre utilizar hartoo apoyo visual (PA). Eh... y eso.

32. ¿De qué manera realiza el seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?

Eh... Por una parte, eso, las reuniones con los profesores o con los coordinadores. Por otra parte, las reuniones que se van haciendo con los apoderados dentro de las retroalimentaciones (IF). Y eh... casi siempre trato de ir conversando también con los estudiantes que tengo. O sea, porque para mí es súper importante que ellos de verdad sientan que están aprendiendo, y cómo ven los cambios dentro de su escuela por ejemplo. Eso (PA).

33. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para implementar su trabajo con niños, niñas y jóvenes?

Bueno, dentro de CEAC, se cuenta con algunos recursos. Con algunos. Eh... también se utilizan materiales que las mismas estudiantes de la universidad, de la carrera de Educación Diferencial van dejando, y lo demás en realidad del bolsillo de uno (PA). Porque...o instrumentos de uno, eh... Por ejemplo, yo tengo varios juegos que son didácticos y esos son los que traslado del colegio en el que trabajo hacia el CEAC, y así van de un lado a otro (PA). Pero eso; en realidad esto me va a golpear la profesora Magali, pero no, en realidad no hay muchos recursos en CEAC (PA).

Seminarista: Sí po', si yo estuve ahí.

Poco, más allá de los lápices, los sacapuntas, las gomas y las cartulinas y eso sería (PA).

34. ¿Cómo establece vínculos o redes de apoyo, con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?

Seminarista: Bueno, tu ya nos comentaste un poco.

Claro, eh... a través de las reuniones que realizo. Y eh... a veces trato de acompañar cuando van a dejar los informes psicopedagógicos, trato de acompañar a los apoderados (VEF).

Seminarista: ¿Cómo acompañar?

A la entrega, porque casi siempre tienen que entregar los informes o a la coordinadora del PIE. Ya que pasa es que a veces, los apoderados no saben explicar lo que dicen: “me entregó esto la Educadora Diferencial, no se qué dice, pero ahí está”. Entonces yo trato de acompañarlos y prestarles un poco de apoyo en ese sentido; (IF) Que se sientan más acompañados porque me ha pasado varias veces que les dicen “ah! pero es que claro, como ella es la Educadora Diferencial y como ella trabaja afuera, entonces por eso piensa que se pueden hacer estas cosas”. Entonces como ya si va la profesional con ellos ya no les ponen esos peros (VEF).

Seminarista: Claro, tú te refieres como a las sugerencias que hay en los informes.

Claro, a las sugerencias que se dan a la escuela, eh... o por ejemplo, a las evaluaciones diferenciadas que a veces se recomiendan, que a veces no las toman en cuenta, entonces llendo la profesional, ya es más difícil que... (VEF)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.

7. En caso de que exista: ¿Cómo ha sido su experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario, en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?

Seminarista: Bueno, en primer lugar, ahí si hay equipo interdisciplinario.

Sí, bueno, en CEAC contamos con fonoaudiólogo, con eh... psicólogos, psiquiatras y creo que esos y trabajadora social... (TI).

Seminarista: Eh... ¡ya!, ¿repito la pregunta?

Sí.

Seminarista: ¿Cómo ha sido su experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario?

En realidad, igual ha sido una experiencia grata. En el sentido de que como, como el centro es tan chiquitito, que esa es una ventaja y desventaja, pero como es tan chiquitito, en realidad tu tienes mucha comunicación con los otros psicólogos y pasa de repente que eh... tu estudiante, puede estar también en psicología. A mí me pasa mucho con las niñas del Liceo 1 por ejemplo, que llegan porque no tienen estrategias de estudio, pero también porque están todas con crisis de pánico. Entonces, en ese sentido, igual es bueno mantener la comunicación con los psicólogos y siempre he tenido buena experiencia con ellos. O sea, tratamos de aportarnos con estrategias y con información relevante de los estudiantes (TI).

8. Describa la función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario.

¿La función? Eh... a ver, explícame esa pregunta.

Seminarista: O sea, en el fondo, es la función es ¿Cómo se lo podemos explicar para que lo comprenda?

Seminarista 2: Eh... como el rol que cumple, como dentro del equipo.

Ah ok, es que en realidad, no hay como roles definidos. En este caso, es como de pares, porque no es como que yo sea la coordinadora y diriga algo, si no que en realidad son como conversaciones de pasillo; entonces es como super de pares el trato. Como que se ejerce algún rol, pero si trato de tener como un rol activo, si se podría decir así, eh... para favorecer la comunicación entre el psicólogo y yo en este caso (TI).

9. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, al trabajar con especialistas de otras áreas?

Ah, eh... recuerdo esto, ya no en realidad, porque ya hace tiempo, que no voy los días de semana. Pero creo que los días viernes se hacía una revisión, no recuerdo el nombre de la reunión.

Seminarista: Eh... sistémica

Claro, trabajo sistémico, y ahí se daba como una retroalimentación súper rica. Ahí estaba la Constanza o la Cota, que también te orientaba mucho en el sentido de a veces como contener a los chiquillos, de no sobre diagnosticar; también a algunos. Eh...

porque uno tiende a después, a sin querer queriendo, a segregar un poco también a los chiquillos dentro de su

diagnóstico. Puede pasar también. Entonces por el lado de psicología, nos daban también otro punto de vista y eso igual nos servía a nosotros para como retroalimentación en verdad (TI).

10. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?

Con el equipo interdisciplinario, eh... en realidad eh... se toman acuerdos dependiendo de cada caso (EAI), pero... no sé cómo explicar eso. Pero... a ver.

Seminarista: ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes? Por ejemplo, en estas reuniones ¿Cómo lo hacen para determinar apoyos?

Para determinar apoyos en realidad era más en ese tiempo, era más guiado. O sea eh... dentro de la misma reunión, se pedía la opinión a todos los profesionales y se determinaba si el niño a lo mejor necesitaba o no apoyo psicológico, que era lo que nos pasaba a veces a nosotros. Por ejemplo, yo sentía que habían niños que o niñas eh... que se veían súper superados por el tema de no entender en clases, y yo creía que era necesaria la derivación al psicólogo; pero ahí intervenían los mismo psicólogos y decían “pucha, eh, no. Yo creo que como es solo de aprendizaje esta bien que se quede contigo, porque va a ser como saturarlo más si está en dos programas”, por ejemplo. Entonces, como que se van tomando acuerdos dentro de las mismas reuniones (EAI).

11. ¿Cuáles son algunas de las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?

Eh... que yo me acuerde algunas veces hicimos reuniones en conjunto con la psicóloga, en uno que otro caso hicimos reuniones en conjunto. Me acuerdo de un caso de una niña que siempre la llegaban a buscar tarde, super tarde, y ella estaba en Psicología y en Educación Diferencial. Entonces, ahí intervino en la reunión, me parece que la trabajadora social, la psicóloga y yo. Porque en una ocasión, la dejaron así sola y el centro estaba cerrando y ya como que fue super complicado y ahí si se le hizo, eh... se entregaron estrategias a la mamá porque igual estaba como un poquito superada. Pero yo que me acuerde, esas fueron como reuniones así, donde en conjunto, se tiene una reunión con la psicóloga o con los trabajadores sociales y se

conversa un poco de que puede aportar cada área, y luego se hacen reuniones con los apoderados, ese fue como el caso que me tocó a mí (TI).

12. Describa, ¿Cómo ha sido su experiencia, en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario, realizado con los niños, niñas y jóvenes?

Por lo menos en mi caso, si fueron efectivas. O sea, dieron resultado las intervenciones que se realizaron junto con los psicólogos. En el sentido de que como éramos áreas distintas, podíamos aportar también cosas distintas. Entonces eh... en el caso puntual que te contaba, los apoderados sentían que era como más completa la atención, eso (EAI).

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.

5. Según su experiencia, ¿Cuáles son las estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

Ya, estrategias un poco eh... las que se dan como sugerencias, también dentro del informe psicopedagógico. O sea, que por un parte reconozcan las habilidades que tienen los estudiantes, porque pasa mucho que los papás se fijan en las necesidades que tienen y no reconocen sus habilidades. Eso por una parte. Por otra parte, que traten de ser, de controlar un poco el tema de los horarios. Por ejemplo, eh... los estudiantes llegan y no tienen hábitos de estudio, hábitos de sueño, de alimentación. Eh... que traten, se les sugiere siempre, que traten de mantener contacto con la escuela, que a veces porque se llevan mal con la profesora jefe o porque pasó tal cosa, no se comunican mucho la escuela y es súper importante saber qué está pasando con el niño durante la clase (IF). Eh... eso más que nada.

6. ¿De qué manera colabora la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

Bueno, en realidad, depende de cada familia. Pero los apoderados que son comprometidos, tratan de seguir las estrategias que uno les da. Eh... se comprometen a llevar a los estudiantes puntualmente, que asistan todas sus sesiones, eh... y eso.

Pero en realidad, como hay, también hay familias que no, familias que en realidad no siguen las estrategias, que llegan solamente para pedir el informe psicopedagógico. Hay de todo (IF).

7. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?

Difícil, difícil, porque los veo una vez a la semana. Entonces es complicado, por ejemplo, yo que trabajo en escuela también, es mucho más fácil. Es mucho más fácil porque yo a las mamás las veo todos los días cuando van a dejar a los niños; entonces se pueden hacer retroalimentaciones más seguidas, aunque sean de pasillo. Eh... se les puede ir comentando sobre los avances y sobre las dificultades, o de que hoy tiene prueba, entonces tiene que estudiar, y eso no lo puedo hacer acá po. Entonces en el tema de comunicación, si es un poquito difícil (IF).

Seminarista: Y cuando se da esta comunicación, ¿Cómo se da con la familia generalmente?

Eh... o sea, se da a través de cuando van a dejar a los niños. Eh... siempre me preguntan cosas o yo les pregunto o les doy estrategias, o cuando los van a buscar. Pero en realidad, es como también de pasillo, porque tu sabes que en el CEAC entra uno, sale otro y uno tiene que estar pendiente del grupo que entra también, entonces tampoco se dan mucho los espacios para hacerlo (IF).

8. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?

Proceso de retroalimentación, bueno se hace, yo creo que en realidad se trata de hacer siempre, o sea como te decía, cada vez que se puede de pasillo pero formalmente, cuando se entregan los informes psicopedagógicos y los estados de avance; que ahí también se hace retroalimentación (IF). También dentro de las reuniones que se realizan en las escuelas, o sea, ahí también van los apoderados y se trata de que no solamente sea la información de la escuela, si no que frente a la escuela conversar (VEF) las responsabilidades de la familia y las sugerencias que se le hacen a la familia (IF).

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.

5. ¿De qué manera se relaciona o interactúa con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?

Con el contexto, ¿De qué manera me relaciono yo o de qué manera se relacionan ellos?

Seminarista: No, usted con el contexto, si hay alguna relación.

No.

Seminarista: O sea, solo el contexto de aprendizaje se da ahí y no... pero ustedes igual conocen el contexto de los niños, por ejemplo familiar...

Sí, el contexto familiar sí, y el de la escuela en realidad, pero más allá de eso, tampoco; porque es una hora de sesión y se intenta aprovechar al máximo (ICON).

6. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?

Eh... ya. No me ha tocado mucho el caso, pero ponte tú, en el caso que te conversaba de esta niña que, de que la iban a buscar tarde, se conversó con la trabajadora social, pero no porque haya, eh... un plan de acción, por ejemplo, en CEAC. No, o sea, es más que nada porque yo manejo información, porque trabajo en escuela y sé que en esos casos hay que acudir a la trabajadora social, porque es una vulneración de derechos, pero no es que haya como un protocolo en caso de vulneración dentro de CEAC. Y creo que en muy pocas veces se ha dado, yo creo que en psicología se ha dado un poco más, o yo he visto así como de pasada, pero a mi no me a tocado por lo menos (TI).

7. ¿Cuál es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?

Eh... de intermediaria en realidad, porque en caso de que suceda cualquier cosa yo, mi función, está en enseñarle a los chiquillos. Pero en realidad, pastelero a tus pasteles.

Seminarista: ¿Y eso con quién?, ¿a quién usted le dice?

El protocolo sería yo detectar una situación riesgosa y tendría que comentarle a mi coordinadora, por ejemplo en este caso, que sería la profesora Magali. Ella tendría que hacer las gestiones pertinentes con eh... la directora del centro, o ya con alguna otra institución. Ahora en el caso de que sea, como en el caso que te contaba antes,

una vulneración grave de derechos, ahí cualquier adulto responsable puede hacer una denuncia o puede poner en alerta al mismo centro (RA).

8. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?

Con redes de apoyo, eh... en realidad, no.

Seminarista: ¿No tienen vinculación con redes de apoyo como externas, municipio?

No, nada, con lo único que se cuenta en caso, que se da más en psicología que en psicopedagogía, es establecer relaciones con otros centros de apoyo parecidos a CEAC. Por ejemplo, en el caso de sobrecupo, que se establecen relaciones con ellos para hacer derivaciones. Eh... y más allá de los convenios que tiene la universidad con las mismas escuelas, no hay mayores relaciones o vinculación con redes de apoyo (RA). ¿Qué otra vinculación? Eh... con la misma universidad puede ser.

Seminarista: Pero, por ejemplo, ¿Tú has hecho derivaciones con otras redes de apoyo?

No, con otras redes de apoyo no, eh... no.

Transcripción de entrevista aplicada al profesor 3.

Las seminaristas llegan a dependencias de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ubicándose en la biblioteca de dicho centro. Al llegar, el profesor 3, a quien se le aplicará la entrevista semiestructurada, se le hace entrega del consentimiento informado y un breve resumen de las categorías y objetivos presentes en el seminario.

A continuación, se hará la transcripción de la aplicación del instrumento de la recogida de información.

OBJETIVO ESPECIFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas, jóvenes y/o en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencias de las intervenciones especializadas del profesor y profesora de educación diferencial.

1. Según su experiencia: Describa la función que cumple en el apoyo de N.E de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de esta institución.

Emm.. ya.. ehhh... está como apoyo.

Seminarista: De las necesidades educativas.

Claro, como desde este enfoque, de las necesidades educativas especiales eeehh, bueno, mi función, déjame ordenarme un poquito las ideas. Eeehh ya, mi función va un poco en eeehh... al ser parte de la escuela, eehh ser... eehh... **al ser parte de la escuela, tú tienes que eeehh... asumirte dentro de la escuela, entre sus lógicas, sus principios.** (Base de la categoría) Y eso implica eehh... de base, **un trabajo colaborativo, un trabajo horizontal, eehh... que tiene mucho de las lógicas de cooperativa, por ende de roles. Eehh... y al ir cumpliendo distintos roles,** (TI) eehh... en los cuando me tocó, que fue dos módulos de seis semanas, seis a siete semanas eeehh... cumplí el rol de educador directamente. O igual educador, educadora ahí estamos presente, pero igual el rol de educador directamente haciendo un módulo. Eehh.. Y en ese momento, al observar a los estudiantes y las estudiantes, **yo me paro desde que todas y todos van a tener distintas necesidades educativas especiales, como que, eeehh... y posibilidades y oportunidades educativas especiales.** (ANE) Eesss, uno más que otro me cuesta verla, porque eeehh... ¿Cómo puedo decir que una es especial y que la otra no?, pero sí a las características de aprendizaje en verdad que posibilitan eso y que provocan, eehh... una emoción de aprendizaje, cachai **como que yo puedo ver los estudiantes que desde su**

emocionalidad están aprendiendo (ANE). **Más allá de emmm... diferenciar entre sí un un una meta específica donde el aprendizaje vaya, sino que modular el espacio en donde yo pueda ver que las necesidades,**(ANE) que, es que se me queda la palabra pegá. **Pero que, por ejemplo, la Susi, está eeehh, a ella le gusta mucho el tema de la fotografía y al momento de relacionarlo con imágenes, yo identificaba como que, más allá de que pudiese escribir o no bien, que puede ser una necesidad educativa especial, que su complejidad es para escribir los códigos lingüísticos en su regularidad, eehh... está relacionando ideas, eehh... histórico-culturales en ese momento que, eehh... se están produciendo como su aprendizaje.** (ANE) (EP?)Y así esa característica tan específica, es la que un poco, yo, trato de identificar en cada estudiante al momento de eehh... poder hacer las clases, las sesiones, poder modular las sesiones, poder disponer los elementos que le entregamos los estudiantes. (ANE) (PA) Porque, quizá eehh... solo me voy a adelantar un poquito con algo, **nos reconocemos con distintos saberes con los educadores, entonces, eehh,, así yo trato de complementar los saberes de mi otro educadores que hay de distintas profesiones, profesiones como se conoce... desde profes de educación física, psicólogo. Bueno, en la parte** (TI), ... ¿habrá al menos una pregunta interdisciplinar?

Seminarista: Sí.

Ya, Bla! Entonces esos, como que mí, mí, mí identificación es así po', como que en cada estudiante tratar de ver, cómo emocionalmente yo veo que están aprendiendo. Más allá de ver si en su ejecución, yo veo una ejecución correcta. Sino que yo veo su disposición al momento de interactuar con lo que le tengo, cómo se coordina interaccionalmente con los estudiantes y todo tiene que partir por una emoción favorable a eso. (ANE) Luego de que la emoción se establece y que el estudiante puede interactuar con confianza y estar ahí, ojalá con el elemento que sean favorables pa' su ehhh comodidad que se le sean atractivos. Porque así se da mucho más rica esta interacción y ahí se da esta emocionalidad del aprendizaje y ahí pueden ir aprendiendo, podemos, en verdad podemos ir aprendiendo, en juntos. (ANE) Porque yo veo si mi labor es poder preparar una clase, que sería en verdad modular un espacio, en momento, en textos, en conversaciones, diálogo, en traer elementos, en cuestionar los estudiantes, yo lo hago como pensando en eso, que eso es lo que va a producir el aprendizaje (PA). Entonces hay que identificar en cada estudiante, las/ los mejores condiciones para que pueda aprender lo que le motive y bla! (ANE) Y es un tiempo que yo creo que, lo que tiene a los colegios cómo están, es como la, la, el dominio del tiempo, cómo están organizados los tiempos. Yo creo que con eso se arreglarían caleta de cosa en educación, con el tiempo. Porque aquí que tenemos dominio tiempo, podemos hacerlo así flexibles. Bueno es poquito el tiempo si, son 3 horas, 3 horas y medias; entre que comemos, compartimos antes de empezar una sesión. Pero podemos darnos el tiempo de que no hay cosas urgentes, sino que cosas importantes aquí, eso, eso.

2. De acuerdo a su experiencia en este contexto: ¿De qué manera se involucra a la familia para recopilar información relevante entorno a las necesidades educativas ya detectadas de los niños, niñas y jóvenes?

Eso, eeehh... se da en el cotidiano, eeehhh, ya que la escuela está abierta también a la familia, los estudiantes, a la familia aledañas a la escuela, a la comunidad. (IF) Caen todas las personas que puedan caer en esta comunidad. Menos los políticos, no caen en la comunidad. Pero si todas las personas. Entonces en la escuela hay estudiantes que van con su pareja, hay estudiantes que van con su mamá, que van con su hija y participan de las sesiones(IF). Y ahí nosotros conversamos, ahí las conocemos, y vamos preguntando(EP); más que preguntando, es como éste conocerse en

comunidad.(IF) Entonces tú al compartir, por ejemplo, a “la bruja”, que le decimos con cariño que ella misma se denomina, su chapa. La bruja, es la hija de la Paty, y viene a las sesiones con ella y comparte, trae. Como también participa las sesiones, en las sesiones establece muchos diálogos y de repente diálogos pequeños, en dos personas, todo conversando, después juntándonos hablarlo (PA). Y ahí yo conversaba con la bruja, y claro hablábamos de la Paty igual, de cómo la vemos, cómo se siente, con qué cosas, qué cosas le molestan, le dan como rabia que llega enoja a clase o se va enoja. Entonces eeemm... es eeehh... como más, no es que sea una labor definida como pedirle información a los estudiantes o su familia (EP). Sino que en la medida que somos comunidad con su familia, vamos como conociéndonos y teniendo información. (IF) (EP) A veces, claro, capaz que sea más específica, pero cuando hay un tema muy puntual respecto, a quizá, una actividad, una dinámica, a cómo hacer esta relación de la idea. Cómo que por ahí quizá puede haber algo más específico entorno como al estudiante. Pero en general, este conocerse es como bien transversal, como del vivirlo (IF).

Seminarista: Consulta, entonces no tiene, como, por ejemplo, ¿cómo fichas de los estudiantes? ¿algo así?

Mira, no tenemos ficha (EP), por el momento, porque eeehh...igual, del año anterior a éste, estamos también. Bueno, siempre está en construcción la escuela, siempre se está reorganizando las formas de trabajo, la orgánica entre comillas, que son en verdad cómo nos organizamos para trabajar. Y en eso eeehh...ahora no tenemos, pero se conformó el equipo psicosocial que está trabajando en un poco, hacerse cargo de esta instrumentalización y ahí es probable que sí, si es que la asamblea, cuando lo conversemos comunitariamente lo encuentra necesario también, sino, como que, si no son necesarias esas fichas, no creo que ocurran. Pero claro no hay (EP). Si tenemos, o sea, hemos organizado, eemm...no son fichas, pero si son, tenemos, carpetas de trabajo en dónde vamos guardando las cosas de ellos para hacer evaluación de procesos, y ahí quizá vamos teniendo anotaciones más cualitativas, informales, de cómo los vemos, las dificultades que tienen, eeem... o lo donde se van eemmm...Frustrando más. (EP) (ANE) Yo creo que eso es lo que, así como que vemos la emoción, así, hartito, como que una actividad fue, bla, vemos que esta actividad a la Susi le incomoda. Y así, si quieren le ponen cualquier nombre en verdad las chiquillas, ya. (ANE)

3. En caso de que aplique evaluación psicopedagógica: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formal y/o informal que usted aplica a sus estudiantes?

No aplico.

Seminarista: ¿Ninguna formal o ninguna informal?

Ninguna formal, ni informal. (EP)

4. ¿Cuál ha sido su participación en la selección y/o elaboración, de la evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?
5. ¿Cuál ha sido su participación en la modificación y aplicación del instrumento de evaluación psicopedagógica a emplear con niños, niñas y jóvenes?
6. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para determinar el tipo de evaluaciones psicopedagógicas más apropiadas para detectar las NE?

El proceso de evaluación es constante, (EP) el proceso de evaluación es constante, yyy... hay tanto evaluaciones, a ver, la evaluación siempre está presente en la escuela (EP), en nuestro diálogo, en cada vez que nos juntamos y organizamos (TI). Cada, también, cada sesión de clase, como todos los estudiantes son... eehh... no hay cursos, son todos los estudiantes juntos, en multigrado lo que se llama, pero aquí somos todos la misma asamblea. Una clase tiene la misma lógica que una asamblea también (PA).

Seminarista: A ver, y si no compartes un poco cómo son las clases, ¿Cómo son tus clases?

O sea, de las clases que hicimos, siempre en las clases son en duplas pedagógicas o tríos, como equipo pedagógico. (TI) Dupla se le llama, se gusta mantener ese nombre por la tradición de la... aah, ahh, se me va el nombre. Es que la educación popular tiene como la tradición de trabajar como en duplas pedagógicas, entonces como que viene de ahí (TI). Un poco también de la argumentación de Paulo Freire, pero que no es una argumentación directa, es como una argumentación que se ha dado para operativizar la educación en base al principio de Educación popular y la Pedagogía del oprimido. Eeehhh... entonces... ¿cuál era la pregunta?

Seminarista: ¿Cómo son tus clases y las evaluaciones?

Siempre se, las clases se intentan. Primero, se planifican semana a semana, o así nosotros le hacemos. (PA) Entonces siempre va a depender del tema que veníamos trabajando en la clase (PA). Por ejemplo, el módulo de cooperativismo que hicimos el semestre anterior no, mentira, el cooperativismo lo hicimos el cuarto semestre, que era el último del año 2018. Y ahí lo que hicimos fue organizar colaborativamente el trabajo de la actividad de fin de año, (PA) que todos los años una actividad bastante grande, eeehhh... llega mucha gente, yyy... la idea era que toda la escuela lo hiciera; generalmente los educadores son los que los hacen, como una sorpresa para regalar a los estudiantes, pero este año primera vez que se hace que todos vamos a tomar roles, modo cooperativa también, para poder hacer la actividad. Y ahí nosotros presentamos, cuando llegamos, lo que creíamos. Llevábamos como problemáticas, un

poco, de cómo hacer esto, que piensan ustedes, recoger, recoger y en base a eso ir proponiendo y un poco modulando, las decisiones de los estudiantes. (PA)

Dando los lineamientos como moderadores y teniendo consideraciones, por si algo se nos estaba como escapando. Porque también nosotros como educadores, tenemos participación dentro de la sala, del aula, como con nuestra voz entonces, si encontramos que algo se está escapando, poder hacer apreciaciones que sea, con tal poder ir organizando, eeehh... organizando la vida de los estudiantes, porque esa era una gran misión. (EAI) eeehh...Que para eso tenía que tener una organización, eeehh...que intencionara este trabajo colaborativo. Y nuestras clases eran como eso un poco po', mucho de que los estudiantes tomarán roles y nos dividimos en las distintas, como células de trabajo, se trabajaba plenario (PA). Ya lo vamos hacer así, se debatía sobre, ya!, queremos hacer el tema la comida, Así, así, así, ¿qué piensa la asamblea? La asamblea dice..., se acuerda. Después se van viendo se las cosas se van cumpliendo, si van teniendo problemas. Como una asamblea igual, así. Y hubo otra al principio que era, eeehh... el módulo de, como historia, pero, aayy... le llamábamos el módulo de educación, pero, era como reconocer, la educación en el contexto social. Como que hacíamos el contraste entre la educación formal y el que nosotros vivíamos, pero tratando como de escuchar a los estudiantes igual. Eeehh... problematizando para que puedan salir las ideas y luego esas ideas poder reflejarlas, enfrentarlas, en cosas concretas de la vida. (EAI) Lo que tiene mucho que ver con la metodología dialéctica. Entonces a través... eso mucho lo utilizábamos para las clases. Yo creo que en, en general tienen que ver con eso, con el poder resignificar ideas, a experiencias de las temáticas que estamos hablando, y poder resignificar, poder entre todos, llegar a puntos comunes, acuerdos. (ANE) (EAI) Un ejemplo, en un una clase de un compañero, sobre el transporte público en la ciudad, se puso la discusión po' "yo, evado", dijo un compañero. Pero cómo vai a evadir, y se armó la discusión po', y ahí, los cabros más jóvenes, y bueno, los estudiantes con más años, confrontándose y... al final de la clase... un poco al final, en el transcurso, se llega al acuerdo de que, claro, se pagaría, pero si es que fuera un precio justo, pero el precio no es justo, eso es lo que sucede. Ahora, si el precio fuera justo, todos pagarían, todos pagarían, porque se entiende que esa plata, derivaría al estado y es una de las articulaciones más amplias, de los organismos más amplio, a nivel estatal, que va a volver a sostenerse en la medida que yo pagué esto, pero que sea cómo justo. Porque hay mucha conciencia de la injusticia que se da con todo lo que es, lo que somos en pueblo. Si en verdad hay una clase súper marcada eeehh... entre empresario, político y el resto de nosotros. Entonces es complejo, pero claro así es un poco las cosas, jeje. Si de repente me voy por otro lado, me dicen, no más porque soy medio...

Seminarista: Yaa, está bien.

Seminarista 2: No hay drama.

7. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para la selección de apoyos que emplea con niños, niñas y jóvenes?

La selección de apoyos... sooonn...

Seminarista: Tus criterios para la selección de apoyos...

Nunca son sólo míos, siempre van a ser del equipo de trabajo, de la dupla pedagógica. (EAI) (PA) Pongámosle dupla pedagógica, pero a veces son dos, son cuatro. Siempre esos son acordados en la dupla pedagógica, yo no tomo decisiones individuales en ningún momento. De hecho, en la escuela, no sé si hay, eeehhh... deben haber mínima instancia donde se tomen decisiones individuales. (TI) Y los apoyos que nosotros escogemos son, que generen una dinámica en donde el diálogo se propicie, que es lo más importante, y por el, el respeto. (PA) Claro, en la EPC eso es mucho más loggable, todo el rato. Muy pocas veces se pierde. Pero claro, eeehhh... intentamos, eeehhh... ¡ay! ¿qué era lo que había dicho?

Seminarista: En la vía del diálogo.

Seminarista 2: Que todo era dialogable...

¡Ah!, ¡claro!... los apoyos, claro los apoyos que hago yo son posibilitar el diálogo entre los estudiantes, posibilitar el respeto, en poder llegar a la resignificación de ideas. La creación, la creación del estudiante es súper importante. Como que todas las clases, hay creación, y creación quizás con indicaciones, pero no instrucciones, como indicaciones más amplias, tratando de no ser a veces... igual, como que los estudiantes te piden ser más concreto, pero en ese momento uno les pone más límite, porque les ayudas. Pero si no, y ahí, uno puede ser más amplio, que sean indicaciones, como que sean también de algo, que los queremos invitar a hacer esta actividad, y que ahí se puedan dar sus creaciones. (PA)

Seminarista 2: ¿cómo que ellos construyen?

Sí, ¡claro!, ojalá que estén construyendo con distinto tipo de material, o sea... trabajamos con mucho papelógrafo, eeehhh Para la acotación de ideas, que lo puedan hacer en grupos. (PA) Las clases también... las mayorías, por un tema de tradiciones, y que se ha dialogado en las asambleas y se ha tomado el acuerdo de

hacerlo siempre que podamos, es...eeehhh... la mística, que el iniciar cualquier actividad, ya sea una actividad comunitaria, o las mismas clases, casi todas empiezan con una mística. (EAI) Pueden que algunos módulos que compañero en realidad no lo haga, pero en verdad, está bien igual. Pero, yo diría que casi la mayoría de las veces se comienza con la mística. Y la mística es como, un espacio de quiebre, pero que le da inicio a la sesión con energía, con emoción que le queramos poner. (PA) De repente hasta la misma once que compartimos se le da el espacio de mística porque vemos que aquí hay algo que no ocurre en todos lados, es un espacio educativo y nos juntamos a querernos. Y en este amor, como lo diría Maturana, “de vernos y respetarnos, eeemm...de validar al otro, a la otra persona...eeehhh....nosotros generamos son las clases y eso también una mística.

También hay representaciones, nos disfrazamos, cantamos, el canto es... eehhh... hacemos el grito de la escuela, la canción de la Escuela, muchas formas...pero... como que...eeehhh... eso, así lo son como las clases en general, igual la generalidad de las clases, los criterios son, van por ahí, en generar distintas dinámicas que permitan un buen estar, y un bienestar entre todos y los aprendizajes. (EAI)

8. ¿Cuáles son sus referencias u apoyos para establecer objetivos de aprendizaje que favorezcan la progresión de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes?

Ya, depende de los módulos, del carácter de cada módulo, va a dar... eehhh... está como, éste de dónde afirmarse para tomar el objetivo de aprendizaje. Es que, en realidad, a veces no son objetivos aprendizaje, sino son objetivos de clase. Como que queremos lograr algo con la clase, no sé si queremos lograr un aprendizaje específico con los estudiantes. Puede que si en alguna sesión, pero generalmente, es como un objetivo de clase, como de todos. (PA) Entendiendo la clase como nosotros y ellos, dialogando. (EAI) Nosotros, quizás preparando de una manera distinta, pero también ahí hay una construcción dentro de la clase, y eso es lo que al final vale. Entonces es como un objetivo de clase, quizá muchas veces... Mira yo hice dos módulos el año pasado, y en los dos era un poco de eso.

Seminarista: Y... ¿Cuáles son los módulos?

Ya, voy a hacer memoria...espérame...difícil esto porque el problema que estoy... tomando pocas pegadas por lo mismo, porque no tenía tanto tiempo entonces... los objetivos son, o sea perdón, los módulos son: el módulo de conflicto socio

medioambiental, es seguro los cuatro semestres. Conflicto socio medioambiental, y después el módulo de Educación, que era como éste pensar la educación en el contexto educativo tradicional y el nuestro. El visibilizar el patriarcado, el de transporte público en la ciudad (ANE)... (el entrevistado hace seña a un amigo)

Seminarista: ¿paramos? ¿le ponemos pausa?

No, no me cachó. El patriarcado, transporte público en la ciudad, eeehhh...para, que no me acuerdo de todos, eso se los puedo mandar, todos lo del año pasado, el de cooperativismo... eeehhh.... Eeehhh.... que también se dio, uno llamado... modos de previsión y me acuerdo que se hizo en conjunto con la gente de “No más AFP”, que es un módulo transversal. Actualmente se está realizando el módulo de... de territorio y vivienda digna, se están haciendo en conjunto con la gente del “Movimiento por la vivienda digna” y este módulo esta potente porque, aparte se articula con la organización que estamos haciendo para recuperar el terreno donde estamos, junto a los comités. (PA) Entonces en ese está articulado el movimiento, los comités, la escuela... va a terminar con una marcha, va a terminar como con una marcha. Eso.

9. ¿Cuáles son sus referencias u orientaciones para seleccionar estrategias de intervención pedagógica con los niños, niñas y jóvenes?

Me apoyo, específicamente desde el diálogo con mis compareñes de dupla pedagógica (EAI)(PA), eso, ahí nosotros vamos conversando cuáles son las estrategias. Generalmente cuando uno hace un módulo, generalmente se junta toda la semana, eeehhh...como, así ganando una semana, una semana antes de cada clase para ver así, si hay modificaciones. Y ahí entre todo eso, armamos las estrategias para ver qué era lo mejor para la clase (PA), para que ojalá ocurriera, ahí quizá, quizá ahí teníamos más... como... eeehhh... Yo creo que en lo único que reparábamos, así como más puntualmente era como las interacciones, las dinámicas relacionales entre les estudiantes. Cuando de repente hay un conflicto, o las... las emociones hacían que se faltaran el respeto. Como que ahí nos preocupábamos la clase siguiente de propiciar que volvieran (PA) aaahh... eeehhh... que esas personas siguieran como interaccionando y que pudiese todo llegar a un acuerdo. Si se podía conversar algo, si la clase debía detenerse la sesión, igual se podía hacer. Ocurrió un caso específico...pero mínimo, así como una estudiante más joven que tenía ahí complicaciones con los estudiantes mayores, que a veces si caían en una falta de respeto, creo yo y como que... eeehhh... una clase de las seis o siete de módulo. Quizás, claro también depende de los educadores y educadoras, creo yo, porque también, esa misma estudiante tenía conflicto en otras clases... “Oye, tal estudiante

tiene aquí” ... pero es como que llama la atención esta forma porque creemos que a lo mejor no apaña. De hecho, creo que nunca fue como a la acción al tiro, como que, oye mira ocurrió esto; lo pensábamos, lo hablábamos, después un poco de pensar... un poco de tiempo y después se volvía a hablar, se veía la mejor forma, cómo nos sentíamos, o cómo debiese darse para que esa situación no se repitiese. A lo mejor no debía ser una intervención directa de nosotros, sino que, del mismo modular de los momentos, se diese como el respeto entre todes, entonces ahí el respeto volvía porque se daba que volvía para todes. (EAI) Entonces ahí, no exclusivamente para ese caso. Eso, y tomándolo así po’. Claro que entre los estudiantes hay confianza también po’, y se entiende. Pero...Eeehhh... siempre así, preocupándonos como de eso, las estrategias siempre del equipo y de la evaluación de todas las clases. (EAI)

10. ¿De qué manera realiza el seguimiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes?

Ya, eeehhh... del registro, como se acaba la sesión y nos quedamos, una hora más a veces. Es brígido, ese yo creo que es el ejercicio más brígido que me ha entregado la EPC. Después de la sesión, quedarse una hora más evaluándola al toque, así como estudiante por estudiante, momento por momento, emociones nuestras (EAI), qué hacer, es brígida la emoción, a veces de alegría, así como que salió bacán, pero de repente igual, como pena brígida, así como que, pu... una parte fue así muy mala, fome o rompió así(PA). O hubo una interacción violenta. Pero siempre así después de cada sesión, uno tiene que quedarse a evaluar la sesión al toque. Y eso después, contribuye esa evaluación a eeehhh... no estandarizada, quería declararlo. (EP)

Seminarista 2: Dale, está bien.

Nos permitía al juntarnos, un día o dos días después, teníamos, ya teníamos esa información levantada, ya cachábamos, lo que nos daba muchas más luces para poder hacer la clase siguiente y que se diera. (EAI) Si po’, la asistencia yo creo que es como 98%, si van caleta. El año pasado éramos como treinta, veintiocho, treinta estudiantes. Terminamos como veinticinco, porque uno se fue por pega, otro llegó a la mitad y se fue.

Seminarista 2: ¿Y de qué edad más o menos el rango?

A ver... yo creo que.... Desde los dieciséis, diecisiete, hasta los sesenta y tanto, don Pedro tiene... si como sesenta y tanto.

Seminarista: y tú ¿trabajas con todos ellos?

Si po’, con todos.

Seminarista: ¿En conjunto con tu dupla?

Si po’, con quienes estemos ahí.

Seminarista: ¿Las duplas también pueden ser psicólogos, pueden ser profes?

Sí, si po'.

Seminarista: Es interdisciplinario... totalmente.

Si po' todo el rato, totalmente. Es que claro, al estar ahí, tú tomay el rol como de educador, porque el educador no es siempre... educador es como... puede venir como desde la vocación, como para hacerle un poco más de significado. Porque ahí tomái el rol y para tomar el rol te preparai y te transformai en un educador, en un pedagogo, en un profe, te transformai en eso (TI)...

Seminarista: Gracias a la teoría lo entendemos.

11. ¿Cómo obtienen los recursos materiales o didácticos para implementar su trabajo con niños, niñas y jóvenes?

Esto es a través de la autogestión total y completa, junto es mi punto que dije el viernes en la defensa de mi tesis. Así que claro, a través de la autogestión. (RA) La autogestión eeehh... es clave para esto, porque reconocemos diferencias enormes con el formato estatal, con la educación tradicional. Entonces, la lógica aquí en la escuela, a veces la escuela, con los recursos del estado, o sea, recuperando los recursos del estado para el control territorial (RA), la comunidad controla los recursos para la educación y cómo se gestiona. Comprenderán que eso implica que, todos los recursos así van para la educación, no hay recortes ni nadie que se vaya por dentro, todo va para a educación, todo va para la escuela. Haber levantado la escuela allí es parte de lo que se recuperó por los proyectos, los proyectos de reingreso, de los exámenes libres y no me puedo acordar cuál era la otra modalidad... mmm... reinserción, sipo, reingreso es distinto de reinserción. Reinserción fue la otra, de hecho, con reinserción, rescataron harto los cabres ahí, para levantar plata que hay. (RA)

Seminarista: Y ¿cómo lo hacen?

¡Ah eso!, eehh ya! La autogestión entendida como las actividades que nos permiten almacenar fondos, las múltiples actividades. Últimamente nos hemos necesitado hacer tantas

porque, rescatamos de otros lados. Que sería el rescate de los proyectos estatales. Nosotros autogestionamos nuestros proyectos, para poder obtener, e insisto, rescatar estos dineros del estado y traernos al territorio, y aquí el territorio los controle mediante las asambleas. (RA)

Seminarista 2: No comprendo muy bien.

Seminarista: O sea, ¿postulan a proyectos que da el gobierno?

O sea, postular a los proyectos del estado, postular a reinserción es una autogestión, porque somos nosotros quienes organizamos y entregamos los lineamientos de cómo va a ser el funcionamiento de nuestra escuela. (PA) Alguien debe hacer eso, el estado

se los entrega a los colegios, y el colegio lo aplica. Todos los colegios hacen así, nosotros autogestionamos, es decir, hacemos las gestiones para obtener esos recursos y que lleguen a la escuela, al territorio, Entonces, esa es igual una lógica autogestiva de hacer. Al final, son eso. Y claro, es plata pa' lineamientos estatales que nosotros rescatamos. (RA)

12. ¿Cómo establece vínculos o redes de apoyo, con las instituciones formales de los niños, niñas y jóvenes?

Con instituciones formales, claro. Mira, eeehh... hay dos formas o dos tipos. Una es a través de eeehh... instituciones formales que dentro de su planta de trabajadores y trabajadoras existen personas a fines con los objetivos de la educación popular y perfil educativo como de la EPC y que, eeehh... un poco al borde de lo regularizado, y nos ayudan a través de gestiones, nos facilitan, nos dan mano (RA). Lo voy a poner en esos términos. Esa es una y lo otro que también hay organizaciones, que son también instituciones regulares, pero son organizaciones hermanas también con quien nos articulamos, como el colegio Paulo Freire, como otros establecimientos que, si tienen una articulación con el estado, y que también nos ayudan, con ellos nos articulamos (VEF). Como así nos articulamos con muchas otras organizaciones, que creo que era la pregunta.

Seminarista: Con organizaciones formales.

Claro, este apañe también es pedagógico, con instituciones como con "No más AFP", "movimiento por la vivienda digna", porque ellos también aportan pedagógicamente ya que son parte de los módulos y de los efectos que produce la escuela en la comunidad. (RA) Cachay, siempre la evaluación. Creo que es no dije, cómo evaluábamos.

Seminarista: Dijiste que sólo se juntaban a evaluar entre ustedes.

Claro. Porque también se evalúa lo que estamos haciendo, los procesos evaluativos (PA). Se evalúa cómo vamos. También evaluamos... eehh... como esta articulación con las otras organizaciones, respecto a cómo estamos trabajando, si nos estamos llevando bien el trabajo o modificar algo. (VEF) Y también hay evaluaciones pedagógicas respecto a las ejecuciones de los estudiantes po', si hay una actividad, estábamos viendo qué caracterizan ellos del patriarcado en el trabajo, lo van a hacer una ejecución en cartulina, nosotros también evaluamos eso, evaluamos como las ideas que tuvieron. (PA)

Seminarista: ¿Pero todo esto es cuali? ¿No hay nada como formal?

Si igual hay pauta, sí, pero son como...

Seminarista: ¿Tipo rúbrica?

Si, no sé si todos tienen, yo tengo del año pasado. Actualmente no, pero tengo del año pasado. Y claro, **son rúbricas porque nosotros le mandamos todo listo al colegio y ellos** (VEF)... Entonces igual hacemos... Y si, no puedo asegurarlo de los demás, pero yo si tengo. Por eso hay evidencia de que sí se hace, como no se hace también, como que hay estas dos opciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del trabajo interdisciplinario del profesor y profesora diferencial.

1. En caso de que exista: ¿Cómo ha sido su experiencia y/o participación al formar parte de este equipo interdisciplinario, en beneficio de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con quienes trabaja?

Bacán, bacán trabajar con gente (TI). Yo lo pondría como, para **nosotros, nosotros lo comprendemos, lo trabajamos en nuestro lenguaje, como una mezcla de inter saberes. Más allá de disciplina, todos tenemos saberes distintos saberes que pueden no ser disciplinarios, pero igual son saberes fuertes. Compas que son tienen saberes de Astrología, brígidis. Los compas de conflicto socio medioambiental que tienen saberes de la producción orgánica, eeemm... Hay, muchos, muchos. Yo creo los que se repiten un poco son los saberes artísticos. Eeehhh son... Muchos de los participantes de la EPC, las educadoras y los educadores, tienen saberes artísticos que no tienen relación a su disciplina laboral que estudiaron, bla, pero que si son aplicables. Entonces cada, cada educador y educadora se reconoce porque lo trabajamos, lo vamos utilizando en las estrategias que utilizamos, los saberes que tiene cada uno y una** (TI). Entonces, a mí, **yo la primera vez, siempre he estado con profes, si, eeemm, y la primera fue entre, estaba yo, estaba la profe Ange que es de Mate y la profe Paula que es de Historia. A parte la Ange es orfebre, la Paula tiene mucho trabajo sindical y yo venía recién llegando, así que tenía mis saberes como de lo que hago, eeemm... como de intervenciones urbanas, bla. Entonces, eeehh... Esas cosas apañaban de repente cuando teníamos que generar ejecuciones en los estudiantes, eeh... y la, un poco hacía la ejecución de la redacción de un texto, o podía una ejecución de redacción, pero más amplia, un slogan, una pancarta, cachay, eeehhh... como creación así que igual involucra, producción de texto, coherencia de ideas... eeemm... yo soy como el más negativo pero igual había como revisión de regularidades del lenguaje, como ortografía, puntuación, cachay,(PA) igual hay de eso, y todo eso se provocaba más que por la disciplina, por los saberes que van**

teniendo los estudiantes y se van alzando dependiendo el módulo. Dependiendo la acción. (TI) (EAI)

Seminarista: Y... eeehh... pregunta, ¿quiénes componen ese equipo?

¿El equipo de educadores y educadoras?

Seminarista: De, o sea... el equipo interdisciplinario, de saberes.

Todos, todas y todos. (TI)

Seminarista: Ya y esos pueden ser profesionales o no profesionales...

Claro, claro, va a depender, por ejemplo, un equipo interdisciplinar, cada dupla pedagógica se puede entender como un equipo interdisciplinar. ¿Cachay?, porque ahí hay personas con distintos saberes, o distintas profesiones, si también. Eeehh... Pero claro. Yo me acuerdo una dupla que me gustaba a mí era la de Arturo con la Rai. Arturo es sonidista y la Rai es politóloga. Y hacían el módulo de cuerpo y lenguaje, viviendo teatro del oprimido, entonces, Entre eeehh... la sensibilidad que el Arturo le ponía y las ideas que la Rai podía como, a través de esas ideas producir sensibilidades. Ideas de concepciones de sociedad, relaciones de poder de dominación, a las sensibilidades en, en, el lenguaje del oprimido que le ponía el Arturo, entonces, hay, hay una temática fuerte y hay un trabajo interdisciplinario brígido igual po', entre personas que no son educadores de la vaina burocráticas, pero son educadores igual, (TI) eso, gracias.

1. Describa la función que usted ha ejercido en la organización del trabajo interdisciplinario.

La función en la organización del trabajo interdisciplinario, eeehhh... qué difícil. A ver, es que la organización del trabajo interdisciplinario es transversal, eemm... yyyy... yo me organizo, esta organización es como... yo me organizo con mi dupla, para realizar lo que tengamos que realizar (EAI). Como, mi función en la organización es ser parte de la organización po', porque soy uno de lo que somos, cachay. Entonces, mi función es estar ahí. A lo mejor mi función es, más allá de estar ahí presente, es como también las tareas que voy tomando, pero esas tareas son diversas, no tengo una tarea específica que voy tomando, pero si voy tomando roles, responsabilidades, que tiene que ver más desde mis saberes que desde mi disciplina. (TI) Eeehhh... el Diferencial para mí también es un saber, y yo también he colocado de eso en la... un poco me iba por ahí, porque propiciaba el no sé, como les decía, en vez de un texto escrito como una pancarta, como que propiciaba las múltiples formas de ejecución, cachay. Me importaba mucho eso igual, y tenerlo ahí, como que no hagamos algo tan cuadrao', como que dejemos que sean distintas las formas en las que ellos nos puedan decir y también mostrar. ¿Les vamos a traer ideas?, traigamos

esas ideas en distintas formas también, en objetos, imágenes, en textos, en diálogo, videos, en invitados...bla. (PA)

Seminarista: ¡El DUA a full!

¡Claro!

2. ¿Cuáles han sido los beneficios en relación a su crecimiento profesional, al trabajar con especialistas de otras áreas?

Eeehhh... eeehh...el beneficio personal es que, para trabajar con más personas y como, hacer articular las ideas y que confluyan...eehh...hay que tener una posición de... ver al otro como es, como con todas sus características y entender que ese, y todas sus emociones. Entonces al momento de que como lo está diciendo, yo tengo la responsabilidad un poco, de poder acogerla...laaa...responsabilidad de poder...eehh...esforzarme en acoger las características de mi compa interdisciplinario...eeemm...Para...que pueda resultar po'. Entonces, esa como resistencia al trabajo con los demás, en la EPC es muy fácil abordarla,

trabajarla. Y me ha ayudado, a que, por ejemplo, ahora que entré como a trabajar, ya formalmente... eeehh...directamente en la escuela donde trabajo, son casi puros equipos de trabajo; Entonces...me ha sido mucho más simple entender a los demás. Poder posicionarme con respeto y con la idea, y como quiero expresar las ideas, lo que me interesa, como quizás, defender muchas veces, me ha ayudado a eso po', caleta, caleta, porque entiendo más allá que sean disciplinas distintas, entiendo a la persona distinta, en esta condición de igualdad de todes, pero con particularidades, que hay que entender, respetar, matices que (TI)... que...voy a citar de nuevo a Maturana, con los que puedo hacer esta, esta... acoplamiento entre él y yo, cómo podemos estructurar nuestras acciones armoniosamente y propiciemos lo que queramos, la dinámica que queremos pa' la clase, la emocionalidad, el ambiente, la mística, todo eso. (EAI)

3. ¿De qué manera determina junto con el equipo interdisciplinario las estrategias de apoyo a emplear con los niños, niñas y jóvenes?

De qué manera... dialogando. En estas, en todas las reuniones que nos juntamos y en estas evaluaciones en cada clase. El diálogo, ponernos de acuerdo. Es bueno, a mí me gusta, porque esta tercera persona, más que dupla me gusta de a tres, porque esta tercera persona, de repente entre dos te enfrascas' más que y... esta tercera persona apaña, me gusta de a tres. (EAI) Eeehh... y he trabajado de a tres y de a cuatro, de a cuatro en mi práctica profesional, y cuesta mucho. Pero tres yo creo que apaña, pa' trabajo interdisciplinario, pa' las duplas. Eso. (EAI)

4. ¿Cuáles son algunas de las estrategias interdisciplinarias aplicadas en conjunto con el equipo?

Mmm... ya. Eeehh. Cuáles son algunas...mmm... En lo concreto, las dinámicas de espacialidad cuando yo trabajé, el cooperativismo lo hice con dos con un profe de educación física y con un compa que también es profe de educación física (EAI) pero que, cuando le faltaba un ramo, eehh... se salió de la U y ahora volvió po'. Pero se salió como porque estaba chato igual. Si hay un momento que la U te decepciona como por todos lados. Pero ambos profes de educación física igual, cachay, más allá de que tenga o no el título, bla. Entonces, ahí con dos. Entonces el trabajo de la especialidad fue el contacto, el contacto con el otro, porque ahí había... los chiquillos venían de hacer el módulo de auto cuidado y algo más, se me olvidó el apellido. Pero era autocuidado y ... aaah... no me acuerdo. Entonces ya venía de esta dinámica con los estudiantes, como que, ese autocuidado tenía que ver con el cuidado de neutralizar las energías, de poder hacerse masaje, de quererse, de regalonearse como un autocuidado (EAI), pero también identificando qué les gusta y qué no (PA). Como viendo mucho eso con los estudiantes. Ponte, nosotros aplicamos mucho de su evaluación, de cómo les salió ese módulo a lo del cooperativismo. Porque sabíamos que en realidad habían actividades, que no a todos les apañaban. Había actividades como de música y de relajación, pero habían copas, como Don Pedro, los más adultos, que no les gustaba eso po', entonces entendimos cómo usar en el módulo de cooperativismo (EAI). Y los cabros me contaron, y yo feliz, a parte son secos esos dos. Emmm...eso, creo.

5. Describa, ¿Cómo ha sido su experiencia, en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario, realizado con los niños, niñas y jóvenes?

Ya... eeehh... yo creo que ha sido bacán, porque, eeehh... desde el punto de que les estudiante... eeehh... a todos nos considera profes, nos dicen profes, nadie nos dice educadores allá, pero nos dicen profes. A todos nos consideran profes por igual, eehhh...independiente de qué seamos cada uno... entonces... no, no les va a sorprender que de repente seamos dos y después haya otro cambio de profe, porque no hay como diferencia, porque somos todos educadores desde lo que sabemos (TI). También entendiendo, es brígido pero creo que es algo que no lo he dicho, pero... que todo el rato esto... esto es como... evaluando lo que hacemos en función de cómo vemos los estudiantes (PA). Entonces también, nosotros aprendemos caleta, estamos todos aprendiendo, no es que nosotros vayamos a enseñar la verdad, pero aprendemos constantemente nosotros también de lo que hacemos... eeehhh... ya, ahí me fui pa' otro lado. Pero... lo que me preguntaste era...

Seminarista: ¿Cómo ha sido tú experiencia en relación a la efectividad del trabajo interdisciplinario realizado?

Claro, así creo que, me parece efectivo, es efectivo por eso, porque los estudiantes nos reconocen a todos por igual. Es tan interdisciplinario que nos mezclamos y todos somos, todos mezclamos nuestros saberes. EEEhhh... yyy... hay una, al ver como al profe, como si hubiera un perfil allá en la EPC, hay un... un confluir, como que todo tenemos un algo en común. Entonces no... no se marcan diferencias. El trabajo interdisciplinario es como el equipo. Se reconocen, claro, se acuerdan del módulo que hice yo con dos compas más, se acuerdan de cómo, claramente, el profe igual más viejo, los educadores más tradicionales, y nosotros éramos más jóvenes los de cooperativismo. (TI) Me van a matar los cabros si escuchan esto. Pero... eehh... ahí eran distinto po', los estudiantes perciben distintas las clases de unos con otros. Pero al momento de una asamblea, somos todos participantes, en verdad somos todos participantes de la EPC... como que también lo traspasamos eso, como que somos educadores, pero todos ahí estamos en condiciones de igualdad. (TI)

Seminarista: Y así como pudiendo definir dentro de este perfil que tú decías del educador, ¿cuál sería ese punto en común, ¿cómo, poder ponerle un nombre?

Que van a propiciar el diálogo siempre, hasta, hasta el infinito y más allá (EAI). Como que sí, eso. Que vamos a tratar de conversar las cosas, como que no hay apuro en que, respóndeme esto bien, sino que conversemos primero, qué estoy entendiendo yo, qué estai' entendiendo tú, que se entiende desde las ideas teóricas, como esas ideas de la praxis que les decía, de la dialéctica, de la metodología dialéctica. Es reconocer las ideas que también están escritas, que ahí también hay saberes establecidos, que son importantes, que por algo... que lo valoramos y por ende.. eeehhh... hacer esa conexión entre esos saberes y lo que vamos viviendo. Si po', el diálogo es preciso pa' eso. (EAI)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 1: Experiencia sobre la función de apoyo integral del profesor y profesora diferencial con la familia.

1. Según su experiencia, ¿Cuáles son las estrategias que ha establecido con la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

Ya...eeemm... voy a reiterar el diálogo (IF), pero la apertura (IF). El, el poder... eeehh... recibir a las familias, sin ningún tipo, sintiéndolas parte de la comunidad también... eeehh... y ahí es donde se genera un diálogo mucho más honesto con la familia. Están en todas las clases, ven lo que hacemos, participan, entonces... sí. (IF)

Seminarista: Y, por ejemplo, dentro de estas mismas familias, ¿Qué características sociales tienen?

De todo.

Seminarista: Tus estudiantes, sus familias, o las familias de ellos.

De todo, de todo, es que... están los compas migrantes... que... eeehh... a ver, la Andre, yo sé que arrienda, no tienen casa propia. ¿Eso entiendo por característica? ¿Estratificación?

Seminarista: Sí, la información...

Aaamm... Ay que difícil esto.

Seminarista 2: ¿Se clasifican de alguna forma o en verdad son muy diversos?

Sii son diversos, no po', no hay clasificación. Como que... estaba tratando de buscarlos yo... ponerlos en una clasificación...pero no po'. No sé si preguntamos cómo... todos son trabajadores y trabajadoras, o lo fueron y ahora son, están dedicadas a otras cosas, pero claramente en onda de autogestión, como dueña de casa. Pero ponte, ninguna es sólo dueña de casa, como que igual trabaja o trabaja en autogestión. Bla. Pero todos son trabajadores y trabajadoras. Me estaba yendo pa' otro lado.

2. ¿De qué manera colabora la familia en cuanto al trabajo que realizan con los niños, niñas o jóvenes?

Eeemm... colaboran participando activamente del proceso, pudiendo estar ahí presente en cada momento (IF), es así de brígido. Si po' de repente van con los pololos, no hay atao'. Y participamos y es bacán igual, porque la persona nueva, pajarito nuevo, podí sacar más risa también y eso igual ayuda a las dinámicas de la clase también a distender... ahí. (IF).

Seminarista: en las reuniones vimos ahí a una mamá que estaba con su hijo o hija ahí, y vimos su apañe, al sumarse para la minga.

Sipo, las mingas son brígiditas, atrae a gente así que, como que entrega el corazón en la ahí. Como que va a aportar a la construcción cada vez, como que se necesita pega, y

les gusta ese tipo de pega, aparecen, apañan. Y después a lo mejor se van en sus cosas, no están tan presentes, pero si se necesitan, vuelven. (ICON)

3. ¿Cómo ha sido trabajar con la familia en este contexto educativo no formal?

Súper enriquecedor, súper enriquecedor (IF), porque la ... eeehhh ... tener una relación tan directa con la familia te permite, honestidad brígida... y ya siendo honesto, no teniendo que hacerlo a través de un informe, de una burocracia de un papel, sino haciéndolo desde como el vivirlo, estar viviéndolo; ahí el día a día, ver las dificultades juntas, los buenos momentos juntas (IF), la actividad de fin de año es bakan, porque están todos los con estuvieron durante todo el año, las familias que estuvieron presente, las que vinieron a apañar, de repente, cuando vendimos el plato de almuerzo, cuando vendimos el plato único, eeehh sipo. Bueno el año pasado venía la Rosa con su esposo, de repente el esposo participaba. De repente teníamos algunos encontrones con el esposo, porque era medio machista, pero ahí... (IF)

4. ¿Cómo se realizan los procesos de retroalimentación a la familia en cuanto al progreso de los niños, niñas o jóvenes en este contexto no formal?

Mmm.. no sé si se realiza, así como específicamente algún momento, instancia como para retroalimentar a la familia (IF). Porque, eehh... yo creo también porque, no es que todas las familias de los estudiantes participen (IF). Porque hay familias que trabajan, que no hay tiempo, y el estudiante ya está haciendo un esfuerzo de venirse a clase y no todos tienen la posibilidad de que las familias los acompañen. (IF) Pero de las familias que están más presentes... eeehh... eeehhh... No hay como una retroalimentación pedagógica.(IF). Lo que sí yo creo que puede contar como retroalimentación, es que, en las instancias, cada módulo, debe terminar con una evaluación colectiva. (PA). O sea, no es que deba, pero se propicia, tenemos un acuerdo previo a eso. E igual tiene algo de colectivo (PA), por ejemplo, yo creo que el mío, el que realizamos con las cabras de educación, terminó con una cápsula radial transmitida en la radio Franklin. Pero claro, ahí fue un trabajo colectivo de los estudiantes, pa' la comunidad. No sé si fue menos colectivo, pero ahora, el módulo que están trabajando el grupo "Vivienda digna" y el terreno, eeehh... termina con una, esta es como, de muestra un botón. Termina con una actividad territorial, con una marcha, donde están articulados los comités con la escuela y con el movimiento. Donde se va a hacer un puerta a puerta para difundir y luego se va a hacer una marcha, que la marcha es la evaluación del módulo. (PA). Entonces coordinar la marcha, que todo eso ocurra es la evaluación final del módulo, es colectiva así a cagar lo más colectiva que podía ser, y comunitaria, territorial (PA), antes de salir está preparado un almuerzo antes, después salir, marchar, informar sobre el tema de la vivienda digna, el barrio digno y todo lo que significa eso (ICON)... y... un poco ahí

se va a ir la evaluación po. Y así todos los módulos van teniendo, ponte, el taller de transporte terminó con un taller de, una jornada de cómo, eeehh... cultura ciclista, Entonces había como taller de mecánica de bicicleta ... eehh ... formación, como que los estudiantes

contaban, estaban sus trabajos expuestos... eeehh... Ya, nos echan de todos lados. Y la gente iba y los vecinos participaban de todo eso. (ICON)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir las experiencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial, respecto al trabajo realizado con las familias y la comunidad en espacios de educación no formal, de la comuna de Santiago Centro.

CATEGORÍA 2: Experiencias del profesor y profesora diferencial con el entorno.

¿De qué manera se relaciona o interactúa con el contexto en el que están insertos los niños, niñas y jóvenes?

En el contexto puede ser el territorio cierto, lo podemos considerar como el territorio, ya, como me relaciono, ehhh... la escuela tiene un impacto en el territorio en diversas dimensiones, eh... dimensiones cotidianas con la vida, con los vecinos, eh... en dimensiones eh... entorno a las características del territorio por el terreno en el que estamos. (ICON) ehmmm... tiene una dimensión política, eh... yo creo que se refleja bastante como en la relación con la junta de vecinos. (ICON) eh... y como desde las decisiones también de la la la escuela en sí, también tiene una postura o tiene varias posturas políticas eh... entorno a los temas en los que podamos no sé conversar bla, pero ehhh...eh... eso también es una presencia ahí, eh... y eh... yo siendo parte de la escuela eh eh , en ese me me sí o sí como que interactúo un poco en esas dimensiones, eh... con los vecinos cuando hemos tenido...me ha... tocado relacionarme con los vecinos cuando llega algún reclamo. (ICON)

Seminarista: ¿Pero un reclamo de la escuela?

Eehh... ge generalmente cuando me tocó eso, fue cuando tuvimos problemas de cahuines que nos empezaron a inventar cosas cierto grupo de vecinas, ehhh... queeee... pero en verdad no era solo con nosotros, era porque tenían problemas con la junta de vecinos y todo lo que estuviese por ahí, ellas lo tiraban pa' abajo, excepto sus trabajos, cachay, y también por sus posturas políticas formales también, de UDI, bla... (ICON) entonces claro po', ehh... entonces ahí me nos tocó como conversar con me tocó yo recuerdo, la que más recuerdo un vecino que llegó así bomba, oye y eh... aquí eh... fuman pasta y están curaos y está cuestión sirve pa' que he se queden los curaos y que se almacenen ahí, por la escuela po', la estructura ahí, eh... pero

eh... y me rompieron los vidrios eh, porque vieron que habían departamentos pal otro lado, me rompieron los vidrios del departamento y la huea, eh ya pero vecino sabe que he nosotros acá esta es una escuela, no sé es si usted sabe, porque ni siquiera sabía un poco si era una escuela, no estaba seguro de eso po', estaba era como esta cuestión, esta sede, somos una escuela, tenemos estudiantes regulares siempre, como que yo lo invito, yo entiendo que fome que le pasó esto eh eh mientras él me decía eso yo le he igual fue brígido ese momento, yo decía que le digo como, como lo hago porque igual me estaba picando un poco po' como me estaba hablando así, pero decía ya, ya no puedo no puedo no puedo actuar así po', he... , pero invitarlo po', esa fue la a la opción que llegué po', entonces ya le decía

claro, somos una escuela y mire este problema no es solo suyo, también es nuestro, porque nosotros queremos que usted sepa y conozca que no es así lo que ocurre acá, entonces, usted con sus vecinos le le dije cuando pueden venir, nosotros nos disponemos pa' una reunión

cuando ustedes quieran y conversemos y vean lo que hacemos, conozcan, conózcanos, conozcan a los estudiantes y apañémonos, porque si le rompieron los vidrios, es un problema como que le puede ocurrir a usted, como nos puede ocurrir a nosotros así que apañémonos en esta en esta como vivir en este espacio po' y así es como una de las formas yo creo en relación, claro y invitarlos po', todo el rato queremos invitar a los vecinos a la escuela si la...(ICON)

Seminarista: ¿Y fueron?

No no fueron, no fueron, no fue el vecino, como que se tranquilizó, ya que me, de hecho se tranquilizó y fue como ya he mira sabí que no sabía que bueno, yo les voy a decir pa' que vengamos, hablemos, y bueno no llegó pero no importa igual está la invitación igual abierta siempre con todos los vecinos, nos encanta, lo que más queremos es que ojalá y se nos caen las fuerzas por no hacer más actividades pa' que vengan vecinos porque igual la la las fuerzas esca... escasean,(ICON) la mayoría tiene otros trabajos y en en nuestro tiempo libre es donde un poco eh ...levantamos la EPC, entonce' eh... tiempo libre entre comilla igual es una labor, con responsabilidad que hacemos, una función, un rol que tomamos, he... pero o he hay otro trabajo detrás, todos tenemos otro trabajo, entonces no tenemos tiempo, (ICON)

Seminarista: ¿Y esto es todos los días por ejemplo los módulos, a a qué hora se hacen?

Noooo, entre o cuatro o tres veces al día, o sea perdón, veces al día, o cuatro o tres veces a la semana, módulos, ehh... es más pero igual todos los días hay actividades, hay talleres que son por ejemplo a los cabres les están haciendo de inglés en el otro colegio donde van, no es que les dije que algunos van a un colegio y también a nosotros, y hay un día que es el martes donde se está haciendo el taller de inglés, para ayudarlos a lo que están haciendo allá. (VEF).

Seminarista: ¿Cómo reforzamiento?

Claro, pero sí, no sé cómo será, hay un profe, el profe de inglés los está coordinando, yo creo que puede ser como reforzamiento algo así, pero eh... pa' que no les vaya mal en el en el otro colegio y no ehm...y pa' que no se frustren tanto porque igual es complicado, aparte que no pueden entrar todos, están entrando de a poco, a medida que se abren matrículas allá, nos están dejando y la relación igual está tensa por eso yo les digo que como que la información es como delicada esa (VEF) pero... estaaaaaaa... y eso es complicado pa' los estudiantes po' entonces nos preocupa que no la pasen mal y si podemos apañarlo así como que no la pasen mal no yéndole mal en inglés, es una de las cosas po', hay otras actividades que también se realizan en la escuela, eh... la escuela, la escuela está abierta a los talleres,

hay una coordinación de talleres, que funcionan en distintos horarios, eh... más sábado (ICON) eh... dos sábados al mes que hay fijo asamblea, el primero de cada mes es de educadores, el tercero de cada mes de eh... comunitaria, asamblea comunitaria, donde ahí van todas la he educadores, estudiantes, vecinos, vecinas, (ICON) bla... y otra que es más de nosotros por orgánica, pa' coordinar eh temas operativos, ejecutivos, bla... , eh... evaluar los módulos también como estamos, se necesitan sumar fuerzas, no sumar fuerza, cómo están ustedes, los estudiantes nos dijeron esto, arreglémoslo. (TI)

Seminarista: ¿Y los módulos, estos módulos que son cada o tres veces cuatro veces a la semana?

Son cuatro patitas de módulo.

Seminarista: ¿Y cuánto duran eso, ¿cómo cuánto es su duración?

¿Temporal cierto?

Seminarista: Sí.

Son cuatro patitas de módulo, cada patita dura seis semanas y son tres módulos paralelos cada patita, son doce en total...cachay, primero...

Seminarista: ¿A qué te refieres con cada patita?

Perdón, lo siento, de marzo a abril, por ejemplo tres...

Seminarista: A ya, es como...

Cuatrimestre, así, no sé, no sé si se llame cuatrimestre, creo que lo inventamos eso, pero claro cuatrimestre, duran siete semanas cada cuatrimestre.

Seminarista: ¿Y en tiempo?

¿En horas?, tres horas y medias, cuatro horas y media, la evaluación final dura toda una jornada o un día. (PA)

Seminarista: ¿Y siempre lo hacen por ejemplo en la mañana o en la tarde o va variando?

No, los módulos son de siete..., generalmente son de siete a nueve y media, igual siempre acordado con los estudiantes, el día, la hora, pero es lo que siempre acomoda po', entre que nosotros podemos a esa hora y a ellos tampoco les complica, así se llega al acuerdo, pero siempre ese es el horario, siempre se pregunta y cómo que a todos les queda bien y como son de ahí mismo, eso.

1. ¿De qué manera gestiona medidas preventivas en relación a los factores de riesgo presentes en el entorno?

Ehhh...eso se gestiona comunitariamente, (ICON) yo diría que más más que al nivel de dupla pedagógica (TI), hay también un nivel donde eso se puede hacer pero en función a las sesiones, también hay un nivel asambleario, en donde vamos viendo esas esos peligros, para nosotros esos peligros son políticos, son de seguridad de eh... cuidar nuestra comunidad.(ICON) eh... son peligros entorno aaa...eh... lo que un poco, lo que un poco desencadena problemáticas profundas en la sociedad como el consumo de eh... alcohol, de drogas, la escuela es un espacio libre de humo en cualquier actividad, de alcohol también en cualquier actividad, ehmmm...eh... eso nos lleva de repente a organizaciones que nos soli organizaciones hermanas, pa' alguna actividad nos solicitan la escuela como eh... tener de hecho una de las de las necesidades que nos salió que por tiempo no hemos podido, pero está ahí, crear los protocolos, ya nos vimos en la necesidad de crear potrocolos, protocolos, a pesar que es un tema de comunidad que concebimos todo acuerdo, de repente una, una eh... organización hermana quiere utilizar el espacio, la escuela, está abierta, se puede utilizar, se coordina, pero... como dejar eso claro, nos creemos ahora que no está

demás, porque hemos tenido situaciones y tampoco por eso de que queremos cuidarnos entre vecinos, sabemos lo que se puede decir de la escuela, entonces libre de cualquiera deee... cualquiera de esas cosas.(ICON)

2. ¿Cuál es la función que cumple usted para establecer relación con redes de apoyo?

Ya, yo eh... tomo la, la las redes de apoyo, la mayoría de los participantes de la EPC participan en la articulación con redes de apoyo, todos nos relacionamos con alguien, porque son tantas y tenemos tantos tipos de trabajo, que es necesario, que todos vayamos tomando eso, eh... claro hay per si... todos y todas tratamos de participar en eso, ehmm..., yo en lo personal, en lo particular estoy en coordinación con una escuela.(RA) que, no haber, no sé si se puede decir eso, pero ya, lo primero es que sí, yo estoy en coordinación con la organización del movimiento por la vivienda digna, eh... y estamos viendo he el tema de la regularización del terreno para poder recuperarlo y levantar un barrio digno, esa es como una idea pre proyecto que estamos, que se está realizando.(RA)(ICON) eh... ehmm... en lo personal yo estoy trabajando con ellos, llevo la información es uno de los otros roles,(RA) el rol actual que estoy cumpliendo principalmente por mi poca disponibilidad de tiempo, porque en mi pega ahora hago clase en la noche po', entonce' no es la mano llegar a la casa todos los días a las doce, así que que no, por eso no estoy haciendo clases en la EPC, porque hago clase en la otra escuela, y pero si eh... participo de las actividades, de las asambleas, yo hago esta articulación con el movimiento he es trascendental pa' nosotros el movimiento por la vivienda y poder levantar un barrio digno ahí.(RA) porque la escuela pasaría a ser parte del barrio digno como una escuela transversal, abierta del barrio, donde los niños del barrio, las niñas del barrio y adultos, todas las personas se puedan educar en la escuela, la puedan entender como comunitaria, como si la necesitan pa' un un cumpleaños', que sea escuelas

abierta, que se pueda coordinar po' y actividades otras actividades pedagógicas, que quizás la plaza de la escuela sea o sea que la plaza del barrio sea el patio de la escuela y la escuela sea parte del barrio ampliamente, que los vecinos puedan pasar por la escuela, entonce' esa esa con.. esa concepción de barrio digno la escuela esa es la posición que tiene, que está ahí y todo esto se está es brívido porque todo esto se está...(ICON)

Seminarista: Pero ¿A qué que te refieres con barrio digno, o sea que es como lo que están buscando con eso?

Ya eh... este perfil, claro este perfil de barrio de barrio digno viene de del... los compas tienen esta idea super clara del movimiento por la vivienda digna, que es como eh... luego de la dictadura eh... se generan los guetos en las en la fuera de la

circun... circunvalación américo Vespucio, esa es la periferia, cachay y la característica.

Seminarista: ¿Cordón azul, algo así, a no, que hablaron, o no es eso?

¿El cordón Macul?

Seminarista: Eso.

El cordón Macul es como la articulación de las organizaciones que están estamos ahí dentro de ese sector, de Franklin,(ICON) no sé por qué se llama cordón Macul, no sé, no me acuerdo por qué, ya, el cordón..., ya bla..., pero no, esto es ehmmm...¡¡Aay!! ¿Qué de que estamos hablando?

Seminarista: Del barrio digno, de a qué se referían con eso.

A ya, claro, las compas vienen con eso y eh... claro es como caracterizar que esos barrios, son barrios totalmente indignos, que vulneran al derecho, que precarizan a la clase obrera, a la clase trabajadora, a las y los trabajadores de acá... (ICON)

Seminarista: Pero eso, tú me estabas contando del el gueto y eso.

Claro, es que como para entender la la idea de barrio digno.

Seminarista: De dónde venía...

Viene de una caracterización de una de una dialéctica de entender cómo se establecen barrios indignos y que la lucha actual por el barrio digno es un barrio eh... que tiene múltiples características como son las articulaciones entre los vecinos, como la vida comunitaria, como considerar la las disposiciones físicas del barrio eh... comunitariamente donde todos nos podamos hacer cargo (ICON), donde podamos, por ejemplo la escuela po', cachay, que los vecinos también van a ser parte de la escuela y así también eh... la las características materiales y las condiciones materiales del barrio y como por ejemplo espacios dignos,(ICON) o sea que qué los departamentos los compas lo ven con un eh... todo lo gestiona el movimiento, eh... al a una muni le dice toda esta gestión de un proyecto barrios nosotros te la tenemos hecha, no hay ninguna inmobiliaria que aquí se haya metido y ahí se trabaja con abogados, arquitectos y se diseña un barrio, con características tanto culturales, como de infraestructura yyy... y como les digo pasa desde del laaaa... la... las interacciones que vayamos a tener como barrio como también la calidad de las condiciones materiales, departamentos grande, o sea pisos mínimos de 72 metros cuadra, no 68 metros cuadrados, eh... no se trabaja con departamentos más pequeños porque departamentos más pequeños te hacinan, te transforman en guetos verticales, entonce' si vamos a levantar barrios, barrios

que sean dignos pa' las personas, interculturales, con mucha población migrante, se trabaja en los comité, entonce' yo trabajo, estoy trabajando estoy trabajando directamente con eso brígido (RA)

Seminarista: Actualmente.

Sí, de hecho, tenía una reunión hoy día, pero menos mal me la corrieron.

3. ¿De qué manera se vincula con las redes de apoyo?

Ehmmm...la vinculación, aquí puedo hablar como no solo claro de la mía, yo igual me vínculo con las otras redes po', que no tenga esta relación coordinación directa, pero igual me vinculo, al participar en looo... lo en las actividades que realizan, podemos realizar actividades en conjunta o que la o esa misma organización, realiza una actividad porque ellas necesitan, cualquier cosa, alguna necesidad que se plantearon, me ofrecen una actividad, y yo me vínculo con ellos participando en sus actividades, invitando, compartiendo con esas redes en las actividades de la EPC, una articulación de trabajo, de apañe, nosotros lo vemos mucho por ahí, y tiene mucho la lógica de la reciprocidad también po', o sea como como nos vamos apañando eh... bilateral..., o sea no, eh... bidireccionalmente, constantemente, he los cabros de wasasapo que es una cooperativa audiovisual que trabaja allá, eh...eh... ellos hacen eventos, nosotros apañamos en sus eventos, ellos vienen a trabajar en la minga brígido, siempre están los domingos en las mingas de construcción coo cooo.... energía que es una cooperativa de eh... instalaciones he eléctricas y sus y sustentables también, eh... ellos instalaron, ellos hicieron las instalaciones eléctricas de la escuela y era brígido porque ellos llegaban un llega... llegaba un equipo de trabajo a las 9 de la mañana, cinco personas, pa pa pa pa pa... , así como topo pa' pa pa pa..., llegaban a las dos, se iban y llegaba otro equipo de trabajo y seguían, así pa' y en tres días pararon toda la instalación eléctrica de la escuela, desde el poste a, no lo podíamos creer como lo habían hecho los cabros, brígido y así así nos relacionamos.(RA)

Seminarista: Ya, escuchamos de wasasapo y había otras, nosotras conocimos otras...

Seminarista 2: La juguera creo que escuchamos.

A sí, sí, yo sé...

Seminarista 2: Compo una cosa así.

Claro, esas dos organizaciones, es, como que llegaron, este año nos estamos articulando más, sí, yo no me sé bien los nombres, pero no, y no hay varias po', hay caletas, los mismos colegios, los curajimis, eh... las las organizaciones varias. (RA)