



**UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PSICOPEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO ENTRE
PSICOPEDAGOGAS Y PROFESORAS EN ESCUELAS DE LA V REGIÓN**

**Seminario de Investigación Educativa Aplicada para optar al grado académico de
Licenciado en Psicopedagogía**

Autoras:

**Daniela Cárcamo Romero
Romina Jeison Gálvez
Clara Lagos Labra
Pamela Olivárez González
Claudia Vergara Jara**

Profesoras Guías:

**Cecilia Cortez Rojas
Constanza Garcés López
Profesora Acompañante:
Ingrid Díaz Ortiz**

Viña del Mar, 10 de Septiembre del 2019

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias por estar presentes a lo largo de todo este proceso y por ser un apoyo fundamental a las personas más importantes en mi vida, mi familia y a mi novio, doy agradecimientos a mis jefas, ya que si no fuese por su comprensión no podría estar finalizando este proceso. A ellos muchas gracias.

Daniela Cárcamo R.

Agradezco a Dios por ser mi amparo y fortaleza en todo momento, a mi madre por ser mi amiga incondicional y a mi compañero de vida Hernán por apoyarme y darme su consejo durante todos estos años.

Romina Jeison G.

Quisiera dedicar estas palabras a mis padres quienes son un pilar fundamental en todos los ámbitos de mi vida. Por último, quisiera agradecer a mi buen Dios, quien se ha mostrado como el amigo fiel y presente en cada etapa de mi vida.

Clara Lagos L.

Primeramente, a Dios. A mis hermosas y amadas hijas, Grace, Joyce Y Sofía, este logro es de las cuatro. Las amo con mi vida. A mi novio Hernán gracias por tu apoyo y contención, te amo.

Pamela Olivárez G.

Agradezco a mi familia y profesores por apoyarme y guiarme en este proceso de formación académica, pero especialmente agradezco de todo corazón a mi hijo Francisco quien ha sido paciente con el poco tiempo de su madre, para ti hijo mío que eres mi principal motivación.

Claudia Vergara J.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de una aproximación a las prácticas de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogas y profesoras en contextos educativos formales de la V región.

El principal objetivo se centra en comprender las relaciones entre psicopedagogas y profesoras en el proceso de resolución conjunta de problemas, compuesto por una serie de fases como: la construcción de una relación de colaboración, la identificación del problema, la búsqueda de soluciones y supervisión del proceso.

La investigación realizada es de carácter cualitativa, pues tiene por objetivo la comprensión de los procesos de interacción colaborativa entre duplas de profesionales, del mismo modo, utiliza el método fenomenológico con el fin de comprender las intencionalidades y los significados que intervienen en la práctica de trabajo colaborativo.

En relación a los resultados, es posible evidenciar a partir de los distintos discursos la forma en que los sujetos construyen una relación de colaboración, así como también las barreras o dificultades que emergen durante el proceso.

En conclusión, es posible señalar que el asesoramiento psicopedagógico, entendido como la resolución conjunta de problemas entre psicopedagogas y profesoras es un proceso complejo y en permanente construcción, por lo tanto, ofrece oportunidades y desafíos interesantes de conocer para la configuración del psicopedagogo como asesor.

PALABRAS CLAVE: *Asesoramiento colaborativo, resolución conjunta de problemas, contexto educativo formal*

ABSTRACT

This study is the result of an approach to collaborative counseling practices between psychoeducational and teachers in formal educational contexts of the V region.

The principal objective is to understand the relationships between psychoeducational and teachers in the process of joint problem solving consisting of a series of phases such as: establishing a collaborative relationship, identifying the problem, searching for solutions and process supervision.

The research carried out is of a qualitative character, since its objective is the understanding of the processes of collaborative interaction between groups of professionals, in the same way, it uses the phenomenological method in order to understand the intentions and meanings that intervene in the work practice collaborative

In relation to the results, it is possible to demonstrate from the different speeches, how the agents build a collaborative relationship, as well as the barriers or difficulties that emerge during the process.

In conclusion, it is possible to point out that collaborative consultation, understood as the joint resolution of problems between psychoeducational and teachers is a complex and in permanent process, therefore it offers interesting opportunities and challenges to meet for the configuration of psychoeducational as a consultant.

KEYWORDS: *Collaborative consultation, join problem solving, formal educational context*

CONTENIDO

Introducción	10
Parte I: Planteamiento Del Problema	12
Capítulo I: Justificación De La Investigación	13
1.1. De Dónde Surge la Investigación	13
1.2. Identificación del Problema de Estudio	19
1.3. Implicancias de la Investigación	21
1.4. Delimitación del Área o Ámbito de Estudio	23
1.5. Interrogantes Iniciales	24
Capítulo II: Marco Teórico	25
2.1. El Modelo de Consulta Como Base Teórica del Asesoramiento Psicopedagógico	25
2.2. El Asesoramiento en la Psicopedagogía	32
2.3. El Asesoramiento en Contextos Educativos Formales	35
2.4. El Asesoramiento Psicopedagógico Desde el Enfoque Constructivista	37
2.5. Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza	39
Capítulo III: Propósito De La Investigación	45
3.1. Objetivos de la Investigación	45
3.1.1. Objetivo General	45
3.1.2. Objetivos Específicos	45
3.1.3. Ámbitos de la Investigación	46
3.2. Macro-Categorías o Variables de la Investigación	47
3.3. Calendarización	48

Capítulo IV: Metodología De La Investigación	49
4.1. Paradigma, Método de Investigación y Tipo de Investigación	49
4.2. Técnicas de Recogida de Investigación	50
4.3. Unidad de Estudio Razonada	51
4.4. Código Ético	51
4.5. Instrumentos a Aplicar	52
4.5.1. Etapas del Diseño	
Parte II: Resultados Y Análisis De Resultados	
7.1. Mapa Categorical de la Investigación	57
Capítulo V: La Construcción de la Una Relación de Colaboración: <i>Los saberes Parcelados y la Dicotomía de Roles como Barreras del Proceso</i>	58
Capítulo VI: Del Problema a las Soluciones: <i>Entre el Trabajo de Pasillo y las Responsabilidades Compartidas</i>	65
Capítulo VII: La Evaluación del Proceso y el Problema de la Reflexión: Entre el Cambio y la Resistencia	71
Conclusiones, Alcances, Limitaciones Y Proyecciones de la Investigación	77
Bibliografía	82
Anexos	
Anexo I: Validación Instrumento Inicial por Profesional Experto	86
Anexo II: Consentimiento Informado	89
Anexo III: Transcripción de Entrevistas Semiestructurada	96
Anexo IV: Glosario	134

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.2: Fases y Objetivos a Cumplir Durante el Proceso de Intervención	28
Cuadro 2.2: Ejes de los Enfoques del Modelo de Consulta.	30
Cuadro 3.2: Fases de Intervención Desde el Enfoque Constructivista.	37
Cuadro 4.3: Categorías y Subcategorías Apriorísticas Basado en Cisternas.	47
Cuadro 5.3: Calendarización del Proceso de Investigación.	48
Cuadro 6.4: Selección del Tipo de Muestra de la investigación, Criterios.	51
Cuadro 7.4: Etapas del Diseño; Instrumento Inicial.	53
Cuadro 8.4: Etapas del Diseño; Instrumento Final.	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Implicancias Prácticas de la Investigación.	22
Figura 2.1: Delimitación el Problema de Estudio.	23
Figura 3.2: Relación Trídica del Modelo de Consulta Basada en Jiménez y Porras.	27
Figura 4.2: Fases del Modelo de Intervención Propuesto por Sánchez.	38
Figura 5.3 Ambitos de la Investigacion.	46
Figura 6.4: Técnicas de Recogida de la Información Seleccionadas.	50
Figura 7.5: Mapa Categorical de la Investigación.	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Validación Instrumento Inicial por Profesional Experto, Observaciones.	86
Instrumento Inicial	86
Matriz de la Validación del Instrumento	87
Valoración del Instrumento	88
Anexo II: Carta de Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación	89
Consentimiento Informado Profesora 2	91
Consentimiento Informado Psicopedagoga 2	92
Consentimiento Informado Profesora 3	93
Consentimiento Informado Psicopedagoga 3	94
Consentimiento Informado Psicopedagoga 4	95
Anexo III: Transcripción de Entrevistas Semiestructuradas	96
Entrevista Psicopedagoga 2	96
Entrevista Profesora 2	105
Entrevista Psicopedagoga 3 y 4	112
Entrevista Profesora 3	124
Anexo IV: Glosario	134

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación tiene como objetivo principal comprender las prácticas de asesoramiento psicopedagógico entre psicopedagogas y profesoras en contextos educativos formales de la quinta región. Esta investigación surge de la necesidad de aportar conocimiento a la comprensión de la práctica psicopedagógica y su relación con el asesoramiento colaborativo, entender la distancia existente entre los conocimientos conceptuales o declarativos y los procedimientos o la práctica que desarrollan asesores y profesores en el marco del trabajo colaborativo. De tal modo, se entenderá el concepto de asesoramiento psicopedagógico colaborativo como un proceso de resolución conjunta de problemas compuesta por una serie de fases propuestas por el autor español Emilio Sánchez.

Cabe señalar también que la motivación por investigar sobre las prácticas de asesoramiento psicopedagógico, responde a la necesidad de cubrir un vacío conceptual que nos podría hacer pensar que lo que no se conoce no existe, en consecuencia, aportar a la teoría, ya que existen muy pocas investigaciones en nuestro país que se refieran a este tema. Junto con esto, se busca significar el rol del psicopedagogo/a como agente de cambio y como asesor psicopedagógico en contextos educativos formales.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, el cual se va ampliando también en los capítulos siguientes. En este capítulo, se pretende justificar de dónde surge la investigación, para lo cual es necesario ahondar en investigaciones anteriores que se relacionen con el estudio de las prácticas de asesoramiento colaborativo. Señala también donde se llevó a cabo esta investigación y menciona las interrogantes iniciales del problema de estudio.

En el siguiente capítulo se da a conocer el marco teórico, se identifica al modelo de consulta como la base teórica del asesoramiento psicopedagógico, se indaga sobre el concepto de asesoramiento en la psicopedagogía, el asesoramiento en contextos educativos formales y el asesoramiento psicopedagógico desde un enfoque constructivista, los cuales son analizados desde la mirada de diferentes autores, y que, por cierto, representan el sustento para el análisis de nuestra investigación.

En el capítulo tres de nuestra investigación se señalan los propósitos y el ámbito al cual debemos apuntar para tratar de responder las interrogantes que se plantean en nuestra investigación en base al objetivo general, objetivos específicos, las macro categorías de la investigación y la calendarización del proceso.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología de la investigación, se señala que el paradigma elegido para realizar la investigación es el interpretativo y que la metodología elegida para continuar el proceso es de tipo cualitativa, además de indicar que el método utilizado en la investigación es el método fenomenológico, a partir de este enfoque se busca comprender las prácticas que podrían relacionarse con el trabajo colaborativo entre psicopedagogos y profesores. Asimismo, se dan a conocer las técnicas de recogida de la información seleccionadas, se señala la unidad de estudio razonada la cual se enmarca dentro del contexto educativo formal en la quinta región.

En la segunda parte de nuestra investigación se exponen los análisis de resultados que componen los capítulos quinto, sexto y séptimo. En el capítulo quinto, se presenta la construcción de una relación de colaboración dificultada por los saberes parcelados y la dicotomía de roles asumidos por las psicopedagogas. En el capítulo sexto se advierte la construcción del problema como una fase complejizada por el factor tiempo y por el impacto que esto tiene en la forma de asumir las responsabilidades. En el capítulo séptimo, se observa la escasez de espacios de reflexión conjunta, instancia determinante en los procesos cambio y resistencias que experimenta el profesorado.

A partir de todo lo anterior, se exponen las conclusiones finales considerando el importante rol que juega la psicopedagogía en la utilización del asesoramiento colaborativo como herramienta indispensable para el cambio educativo. Seguido a esto, se presentan las limitaciones y las proyecciones de esta investigación.

PARTE I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1- De dónde surge la investigación:

A lo largo de los años el debate sobre educación ha generado varios cambios. En el contexto internacional, en 1990 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo como objetivo principal combatir el analfabetismo a partir de la ampliación del acceso a la educación de las personas con discapacidad. La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) en Salamanca, orientó sus objetivos hacia la eliminación de la exclusión de niños con necesidades educativas especiales, otorgando una serie de recomendaciones para cumplir dicho objetivo y proporcionar una “pedagogía centrada en el niño”. En el año 2000 se celebró el Foro Mundial Sobre Educación, donde se formularon una serie de objetivos que tuvieron como finalidad extender la educación a los niños más vulnerables y desfavorecidos, entre otras disposiciones.

Chile se ha sumado a las políticas educativas que promueven un enfoque inclusivo y de calidad. La Reforma Educacional tiene por objetivo la “educación de calidad para todos”. Por esto, se creó en el año 2005 la Política Nacional de Educación Especial, que buscó asegurar la igualdad de oportunidades de las personas que presentan necesidades educativas especiales. En el año 2011 se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en busca de crear una arquitectura institucional que cumpla dicho objetivo. En el 2013 el Ministerio de Educación dio a conocer una serie de orientaciones técnicas para trabajar en el Programa de Integración Escolar PIE, entre ellas destaca la necesidad del trabajo colaborativo y multidisciplinario entre todos los profesionales de la institución. En el 2015 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20845) que, entre otras cosas, buscó promover educación integral a todos los niños con necesidades educativas especiales, eliminando gradualmente las instituciones de educación especial. El mismo año surge el Decreto Exento N°83, que otorgó una serie de orientaciones técnicas para facilitar la diversificación de la enseñanza en el sistema escolar.

La progresiva ampliación de la escolaridad obligatoria, la demanda de mayor calidad en educación y las políticas inclusivas orientadas a atender a la diversidad del alumnado, han tensionado y complejizado las funciones y tareas que la escuela como institución debe cumplir.

Ante esta realidad, el asesoramiento educativo surge como una herramienta indispensable para enfrentar estos desafíos:

“La escuela va cambiando, sus propósitos adoptan nuevas dimensiones y sus necesidades y demandas se modifican también. En tanto recurso entendida para la institución en su globalidad, el asesoramiento psicopedagógico debe disponer, a su vez, de referentes e instrumentos capaces de ayudarla. Desde esta perspectiva cabe revisar someramente los enfoques de asesoramiento predominantes, con el fin de identificar los que parecen más adecuados para responder a sus necesidades” (Monereo y Solé, 1996).

En ese sentido, los enfoques o modelos de asesoramiento representan una manera o forma de comprender la realidad, y suponen así mismo, líneas de acción o prácticas específicas de acuerdo a la lectura que cada modelo presenta de los hechos. (Bisquerra, 2010). El asesoramiento psicopedagógico surge desde las concepciones teóricas y prácticas del modelo de consulta nacido de la consultoría médica alrededor de 1960, que presenta diferentes enfoques y tipos. A partir de la matriz general derivada del modelo de consulta han surgido diferentes modelos de asesoramiento psicopedagógico, Nieto (2005) señala que estos modelos varían en cuanto a la forma de abordar el problema, el tipo de relación que se establece entre asesor y asesorado y el grado de participación que ambos profesionales tienen durante el proceso (Citado en Segovia, 2012).

Siguiendo a Nieto (2005), el primero es el Modelo de Intervención, que se caracteriza principalmente por centrarse en el asesor y en el conocimiento y experiencia que éste ofrece: “Tal modelo de asesoramiento encuentra reflejo en la metáfora del *médico* que diagnostica una dolencia y receta un remedio a su paciente” (Citado en Segovia, 2012). El segundo es el Modelo de Facilitación, este enfoque centra la atención en el punto de vista del profesor o asesorado, es decir, mantiene la tendencia unilateral: “este modelo encuentra reflejo en la metáfora del *psiquiatra* que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema” (Citado en Segovia, 2012). El tercer modelo es el Modelo de Colaboración, según este modelo renuncia a la “pericia técnica” y se concibe como una relación bilateral:

“Este modelo de asesoramiento encuentra reflejo en las metáforas del colega o del amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar

en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria” (Citado en Segovia 2012, p. 160)

Considerando la importancia del modelo de asesoramiento colaborativo en la actividad pedagógica, la investigación educativa ha producido gran cantidad de estudios relacionados a este tema. Sin embargo, según lo afirma Sánchez (2015) existe comparativamente mayor literatura que explican las características que este modelo comprende, que estudios dedicados a describir y explicar las dificultades que presenta su desarrollo. Esta visión es compartida por Monereo y Pozo (2005) quienes afirman:

“No se trata sólo (o tanto) de definir lo que debería ser la práctica asesora ideal, sino de concretar en qué consiste esa práctica en la realidad y cómo puede mejorarse. Y para ello es imprescindible ocuparse de las expectativas que tanto asesores como asesorados tienen de ellas” (p.17).

En ese sentido, se trata de superar, como lo dice Sánchez (2015) los *estados ideales* que la teoría menciona, la intención es comprender el *estado inicial* o punto de partida en el que nos encontramos. Esta investigación surge de la necesidad de aportar conocimiento a la comprensión de la práctica psicopedagógica y su relación con el asesoramiento colaborativo, con el fin de analizar los elementos existentes entre la teoría (el qué) y la práctica (el cómo). Se trata, entonces, de comprender la distancia existente entre los conocimientos conceptuales o declarativos y los procedimientos o la práctica que desarrollan asesores y profesores en el marco del trabajo colaborativo.

En relación a esto último, Arzani (2015) plantea, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica de trabajos empíricos españoles, que existe un vacío sobre investigaciones que analicen las representaciones que tienen los asesores sobre la eficiencia de su práctica asesora. Ahondar en esta temática permitiría comprender si lo que ellos consideran efectivo se relaciona con los principios del asesoramiento colaborativo.

La investigación realizada por Arzani (2015) evidencia que existen tres grandes áreas o ámbitos en los que se ha enfocado la investigación sobre el asesoramiento psicopedagógico colaborativo. El primero de ellos, se relaciona con las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento. En conclusión, la autora afirma:

“este grupo de investigaciones demuestran que los asesores perciben que las dificultades de su rol están relacionadas con la excesiva carga de trabajo, la falta de formación y la poca colaboración que tienen con los docentes, es más, consideran que estos son los agentes que menos los valoran en cuanto al asesoramiento para la mejora de la práctica educativa” (p. 18).

El segundo grupo de investigaciones indaga en las concepciones que tienen los profesores sobre el asesoramiento. En conclusión, Arzani (2015) expone:

“los profesores perciben como útil el trabajo del asesor, sin embargo, consideran que a veces están muy alejados de la realidad del aula. Independiente de eso los profesores demandan asesoramiento en diversos temas y consideran que son los asesores quienes pueden ayudarlos a encontrar respuestas a diversas problemáticas” (p.20).

En el tercer grupo de investigaciones se relacionan a estudios que relatan la efectividad de algunas propuestas específicas de asesoramiento. Arzani (2015) menciona a modo general que si bien existen varios estudios que intentan describir cuáles son las dificultades para colaborar que tienen los asesores, hay poca investigación que indague en las prácticas de asesoramiento efectivas.

La importancia de comprender las representaciones de ambos actores en el ámbito educativo nos permite ver que aquello que se hace refleja lo que se piensa. Según Monereo y Pozo (2005) el asesoramiento resulta difícil cuando las personas no comparten las mismas representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luna y Martín (2008) investigaron en España las concepciones que asesores y profesores tenían sobre el aprendizaje y el asesoramiento. Entre sus conclusiones señalan que existe tensión entre las respuestas de asesores y profesores sobre por qué los estudiantes no aprenden. Martín y Solé (2011) afirman que las investigaciones que se han realizado sobre las concepciones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje muestran que:

“Se considera el aprendizaje más como un estado, un resultado, que, como un proceso, y su éxito o su fracaso se atribuyen fundamentalmente a las características del alumno o alumna, sin recurrir a explicaciones interactivas, en las que confluyen distintas variables tanto de quien aprende como del que enseña, así como de las

condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje”
(p. 16).

En Argentina Facciola (2003) realizó una investigación del significado que docentes, no docentes y estudiantes le atribuyen al aprendizaje en un contexto escolar vulnerable. Entre sus conclusiones destaca la influencia simbólica que ejercen las concepciones de ver a sus estudiantes como “sujetos pasivos” y “víctimas de su realidad” y la necesidad de reflexionar sobre las prácticas profesionales. Siguiendo esta línea investigativa se encuentra, también de Argentina, el estudio de Messi (2016) sobre qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica. Entre sus conclusiones señala que los docentes relacionan la intervención psicopedagógica con el trabajo directo sobre las dificultades de aprendizaje, sin embargo, mantienen altas expectativas sobre el desarrollo de un trabajo de complementariedad.

En nuestro país existen escasas investigaciones relacionadas al asesoramiento psicopedagógico en el sistema escolar formal. En relación a la investigación de las concepciones de los profesionales Rodríguez y Ossa (2014) analizaron la valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, evidencian una similitud con las investigaciones realizadas en el extranjero. Estos autores señalan que existe escaso trabajo colaborativo entre profesionales de la educación. En relación a los profesores de educación especial se evidencia su valoración más como un docente de apoyo que un co-educador. En cuanto a la investigación de las prácticas de asesoramiento Orellana y Valdivieso (2000) realizaron un estudio de trabajo colaborativo entre profesoras de básicas y estudiantes universitarias de educación especial en la potenciación de la comprensión lectora y los procesos lingüísticos. En sus resultados evidenciaron que el grupo experimental aumentó su rendimiento académico. Sin embargo, en la evaluación de seguimiento transcurrido un año de la experiencia colaborativa, se evidenció que los rendimientos del grupo experimental eran muy similares al del grupo de control, demostrando así la relevancia del trabajo colaborativo.

Otras experiencias exitosas, que a pesar de no indicar de manera explícita el concepto de asesoramiento psicopedagógico colaborativo, sí señalan elementos de este tipo de trabajo interesantes de analizar. El primero de ellos es “Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa” Unesco (2002), en donde se expone la experiencia Oriana Escobar, coordinadora del Proyecto de Integración Escolar:

“Las clases colaborativas no son algo fácil de hacer porque tienes que entrar a la sala de clases todas las semanas y eso requiere planificar con el profesor. Esto era

algo nuevo para mí, tanto como para los profesores. La idea es que sea una clase en conjunto y no solamente para trabajar con los niños integrados” (Unesco, 2002 p. 30).

La investigación realizada por UNICEF en colaboración con el UNICEF (2004) denominada “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza” señala que:

“El trabajo entre docentes es muy profesional y de mutua colaboración. El hecho de rendir cuenta sobre el estado de avance obliga a mostrar las propias fortalezas y debilidades y a escuchar la opinión y sugerencias de los pares, lo cual aumenta el espíritu de búsqueda de excelencia académica” (UNICEF, 2004p. 131).

La cita anterior da cuenta de la relevancia de valorar el trabajo colaborativo como un proceso, pues el hecho de mostrar los avances obliga a reflexionar sobre las acciones tomadas en la práctica y la necesidad de mejorarlas a través del diálogo con otros profesionales. En ese sentido, se abre un espacio o clima de comprensión mutua que resulta crucial para lograr resultados exitosos en las distintas metas que se tracen.

Para finalizar este apartado resulta importante mencionar que esta investigación surge también de las motivaciones personales de las investigadoras en consonancia con las diferentes experiencias de práctica en contextos educativos formales y no formales. El común denominador en estas experiencias fue observar las complejidades que encierra el trabajo colaborativo en un mundo laboral que cada vez más exige este tipo de modelo y las habilidades que este supone. Esto último no sólo hace referencia al trabajo directo con profesores en contextos formales, sino que también al trabajo colaborativo con otros profesionales (psicólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, etc.) en contextos no formales donde se trabaja desde una mirada interdisciplinaria.

A lo anterior se suman tres aspectos. El primero de ellos dice relación con conocer los planteamientos teóricos relacionados al asesoramiento colaborativo, incluyendo en este ámbito los tipos, las estrategias y las metodologías descritas por la bibliografía. En segundo lugar, nos motiva conocer cómo la teoría es llevada a la práctica por los distintos profesionales de la educación, esto implica analizar el ejercicio del asesoramiento psicopedagógico en todas sus dimensiones, es decir, desde la mirada del asesor y del asesorado.

1.2- Identificación del Problema de Estudio:

Como se ha señalado, la motivación por estudiar las prácticas de asesoramiento psicopedagógico en nuestro país, responde a la necesidad de cubrir un vacío conceptual que nos podría hacer pensar que lo que no se conoce no existe. Por el contrario, creemos que la práctica psicopedagógica puede tomar fuerza si el rol del asesor psicopedagógico se visibiliza como tal. Sánchez y García (Citado en Monereo y Pozo, 2005) consideran que existe poco conocimiento sobre la actividad práctica del asesoramiento colaborativo:

“Tenemos relativamente claro el *cómo debe ser* el papel del orientador, (véanse las abundantes referencias bibliográficas al respecto), pero nuestro conocimiento sobre lo que *realmente* constituye el curso de su actividad profesional es más bien escaso. Y el problema es que no es fácil cambiar aquello que no se conoce o comprende”. (p.29).

La mayor cantidad de investigaciones relacionadas a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico se encuentran en España. En América Latina destacan las investigaciones argentinas. En Chile existe escasa investigación que estudie este tema. Si bien existen experiencias exitosas de trabajo colaborativo entre profesionales, son escasas las realizadas desde una mirada psicopedagógica. En ese sentido, es necesario profundizar en el análisis de la práctica educativa para así establecer con mayor seguridad los desafíos que se presentan a la hora trabajar de manera colaborativa, como lo expone Badia. (2006).

“La conceptualización y explicación de los procesos educativos formales pasa necesariamente por el análisis de la práctica educativa, dado que constituye una vía privilegiada de acceso a la comprensión de los mismos”. (p. 53).

Por otro lado, y siguiendo al autor, analizar las prácticas educativas en contextos educativos formales encierra ciertas complejidades. La primera de ellas se relaciona al contexto. La escuela como institución presenta fines educativos que van acordes a los valores sociales definidos y que tiene por objetivo la integración social del alumnado:

“No se puede olvidar que lo fines educativos socialmente definidos emergen teniendo en cuenta las características de la sociedad y de sus valores dominantes, es decir, surgen en el marco de los modelos de producción, de la estructura de clases socioculturales, del papel del conocimiento y de los valores socialmente relevantes”

Sin embargo, uno de los grandes problemas que vive la escuela hoy como institución es precisamente el desajuste entre las prácticas educativas que ofrece y las necesidades que la sociedad actual demanda. Esta tensión vuelve más urgente aún el análisis de lo que se hace en función de lo que se necesita. Esto también nos lleva a la necesidad de comprender la cultura propia de la escuela y lo que Badia (2006) denomina como intencionalidad educativa, es decir, las razones del comportamiento de los agentes educativos que se plasma en el suministro de diferentes tipos de ayudas educativas a los estudiantes. En ocasiones las escuelas plantean en el proyecto educativo su "intencionalidad educativa", pero en la práctica estos lineamientos no están necesariamente presentes. La intencionalidad educativa que cada centro presenta genera a su vez diversas prácticas de asesoramiento, Jiménez y Porras (1997) señalan que por esta razón el rol del asesor psicopedagógico es único e idiosincrático pues se mueve dentro de un contexto complejo en donde confluyen diversos tipos de expectativas y demandas.

Bajo esta mirada, el proceso de intervención de asesoramiento psicopedagógico presenta un carácter contextual, social y colaborativo. Según lo afirma Menoreo y Solé (1996), el enfoque constructivista del asesoramiento permite ver los procesos de desarrollo y aprendizaje como fenómenos dependientes de los procesos de construcción en las prácticas educativas, las orientaciones didácticas, los estilos de enseñanza de los docentes, etc. En ese sentido, los problemas se trabajan desde una forma global e integrada. Menoreo y Solé (1996) afirman que esta mirada asume las siguientes premisas básicas en las que se desarrolla el asesoramiento constructivista:

1. El desarrollo humano supone un proceso de culturalización en donde el sujeto interpreta la realidad exterior por medio del lenguaje. El aprendizaje es el motor del desarrollo.
2. La interacción entre todos los participantes se produce en un contexto social determinado.
3. Los agentes educativos deben guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos hasta niveles elevados que le permitan alcanzar abstracción y autonomía. (Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky)
4. La mayor parte de las dificultades de aprendizaje se explican por la inexistencia o la baja calidad de la interacción social recibida.

Esta perspectiva demanda que el asesor psicopedagógico revise las funciones que deberá asumir en su trabajo. Por lo tanto, siguiendo a los autores, el enfoque constructivista del asesoramiento psicopedagógico presenta un carácter preventivo y optimizador, pues al cambiar

las situaciones interactivas que generan problemas en el comportamiento o aprendizaje de los alumnos, se optimiza el proceso global de aprendizaje.

Por otro lado, como lo argumenta Hargreaves (2005) la colaboración se ha convertido en el metaparadigma de la actualidad, pues transforma la cultura escolar en beneficio de los profesores. En ese sentido, la colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad, aumenta la eficacia del trabajo, reduce el trabajo y las diferencias de miradas entre la administración y los profesores, etc. En definitiva, representa un espacio de crecimiento tanto para psicopedagogos/as como para profesores/as.

En relación al campo de estudio, esta investigación pretende trabajar con tres tipos escuelas diferentes: privadas, subvencionadas y municipales, con el fin de comprender si existe correlación entre las características que el asesoramiento colaborativo asume y el quintil al cual atiende. Según un estudio de Evaluación de las Políticas Nacionales de Educación (2017) Chile es el país más desigual de todos los países miembros. Nuestra investigación pretende dar luces sobre en qué grado las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo pueden contribuir a cambiar esta realidad.

1.3- Implicaciones Prácticas de la Investigación:

A partir de la revisión bibliográfica y de los distintos análisis y conclusiones de las investigaciones expuestas anteriormente, esta investigación busca comprender las características del asesoramiento psicopedagógico en contextos educativos formales de tipo privado, subvencionado y municipal. La primera intención es contribuir a consolidar lo que Careaga (1995) denomina como “hecho psicopedagógico”, entre sus pilares, la generación de teoría psicopedagógica, es decir, la posibilidad de construir conocimiento y fortalecer nuestra identidad como profesionales de la psicopedagogía.

Esto último se relaciona íntimamente al perfil de egreso de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de Viña del Mar. Entre las competencias profesionales que la carrera promueve se encuentra el asesorar a profesionales del área educativa sobre formas de aprender y enseñar al interior del aula, y también desarrollarse como asesor educativo de una diversidad de instituciones, ya sea formando parte de ellas o bien ejerciendo la profesión de manera particular. El trabajo psicopedagógico con los distintos subsistemas que componen la escuela (Menoreo y Solé, 1996), brinda también la oportunidad de trascender el campo de investigación

psicopedagógica hacia la investigación educativa. Por último, esta investigación puede dar luces sobre los procesos de formación psicopedagógica en el ámbito del asesoramiento colaborativo y sus implicancias en los contextos formales de educación en esta y otras universidades o centros de formación profesional.

En relación a las implicancias sociales de esta investigación, creemos que la comprensión de las prácticas educativas relacionadas al asesoramiento psicopedagógico contribuye a ampliar los procesos de inclusión social, pues los objetivos del asesoramiento se enfocan en superar las barreras que impiden el logro del mayor potencial de todos los involucrados y mejorar la realidad o contexto en donde éstos se insertan. En ese sentido, y tal como lo expone Badia (2006) la intención educativa cumpliría el compromiso básico de formar ciudadanos comprometidos con los nuevos cambios sociopolíticos y culturales de hoy en día.



Figura 1.1: *Implicancias prácticas de la investigación (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)*

1.4- Delimitación del Problema de Estudio:

Este trabajo de investigación busca comprender las prácticas de docentes y psicopedagogos en torno al asesoramiento psicopedagógico colaborativo en contextos educativos privados, subvencionados y municipales de la región. Este concepto teórico será trabajado bajo el enfoque del constructivismo psicopedagógico y sus premisas. Todo lo anterior, con el fin de comprender y reflexionar acerca de las concepciones del asesoramiento colaborativo que presentan docentes y psicopedagogos, y que terminan manifestándose en prácticas propias de su quehacer como profesionales.

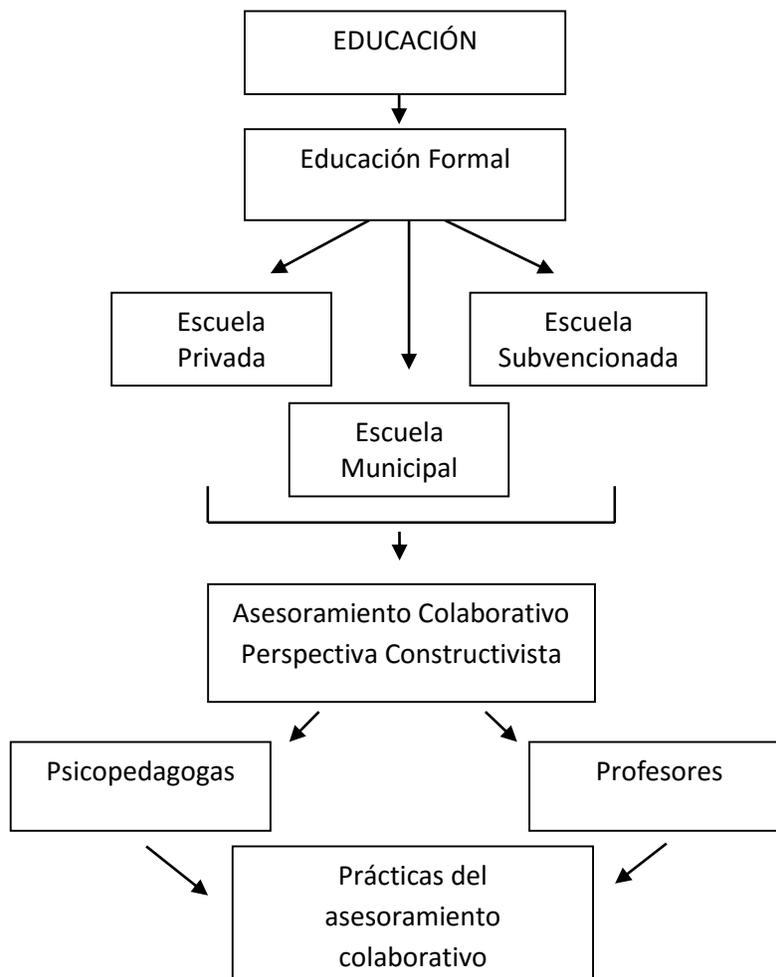


Figura 2.1: Delimitación del problema de estudio (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

1.5- Interrogantes Iniciales:

1. ¿Qué prácticas relacionadas con el asesoramiento existen entre psicopedagogos y profesores?
2. ¿Qué tipo de necesidades de asesoramiento relacionadas al asesoramiento psicopedagógico existen entre psicopedagogos y profesores?
3. ¿Qué concepciones tienen los psicopedagogos sobre el asesoramiento en centros?
4. ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre el asesoramiento en centros?
5. ¿Existen resistencias en el trabajo colaborativo entre psicopedagogos y docentes?
¿Cuáles?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. El modelo de consulta como base teórica del asesoramiento psicopedagógico

A lo largo de los años la orientación psicopedagógica ha utilizado diversos modelos de intervención. Estos modelos representan una base teórica en donde se sustenta el accionar de dicha intervención. Según lo señala Martínez (2002) “los modelos son una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones, los destinatarios preferentes) y los métodos de intervención”. (p. 94).

Bisquerra (2010) señala que la función de los modelos de orientación psicopedagógica consiste en proponer líneas de actuación práctica, por lo tanto, presentan procesos y procedimientos de actuación, esta característica empírica le otorga validez a la investigación científica.

En relación a nuestra investigación, el modelo de intervención que sustenta el asesoramiento colaborativo es el modelo de Consulta. El Modelo de Consulta nace a mediados del siglo XIX en el campo de la salud mental, por lo tanto, deriva del Modelo Clínico. El psiquiatra Gerald Caplan trabajó en Israel con otros profesionales de la salud mental para ayudar a los niños refugiados tras la Segunda Guerra Mundial. La ayuda no alcanzó a cubrir las necesidades de estos niños por lo que se hizo necesario proporcionar orientación y formación a otros profesionales del área. De esta manera nació la consultoría en salud mental. La diferencia principal con el modelo clínico del cual deriva es que la intervención de consultoría es indirecta. Desde ese momento, el modelo de consulta comenzó a utilizarse en otras áreas como en el campo comunitario, educativo, etc. Según Bisquerra (2010) los antecedentes de la consulta hay que buscarlos en dos campos:

- a) La consultoría en empresa (Schein, Kurpius, etc.).
- b) La consultoría en salud mental (Caplan)

Jiménez y Porras (1997) definen el concepto de consulta como:

“... un servicio de asesoramiento indirecto, que tiene relación entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al

asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:

1. Ofrecer un punto de vista objetivo
2. Ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas
3. Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado
4. Apoyar al asesorado en las elecciones hechas
5. Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes". (p. 100).

Por otro lado, Bisquerra (2010) señala que la consulta es:

“Una relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia). Esta relación se puede establecer de forma voluntaria, mediante un “estatus coordinado”, no jerárquico. Es decir, unos profesionales que se necesitan mutuamente para el ejercicio de su profesión (por ejemplo: orientadores y tutores) se ponen de acuerdo en iniciar una actividad de forma colaborativa. En general la iniciativa surge del consultante con el objetivo de resolver algún problema relacionado con el trabajo; pero no es indispensable. La consulta tiene dos metas básicas:

- a) Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres, institución)
- b) Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro”. (p.104).

Ambos autores concuerdan en que la consultoría constituye una relación colaborativa y simétrica entre los profesionales de tipo indirecto y cuyo objetivo es la resolución de un problema, planteado inicialmente por el asesorado o consultante.

Jiménez y Porras (1997) mencionan que la consulta presenta una serie de características principales que perfilan su modo de intervención:

1. El cliente y el asesorado puede ser una persona, un programa o una organización. El asesor puede ser una persona, organización o servicio especializado.

2. Es una relación triádica y no didáctica como en el *counseling* en el modelo de programas. Asimismo, es una relación indirecta, lo importante es resolver los problemas del cliente y no los personales del asesorado, aunque estos puedan atajarse indirectamente. La consulta se centra en problemas o cuestiones de trabajo, no en los problemas personales del consultante.

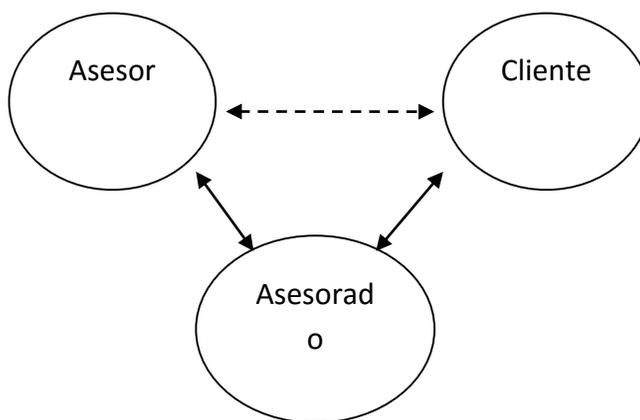


Figura 3.2: *Relación triádica del modelo de consulta basado en Jiménez y Porras (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)*

3. Se intenta mejorar el contexto social del cliente, no sólo resolver el problema de éste. La finalidad es aumentar las capacidades del asesorado para resolver problemas similares, en definitiva, educarlo para que esté mejor preparado para afrontar los problemas del cliente. Esto ocurriría cuando los asesorados conserven la responsabilidad de la acción. El asesor es garante de que el asesorado se involucre en el proceso, pero no debe aceptar responsabilidades de actuación que solo corresponden a este.
4. La relación entre asesor y asesorado debe ser colegiada, colaborativa y simétrica, nunca ejercida desde la superioridad y el poder. Asimismo, es voluntaria y temporal: acaba cuando el problema del cliente está resuelto y es el asesorado el que demanda el apoyo del asesor. Se basa en un acuerdo, en un *contrato* entre ambos y la información compartida es confidencial.

5. Por último, el asesor siempre es, en cierta manera, un extraño, por lo menos cuando se inicia la relación, al sistema del cliente y del asesorado. Son éstos los que conocen y, por lo tanto, los que pueden diseñar, actuar y comprender los problemas y no los asesores.

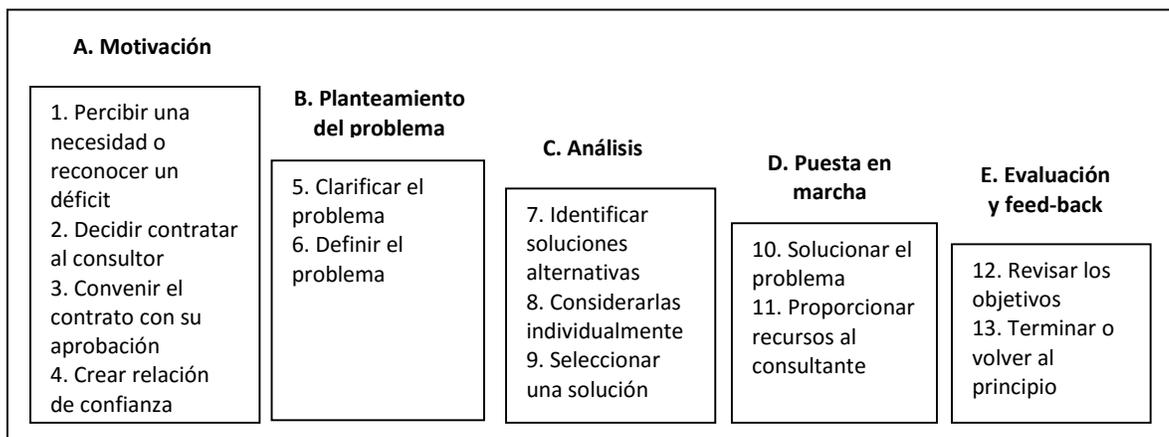
Martínez (2002) agrega una característica más que resulta muy importante, a saber, el carácter preventivo:

“...intenta resolver, no sólo los problemas o las deficiencias de una persona, institución servicio o programa, sino una acción que intenta prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y que capaciten a los consultores (orientadores) en el desarrollo de su tarea profesional”. (p. 110).

El modelo de consulta plantea una serie de fases que varían según los autores y enfoques teóricos que se adopten, pero en que en general siguen una misma lógica procedimental. De acuerdo a Martínez (2002) las fases de intervención son las siguientes:

- El cliente pide ayuda al consultante, generando una necesidad.
- El consultante, a su vez, pide ayuda al consultor.
- Ambos intercambian información, ideas... y consensuan un plan de acción.
- El consultante desarrolla y ejecuta dicho plan de acción
- Ocasionalmente, puede ser necesaria una intervención directa por parte del consultor con el cliente, siempre para realizar una acción concreta y especializada.

Por otro lado, Martínez (2002) plantea una serie de fases donde cada una de ellas contempla los objetivos a cumplir durante el proceso de intervención:



Cuadro 1.2: Fases y objetivos a cumplir durante el proceso de intervención

Bisquerra (2010) esquematiza las fases del proceso de consulta en:

- 1° Establecer una relación entre consultor (orientador) y un consultante (por ejemplo, el tutor, profesor, familia, institución).
- 2° Analizar el conjunto de la situación y clarificar el problema.
- 3° Explorar alternativas.
- 4° Establecer planes de acción, conjuntamente entre consultor y consultante.
- 5° Poner en práctica, el consultante, los planes con los destinatarios últimos de la intervención.
- 6° Evaluación de la puesta en práctica del plan de acción.

Por otro lado, Martínez (2002) señala que existen cuatro estilos o modos de comprender la acción consultiva:

- **Proveedora;** se deriva de la identificación de necesidades específicas por un consultante externo que contratan diversos servicios del consultor para paliar dichas necesidades.
- **Prescriptiva;** en este modo de consulta el consultor o asesor toma las decisiones y dirige la acción o intervención, como experto en orientación, respecto a los datos e información que la ha aportado el consultante.
- **Mediadora;** aquí es el consultor quien identifica las necesidades y planifica los cambios a realizar. El foco esencial de la consulta es la mediación en el sistema que reclama su intervención.
- **Colaboradora o cooperativa;** el consultor y el consultante son quienes identifican, definen, diseñan y aplican los planes de cambio mediante un proceso de consenso y negociación, por lo que la responsabilidad de los resultados es compartida.

Así como se describen los modos de comprender la consulta y por tanto la manera en que se desarrollará el proceso de intervención, Bisquerra (2010), a partir de lo planteado por Caplan, clasifica el modelo de consulta en diversos criterios. Según el criterio de los *destinatarios de la intervención* se desprenden cuatro tipos de consulta:

1. **Centrada en el cliente:** el consultor ayuda al consultante a comprender mejor al cliente de cara a proporcionarle un servicio óptimo.

Martínez (2002) señala que Brown y Brown agrega a este criterio que el consultante pide ayuda para resolver un problema que presenta un tercero. Este tipo de consulta tiene dos objetivos: a) comprender la verdadera naturaleza del problema del consultante y b) aumentar las habilidades de éste para intervenir en la mejora de la situación del cliente.

2. **Centrada en el consultante:** el consultor procura mejorar el conocimiento y las habilidades del consultante de tal forma que la labor de éste sea más efectiva.
3. **Centrada en el programa:** el consultor proporciona la planificación y ayuda necesaria para la puesta en práctica de un programa.
4. **Centrada en la administración:** el consultor se centra en la organización, procurando mejorarla. Según Martínez (2002) expone que este es el modelo más difícil, pues trata con problemas actitudinales, se produce cuando aun existiendo recursos institucionales, no se logran los resultados esperados o previstos.

Martínez (2002) grafica en el siguiente cuadro los ejes que determinan los distintos enfoques de consulta:

CARÁCTER O FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	Terapéutica Preventiva Para el Desarrollo
DESTINATARIOS	El individuo El programa El servicio La organización o institución Todos los anteriores (enfoque ecológico)
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	Conductuales Cognitivas Relacionales
ESTILOS DE INTERVENCIÓN	Prescriptivo Mediacional Colaborador

Cuadro 2.2: *Ejes de los enfoques del modelo de consulta*(Martinez, 2002)

Seguendo a Martínez (2002) existen diferentes estrategias consultivas:

- **Consultoría a través de la colaboración:** se ocupa de la resolución de problemas en grupo, a través de la utilización de técnicas de comunicación interpersonal y potencia la relación entre consultor y consultante, procurando la construcción de un sistema estructurado de toma de decisiones.
- **Consultoría resolutoria de conflictos:** Se intenta fomentar el desarrollo de caminos ideales o aceptables para resolver conflictos, tensiones o desacuerdos.
- **Consultoría personal:** Trata de auxiliar al cliente al cliente (orientado), en el modo de enfrentarse a los problemas y a reconocer los componentes procesuales que le permitan convertirse en más auto directivo.
- **Consultoría conductista:** Trata de disminuir o reducir pautas de conducta disfuncionales concretas o de dinámicas del medio a través de principios del condicionamiento operante y del aprendizaje social; usa técnicas de la modificación de la conducta y de la instrucción didáctica.
- **Consultoría orientadora:** Es la estrategia más tradicional. Se compone del consejo y de la consulta, y, por lo tanto, usa la intervención directa e indirecta.

Como se ha expuesto, el modelo de consulta presenta una serie de características que representan la base de funcionamiento del asesoramiento psicopedagógico. Bisquerra (2010) señala que existen dos tipos de consulta:

- a) **Consulta experta:** en este tipo de consulta existe una estructura jerárquica entre consultor y experto.
- b) **Consulta colaborativa:** en esta consulta el consultor y el consultante se ponen en un nivel de igualdad. Ambos establecen el “contexto de colaboración” de manera voluntaria, cada uno aporta una parte importante en el proceso.

Seguendo a Bisquerra (2010), en el campo psicopedagógico la consulta colaborativa toma mayor fuerza, pues los consultantes; profesores, tutores directores, padres) prefieren este tipo de consulta porque en ella se comparte la responsabilidad durante todo el proceso. Si bien, no existe consenso entre los autores en relacionar los conceptos de consulta y colaboración como procesos iguales, se han construido modelos de consulta colaborativa. Bisquerra (2010) señala que estos modelos enfatizan la resolución de problemas desde una mirada colaborativa entre consultor y consultante:

“Los modelos de consulta colaborativa se distinguen de la colaboración en cuanto se pone menos énfasis en el servicio directo del cliente por parte del especialista. La consulta puede incluir la colaboración en diversos aspectos: análisis de necesidades, formulación de objetivos, discusión de estrategias, establecimiento de un plan de actuación, evaluación, etc.” (p.119).

En el contexto educativo formal este tipo de consulta adquiere gran relevancia, pues promueve una mirada más comprensiva de los problemas al establecer un “contexto de colaboración” caracterizado por una relación de igualdad profesional o “relación colaborativa” donde se promuevan estrategias, metodologías y técnicas conjuntas, es decir se establece una “consulta colaborativa”.

2.2. El asesoramiento en la Psicopedagogía

El concepto de consulta colaborativa comenzó a ser utilizado en la educación y específicamente en la psicopedagogía como una estrategia en la resolución de conflictos. Según Monereo y Solé (1997) el asesoramiento psicopedagógico representa un servicio o medio para la individuación de la enseñanza y búsqueda de respuestas educativas diversas de acuerdo a las necesidades de los destinatarios.

De acuerdo a los autores cada centro educativo representa un sistema que comprende aspectos organizativos, estructurales y de relaciones entre las familias y la escuela, el contexto socioeconómico, los profesores, los alumnos etc. que interactúan constantemente. Los objetivos y los medios que el centro disponga dependerán de la lectura que éste realice de su propia realidad. Es por esto que Menoreo y Solé (1997) consideran el asesoramiento psicopedagógico como una realidad “compleja y multiforme”, pues cada contexto educativo tiene diversas formas de comprender la finalidad de la educación, esto a su vez, se traduce en una variedad de prácticas de asesoramiento.

Las diversas culturas que pueda presentar un centro educativo generan a su vez diversos roles de asesoramiento. Es por esto que Jiménez y Porras (1997) señalan que el rol del asesor psicopedagógico se realiza de una forma única e idiosincrática, pues se mueve dentro de un contexto complejo y particular. Sin embargo, se han propuesto una variedad de funciones que tipifican al asesor psicopedagógico en dos roles diferentes:

Portador de soluciones o especialista centrado en contenidos: El asesor ofrece un servicio técnico relacionado con un área determinada: contenido disciplinar, recurso didáctico o programa curricular.

Facilitador de procesos o generalista centrado en procesos: El asesor se asume como generalista que facilita el desarrollo de procesos internos del centro que asesora. Su trabajo se enfoca en la revisión de normas, roles, procedimientos, resolución de problemas, etc.

En relación al asesoramiento psicopedagógico de carácter interno, es decir, cuando el asesoramiento se realiza desde el propio centro en el que el asesor trabaja, Jiménez y Porras (1997) mencionan que las funciones más adecuadas del asesor son las siguientes:

1. **Modelamiento:** El asesor trabaja en clases y sirve como modelo para los profesores. Se actúa solo como ejemplo puntual para que el profesor se capacite observando el actuar del asesor.
2. **Indagación:** El asesor busca que el profesor, a través de una orientación, reflexione críticamente sobre sus prácticas docentes. A partir de esto se proponen formas de actuación y evaluación.
3. **Exhortación:** De manera informal y a partir de información oral se otorgan consejos al profesor sobre su práctica educativa.
4. **Actuación con la organización del centro:** El asesor conduce y participa en el trabajo del equipo docente.
5. **Dirigiendo actividades de formación de los otros profesores**
6. **Provisión de recursos:** El asesor actúa recopilando material didáctico o información sobre programas.

2.3. El asesoramiento en contextos educativos formales

Como ya se ha mencionado la práctica de asesoramiento psicopedagógico encierra una serie de complejidades que responden, en gran medida, a la naturaleza y características que la educación formal presenta. Como lo menciona Badia (2006) el contexto educativo formal tiene una planificación y organización sistemática de las prácticas educativas, además, los saberes y valores que enseña deben mantener una sintonía con las expectativas sociales, de modo que se logre integración social. Por esto, deben estar sujetos a formas o mecanismos de evaluación y control. A pesar de la aparente uniformidad de la educación formal, las prácticas que se generan en función de lograr los objetivos propuestos son muy diversas y variadas. Debido a esto Badia (2006) señala la importancia de reconocer la intencionalidad educativa de cada centro, este concepto se entiende como las razones de comportamiento y el pensamiento que guía a los agentes educativos en la relación a los contenidos y a las ayudas educativas que se brindan.

Bajo este escenario Badia (2006) señala que el aporte del asesor psicopedagógico consiste en:

“La contribución del psicopedagogo al desarrollo de la intencionalidad educativa define las dimensiones de su práctica profesional y confiere sentido y significado a su desarrollo en diferentes contextos educativos formales y a diferentes niveles de la práctica educativa que se lleva a cabo en cada una de ellos. Para que esto se dé, el psicopedagogo interviene construyendo contextos de intervención colaborativa adecuados para tratar cada tema, caso o problemática de la intervención”. (p.60).

En ese sentido, el psicopedagógico media en este proceso construyendo contextos de intervención colaborativa. Siguiendo al autor, los agentes educativos necesitan dotarse de criterios de calidad para desempeñar adecuadamente su profesión. En relación a los criterios de calidad a nivel de centro Badia (2006) menciona los siguientes:

- Tendencia a dotar de sentido educativo la práctica educativa individual y conjunta...
- Capacidad de desarrollar un contexto de participación que promueva la participación y el compromiso con la intencionalidad educativa.
- Tendencia a la capacidad de desarrollar autonomía en los profesores para la toma de decisiones de las metodologías de enseñanza y el tipo de ayudas que necesitan los alumnos.
- Establecimiento de medidas educativas de carácter preventivo.
- Capacidad de innovación del equipo como manera de adaptarse a las nuevas necesidades educativas.

En relación a los criterios de calidad a nivel aula el autor destaca los siguientes:

- Tener en cuenta todas las dimensiones de desarrollo de los alumnos
- Planificar las actividades de aula respecto a los objetivos planteados
- Partir de los conocimientos previos
- Provocar su implicación y participación activa
- Otorgar mayor responsabilidad progresiva al alumno y al grupo
- Promover actividades de tipo colaborativo
- Tener en cuenta los aspectos psicosociales
- Llevar a cabo una evaluación individualizada

A los criterios de calidad presentados anteriormente, Sánchez y Ochoa (1995) suman criterios referidos al dominio de contenidos por parte del asesor psicopedagógico como:

- **Teorías sobre el aprendizaje escolar:** su naturaleza, sus condiciones, desde las cuales interpretar y dar sentido a buena parte de las actividades escolares.
- **Teorías psicopedagógicas sobre los contenidos curriculares básicos:** tanto por lo que se refieren a *los contenidos de aprendizaje* académico (el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo, etc.) como los que corresponden a la *socialización* (el desarrollo moral, de la capacidad de relación interpersonal, de la capacidad de decisión vocacional y profesional, etc.).
- **Teorías sobre las dificultades más comunes a las que debe responder el mundo escolar:** Deficiencias sensoriales y motoras. Deficiencias intelectuales. Deficiencias comportamentales.

En consecuencia, la intervención psicopedagógica propuesta por Badia (2006) presenta un carácter contextual, preventivo y optimizador del aprendizaje. Estas características son precisamente las que pone en relieve el asesoramiento psicopedagógico desde el enfoque constructivista que presentamos a continuación.

2.4 El asesoramiento psicopedagógico desde el enfoque constructivista

Monereo y Solé (1996) plantean un modelo de asesoramiento educación–constructivo que presenta como base la teoría constructivista del aprendizaje de Vigotsky (1979). Los autores señalan que, así como el aprendizaje es un proceso de construcción continúa, el asesoramiento también debe ser mirado desde una perspectiva constructivista. En ese sentido, la escuela es dimensionada como un sistema abierto e interactivo y en constante relación con otros sistemas como lo son la familia, la comunidad, la institución educativa, etc. Siguiendo a los autores, el asesoramiento constructivista debe brindar las guías (andamios) que faciliten al centro conseguir estadios superiores de funcionamiento institucional.

Las características de un asesoramiento constructivista, es decir, que potencie la zona de desarrollo institucional según Monedeo y Solé (1996) son:

“Partir de la situación inicial de la institución, es decir, de las concepciones del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de sus prácticas educativas y de su modelo de gestión y organización.

Ayudar al equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones ajustadas a los objetivos perseguidos y las peculiaridades del centro, en especial en lo referente al cumplimiento de las medidas y soluciones formuladas en los distintos documentos que el centro elabora para regular su actividad, así como en ese proceso de elaboración.

Favorecer la eficacia de las reuniones, la co-responsabilidad de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones iniciadas y su puntual y correcta evaluación y revisión.

Facilitar la creación de redes de comunicación entre toda la comunidad educativa y contribuir a su desarrollo y fluidez.

Disponer de criterios para evaluar a los alumnos con dificultades de aprendizaje con el propósito de identificar el tipo de ayudas que necesitan para progresar, así como para analizar, conjuntamente con los docentes, las condiciones que favorecen la permanencia de las dificultades y las que permiten superarlas...

Ayudar a los docentes a realizar un análisis y reflexión compartida de sus prácticas cotidianas con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes del alumnado, así como de potenciar su propia autonomía profesional en la toma de decisiones con respecto a las necesidades de los alumnos. Este apartado es especialmente relevante porque, en la medida que los profesores y la escuela cuenten con mayores recursos y autonomía, el asesor podrá dedicar una mayor parte de su tiempo a tareas preventivas” (p.26).

Desde el enfoque constructivista del asesoramiento Solé (1997) propone una serie de fases de intervención:

<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento</i>
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento 1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora
<i>Fase 2. Registro y análisis de las prácticas de los profesores y formulación de propuestas de mejora</i>
2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento

<p>2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento</p> <p>2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores</p>
<p>Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores</p>
<p>3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora</p> <p>3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora</p> <p>3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir</p> <p>3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir</p>
<p>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores</p>
<p>4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores</p> <p>4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento</p>

Cuadro 3.2: Fases de intervención desde el enfoque constructivista(Solé, 1997).

Modelos de asesoramiento psicopedagógico en centros:

A partir del gran aporte teórico que diversos autores han realizado en la búsqueda del conocimiento sobre los procesos de asesoramiento psicopedagógico, se han propuesto diversos marcos explicativos y estrategias de asesoramiento en centros educativos. Entre estos estudios, destaca, en primer lugar, la experiencia de seminario realizada en el 2001-2004 en diferentes regiones de España y que dio origen a la Pauta de Análisis de Contextos de Asesoramiento PACA.

Según Monereo y Castelló (2005) esta pauta tiene por objetivo:

“ayudar a los actores que conforman y construyen un contexto problemático a redescubrir sus textos, o, dicho de otro modo, sus representaciones, discursos y prácticas, intentando que tomen conciencia del desajuste de su análisis” (p.5-6)

PACA establece que la construcción conjunta del contexto de asesoramiento se produce a partir de tres momentos o tres fases: (Menoreo y Castelló, 2005)

1. **Fase de Planificación:** Se analiza la demanda o conflicto de asesoramiento. Seguido a esto, se interpretan las intenciones y expectativas de los actores, así como también el grado de implicación o compromiso de los actores. A partir de esto se pueden establecer los contenidos preliminares de la intervención.

2. **Fase de Intervención:** Durante esta etapa se construye una relación de asesoramiento con los actores involucrados.
3. **Fase de Evaluación:** Finalmente, se realiza un control y seguimiento de los progresos alcanzados en la resolución del conflicto a través de diversos indicadores.

Otro modelo de intervención es el propuesto por Sánchez (2015), el cual será utilizado en esta investigación, fue aplicado en un estudio de cuatro meses enfocada en comprender las razones que podrían dificultar el trabajo colaborativo en la actividad profesional de tres psicopedagogos a partir de las siguientes fases:

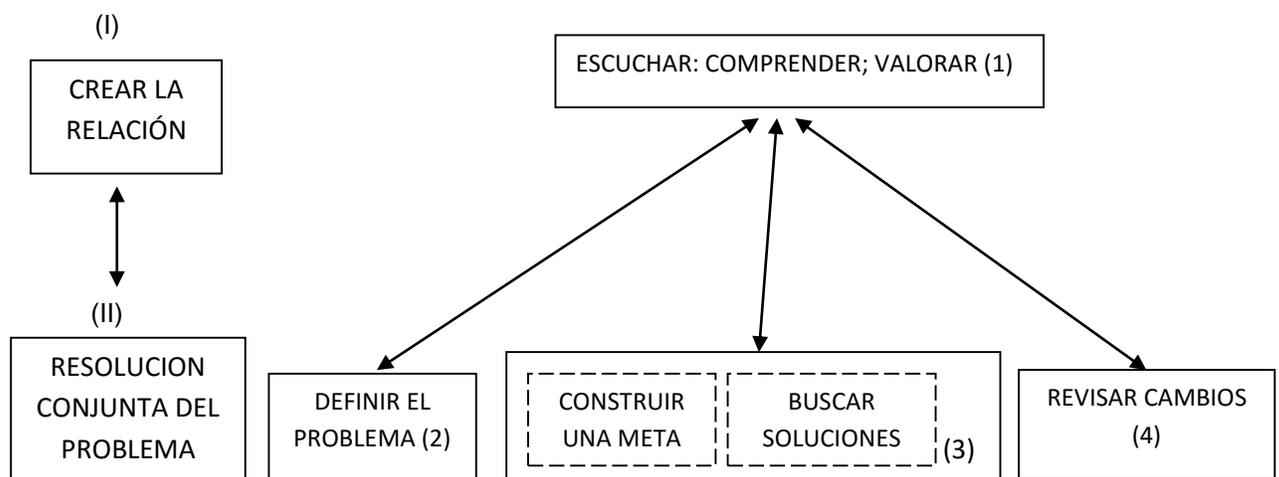


Figura 4.2: Fases del modelo de intervención propuesto por Sánchez(Sánchez, 2015).

En otro estudio realizado por Sánchez (2014) se exponen las dificultades presentes en los procesos de asesoramiento:

- (1) **Teorías injustas.** Los asesores analizan la realidad educativa desde planteamientos teóricos que definen situaciones ideales y dificultan la comprensión de los problemas del profesorado.
- (2) **Desconfianzas.** Los asesores sospechan de la intención última de un profesor que les pide ayuda (piensan, por ejemplo, que desea desentenderse de un alumno).
- (3) **Coaliciones.** Los asesores se alían con alguno/os de los asesorados en detrimento del resto.
- (4) **Profesor de los profesores.** El asesor se convierte en un 'maestro' que sienta cátedra, no asesora.
- (5) **Confrontación.** El asesorado cuestiona la labor del asesor.
- (6) **Problemas y soluciones.** Se busca una solución a un problema antes de definirlo, de saber cuál es.
- (7) **Desorganización.** Falta de estructuración en el tema que se está abordando.

(8) Acuerdos generales. Pese a definir posibles soluciones o posibles puntos de vista, no se definen responsables, tiempos, conclusiones

(9) Pseudoevaluación. No se realiza una evaluación de lo definido anteriormente o se hace de forma poco concisa.

(10) Hiperresponsabilización. El asesor se siente invadido por el problema y se siente obligado a responder a él como si fuera suyo.

Según lo plantea Sánchez (2015), el asesoramiento colaborativo se concibe como un proceso de resolución conjunta de problemas entre el asesor y los asesorados, en donde es posible reconocer dos dimensiones que actúan de manera interrelacionadas. Por un lado la “cara fría” que se relaciona con la representación mental de las acciones hacia la resolución conjunta del problema, expresadas en las fases mencionadas anteriormente. Por otro lado la “cara cálida” del proceso se refiere a los componentes emocionales y motivaciones que se originan en un clima de aceptación y confianza mutua entre asesor y asesorado. Ambas caras interactúan durante todo el proceso de colaboración.

En síntesis, Sánchez (2015) concibe la actividad asesora del psicopedagogo como un proceso enfocado en la resolución conjunta de problemas a través de un trabajo eminentemente colaborativo. Los conceptos utilizados por Sánchez (2014; 2015) serán el soporte teórico de nuestra investigación en relación a lo que se pretende observar, a saber, las dimensiones “cálidas” y frías” del proceso de asesoramiento, entendiendo este como la resolución conjunta de problemas.

2.5 Trabajo colaborativo y co-enseñanza

El ministerio de educación Chileno ha implementado una serie de estrategias para desarrollar una inclusión educativa en el aula común de todos los estudiantes incluidos especialmente aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NEE) transitorias o permanentes, brindando orientaciones tanto en el programa de Integración escolar (PIE) como en el decreto 170 de 2009, siendo su eje fundamental el trabajo colaborativo y multidisciplinario entre docente con los profesionales de la educación como profesor diferencial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo), interviniendo cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes para poder

brindar así una educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes. Dentro de las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Cifuentes (2013) se establece:

Para efectos del apoyo a las NEE, son profesionales asistentes de la educación: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales. Otros asistentes de la educación también pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos requeridos para que el alumno progrese en los aprendizajes del currículo nacional. Estos profesionales forman parte del Equipo de Aula, desarrollando un trabajo colaborativo con los profesores, participando en la planificación de los Planes educativos individuales (PAI) proveen de acuerdo a sus competencias profesionales y a las NEE de los estudiantes, los apoyos planificados para éstos, tanto dentro como fuera del aula común, del aula de recursos u otros espacios. Se sugiere, que por cada curso que cuente con estudiantes integrados, los profesionales asistentes de la educación, en conjunto, cuenten con un mínimo de 3 horas cronológicas para entregar los apoyos. Según sean los requerimientos y necesidades de apoyo de los estudiantes, y de los establecimientos educacionales, estas 3 o más horas se distribuirán en uno o varios profesionales. (p. 13).

En el decreto 170 estableció otorgar obligatoriamente horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. La co-enseñanza (en inglés, co-teaching) según Rodríguez (2014):

Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades. (Cramer, Liston, Nerven y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008). (p.220)

Rodríguez y Ossa (2014) proponen:

La co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Murawski, 2008). Esto requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor

regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos (Beamish, Bryer& Davies, 2006). También implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Villa, Thousand&Nevin, 2008). (p.301)

Siguiendo lo planteado por Rodríguez (2014) la co-enseñanza se enmarca dentro de una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales, que pueden ser reunidas en tres grandes categorías (Cardona, 2006; Vance, 2008).

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica. Por ejemplo, el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.

2. Los modelos colaborativos, también llamados modelos de entrenamiento, surgieron como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas. Dentro de esta categoría encontramos el modelo de asesoramiento colaborativo planteado por Sánchez (2000).

3. La co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Stainback y Stainback, 1999). (p.220).

Enfoques de la co-enseñanza

Existen diferentes tipos de enfoques en que se puede asumir la co-enseñanza la elección dependerá del grado de confianza y de aprendizaje que exista entre los profesionales, donde estos puedan decidir cuáles son las necesidades de la clase determinado metas, contenidos, metodologías y escoger de mutuo acuerdo el enfoque de co-enseñanza que les según su experiencia sea el más apropiado. En Rodríguez y Ossa (2014) los principales enfoques de la co-enseñanza son:

1.Co-enseñanza de observación, donde un profesor dirige la totalidad de la clase mientras el otro recoge información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular.

2.Co-enseñanza de apoyo, consistente en que un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro se rota entre los estudiantes, proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta.

3.Co-enseñanza en grupos simultáneos, en que los educadores dividen la clase en dos grupos, a los cuales enseñan en forma paralela.

4.Co-enseñanza de rotación entre grupos, en donde los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que trabaje sin profesor.

5.Co-enseñanza en estaciones, en la cual los docentes dividen el material y los estudiantes en estaciones que funcionan en forma simultánea. Durante el desarrollo de la clase los estudiantes van rotando entre las estaciones. También puede existir una estación que trabaje sin profesor.

6.Co-enseñanza alternativa, que ocurre cuando un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro docente trabaja con la clase completa.

7.Co-enseñanza complementaria, donde un profesor realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor.

8.Co-enseñanza en equipo, consistente en que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase (Friend et al., 2010; Hughes & Murawski, 2001; Villa, Thousand & Nevin, 2008). (p.305).

Factores que influyen en la co-enseñanza y el trabajo colaborativo

Rodríguez (2014) menciona que la literatura indica varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010).

Otro factor relevante es la cultura escolar, particularmente el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010). En Chile se han hallado

indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

También dentro de la cultura, relacionado con el ambiente de trabajo y las percepciones de los docentes, están la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, (2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez, 2000). Particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre los profesionales, en donde un profesional es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar sus indicaciones (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, 2004).

Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa (Gavilán, 2004; Sánchez, 2000).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, existen elementos organizativos como una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008). También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo (Murawski y Dieker, 2004).

Respecto a la cultura escolar, destaca el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008), apoyando y sustentando una cultura colaborativa, en donde las decisiones surgen a partir del diálogo y el personal participa en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010). También se señala el desarrollo de actitudes y creencias individuales favorables a la colaboración. Se indica que los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer, 1999) y compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia (Villa et al., 2008). También se señala la construcción gradual de una relación profesional de colaboración,

iniciada con un adecuado rapport y caracterizada por una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores. Se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004).

Además, es importante el desarrollo de habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004). En Chile se ha detectado la importancia de una relación de confianza y respeto entre los docentes en el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo (Rodríguez, 2012). Estos elementos son críticos y deben ser abordados con especial cuidado durante la implementación de la co-enseñanza. (p.226)

CAPITULO III: PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivos de la Investigación:

3.1.1 Objetivo General:

3.1.1 Comprender las características de las prácticas de asesoramiento colaborativo existentes entre psicopedagogos y docentes.

3.1.2 Objetivos Específicos:

3.1.2.1 Analizar el proceso de construcción de creación de un clima de confianza

3.1.2.2 Analizar el proceso de construcción del problema entre psicopedagogos y docentes.

3.1.2.3 Analizar el proceso de construcción de soluciones entre psicopedagogos y docentes.

3.1.2.4 Analizar el proceso de supervisión y evaluación del proceso entre psicopedagogos y docentes

3.1.3 Ámbitos de la investigación

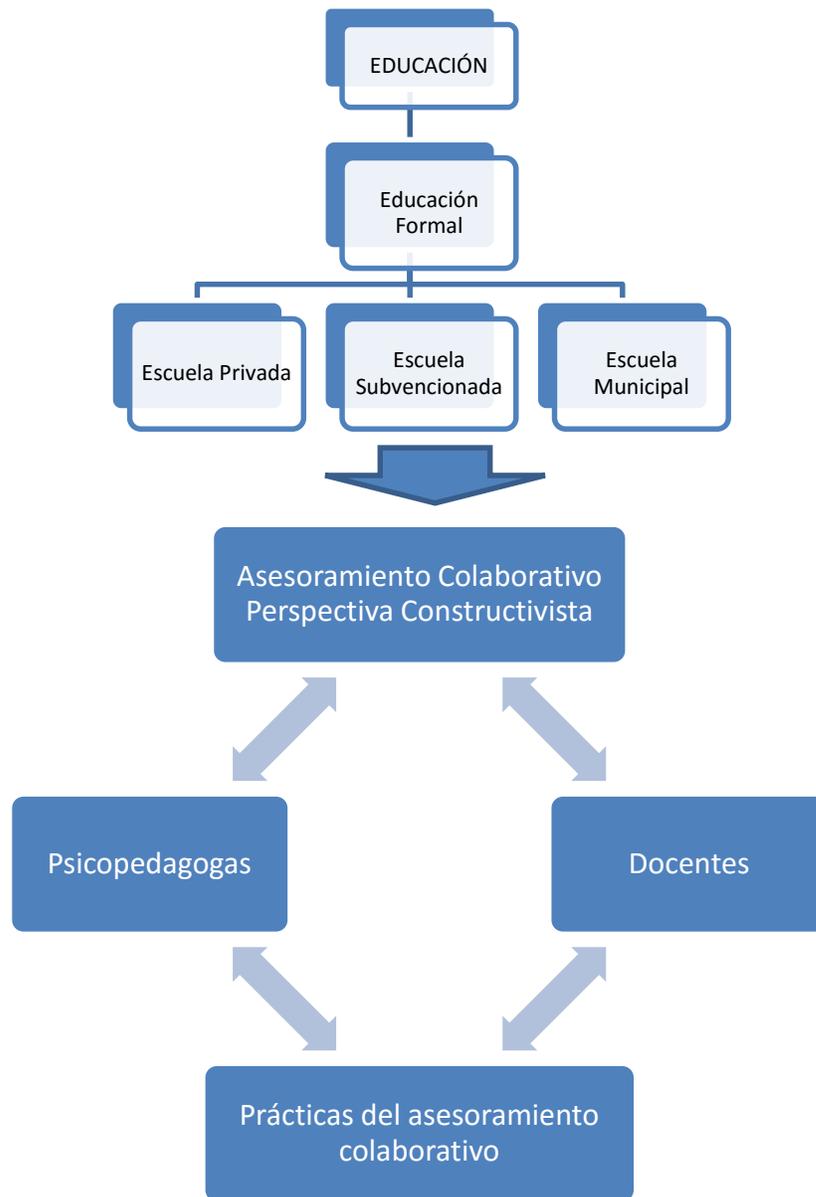


Figura 5.3: Ámbitos de la investigación (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

3.2 Macro-categorías de la investigación

Categorías y Subcategorías Apriorísticas:

Ámbito de Investigación	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Asesoramiento psicopedagógico	Existe gran cantidad de investigaciones enfocadas en comprender teóricamente los elementos del asesoramiento colaborativo. Sin embargo, hay pocas investigaciones orientadas a comprender las prácticas reales relacionadas al asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes en Chile.	¿Qué prácticas relacionadas con el asesoramiento existen entre psicopedagogos y docentes?	Comprender las características de las prácticas de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes en contextos educativos formales	Analizar el proceso de creación de un clima de confianza	Construcción de una relación de colaboración	-Escucha mutua -Comprensión de las necesidades -Valoración de los recursos disponibles
		¿Qué necesidades relacionadas al asesoramiento psicopedagógico existen entre psicopedagogos y docentes?		Analizar el proceso de construcción del problema entre psicopedagogos y docentes	Construcción del problema	-Identificación del problema -Priorización de temas -Validación
				Analizar el proceso de construcción de soluciones entre psicopedagogos y docentes.	Construcción de las soluciones del problema	-Planificación de metas -Búsqueda de soluciones -Selección de los medios disponibles -Organización de medios y recursos
				Analizar el proceso de supervisión y evaluación del proceso entre psicopedagogos y docentes.	Construcción del proceso de supervisión y evaluación	-Supervisión de cambios realizados -Evaluación del proceso realizado.

Cuadro 4.3: Categorías y subcategorías apriorísticas basado en Cisternas (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

3.3 Calendarización

Procesos de Investigación	Fecha
Elaboración del planteamiento de la investigación (capítulo I).	Marzo
Presentación capítulo 1	Abril (primera quincena)
Ejecución capítulo 3, propósito de la investigación.	Abril (segunda quincena)
Diseño de marco teórico.	Mayo (primera quincena)
Construcción capítulo 4, metodología de la investigación.	Junio (segunda quincena)
Elección de técnicas de recogida de información y tipo de muestra.	Julio (primera quincena)
Aplicación de instrumentos, validación e instrumento final a utilizar.	Julio (segunda quincena)
Establecer plan de análisis de resultados, junto a la triangulación de la información, instrumentos de análisis de resultados. (Entrevistas).	Agosto (primera quincena)
Definir las conclusiones, proyecciones de la investigación, bibliografía e incorporar anexos.	Agosto (segunda quincena)
Introducción y agradecimientos.	Agosto (primera quincena)
Defensa de seminario de grado.	Septiembre (segunda quincena)

Cuadro 5.3: Calendarización del proceso de investigación (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Paradigma, Método de Investigación y Tipo de Investigación

Nuestra investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, a partir de lo expuesto por Bisquerra este paradigma tiene la finalidad de “comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones” (Bisquerra, 2009, p 72). En la comprensión de los significados resulta relevante la observación de las prácticas humanas, pues este paradigma entiende que *“las acciones transcurren de un modo natural, en el sentido que no se trata de acciones “fabricadas” o creadas artificialmente”* (González, 2001, p 239). En ese sentido, se entiende la realidad como una construcción social, consecuencia de las acciones de sus protagonistas y movilizadas, a su vez, por interpretaciones subjetivas y significados personales dentro un contexto determinado. Por lo tanto, el paradigma interpretativo asume un “enfoque eminentemente social”, donde el investigador logra objetividad a medida que accede al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas (Bisquerra, 2009, p 74).

La metodología de la presente investigación es de tipo cualitativa, pues tiene por objetivo la comprensión de los procesos de interacción colaborativa entre profesores y psicopedagogos en contextos educativos formales. Según lo menciona Flores (2009) esta metodología intenta comprender y dar sentido a la naturaleza profunda de los fenómenos sociales. En ese sentido, como señala Bisquerra (2009) el investigador interpreta y construye “la realidad” a partir de los significados particulares que los protagonistas atribuyen a los hechos, siendo la interacción humana la fuente principal de los datos. Bajo esta metodología la investigación de las prácticas de colaboración entre docentes y psicopedagogos no busca comprender “la verdad” sino, como lo expone Flores (2009), las distintas “verdades” a través de la valoración del multidiscurso, las multimiradas, las interpretaciones y las percepciones de sus protagonistas. En otras palabras, esta metodología apela a una investigación de tipo ideográfica, “cuyo énfasis está en el significado que las personas individualmente atribuyen a su propia realidad para darle sentido, lo cual no permite establecer leyes o generalizaciones probabilísticas, pero proporciona una mayor profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos” (Bisquerra, 2009, p 82).

El método utilizado en esta investigación corresponde al método fenomenológico, pues a partir de este enfoque se busca comprender las “intencionalidades de la conciencia” expresadas en prácticas que podrían o no relacionarse al trabajo colaborativo con docentes y/o psicopedagogos, dependiendo del caso. Flores explica que para la fenomenología “la conducta humana, lo que el actor social dice o hace, es producto del modo que define su mundo. La tarea

de las explicaciones sociales consiste justamente en aprehender ese proceso de interpretación”. (Flores, 2009, p 34-35).

4.2. Técnica de Recogida de Investigación

La técnica de recogida de información seleccionada para esta investigación es la entrevista semi-estructurada:

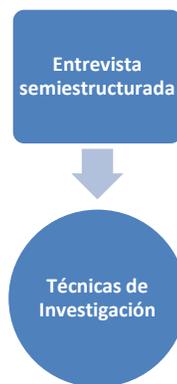


Figura 6.4:

Técnica de recogida de la información seleccionadas (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

La entrevista nos permitirá indagar obtener información de parte de los propios protagonistas en relación al objetivo de nuestra investigación. En ese sentido, buscamos comprender las creencias y opiniones de nuestros entrevistados que puedan estar reflejadas en la práctica de su profesión. Según Bisquerra (2009) *“la entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”* (p.336) . El tipo de entrevista será semi-estructurada, pues se pretende obtener información a partir de un guion que sirva de directivo en la conversación sobre las diferentes categorías a investigar. Díaz (et, al.,2013) define este tipo de entrevista como una *“conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan*. (p. 164).

4.3. Unidad de Estudio Razonada

El contexto de estudio de nuestra investigación se enmarca dentro del contexto educativo formal. Es por esto que utilizaremos escuelas de la región de tipo particular, subvencionada y municipal. La consideración de estos tres ámbitos educativos se relaciona con la necesidad de comprender las implicancias de las prácticas colaborativas de acuerdo a los diferentes quintiles que cada centro atiende. Los participantes de esta investigación son tres duplas de profesionales conformadas por un psicopedagogo y un profesor, una dupla por cada centro educativo. Como criterios de homogeneidad se encuentra que todos los centros pertenecen al contexto educativo formal. Por otro lado, todos los profesionales (psicopedagogas y profesoras) son titulados de universidades chilenas. Como criterios de heterogeneidad se advierte los distintos quintiles que cada escuela atiende.

Región	Tipo de establecimiento	Quintil	Profesional
Quinta Región	Escuela Particular	IV y V	Profesor 1
			Psicopedagogo 1
	Escuela Subvencionada	II y III	Profesor 2
			Psicopedagogo 2
	Escuela Municipal	I	Profesor 3
			Psicopedagogo 3

Cuadro 6.4: Selección del tipo de muestra de la investigación, criterios (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

4.4. Código Ético

En relación al código ético nuestra investigación considera esencial la utilización del consentimiento informado pues como lo señala Bisquerra (2009):

“El consentimiento informado, que implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran”. (p. 85).

Considerando que las escuelas son sistemas complejos también es importante garantizar la privacidad y la confidencialidad de la identidad de las personas que participen, pues *“Además ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda consecuencia del desarrollo de la investigación”.* (Bisquerra, 2009, p 85).

Por otro lado, nuestra investigación atiende un tema poco explorado en Chile y que aborda a su vez las relaciones sociales que van más allá de los aspectos estrictamente disciplinarios, por lo tanto, el tratamiento de la triangulación de la información que se obtenga deberá estar considerado los códigos éticos anteriormente señalados.

Finalmente, considerando que uno de los propósitos de esta investigación es ser un aporte al conocimiento existente sobre el tema, creemos necesario entregar y compartir las conclusiones de nuestra investigación, pues como sostiene Sánchez (2015), no se puede cambiar aquello que no se conoce.

4.5. Instrumentos a Aplicar

Para esta investigación se aplicará como instrumento la entrevista semiestructurada validado por una profesional con experiencia en el ámbito del asesoramiento psicopedagógico.

4.5.1 Etapas del Diseño

Se realizará la construcción de una entrevista semiestructurada a partir de las categorías y subcategorías emanadas desde la teoría. Estas categorías serán formuladas a través de preguntas que nos permitan comprender las diferentes fases de la resolución conjunta de problemas que sostiene la teoría del asesoramiento psicopedagógico. Como segunda etapa se encuentra la validación del instrumento por medio de un especialista en el tema. Finalmente se realizará la aplicación del instrumento final tomando en cuenta las sugerencias y correcciones del especialista.

4.5.1.1 Instrumento Inicial:

VARIABLE			
Las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual demandan que los profesionales desarrollen un trabajo colaborativo en sus distintas disciplinas. Por esto, resulta importante investigar sobre las características de la práctica de resolución conjunta de problemas entre psicopedagogos y docentes en contextos educativos formales.			
DIMENSIONES			
Práctica de resolución conjunta de problemas entre psicopedagogo y docentes	El trabajo Colaborativo en Psicopedagogos	El trabajo Colaborativo en Docentes	
INDICADORES			
Creación de una relación de colaboración	Construcción del problema o necesidad	Construcción de Soluciones	Supervisión y Evaluación del proceso
ITEMS			

<p>¿Sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar solución a un problema o necesidad que se presente en tu trabajo?</p> <p>¿Sientes que sus recursos o competencias profesionales son valorados por los docentes?</p> <p>¿Sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo con los docentes?</p>	<p>¿Cómo logra identificar que existe un problema o necesidad?</p> <p>¿Cuáles son los problemas o temas que usted le otorga mayor importancia de trabajar?</p> <p>¿En qué tipo de problemas o necesidades siente usted poca validación del docente?</p>	<p>¿Cómo se planifican las metas a seguir para resolver un problema o necesidad?</p> <p>¿Siente que los roles que cada uno debe asumir son negociados conjuntamente?</p> <p>¿Cómo se organizan los medios para solucionar los problemas?</p> <p>¿Cómo selecciona los medios disponibles para resolver un problema o necesidad que se presente?</p>	<p>¿Existen instancias de supervisión conjunta de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados?</p> <p>¿Existen espacios de reflexión conjunta acerca de los resultados del proceso realizado?</p> <p>¿Sienten que si no se obtienen los resultados esperados las responsabilidades son asumidas conjuntamente?</p>
---	---	--	---

Cuadro 7.4: *Etapas del diseño; instrumento inicial (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)*

4.5.1.2 Validación del Instrumento:

El instrumento es sometido a evaluación de una especialista en el tema de asesoramiento psicopedagógico. Este proceso se realizó por medio de correo electrónico. Dentro de las observaciones se sugiere definir de mejor manera el objetivo aclarando la palabra “explorar”. Por otro lado, en la primera y última columna se sugiere realizar la pregunta desde un abordaje más cualitativo con preguntas como: “¿De qué manera?” “¿Cómo?” etc. Por último, se sugiere especificar quienes serán los entrevistados.

Matriz de Validación de Instrumento

Nombre del Instrumento: “Entrevista semi-estructurada: el asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes.”

Objetivo: Explorar la percepción y la práctica del asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes.

Apellidos y Nombres del Evaluador: María José Cisternas Arancibia

Grado Académico del Evaluador: Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Metodologías para la Investigación en Ciencias Sociales. Cursando Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.

Observaciones:

Revisar el planteamiento de la variable que origina el estudio, es importante definir la necesidad que plantean, ¿de qué tipo es? Profundizar a que se refieren con necesidad. Asimismo, se propone investigar las características de la práctica de resolución entre psicopedagogos/as y docentes en contextos educativos formales, pero no queda claro si se estudiarán ambas percepciones o sólo de profesionales de la psicopedagogía. Considerar lenguaje inclusivo, enfoque de género y que la profesión está formada principalmente por mujeres. ¿Por qué sólo hablar del psicopedagogo y el docente?

Valoración:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
		X		



Firma del Evaluador

4.5.1.2 Instrumento Final:

Entrevista semi-estructurada: el asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes			
VARIABLE			
Las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual demandan que los/as profesionales desarrollen un trabajo colaborativo en sus distintas disciplinas. Por esto, resulta importante investigar sobre las características de las prácticas de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos/as y profesores/as entendiendo este concepto como la resolución conjunta de problemas.			
OBJETIVO			
Comprender las características de la práctica de asesoramiento psicopedagógico colaborativo entre psicopedagogos/as y profesores/as en el contexto educativo formal.			
ENTREVISTADOS			
Psicopedagogos/as		Profesorado	
DIMENSIONES			
Práctica de resolución conjunta de problemas entre psicopedagogo/a y docentes	El trabajo Colaborativo en Psicopedagogos/as	El trabajo Colaborativo en Docentes	
INDICADORES			
Creación de una relación de colaboración	Construcción del problema o necesidad	Construcción de Soluciones	Supervisión y Evaluación del proceso
ITEMS			
¿De qué manera sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar solución a un problema que se presente en tu trabajo? ¿Sientes que sus recursos o competencias profesionales son valorados por los docentes? ¿De qué manera sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo con los profesores?	¿Cómo logra identificar que existe un problema? ¿Cuáles son los problemas que usted le otorga mayor importancia de trabajar? ¿En qué tipo de problemas siente usted poca validación del profesor?	¿Cómo se planifican las metas a seguir para resolver un problema? ¿Siente que los roles que cada uno debe asumir son negociados conjuntamente? ¿Cómo se organizan los medios para solucionar los problemas? ¿Cómo selecciona los medios disponibles para resolver un problema que se presente?	¿Existen instancias de supervisión conjunta de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados? ¿Existen espacios de reflexión conjunta acerca de los resultados del proceso realizado? ¿De qué manera sientes que si no se obtienen los resultados esperados las responsabilidades son asumidas conjuntamente?

Cuadro 8.4: Etapas del diseño; instrumento final (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

PARTE II: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1 Mapa Categorical de la Investigación:

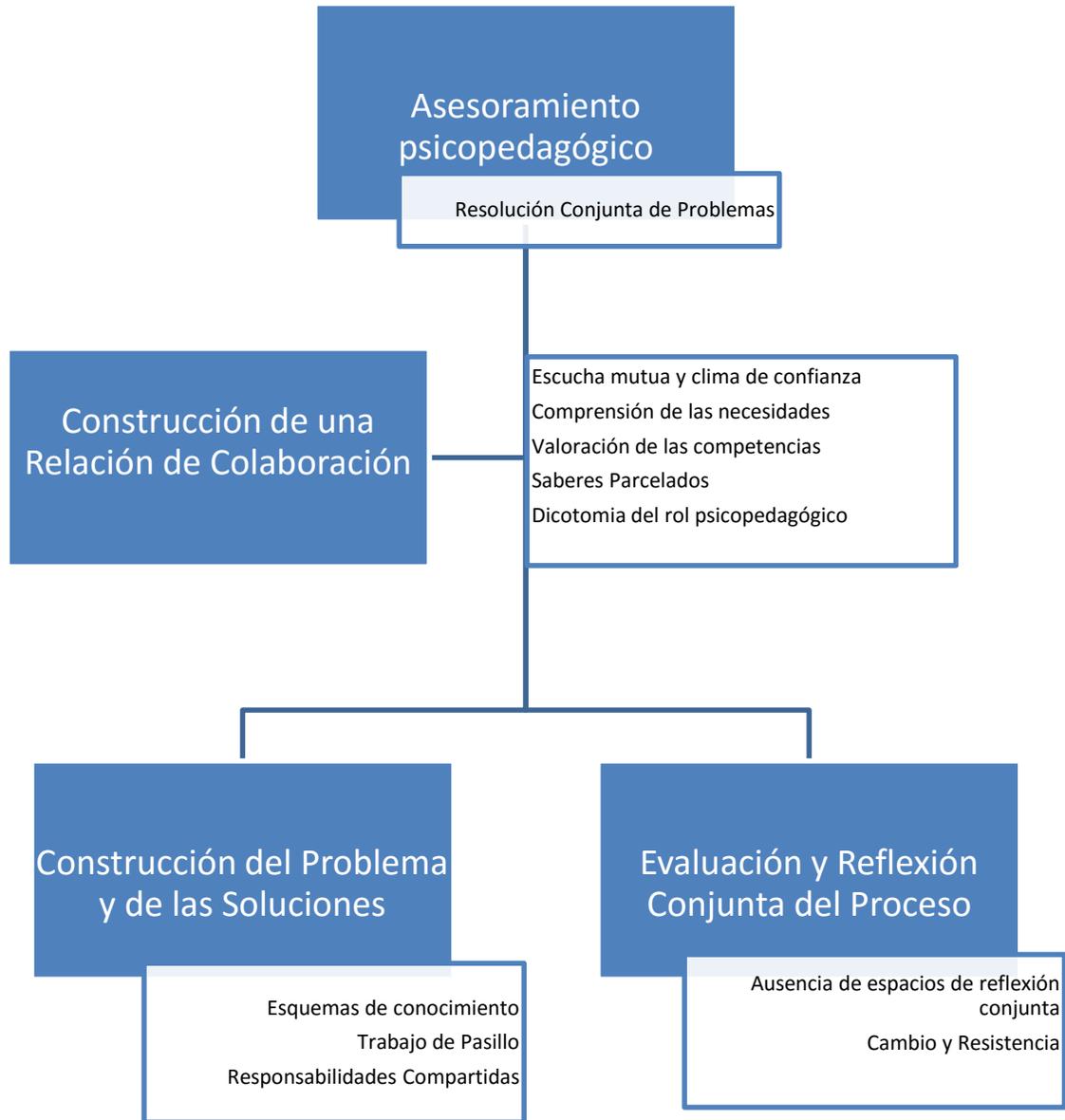


Figura 7.5: Mapa categorial de la investigación (Cárcamo, Jeison, Lagos, Olivárez, Vergara, 2019)

CAPÍTULO V: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RELACIÓN DE COLABORACIÓN:

Los saberes parcelados y la dicotomía de roles como barreras del proceso

El presente capítulo espera responder el primer objetivo de nuestra investigación, orientado a analizar la construcción de una relación de colaboración entre psicopedagogas y profesoras en contextos educativos formales. A partir de la dinámica de trabajo entre ambos sujetos, se pretende evidenciar cómo éstos definen esta relación y en qué grado sus discursos se relacionan con los tres ámbitos que componen una relación de colaboración basados en un clima de confianza, (Sánchez, 2015), a saber, la escucha de ambos puntos de vista, la comprensión de las necesidades y sentimientos respecto del problema presentado y la valoración de los recursos disponibles entre ambos sujetos.

La construcción de una relación de colaboración entre profesionales representa la cara cálida del proceso de colaboración, pues está compuesta de una naturaleza motivacional y emocional (Sánchez, 2015). Es por esto que esta fase del proceso sostiene a todas las demás fases que representan la resolución conjunta del problema.

Considerando que nuestro objetivo de estudio se centró en analizar la relación entre profesoras y psicopedagogas durante la resolución conjunta de problemas, se expondrán los discursos en forma de duplas de trabajo. En el caso de la escuela subvencionada la dupla de profesionales contaba con horas de colaboración establecidas por la escuela. La profesora será identificada como profesora 2 y la psicopedagoga como psicopedagoga 2. En el contexto escolar municipal no existían horas de colaboración reglamentadas por la institución. La profesora de esta escuela será identificada como profesora 3 y, debido a la participación de dos psicopedagogas en la entrevista, éstas serán identificadas como psicopedagoga 3 y psicopedagoga 4.

En relación a la manera en que profesora y psicopedagoga pertenecientes a la escuela subvencionada perciben su relación de colaboración se menciona lo siguiente:

Profesora 2: *“Normalmente nosotras trabajamos muy en conjunto, entonces, por ejemplo, cuando yo noto que hay alguna dificultad, ya sea con algún niño, incluso en algún contenido que estemos viendo, en algún objetivo que queramos lograr, eh tratamos siempre de poner ... mira yo creo que... siempre poner la opinión de cada una y llegamos ambas a un consenso, a un punto céntrico*

*y la verdad es que esto lo siento porque ella siempre toma siempre mis, mis acotaciones, ella es, normalmente ella la que está acotándome cosas, **generalmente como yo manejo el contenido en cierta parte, ella es la que siempre en cierta parte la especialista en las estrategias que tengo que usar***".

Psicopedagoga 2: *"Pero yo considero que el manejo, el manejo de conocimiento, también la visión que uno tenga de la educación en general, es lo que hace que tu voz sea escuchada y también tú tener una coherencia con lo que hace el profesional, por ejemplo, si en la medida que yo realmente haga lo que yo digo en el fondo, por ejemplo, que yo estaba comprometida con los chiquillos, que uno trabaje en pos de que realmente esta educación a la diversidad es posible, a pesar de la barreras que pueda tener, **también cobra más fuerza la opinión del especialista**. Es lo que pienso yo o lo que he vivido, por lo menos"*.

(Colegio subvencionado)

El discurso de la profesora revela que existe una relación de confianza entre ambas, pues logran exponer sus puntos de vista hasta alcanzar un punto común de acuerdo. En ese sentido, sus necesidades son comprendidas, pues se siente escuchada. Además, se evidencia una alta valoración de las competencias de su colega que relaciona fundamentalmente a las estrategias que le aporta desde su disciplina. En ese sentido, se observa una marcada definición de roles y saberes entre ambas. Desde el discurso de la psicopedagoga se evidencia que el sentirse escuchada depende del dominio de conocimientos propios de su especialidad y de la coherencia que logre demostrar en su trabajo. Por esto, la relación de colaboración se presenta condicionada por este hecho. Por otro lado, su discurso también revela la división de roles y saberes:

Psicopedagoga 2: *"El docente es el experto, el especialista en lo que es currículum, porque nosotras no tenemos manejo curricular (...) y el docente a su vez, lo que carece son de estrategias diversificadas para poder enseñar, que ese currículum que él tiene sea realmente alcanzable y sea efectivo para todos los alumnos y ahí cuando uno tiene claro ese rol, uno dice, ya, entonces nosotros trabajamos de esta forma..."*.

En este aspecto, es posible percibir la división de roles que configura a la profesora como especialista en currículum y la psicopedagoga como especialista en estrategias. Esta especie de parcelación del conocimiento o fragmentación disciplinar es una característica de la educación

actual que impide relacionar las partes con el todo. (Morín, 1999). Esta dificultad se hace evidente durante la fase de construcción conjunta del problema, pues durante esta etapa se busca revisar las ideas personales en torno al origen de un problema, con el objetivo de construir una conceptualización nueva y conjunta del mismo (Sánchez, 2015). A raíz de la especialización del conocimiento, el rol de la psicopedagoga es mayormente valorado en la segunda fase del proceso, es decir, en la construcción de soluciones, pues se visualiza como la “especialista en estrategias”, dejando en un segundo plano su participación en las otras fases.

En esta dupla, la relación de colaboración parece ser mayormente valorada por la profesora. La comprensión y escucha mutua de sus necesidades se demuestra en el apoyo que recibe de la psicopedagoga y en la valoración de sus competencias:

Profesora 2: *“(…) la XXXXX (psicopedagoga) es tan estratégica para sus cosas, entonces al menos para mí el trabajo de ella es, pero esencial, porque me ordena las clases, ¿cachay? De repente uno tiene como una idea de quiero pasar esto así o así, pero ella es más metódica que yo, creo que es como una característica que tienen las psicopedagogas…”.*

En este contexto escolar, la psicopedagoga ha logrado proyectar su trabajo como un saber específico de su profesión. El reconocimiento de sus capacidades por parte de la profesora contribuye a que la relación de colaboración favorezca espacios de escucha mutua, comprensión de necesidades y valoración de las competencias. Sin embargo, su discurso parece más tensionado:

Psicopedagoga 2: *“Pero, muchas veces nosotras tenemos que **“luchar”** porque no es como algo personal, con la visión que los profesores tengan…”.*

(Escuela Municipal)

El sentimiento de “lucha” con la visión de los profesores demuestra que la comprensión de necesidades y escucha mutua no se perciben como elementos preexistentes en la relación, sino como elementos que debe “conquistar” por medio de sus competencias y recursos profesionales. Esta cita revela también lo complejo que resulta la construcción de significados compartidos durante la fase de construcción conjunta de un problema, como veremos más adelante.

Nuestra segunda dupla de análisis pertenecientes a una escuela municipal percibe lo siguiente respecto a su relación de colaboración.

Profesora 3: *“mira, yo le decía mira con este niño siento que tenemos que trabajar en estas áreas (...) ella también me iba dando sus puntos de vista... he... de cómo podíamos trabajar también con niños con espectro autista, con los que tienen asperger, entonces ahí se iba dando la relación con mi compañera **porque yo ya teniendo esos datos ya se podía trabajar de una manera más fluida...en cambio ella llegaba con todo listo**, vamos a trabajar, vamos a conocer a estos niños y ahí vamos a ver qué parte según mi punto de vista como profe de inglés, lo que yo he visto para ver si coincide con el punto de vista de ella...”*

Psicopedagoga 3: *“Sí, eso depende mucho del docente que participe dentro del trabajo colaborativo, pero la mayoría de las veces, acá hay un buen grupo de trabajo, o sea uno tiene como afinidad con el profesor que trabaja y siempre se respetan todos los puntos de vista”.*

(Escuela Municipal)

La profesora expresa que existe un clima de confianza en donde ambas pueden escuchar y comprender sus puntos de vista. La opinión de la psicopedagoga es valorada cuando aporta estrategias desde su especialidad y cuando la información que maneja es compartida con la profesora. En ese sentido, la profesora valora la relación de colaboración en función del análisis compartido de la información.

Por otro lado, la psicopedagoga menciona que una buena relación de colaboración depende de la docente, es decir, endosa un mayor grado de poder a esta profesional. Este punto resulta importante cuando se buscan asumir las responsabilidades del proceso de manera compartida, un elemento esencial durante el proceso de resolución conjunta de problemas (Sánchez, 2015). Si existe la creencia de que la relación de colaboración depende del profesor/a puede ocurrir un desentendimiento del rol de la psicopedagoga y el espacio de colaboración se transforma sólo en un encuentro ocasional entre dos profesionales. En esta dupla es posible observar mayor tensión desde el discurso de la psicopedagoga en referencia a la valoración que tiene su trabajo en la institución:

Psicopedagoga 4: *“Claro, si te va bien en un ensayo de simce... muy bien al profesor de asignatura, pero si les va mal... ¿Qué está haciendo la del PIE?” ...*

Psicopedagoga 3: *“entonces, eso es lo que hace dirección, el equipo directivo”.*

(Escuela Municipal)

De la cita anterior se evidencia nuevamente la división disciplinar a partir de los resultados SIMCE, pues cuando los resultados no son los esperados se cuestiona el trabajo de la psicopedagoga, especialista en la “solución de problemas”. Esta visión es asignada al equipo directivo y no a los docentes, por lo tanto, en teoría no afectaría la relación de colaboración entre ambas profesionales. Sin embargo, parece ser que la lógica educativa actual enfocada en los resultados afecta la construcción de identidad profesional de las psicopedagogas del sistema municipal, pues su práctica se mueve entre la docencia y la psicopedagogía. En esta escuela ambas psicopedagogas fueron habilitadas desde el municipio como docentes, lo que les permite reemplazarlos en caso de que éstos no asistan. Esta doble función complejiza su rol como psicopedagogas:

Psicopedagoga 4: *“¿Entonces nosotros que tenemos que hacer? Firmar el libro cuando el profesor no viene, llenar leccionario, al final nosotros acá trabajamos como profesor y estamos en el gremio de los profesores y si hay paro de los profesores nos vamos con los profesores o sea... somos docente dentro de una escuela regular eh...un colegio municipal, ese es como el intercambio que se hace...”*

Desempeñarse desde la disciplina del docente genera un conflicto para las psicopedagogas que asumen que su objetivo profesional es trabajar desde las habilidades y no desde el contenido. Esta tensión es resultado de la actual lógica educacional de mercado enfocada en resultados. Si bien, desde el discurso, ambas psicopedagogas afirman que esta situación no altera la buena relación de colaboración con los docentes, es posible percibir de su parte un leve sentimiento de inferioridad:

Psicopedagoga 3: *“Si y somos como un... a la par dentro de aula, no por yo ser psicopedagoga o yo por ser asistente eh voy a ser inferior al docente, al contrario, porque cada uno tiene sus fortalezas y debilidades que pueden potenciar”.*

La dicotomía de roles asumidos por las psicopedagogas del contexto municipal difumina su identidad profesional erosionando también el valor que ellas mismas tienen de su trabajo. Esto, a su vez puede perjudicar la relación de colaboración, pues se asume que dentro de ésta el profesor/a tiene mayor poder. En el caso de esta dupla la construcción de una relación de colaboración puede verse amenazada por el plano legislativo-institucional, pues la habilitación de las psicopedagogas como docentes no permite definir con claridad los roles que cada miembro cumplen en la institución. Según lo exponen García, Mesón y Sánchez (2014) el sistema de

creencias de un profesional depende mucho de las funciones o roles que cumpla éste en la institución. Por lo tanto, si las psicopedagogas comienzan a asumir roles propios de la profesora, su sistema de creencias en tanto psicopedagogas se difumina y con esto se pierde la riqueza del trabajo colaborativo, entendido como un espacio donde confluyen diversas miradas de un proceso.

Siguiendo este último punto es posible observar en ambas duplas de profesionales que existen significados compartidos en torno a lo que representa para ellas educar:

Profesora 2: *“yo por ejemplo soy muy, yo soy muy lapidaria en mi trabajo conmigo misma, de repente no lo están logrando y yo digo, noo... algo hice mal (...) mmm... quizás tal vez faltó más apoyo visual, quizás me faltó eh...”*

(Colegio Subvencionado)

Psicopedagoga 2: *“Creo que uno de alguna forma te das cuenta que lo más importante es lo metodológico y lo valórico y cuando hay amor por la profesión en este caso son los niños, creo que estas tres cosas son importantes”*

(Colegio Subvencionado)

En esta dupla de profesionales se observa que comparten vocación por su profesión. En el caso de la profesora ésta se expresa en la reflexión constante de su práctica docente y en una visión autocrítica de su trabajo, elemento que condiciona el grado de responsabilidad que asume en el proceso. En el caso de la psicopedagoga, se expresa en una triada de elementos que podría resumirse en los principios que componen la educación activa basado en las competencias; ser, saber y saber hacer. En ese sentido, es posible percibir desde la psicopedagoga de la escuela subvencionada un buen dominio de su profesión y un espacio profesional más autónomo.

En el caso de la dupla de profesionales del contexto municipal es posible observar que comparten también vocación por su trabajo:

Profesora 3: *“cuando son chiquititos, cuatro años, son una esponja, y te dicen, soñé con usted (jajaja) y uno se siente como en el aire”*

(Colegio Municipal)

Psicopedagoga 3: *“uno trabaja dando un servicio a la comunidad (...) no sé a lo mejor algo tan insignificante que puede ser para otra persona, para nosotros es una alegría que el niño supere su dificultad o que vaya superando poco a poco”.*

(Colegio Municipal)

La vocación es expresada en la satisfacción que sienten cuando los niños reconocen su trabajo o cuando logran superar sus dificultades. El sentido de vocación que ambas duplas expresan revelan un lugar común de significados que puede expresarse en prácticas favorables al trabajo colaborativo. En el contexto municipal las características familiares de los estudiantes adquieren mayor protagonismo. En ese sentido, la relación de colaboración se fortalece en la medida en que se busca involucrar a la familia en la escuela:

Profesora 3: *“ella (la psicopedagoga) me explicaba el contexto del niño y conversábamos la estructura de la casa, y cómo lo podíamos hacer para que el apoderado apoyara a su hijo en el poco tiempo que tenía porque llegaba súper tarde a la casa”.*

En ambas duplas es posible observar un sistema de creencias que por una parte beneficia el proceso de trabajo colaborativo, como lo es la vocación y compromiso que muestran por su labor profesional. Estos elementos actúan de manera positiva en la construcción de un clima de confianza y escucha mutua entre las profesionales, pues comparten significados en torno a lo que significa educar. Por otro lado, existen creencias que pueden representar una barrera para el proceso de resolución conjunta de problemas, como lo es la visión del conocimiento parcelado en disciplinas, pues durante la resolución conjunta de un problema se requiere la complementariedad de saberes en todas las fases que componen el proceso.

CAPITULO VI: DEL PROBLEMA A LAS SOLUCIONES: *Entre el trabajo de Pasillo y las responsabilidades compartidas*

Este capítulo responde a nuestro segundo y tercer objetivo de investigación orientado a analizar el proceso de construcción conjunta del problema y la construcción de soluciones entre profesoras y psicopedagogas en contextos escolares formales. La fase de construcción conjunta del problema representa la “cara fría” del proceso, pues responde a un ejercicio cognitivo donde ambos sujetos construyen representaciones mentales nuevas del problema y de las acciones destinadas a su solución. (Sánchez, 2015). Según lo expone Solé (1997), un elemento esencial del asesoramiento colaborativo desde la mirada constructivista es la construcción conjunta de esquemas de conocimiento que impacten en la práctica educativa.

Como ya se ha señalado, uno de los aspectos que se evidenciaron es que el rol de la psicopedagoga es visualizado y valorado por las profesoras, en mayor grado, como especialista en estrategias. Esta situación representa una dificultad, pues limita el rol de la psicopedagoga a la fase de construcción de soluciones, siendo que la psicopedagogía se define como una disciplina que interviene durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, puede mediar también en todas las fases de la resolución de un problema. (Bisquerra, 1996).

En relación a la identificación conjunta de un problema, la dupla de profesionales de la escuela de tipo subvencionada menciona lo siguiente:

Profesora 2: *“Normalmente los problemas de nosotros son **darnos cuenta que un niño no está aprendiendo**, que quizás hay un contenido que es complejo y que el objetivo no se va a lograr durante el tiempo que uno tenía planificado (...) Entonces ahí, en base eh... nos juntamos a conversar, ¿sabes qué? Tal niño está débil en esto. Ya y ¿qué podemos hacer? Entonces o a veces yo digo, ya ¿sabí qué? Yo no lo veo tan mal, este otro niño está peor...”*

Psicopedagoga 2: *“(...) la observación directa es súper importante, obviamente que ahí uno deriva si es que en la observación uno va descartando, si pasa en todas las asignaturas, solamente en una, o si el niño tiene problemas afectivos que están involucrados su aprendizaje, la base no es el aprendizaje puro, sino que tiene una parte afectiva. Ahí uno decide y aplica los test que corresponden y lo otro es saber identificar si hay un problema metodológico y no de aprendizaje”*.

En el discurso de la profesora se observa que identifica el proceso de aprendizaje de sus estudiantes como un problema relevante. Esto se puede explicar por los objetivos curriculares que debe cumplir en los plazos estipulados también por el currículum. La obligación de cumplir con el programa curricular condiciona, en cierta medida, que la priorización de los problemas se centre para la docente en obtener buenos resultados. Por otro lado, en el discurso de la profesora, se observa que los problemas que identifica siempre son de naturaleza externa (alumno, contenido, tiempo), y, por lo tanto, pocas veces se cuestiona la metodología de trabajo que utiliza. Esta situación es la razón principal por la que, según investigaciones (Luna, 2011), la fase de construcción conjunta del problema resulta tan compleja, pues implica necesariamente la revisión de las prácticas docentes. Esto último se relaciona directamente con los resultados de las investigaciones de Sánchez (2015) quien concluye que esta situación provoca que se busque la solución a un problema antes de definirlo.

La visión de la psicopedagoga, muestra que la identificación de un problema es comprendida como un proceso que involucra la observación directa y la valoración de todos los elementos que influyen en el aprendizaje, como lo son el área afectiva y los aspectos metodológicos. En ese sentido, se observa una visión más constructivista del aprendizaje, pues abarca los elementos del contexto que se relacionan con el estudiante. Esto último coincide con las investigaciones de Martín (Martín, et al, 2005) y su equipo cuando señalan que los psicopedagogos presentan una mirada del proceso de enseñanza-aprendizaje más constructivista que los profesores.

Lo interesante que se plantea en esta dinámica es que, a pesar de que la construcción conjunta del problema es una fase casi inexistente, durante la fase de construcción de soluciones se logra modificar la práctica de la profesora, pero sin cuestionar directamente su metodología:

Profesora 2: *“si nos damos cuenta que es algo como parte de comprensión, buscamos como trabajar eso, a veces también, por ejemplo, nos dimos cuenta que los chicos por sí solos son muy dispersos, son chicos muy conversadores, eh... por sí solo cuesta hacerlos trabajar, lo hacen pero están ahí como con la flojera, pero cuando los hacemos trabajar en grupo funcionan de maravilla, entonces estratégicamente hacemos los grupos...”.*

En esta cita la profesora revela que la búsqueda de estrategias se realiza de manera conjunta con la psicopedagoga. Sin embargo, la solución es concebida en función de las características individuales del grupo de estudiantes y no necesariamente en función del análisis de la metodología aplicada. Si el resultado es positivo y los niños efectivamente aprenden, podría pensarse que no existe mayor problema, pero según lo expone Sánchez (2015) para que

realmente haya un cambio en la práctica docente es imprescindible la existencia de espacios de reflexión conjunta sobre lo que se hace, superando así la tendencia a caer en un ejercicio pedagógico de carácter aplicacionista y unidireccional (Solé, 1997).

En cuanto a la planificación de metas, se evidencia en esta dupla que esta tarea recae en mayor medida en la psicopedagoga:

Profesora 2: *“entonces nos ponemos metas a corto plazo e ir viendo ya... primero que logre esto, después que logre esto otro y normalmente ahí es ella la que, es más, como te decía antes es más metódica en su trabajo”.*

La conceptualización de la psicopedagoga como profesional estratégica y metódica condiciona la adquisición de mayor responsabilidad en el proceso de trabajo colaborativo. Si bien el tema de las responsabilidades no formó parte de nuestros objetivos y categorías de investigación, su análisis resulta relevante, pues se vincula directamente con las fases de construcción del problema y soluciones. Según lo expone Sánchez (2015) en la medida en que los sujetos participan y reconstruyen sus propios significados, los compromisos o las responsabilidades son asumidos conjuntamente

En relación a la forma en que son asumidas las responsabilidades la dupla de profesionales de la escuela subvencionada mencionan lo siguiente:

Profesora 2: *“Eh... sí, mira normalmente las asumimos en conjunto, pero bueno eh... normalmente soy yo la que tiene al curso prácticamente toda la semana eh... normalmente soy yo la que digo... ¿sabes qué? me falta esto, entonces ella también me dice...mira podríamos hacerlo así, entonces nunca es como eh... mira tú estás mal, mira tú... o yo lo hice bien, tú lo hiciste mal, no, siempre es eh... buscamos la forma, porque sabemos que a veces no nos van a resultar algunas cosas”.*

Psicopedagoga 2: *“Pero cuando está ese problema de que me comprometo para el papel y llega la hora y en el fondo hago algo así, a medias, yo creo que ese es uno de los mayores problemas que cuesta mucho trabajar, porque en el fondo es como volver a concientizar a la otra persona o concientizarte a ti mismo de que hay una responsabilidad frente a lo que tengo que hacer y eso para no perder en el tiempo creo que es un tema que tiene que ver con lo valórico también, considero que esa ya es una dificultad...”.*

La profesora relaciona el grado de responsabilidad con el hecho de tener más horas de trabajo con el curso. Además, menciona que no existe la confrontación de culpas durante el

proceso, pues ambas participan de él. Bajo este discurso se observa que el concepto de responsabilidad se mide en función de lo que se necesita, es decir, como el cumplimiento de un compromiso relacionado a una acción o a un recurso. En el discurso de la psicopedagoga es posible ver una mirada más crítica, pues menciona una tensión entre el cumplimiento burocrático (papel) y la práctica real. Para ella el aspecto valórico es un factor que condiciona el grado en que los compromisos y las responsabilidades son asumidos. En esta dupla se evidencia el peligro que encierra la parcelación del conocimiento en disciplinas:

Psicopedagoga 2: *“También he estado en casos donde tú eres la responsable, porque tú eres la especialista, entonces solamente recae en ti como ese peso de responsabilidad y si no hay resultado es porque uno está haciendo las cosas mal”.*

La cita anterior ilustra claramente lo que García, Mesón y Sánchez (2014) denomina como hiperresponsabilización del psicopedagogo, es decir, el sentirse invadido por el problema asumiéndolo como propio, pues la solución es concebida como parte de su especialidad.

En el caso de la dupla de profesionales de la escuela municipal no existían horas reglamentadas de trabajo colaborativo entre profesora y psicopedagoga. Esta situación dificultaba aún más la realización de las fases de construcción conjunta de un problema y construcción de soluciones. Sin embargo, ambas profesionales buscan instancias informales entre “pasillos” para conversar:

Profesora 3: *“hicimos un plan de trabajo, tiempos de reuniones, las famosas “reuniones de pasillo”, pero se han hecho, no nos hemos podido sentar a trabajar, nos falta eso, una mesa de trabajo”.*

Psicopedagoga 3: *“si, pero ahí se conversa, por ejemplo, fuera de una clase o cuando se termina. Esto la mayoría de las veces se hace como entre pasillos nunca hay como una reunión es como oh nos salió buena la clase hoy día, si mira, ¿te diste cuenta que el curso estuvo súper rápido? O hoy este niño le costó mucho focalizar su atención en tal cosa se distrajo mucho o nunca comprendió...”*

El trabajo de pasillo resultó ser una categoría emergente en este tipo de escuela, la dupla de profesionales buscaba los tiempos para conversar sobre los problemas que se presentaban, por lo tanto, la buena voluntad de ambas revela la construcción de una relación de colaboración basada en la confianza y en la motivación. Los escasos tiempos de reflexión conjunta del proceso dificultan un análisis profundo de las prácticas docentes y, por lo tanto, al igual que en la dupla del contexto subvencionado, se dificulta la posibilidad de un cambio de lo que se hace.

En relación a la construcción de soluciones se observa en esta dupla una alta valoración de la profesora a las estrategias y recursos prácticos que la psicopedagoga propone para su clase. En esta cita es posible observar que existe la creación de un vínculo de confianza entre ambas que permite el diálogo y la comprensión de las necesidades:

Profesora 3: *“(...) usábamos los medios audiovisuales, kinestésicos...ella me daba esas estrategias, por ejemplo, habían niños que eran más hiperactivos –“ya XXXX, vamos a hacer este tipo de concurso, los vamos a hacer correr para que elijan la respuesta correcta (...) ella me va orientando cómo lo podemos hacer, cómo podemos ir viendo los contenidos o cómo podemos ir adaptando el material”.*

El hecho de no tener horas reglamentadas de trabajo colaborativo entre ambas profesionales parece otorgar mayor libertad y empoderamiento de su profesión a la psicopedagoga, que no muestra en las asignaturas “fuertes” del currículum (lenguaje y matemáticas) en que siente que debe cumplir el rol del profesor y trabajar desde los contenidos. Esto demuestra nuevamente la tensión existente entre las necesidades del sistema y la construcción de identidad profesional.

El problema que el trabajo de pasillo genera es lo que García, Mezón y Sánchez (2014) denominan como “acuerdos generales”, es decir, cuando *“pese a que se definen posibles soluciones o posibles puntos de vista, no se definen responsables, tiempos y conclusiones”* (p. 294). Cuando el proceso de identificación de problemas es débil, la comprensión de la responsabilidad puede presentarse de manera confusa:

Psicopedagoga 3: *“Si, cien por ciento porque ya como te digo la responsabilidad es la misma de forma equitativa, entonces cuando planifica una actividad, no es que la pega se la lleva todo el docente, sino que uno también se lleva parte de esa responsabilidad y ahí uno se divide, por ejemplo “No uy oye eh... ¿Podí tu empezar la clase? porque yo voy a estar arreglando este material” o “Yo empiezo la clase y todo y después te entras tú y explicas el contenido fuerte y después nosotras hacemos la actividad y cerramos”.*

En esta cita se visualiza que la psicopedagoga entiende la responsabilidad como la distribución del trabajo antes y durante el proceso, pero no en cuanto a un ejercicio metacognitivo del trabajo realizado. Sin embargo, se manifiesta de manera implícita la comprensión de necesidades y la escucha mutua entre ambas.

De acuerdo a todo lo anterior, es posible mencionar que la división del conocimiento actúa como una barrera durante la fase de construcción del problema, repercutiendo también durante la fase de construcción de soluciones y en la forma en que son asumidas las responsabilidades.

CAPITULO VII: LA EVALUACION DEL PROCESO Y EL PROBLEMA DE LA REFLEXIÓN:

Entre el cambio y la resistencia

Este capítulo responde a nuestro cuarto y último objetivo de investigación orientado a analizar la fase de supervisión y evaluación conjunta del proceso. Esta fase se representa como un espacio de reflexión conjunta de todo el trabajo realizado. La importancia que tienen los espacios de reflexión es que permite superar el problema de la pseudoevaluación, es decir, la inexistencia o la manera poco concisa de realizar una evaluación conjunta del proceso (García, Mesón y Sánchez, 2014).

La fase de supervisión y evaluación compartida permite construir espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica. Esta característica es propia de la concepción constructivista del asesoramiento psicopedagógico, que sostiene que el contexto de colaboración es construido por ambos profesionales a partir de la reflexión constante de su práctica docente. (Solé, 1997).

En relación a cómo la dupla de profesionales del contexto escolar subvencionado percibe esta fase, se menciona lo siguiente:

Profesora 2: *“... normalmente hablamos ya... como hemos ido avanzando para ver que hacemos ahora, porque a veces uno tiene la idea de seguir avanzando, pero resulta que no está tan profundizado el tema entonces hay que seguir y ahí primero hablamos, conversamos ¿Cómo nos ha resultado esto? Nos ha resultado bien, ya, repitamos esto otro, entonces eh... normalmente siempre al comienzo de las coordinaciones, tenemos esa instancia de, de primero eh... evaluar cómo estamos, de ver qué podemos mejorar, qué hay que seguir haciendo y reforzando, qué sacar y qué no resulta tanto”.*

Psicopedagoga 2: *“Sí, si existe. Generalmente los hace coordinación, o sea, la coordinadora los hace a nivel de equipo y entre docente y psicopedagoga a nivel de aula y uno generalmente hace una revisión y monitoreo cuando el aula de recursos está atendiendo un grupo de niños o independiente, eso está más a cargo de uno, uno tiene que ir viendo sus propios procesos”.*

En el discurso de la profesora se observa que los espacios de evaluación se dan por medio de conversaciones informales al iniciar las coordinaciones. De esta manera, los aspectos que se consideran funcionales se vuelven a repetir y aquellos que no resultan se descartan. En ese sentido, la reflexión es más bien episódica y enmarcada en la cotidianeidad, lo que no representa una verdadera práctica reflexiva (Solé, 1997).

El centro del discurso de la profesora parece enfocarse en cómo seguir avanzando en los contenidos y qué tipo de estrategias utilizar. Nuevamente, se observa que sus esquemas de conocimiento giran en torno al cumplimiento del currículum. Por otro lado, la psicopedagoga se refiere a los espacios de evaluación formales establecidos por la institución. Cuando se refiere al trabajo con la docente, menciona cuál es su propio rol durante este proceso enfocado básicamente en la sala de recursos.

En ambas citas es posible observar la consecuencia de dos fenómenos anteriormente expuestos. Por un lado, la parcelación de las disciplinas impacta también la última fase del proceso de evaluación y reflexión del trabajo realizado, pues se entiende de manera individualizada, y, por lo tanto, resulta difícil que las responsabilidades se asuman conjuntamente. Otro aspecto que emerge en esta fase es la consecuencia de no haber construido colaborativamente el problema. Cuando esta situación ocurre, las soluciones terminan siendo recetas aplicadas sin la modificación de los significados o esquemas de conocimiento que ambos participantes tenían anteriormente. Como consecuencia de la carencia de espacios de evaluación reflexiva y conjunta, los cambios o logros se visualizan como fenómenos sorpresivos o enmarcados en la espectacularidad e inmediatez (Solé, 1997):

Profesora 2: *“Entonces ahí uno llega y arma las clases y de repente con las famosas sorpresas, ideas y ahí te das cuenta que ¡oh! Salió demasiado buena la clase”.*

Si bien la aplicación de soluciones rápidas a los problemas puede cambiar formalmente determinadas prácticas, no modifican necesariamente los esquemas de conocimientos de ambas profesionales. Los verdaderos cambios según lo expone Solé (1997) suponen mayor prudencia y reflexión.

En la dupla de profesionales de la escuela municipal se menciona lo siguiente en relación a la fase de evaluación y reflexión del proceso:

Profesora 3: *“Existen, pero sólo en la sala jajaja, no se poh, diez minutitos, o sea igual lo hacemos, pero en nuestros tiempos, como ella sabe que yo no puedo salir del aula, ella se hace el tiempo también, y no sé de repente nos vamos whatssapeando y decimos “¿oye tení un tiempito?” sí, ya bacán, y ahí nos juntamos...”.*

Psicopedagoga 3: *“Por ejemplo hay un seguimiento que yo creo que, de parte de nosotros como profesores, pero uno lo cumple de forma individualizada, pero no se está haciendo una retroalimentación. Es como que cada uno se hace cargo de los acuerdos, y a lo mejor uno los toma y otros no”.*

El factor tiempo vuelve a tensionar el proceso de resolución conjunta del problema. La profesora señala que ambas tienen voluntad de conversar y reunirse, sin embargo, estos espacios son informales y no implican necesariamente un análisis de los esquemas de conocimiento de ambas profesionales que influyan en la praxis educativa, sino que más bien está enfocado en analizar los resultados obtenidos en función de la estrategia aplicada. Por otra parte, la psicopedagoga expone que este proceso se realiza de forma individual, siendo opcional el cumplimiento de los acuerdos. De este modo, parece ser que se valora en mayor grado los espacios reflexivos formales estipulados por la coordinación y el equipo directivo de la escuela:

Psicopedagoga 3: *Acá bueno, a nivel de colegio se hacen los ¿Cómo se llaman?, los ¡ay! como estudios de caso...*

Psicopedagoga 4: *Estudio de curso*

Psicopedagoga 3: *Si, cada cierto tiempo, por ejemplo, tenemos que tener uno en el primer semestre al inicio y uno al final del primer semestre, si nosotros ya por ejemplo en abril cuando ya tenemos una panorámica de curso de un mes, como ¿Cómo funciona este curso este mes? Eh... viendo como un diagnóstico y se hacen como pequeños compromisos que se deben superar.*

Psicopedagoga 4: *Ahí van a estar todos los profesores que le hacen a ese curso, más la psicóloga, más la fonoaudióloga.*

Psicopedagoga 3: *Y el equipo directivo*

Si bien los espacios evaluativos y reflexivos coordinados por la institución cumplen una función importante en la evaluación de la praxis educativa, representan exigencias de carácter externo a la relación directa entre profesora y psicopedagoga. De este modo, como lo señala Solé (1997) la motivación resulta ser extrínseca: *“cuya comprensión de la tarea tiene más que ver con un requisito formal, con una carga burocrática, que con la de un proceso de reflexión y mejora progresiva de la propia profesionalidad”* (p. 84).

Los procesos reflexivos de evaluación apuntan a una visión más constructivista del centro educativo que favorece la efectividad de los programas que allí se desarrollan (Sánchez 2015; Solé 1997). En ese sentido, resulta interesante analizar los discursos en torno a los cambios y resistencias que las profesionales han experimentado en relación a la implementación de los programas de integración escolar PIE y a la presencia de la psicopedagoga como un nuevo agente educativo:

Profesora 2: “ (...) en algunos casos los chicos empiezan como eh... su ayudante es como... esa era la mirada de ellos antes, al comienzo, nosotras estamos con PIE solamente desde el año pasado, entonces el año pasado los chiquillos decían eh...miss ahí está su ayudante la alumna, era como una alumna en práctica, pero bueno, la XXXX llegó este año, pero este año los niños se han dado cuenta de que hay una co-docencia, claro, quizás no comprenden el concepto, pero se dan cuenta que son dos profesoras dentro de la sala y ambas y que no solamente está para ayudar a aquellos que les cuesta más sino que esta para todos, entonces es un recurso que los chicos lo están aprovechando bien”.

En esta cita es posible observar cómo a lo largo de un año el rol que cumple la psicopedagoga ha sido comprendido por los niños de la escuela. La profesora señala que entre ambas existe co-docencia y valora a su colega como un recurso para el centro. Cuando se le pregunta a la psicopedagoga en qué aspectos siente menos validación del profesor responde lo siguiente:

Psicopedagoga 2: “En las innovaciones. Cuando a veces, por ejemplo, se comenzó a implementar el DUA ahora a nivel nacional, y tú quieres implementar DUA en evaluación, es como “Pero ¡cómo! Yo hace 20 años que evalúo con guías y me ha dado resultado, así que no, yo creo que no.” Cuando tú te quieres meter en el terreno de querer cambiar lo que ha estado hace 20 años igual, ahí hay una poca validación (...) En el fondo tenemos dobles discurso, porque marchamos porque queremos cambiar por la educación, pero por otro lado cuando lo podemos hacer en nuestro metro cuadrado, en nuestra aula que es donde comienza el verdadero cambio no lo hacemos y eso es un verdadero problema.”

En esta última cita vemos cómo las creencias sobre, por ejemplo, la evaluación de los aprendizajes, se transforman en barreras para el cambio hacia escenarios nuevos. Los espacios reflexivos dentro del proceso de trabajo colaborativo tienen precisamente esta finalidad, a saber, actuar como espacios de promoción del conocimiento pedagógico (Solé, 1997). En relación a esta misma temática la dupla del contexto escolar municipal menciona lo siguiente:

Profesora 3: “Pero he visto lo contrario, por ejemplo, con el otro colega de inglés, me dijo en marzo, yo todavía me acuerdo, me dijo, ten cuidado con las PIES porque ellas son medias avasalladoras, van a querer ellas imponer y tú eres el docente, tú eres el rey de tu clase, nadie te puede decir nada, entonces ya lo vi cerrado de mente, entonces se produce un choque que después se ven en los resultados porque el colega hace las cosas a su forma”.

En el relato de la profesora se comenta la visión de su colega respecto a trabajar con psicopedagogas. Esta visión representa una de las principales dificultades expuestas por Sánchez (2015) sobre la resistencia del profesorado a revisar su práctica docente, constituyendo la presencia de otros profesionales una intromisión a su trabajo. Por otro lado, la profesora señala que esta resistencia afecta los resultados. Si bien, reconoce que la función de la psicopedagoga mejora el rendimiento de los niños, valora esto en función de los resultados, evidenciado así una creencia sobre la evaluación alineada más hacia un enfoque conductista (Anijovich y Cappelletti 2017). Desde la mirada de las psicopedagogas de la escuela se presenta el siguiente diálogo:

Psicopedagoga 3: *“Actualmente, dentro de esta escuela hay harta validación de parte de los docentes al programa de integración o a los profesionales que trabajamos en él, porque ya formamos parte de ser eh... un cotidiano que un agente externo, o sea ya formamos parte del aula, pero yo creo que antiguamente se sentía un poco a lo mejor amenazado por no comprender bien igual lo que era nuestro rol dentro de aula”.*

Psicopedagoga 4: *“aparte uno igual no tiene la docencia pasaba de que...que va a saber ella de las bases curriculares de los planes y programas, pero hoy en día con los profesores más jóvenes eso no sucede”.*

Psicopedagoga 3: *“te creo enfrentarse con una profesora de más edad con una mente más retrograda que realmente dicen “yo soy el que manda yo soy el que hace todo”.*

Psicopedagoga 4: *“...” yo soy el especialista en mi asignatura”.*

En estos discursos es posible observar claramente los cambios y resistencias experimentados durante los procesos de implementación del Programa de Integración Escolar PIE en la escuela. Los cambios parecen valorarse en función de los años y el trabajo realizado por las psicopedagogas. Existe en el discurso de la psicopedagoga una correlación entre mayor edad del docente y mayor resistencia a los cambios.

En definitiva, la relevancia de los espacios de evaluación y reflexión conjunta de los procesos realizados permite de-construir los esquemas de conocimiento de cada profesional sobre un problema particular para lograr construir significados compartidos. De esta manera, las nuevas exigencias como la aplicación del modelo de enseñanza DUA o el trabajo con profesionales del programa PIE, no son visualizadas como demandas externas a la labor pedagógica, sino que son comprendidas como oportunidades de transformación de la práctica docente.

CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de esta investigación hemos intentado realizar una incipiente aproximación a las prácticas de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogas y profesoras, entendiendo éste como un proceso de resolución conjunta de problemas. Las oportunidades que esto brinda se relacionan con tres aspectos principales. En primer lugar, la existencia de escasas investigaciones relacionadas a superar los estados ideales de asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2015), exponiendo las características de prácticas reales y las dificultades de éstas mismas. En segundo lugar, la oportunidad de acortar la brecha del conocimiento entre las demandas del sistema educativo actual en cuanto a la necesidad del trabajo en equipo y lo poco que se conoce sobre abordar los problemas de manera conjunta en formación docente y en el área del asesoramiento psicopedagógico en nuestro país. Finalmente, se encuentra la oportunidad de construir y posicionar al psicopedagogo/a como agente de cambio y significar su rol como asesor psicopedagógico dentro de un contexto educativo formal.

De acuerdo a lo planteado por Sánchez (2015), el asesoramiento o proceso de resolución conjunta de un problema comprende una serie de fases que se convirtieron en los objetivos de nuestra investigación. Los contextos educativos en los cuales desarrollamos el análisis fueron una escuela de tipo subvencionada y una escuela de tipo municipal.

En relación al primer objetivo específico, enfocado en analizar la construcción de una relación de colaboración entre psicopedagogas y profesoras en contextos educativos formales, se puede concluir lo siguiente. Respecto a la dupla de profesionales de la escuela subvencionada, se percibe una relación de colaboración donde priman la comprensión de necesidades y la valoración de las competencias. Desde el discurso de la profesora se aprecia una alta valoración de las competencias de su colega y dupla de trabajo como especialista en estrategias. Desde la mirada de la psicopedagoga, su discurso parece más tensionado estableciendo una correlación entre dominio de conocimientos propios de su disciplina y el grado en que su voz es escuchada. En ese sentido, se observa que desde ambos discursos existe una tendencia hacia la parcelación del conocimiento que actúa como barrera en la posterior fase de construcción conjunta de un problema. Este hecho responde a una visión actual de la educación postmoderna basada en la parcelación del conocimiento en disciplinas que impide ver la complejidad de los procesos educativos (Morín, 2001).

En el caso del contexto escolar municipal, también se observa un clima de confianza y escucha mutua entre ambas profesionales, esto se evidencia en que esta dupla no presenta horas de colaboración reglamentadas, sin embargo, ambas buscan los espacios para el diálogo. La valoración de las competencias de la psicopedagoga como especialista en estrategias es evidenciado en el discurso de la profesora. Por otro lado, el discurso de la psicopedagoga se presenta más tensionado, pues la relación de colaboración es entendida de manera asimétrica, otorgándole a la docente mayor responsabilidad. Junto con esto, es posible observar otro punto de tensión relacionado a la dicotomía de roles que presentan las psicopedagogas, pues deben cumplir funciones como profesoras y como psicopedagogas. Esta situación revela dos aspectos importantes. En primer lugar, se observa un sistema escolar municipalizado sobrepasado de demandas y necesidades como; gran número de estudiantes por aula, poca cantidad de docentes y un sistema altamente burocratizado que termina centrando sus objetivos en los resultados de pruebas estandarizadas como la prueba SIMCE. Esto es el resultado, según lo expone Brunner (1998) de la contradicción del sistema educativo actual, que pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad, pero bajo estructuras burocráticas y supeditadas a un modelo de mercado neoliberal. En segundo lugar, la construcción de identidad profesional, entendida como un proceso de construcción subjetiva y social del ser (Bolívar, Fernández y Molina, 2004) resulta erosionada para las psicopedagogas debido a la doble función que cumplen, perdiendo, de esta manera, su propio esquema de conocimientos como psicopedagogas. Esto sucede, según Sánchez (2015), porque los significados se van configurando de acuerdo a los roles y funciones que cumplimos en nuestra práctica educativa. Si estos roles cambian puede cambiar nuestro sistema de creencias. Este fenómeno se vuelve particularmente perjudicial durante la fase de construcción del problema, pues este es un espacio en donde las diferencias en los esquemas de conocimiento son fundamentales para que surjan esquemas compartidos y el proceso adquiera un carácter colaborativo y dinámico.

En ambas duplas se evidencia un discurso mayormente tensionado desde las psicopedagogas que participaron del estudio. También resulta importante destacar la existencia de creencias compartidas en cuanto al compromiso y la vocación que presentan por su profesión. Esto da cuenta de una relación positiva en donde destaca el carácter voluntario de la colaboración.

Con respecto a nuestro segundo y tercer objetivo de investigación, orientado a analizar la construcción conjunta del problema y de las soluciones, es posible concluir lo siguiente. En relación a la dupla perteneciente al contexto escolar subvencionado, se observa un enfoque de

enseñanza más conductista de la profesora y centrado en los resultados. La psicopedagoga por su parte, evidencia un enfoque de enseñanza constructivista, valorando los elementos del contexto de los estudiantes. Esto se relaciona con lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017) sobre los dos enfoques predominantes en la evaluación de los docentes. La fase de solución del problema en esta dupla se enfoca en la búsqueda de soluciones prácticas del problema sin comprender y reflexionar sobre el sistema de conocimientos y creencias de ambas profesionales. Esta situación genera una especie de ilusión, pues puede parecer que el problema efectivamente se soluciona. Sin embargo, como lo menciona Solé (1997) las recetas aplicacionista no transforman realmente la práctica educativa.

En la dupla de la escuela municipal se evidencia el “trabajo de pasillo” como una categoría emergente de este estudio. En ese sentido, la falta de tiempo para los espacios de reflexión también dificulta que las fases de construcción del problema y de soluciones adquieran una naturaleza transformacional de la práctica docente. La inexistencia de horas de colaboración reglamentadas de esta dupla evidencia que las prácticas de colaboración no se visualizan por la dupla como impuestas “desde arriba” lo que podría generar simulaciones seguras de colaboración (Hargreaves, 2005), por el contrario, la buena voluntad y motivación actúan como aspectos emocionales positivos del proceso. En esta dupla el tiempo es percibido como un compromiso voluntario y moral, esto pone de manifiesto, como lo argumenta Hargreaves (2005), que el tiempo está compuesto por una serie de dimensiones, y que, por lo tanto, el tiempo adicional no garantiza el cambio educativo.

Finalmente, nuestro cuarto objetivo de investigación orientado a analizar la construcción de espacios de evaluación y reflexión conjunta del proceso realizado, se puede concluir que en ambas duplas los espacios de reflexión pedagógica se visualizan como demandas de tipo externa y relacionada a instancias de coordinación general. Esta situación afecta el carácter transformador del trabajo colaborativo, pues la ausencia de espacios de reflexión conjunta impide la construcción de significados compartidos en torno al problema y a las soluciones pertinentes. Según lo plantea Hargreaves (2005) el cambio involucra considerar las percepciones y perspectivas de los profesores, pues éstos no son sólo aprendices técnicos, sino que también son aprendices sociales. Valorar los espacios de evaluación y reflexión conjunta de los procesos realizados representan una oportunidad de transformación de la práctica educativa y de crecimiento profesional.

En relación a las limitaciones de esta investigación es posible mencionar, en primer lugar, la imposibilidad de acceder y entrevistar a una dupla de trabajo (psicopedagoga y profesora) pertenecientes a una escuela de tipo particular. Si bien, en un primer momento contábamos con la aprobación de la dupla, la reunión terminó cancelándose una semana antes de realizarla por disposición del rector de la institución. Esta situación revela un fuerte hermetismo en este tipo de contexto, además evidenciar un sistema administrativo altamente jerarquizado.

Con respecto a las proyecciones de este estudio, es importante señalar la necesidad de continuar investigando sobre las prácticas de trabajo colaborativo en las escuelas de este país, pues la colaboración representa un elemento clave en las políticas de mejoramiento educativo. Por otro lado, resulta interesante ampliar la mirada investigativa hacia la perspectiva de género, considerando que el profesorado está compuesto en gran medida por el mundo femenino. Desde la disciplina psicopedagógica, resulta interesante valorar el aporte de este tipo de estudios al conocimiento psicopedagógico en cuanto al rol que el asesoramiento cumple en el proceso del cambio educativo.

BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Recuperado de: http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/ANIJOVICH%20La%20evaluacion%20como%20oportunidad_0.pdf
- Arzani, S. (2015). Los procesos de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas educativas, recuperado marzo, 16, 2019, desde <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/13942/arzani-2015-los-procesos-de-asesoramiento-colaborativo-para-la-mejora-de-las-practicas-educativas>
- Badia, A. (2006). La Práctica Psicopedagógica en Educación Formal. Editorial UOC. Barcelona. España.
- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. España: Narcea, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla, S.A. España
- Bisquerra, R. (2010). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Editorial WoltersKluwer. España.
- Bolívar, A; Fernández M; y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Brunner, J. (1998). Globalización cultural y postmodernidad. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1ª ed.
- Careaga, R. (1995). Hacia un concepto de psicopedagogía, recuperado marzo 22, 2019, desde http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/hacia_un_concepto_de_psi_copedagogia.pdf
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990), recuperado marzo 15, 2019, desde http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) recuperado marzo 15, 2019, desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Díaz, L. et., al. La entrevista, recurso flexible y dinámico, recuperado julio 24, 2019, desde <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Facciola, M. Entre significados de estudiantes del aprendizaje escolar y miradas docentes y no docentes de la modalidad de educación permanente en contextos vulnerables de la

zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, recuperado marzo 16, 2019, desde <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/representaciones-sociales-aprendizaje-escolar.pdf>

- Foro Mundial Sobre Educación. (2000), recuperado marzo 15, 2019, desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- García, R; Mesón, R; Sánchez, E. (2014). Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.918817>
- González, M. José. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejas interrogantes, recuperado julio 24, 2019, desde https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. España. Morata.
- Huerta, L; Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6021212>
- Jiménez, Rafael (1997). Modelos de Acción Psicopedagógica: entre el deseo y la realidad. Editorial Aljibe. España.
- Luna, M., Martín E. (2008) La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico, recuperado marzo 16, 2019, desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>
- Luna, M. (2011). Buenas Prácticas de Asesoramiento Psicopedagógico. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7000/40577_luna_chao_maria.pdf?sequence=1
- Martínez, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. Editorial EOS. España.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromás, A., Mateos, M., Pérez, M. P. & Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En: Monereo & J. I. Pozo (Eds.), La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona. Graó.
- Monereo, C., Pozo, J. (2005). La Práctica de Asesoramiento Educativo a Examen. Editorial GRAÓ. Barcelona. España.

- Menoreo, C., Solé I. (1996) El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Editorial Alianza. Madrid. España.
- Messi, L. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?, recuperado marzo 16, 2019 desde http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/N55_2/409.PRE_NSA.pdf
- MINEDUC. (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar PIE. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Monereo, C. Castelló M. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento: ayudando a redescubrir la representación de los problemas, recupera mayo 14, 2019 desde https://www.researchgate.net/publication/260990720_Analisis_de_contextos_de_asesoramiento_ayudando_a_re-describir_la_representacion_de_los_problemas
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO. Francia.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. España: Editorial Gedisa S.A. Cuarta reimpresión.
- OCDE (2017). Evaluación de las Políticas Nacionales de Educación, recuperado marzo 20, 2019, desde https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- Orellana, E., Valdivieso L. (2009). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: Un seguimiento de los alumnos, recuperado marzo 20, 2019 desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100006
- Ornuvia, J. Lago, R. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Universidad de Barcelona, recuperado mayo, 4, 2019 desde https://www.researchgate.net/publication/28231542_Una_estrategia_general_de_asesoramiento_para_la_mejora_de_la_practica_educativa
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, F., Ossa, C. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile, recuperado marzo 16, 2019, desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>

- Sánchez, E. (1995). Profesores y psicopedagogos. Propuestas para una relación compleja. Revista Aula de Innovación Educativa 38.
- Sánchez, E. (2015). El asesoramiento psicopedagógico. Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. Universidad de Barcelona, recuperado marzo, 14, 2019, desde <https://scihub.tw/10.1174/021037000760087865>
- Segovia, J. (2012). Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la Institución. Octaedro. Barcelona. España.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. Universidad de Barcelona, recuperado abril, 18, 2019, desde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037097761403262?journalCode=riya20>
- UNICEF (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, recuperado marzo 20, 2019 desde http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- UNICEF, (2002). Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad, recuperado marzo 20 desde <http://unicef.cl/web/cada-escuela-es-un-mundo-un-mundo-de-diversidad-experiencias-de-integracion-educativa/>

ANEXOS

Validación

Instrumento Inicial

VARIABLE			
Las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual demandan que los/as profesionales desarrollen un trabajo colaborativo en sus distintas disciplinas. Por esto, resulta importante investigar sobre las características de la práctica de resolución conjunta de problemas entre psicopedagogos/as y docentes en contextos educativos formales.			
DIMENSIONES			
Práctica de resolución conjunta de problemas entre psicopedagogo/a y docentes	El trabajo Colaborativo en Psicopedagogos/as	El trabajo Colaborativo en Docentes	
INDICADORES			
Creación de una relación de colaboración	Construcción del problema o necesidad	Construcción de Soluciones	Supervisión y Evaluación del proceso
ITEMS			
<p>¿Sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar solución a un problema o necesidad que se presente en tu trabajo?</p> <p>¿Sientes que sus recursos o competencias profesionales son valorados por los docentes?</p> <p>¿Sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo con los docentes?</p>	<p>¿Cómo logra identificar que existe un problema o necesidad?</p> <p>¿Cuáles son los problemas o temas que usted le otorga mayor importancia de trabajar?</p> <p>¿En qué tipo de problemas o necesidades siente usted poca validación del docente?</p>	<p>¿Cómo se planifican las metas a seguir para resolver un problema o necesidad?</p> <p>¿Siente que los roles que cada uno debe asumir son negociados conjuntamente?</p> <p>¿Cómo se organizan los medios para solucionar los problemas?</p> <p>¿Cómo selecciona los medios disponibles para resolver un problema o necesidad que se presente?</p>	<p>¿Existen instancias de supervisión conjunta de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados?</p> <p>¿Existen espacios de reflexión conjunta acerca de los resultados del proceso realizado?</p> <p>¿Sienten que si no se obtienen los resultados esperados las responsabilidades son asumidas conjuntamente?</p>

Validación del Instrumento

Matriz de Validación de Instrumento

Nombre del Instrumento: “Entrevista semi-estructurada: el asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos/as y docentes.”

Objetivo: Explorar la percepción... y la práctica del asesoramiento psicopedagógico colaborativo entre psicopedagogos/as y docentes.

¿De qué manera se explora algo?

....la percepción de quien/es?

- Revisar formulación

Por otro lado, ¿cómo afirmar que es una sola?, considerar que pueden haber diversidad de percepciones...

¿Cuáles son los objetivos específicos?

¿Cómo pueden acercarse a esa exploración?

Dirigido a: Docentes y Psicopedagogos/as contextos escolares formales. (El contexto escolar ya es formal, parece redundante)

Apellidos y Nombres del Evaluador: María José Cisternas Arancibia

Grado Académico del Evaluador:

Licenciada en Psicopedagogía.

Diplomada en Metodologías para la Investigación en Ciencias Sociales.

Cursando Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.

¿Le parecen correctas las preguntas? ¿Cuáles son las sugerencias para nuestro guión de entrevista?

En la primera y última columna, proponen preguntas cerradas, les sugiero revisar formulación para el abordaje cualitativo. Por ejemplo: “De qué manera?” “Cómo?” etc.

Se refieren a sólo a los docentes, pueden utilizar “el profesorado”

¿Son preguntas sólo para profesionales de la psicopedagogía? ¿Quiénes son los sujetos de estudio? Revisar coherencia entre objetivo y formulación de preguntas.

Observaciones:

Revisar el planteamiento de la variable que origina el estudio, es importante definir la necesidad que plantean, ¿de qué tipo es? Profundizar a que se refieren con necesidad.

Asimismo, se propone investigar las características de la práctica de resolución entre psicopedagogos/as y docentes en contextos educativos formales, pero no queda claro si se estudiarán ambas percepciones o sólo de profesionales de la psicopedagogía.

Considerar lenguaje inclusivo, enfoque de género y que la profesión está formada principalmente por mujeres. ¿Por qué sólo hablar del psicopedagogo y el docente?

Valoración:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
		X		



Firma del Evaluador

ANEXO II

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este documento es permitirte tomar una decisión informada para que puedas participar en el estudio llamado: “***Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuela públicas, subvencionadas y privadas de la V región***”. Lee cuidadosamente el documento y realiza las preguntas que desees al investigador responsable del estudio.

Has sido invitado a participar del estudio “***Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuela públicas, subvencionadas y privadas de la V región***”, proyecto desarrollado por Daniela Cárcamo Romero, Romina Jeison Gálvez, Clara Lagos Labra, Pamela Olivares González, Claudia Vergara Jara, estudiantes de psicopedagogía en la Universidad de Viña del mar. El objetivo general de la investigación es comprender las características de las prácticas de asesoramiento colaborativo existentes entre psicopedagogos y docentes.

Para su ejecución requiero de tu colaboración, motivo por el cual solicito tu aceptación para participar de este estudio. La investigación se realiza en el marco de la asignatura Seminario de investigación educativa aplicada para optar al grado académico de Licenciado en Psicopedagogía en universidad Viña del mar. Cabe señalar, que tu participación es voluntaria y puedes participar o bien retirarte cuando lo estimes conveniente.

Beneficios: Este estudio busca aportar al conocimiento sobre las prácticas de trabajo colaborativo entre psicopedagogo y profesores en colegios público, subvencionado y particular . Con el objetivo de ser un aporte a la investigación y práctica educativa. Te podrás retirar de esta investigación cuando lo estimes y sin dar razón que lo justifiquen.

Cabe señalar, que participar en esta investigación, no reviste riesgos ni consecuencias para ti. Solo implica la aplicación de una entrevista semi estructurada, en el caso de ser seleccionado. Es necesario indicar que no existen propósitos evaluativos, ni riesgos al participar.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: Con los datos provenientes de la entrevista semi estructurada, no se identificará nombres de los participantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos.

La entrevista será grabada en audio y transcrita. La información será ingresada de forma individual. La base de datos solo será manejada por las investigadoras a cargo de la investigación.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADOS: Tu participación en el proyecto incluirá las siguientes etapas:

Entrevista semi estructurada: serán realizadas en el lugar y tiempo convenidos por las mismas estudiantes y el tiempo demandado para ello, es de alrededor de 45 minutos.

Si en algún momento tiene alguna duda o consulta respecto a la investigación y su participación, puede comunicarse con el investigador responsable al correo electrónico cgarces@uvm.cl, rominajgalvez@gmail.com o al teléfono +56 9 639611046.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO PAZEL PARODIUS CARMONA estoy de acuerdo en participar en el estudio "**Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuela públicas, subvencionadas y privadas de la V región**". El propósito y naturaleza del estudio me ha sido informado. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante: PAZEL PARODIUS CARMONA

Firma del participante: 

Fecha: 1/08/19

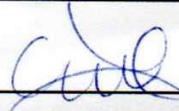
Nombre de las investigadoras responsable: Daniela Cárcamo, Romina Jeison, Clara Lagos, Pamela Olivarez, Claudia Vergara.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO Mabel Alarcón Núñez estoy de acuerdo en participar en el estudio "**Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuelas públicas, subvencionadas y privadas de la V región**". El propósito y naturaleza del estudio me ha sido informado. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante: Mabel Alarcón Núñez

Firma del participante: 

Fecha: 1/08/2019.

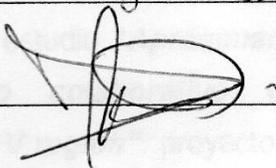
Nombre de las investigadoras responsable: Daniela Cárcamo, Romina Jeison, Clara Lagos, Pamela Olivarez, Claudia Vergara.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO Daniela Vega Abarca estoy de acuerdo en participar en el estudio "**Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuelas públicas, subvencionadas y privadas de la V región**". El propósito y naturaleza del estudio me ha sido informado. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante: Daniela Vega Abarca.

Firma del participante: 

Fecha: 8-08-2019

Nombre de las investigadoras responsable: Daniela Cárcamo, Romina Jeison, Clara Lagos, Pamela Olivarez, Claudia Vergara.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO EVELYN DANAÉ AGUILERA RUIZ estoy de acuerdo en participar en el estudio "***Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuelas públicas, subvencionadas y privadas de la V región***". El propósito y naturaleza del estudio me ha sido informado. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante: EVELYN DANAÉ AGUILERA RUIZ

Firma del participante: _____

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Evelyn', is written over a horizontal line.

Fecha: 1-08-2019

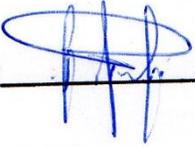
Nombre de las investigadoras responsable: Daniela Cárcamo, Romina Jeison, Clara Lagos, Pamela Olivarez, Claudia Vergara.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO Camila Ureta Escobar estoy de acuerdo en participar en el estudio "**Aproximación a las prácticas de asesoramiento psicopedagógico colaborativo en escuelas públicas, subvencionadas y privadas de la V región**". El propósito y naturaleza del estudio me ha sido informado. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante: Camila Ureta Escobar

Firma del participante: 

Fecha: 01-08-2019

Nombre de las investigadoras responsable: Daniela Cárcamo, Romina Jeison, Clara Lagos, Pamela Olivarez, Claudia Vergara.

ANEXO III

Entrevistas

Entrevista Psicopedagoga Colegio Particular subvencionado

E: ¿De qué manera sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar solución a un problema que se presenta en tu trabajo?

PSP2: ¿En aula o en general?

E: En general y también podrías hablar de aula.

PSP2: En general, Yo creo que hay una fortaleza que tenemos nosotras, que el tema de ser una especialidad te da cierto dominio sobre temas que en realidad por ramos de carrera no están en la pedagogía general, Entonces de alguna forma el tener más manejo de información y estrategias valida también tu opinión. En lo que es, por ejemplo, consejo de curso cuando se está hablando de alguna adaptación curricular o de repente cuando llega algún chico con alguna necesidad especial, ahí tu puedes dar tu opinión, creo que eso nos da la libertad hacerlo libremente y que sea escuchada.

En el aula, yo creo que es manejo de estrategias y la experiencia. Te ayuda bastante, porque a veces uno puede hacer codocencia con profesores que tienen 20 años, 30 años. Y creo que cuando es más difícil es cuando uno está recién egresado, ahí es un poco más difícil porque es un poco también el tema de las habilidades blandas que tenemos para poder trabajar en equipo, en relación a experiencia creo que ahí es tan subjetivo, que juega un poquito en contra la falta de experiencia. Pero yo considero que el manejo, el manejo de conocimiento, también la visión que uno tenga de la educación en general, es lo que hace que tu voz sea escuchada y también tú tener una coherencia con lo que hace el profesional, por ejemplo, si en la medida que yo realmente haga lo que yo digo en el fondo, por ejemplo, que yo estaba comprometida con los chiquillos, que uno trabaje en pos de que realmente esta educación a la diversidad es posible, a pesar de la barreras que pueda tener, También cobra más fuerza la opinión del especialista . Es lo que pienso yo o lo que he vivido, por lo menos.

E: ¿Sientes que tus recursos o competencias profesionales son valoradas por los docentes?

PSP2: Sí, por lo menos en este establecimiento, sí. Pero, hay muchas veces nosotras tenemos que “luchar “porque no es como algo personal, con la visión que los profesores tengan, entonces yo creo que se dan dos situaciones, uno, cuando uno se especializa y tiene la experiencia, obviamente que es valorada también por los resultados de los niños que en el fondo eso habla por sí solo. Pero también creo que tú puedes tener muchos recursos y mucha experiencia y manejo de conocimiento, pero cuando la visión del establecimiento del cuerpo directivo específicamente y de los docentes no es inclusiva, no es valorada no porque no puedas hacerlo, sino porque hay una visión sesgada de lo que es la inclusión, Eso por lo menos lo que he visto yo en colegios municipales por ejemplo de una corporación que en ese caso, no todos, pero hay algunos donde hay un desconocimiento de lo que es el proceso inclusivo, pero que es un programa de integración, por dar un ejemplo, ese desconocimiento hace que en el fondo se desvaloren las herramientas que tú puedas tener, pero no por capacidad, sino de la importancia que está desde la cabeza directiva hacia los que regulan el PIE para poder decir “ ya, esto podemos hacer o esto no lo podemos hacer, o esta es una buena idea, la tomamos “ porque en el fondo lo que nosotras siempre buscamos es que las ideas se implementen, porque vamos un poco más allá de que las puedan valorar, si es que en el fondo sea valoradas de tal forma que se implementen y sea efectiva y tenga un resultado, y para lograr como ese proceso va a depender mucho de quién administra el colegio, va a depender mucho de la visión de la directora, va a depender de UTP de tu coordinadora de PIE y obviamente la parte que depende de uno se vaya especializando también cuando uno vaya con la carrera, que en el fondo, por ejemplo, yo salí de la universidad con licenciada en Psicopedagogía, después me especialicé en TEL y en TEA, después me especialicé en otra y así. Entonces veo que eso sí es una herramienta y que es valorada, pero en lo que yo pienso que hay dificultades en que lo valoren en la práctica misma, quizás a la hora de contratarte, pueden decir, “ya, tu currículum es súper bueno “pero en el momento de querer hacer las cosas, creo que ahí todavía estamos al debe a nivel nacional, yo creo y a nivel de... no va por lo económico, yo creo que va por creer realmente que la inclusión se pueda hacer.

E: ¿De qué manera sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo con los profesores?

PSP2: En la co-docencia, totalmente. Tú laboralmente puedes tener dos climas, uno que es el clima de la sala de profesores, como amistoso, en el fondo es llevarte bien, poder compartir juntos el desayuno, porque son instancias que sí o sí van a estar. Pero en lo otro cuando se ve, cuando hay verdadero trabajo en equipo, ahí es cuando tú dices ya, esto ya está funcionando. Porque en el fondo uno siente que uno funciona de dos formas, como en lo laboral como el ambiente, pero

también tienes que funcionar en lo laboral de que ya, pucha a lo mejor podemos tener diferentes visiones pero trabajamos juntos, pero tenemos la visión y misión que el establecimiento. Yo creo que ahí es totalmente palpable y observable también. De hecho, pasa cuando tienes diferentes colegas, puedes tener dos, tres, cuatro colegas y una colega tiene un problema, otra no y dices “pucha sí sé que mi compañera tiene súper buenas habilidades y harto conocimiento” pero su trabajo es súper restringido porque le falta la otra mitad del equipo que es la co-docencia y ahí obviamente hay una barrera.

E: ¿Cómo logras identificar que existe un problema?

PSP2: Yo me he dado cuenta de que hay dos aspectos, uno cuando te das cuenta que el niño tiene una dificultad específica, lenguaje, matemáticas y eso sí o sí se ve en el desarrollo de la clase, obviamente uno respalda todo con los tests, yo creo que la observación en aula, es lejos de lo más enriquecedor, porque ahí tú ves el cara a cara cuando el niño trabaja con el cuaderno, tú ves su proceso cognitivo cuando está en una instrucción y no la comprende, tú ves como que mucho de la teoría la ves en la vida real. Ahí recién en aula observación directa es súper importante, obviamente que ahí uno deriva si es que en la observación uno va descartando, si pasa en todas las asignaturas, solamente en una, o si el niño tiene problemas afectivos que están involucrados su aprendizaje, la base no es el aprendizaje puro, sino que tiene una parte afectiva. Ahí uno decide y aplica los tests que corresponden y lo otro es saber identificar si hay un problema metodológico y no de aprendizaje, por ejemplo: Los chicos de los que uno dice “este chico siempre está con promedio 4,0 o 4,2, nunca sale” y tú ves que hay un problema en la metodología del profesor, quizás la forma que el profesor tiene, que ha venido trabajando, para ese niño o para ese grupo de niños no está dando resultado. Porque a lo mejor ese niño tiene un perfil más kinestésico, más auditivo y las clases son más expositivas, si el niño es kinestésico, por lo tanto la mitad de clase se desconecta, puede que tenga un TDA con o sin hiperactividad, entonces ahí tú vas viendo en el fondo nunca una dificultad pura, vas viendo que somos tan integrales, que los niños que tienen TDA a la vez tiene un profesor muy normalista, a la vez tienen clases muy expositivas, tiene poco movimiento, tiene poca oportunidad de moverse dentro de la sala, está esto de que es muy estricto, riguroso y a la vez esto le provoca una baja autoestima, porque siente que no está encajando con el modelo, entonces a la hora de edificar una dificultad es como hacer un escaneo literalmente con todas las áreas que puede desarrollar el niño, por su familia, afectividad, el profesor que le enseña, si tiene muchos profesores, si con todos es igual y obviamente la batería psicopedagógica dependiendo de las dificultades que uno vea, puede ser el Evalúa, o como antes, 10 años atrás Benton y Luria era el test para matemáticas, pero obviamente ahora se han estado perfeccionando. Eso yo creo es el abanico que uno tiene y uno

puede elegir ahí los que sean más pertinentes de acuerdo al niño, pero creo que lo que te complementa, lo que te permite que puedas redondear tu caso, es lejos la observación en aula, hablar con los profesores, familia y con el niño, ver toda la parte afectiva.

E: ¿Cuáles son los problemas que usted le otorga mayor importancia a trabajar?

PSP2: Cuando es metodológico.

Creo que uno de alguna forma ya das cuenta que lo más importante es lo metodológico y lo valórico y cuando hay amor por la profesión en este caso son los niños, creo que esas tres cosas son importantes de repente las forma si es a través de lo tecnológico o si es a través de lo tradicional, por ejemplo, trabajar en grupo, estrategias colaborativas, “sabe profesora o Psicopedagoga a mí me gusta eso del material concreto”. Creo que esas cosas son súper flexibles, pero cuando no hay una disposición por ejemplo a que puedas ver o palpar a que no hay un interés real en que el niño aprenda o a que hayan bajas expectativas con respecto a los alumnos, generalmente no se tiende a suplir NEE yo creo que eso es un problema que es importante. En el fondo tú tienes que entrar a reeducar al docente y puede ser un docente que lleve 20 años, 5 años, 6 años, depende más que nada por la vocación cuando está el compromiso se palpa también el trabajo y cuando falta ese profesionalismo, en qué sentido, no en el perfeccionismo de que todo salga bien, pero en el fondo de comprometerme con lo que estoy haciendo. Si yo me comprometí con traer un prezzi una presentación o algún recurso audiovisual para ayudar a los chiquillos a dividir por dos números, y que vayan paso a paso porque tengo varios niños con TDA y yo lo hago con esa conciencia a la vez que trabajo con mi equipo de aula que es mi profesora co docente, tú puedes verlo. Pero cuando está ese problema de que me comprometo para el papel y llega la hora y en el fondo hago algo así, a medias, yo creo que ese es uno de los mayores problemas que cuesta mucho trabajar, porque en el fondo es como volver a concientizar a la otra persona o concientizarte a ti mismo de que hay una responsabilidad frente a lo que tengo que hacer y eso para no perder en el tiempo creo que es un tema que tiene que ver con lo valórico también, considero que esa ya es una dificultad y lo otro que también podría ser una dificultad, creo que menor, por mi experiencia que he podido trabajar en colegios de muy bajos recursos y he podido ver cuál es el resultado no justifico que no se utilicen los recursos para eso, pero a la vez he estado en colegios donde hay muchos recursos, muchos, lo tecnológico, pizarra interactiva, pero que no son bien ocupados porque no está este compromiso, allí te das cuenta y dices “trabajé en una escuelita muy pobre, que quizás tenían pizarras de esas antiguas de tiza, pero había un compromiso y los chiquillos, salían adelante igual, a pesar de todas las dificultades, lograban mejorar, tenían mejores notas, resultados. Y a la vez uno podría decir

“Estoy en un colegio que realmente tengo de todo, solamente tengo que hacer una listita y pedir, a lo mejor faltarán cosas las mínimas, pero no está ese compromiso.” Hay más comodidad hay más como minimizar el tema de las NEE y ahí tú dices, no pasa por lo que tenga o no tenga, pasa por el compromiso y la vocación que yo tenga para trabajar.

E: ¿En qué tipos de problemas sientes poca validación del profesor?

PSP2: En las innovaciones. Cuando a veces, por ejemplo, se comenzó a implementar el DUA ahora a nivel nacional, y tú quieres implementar DUA en evaluación, es como “Pero ¿cómo!? Yo hace 20 años que evalúo con guías y me ha dado resultado, así que no, yo creo que no.” Cuando tú te quieres meter en el terreno de querer cambiar lo que ha estado hace 20 años igual, ahí hay un poco validación. Porque es como muy complicado, muy utópico, todavía está esa percepción de que la inclusión y las NEE es como un sueño, como algo en la teoría muy bonito y en la práctica no se puede llegar a trabajar, entonces ahí en esos momentos uno quiere como romper lo viejo para algo nuevo es cierto que hay un tema de valoración, quizás más que de valoración, un tema de no querer cambiar, En el fondo tenemos dobles discurso, porque marchamos porque queremos cambiar por la educación, pero por otro lado cuando lo podemos hacer en nuestro metro cuadrado, en nuestra aula que es donde comienza el verdadero cambio no lo hacemos y eso es un verdadero problema .

E: ¿Cómo se planifican las metas a seguir para resolver un problema?

PSP2: Tengo dos experiencias, en co docencia, siempre es una etapa de plantear objetivos, por ejemplo, trabajo colaborativo con el profesor, para metas que uno quiere con el curso, debilidades fortalezas. Ese es el proceso, primero conozco el curso, hago un diagnóstico de su perfil como grupo de curso, veo las debilidades y las fortalezas y después planifico. Planifico objetivos y casi siempre planifico objetivos a mediano y largo plazo, corto mediano y largo plazo. Y siempre después de un proceso trimestral o semestral, viene un momento de análisis de resultados, después vuelvo a planificar sobre esas mismas dificultades que tenía, o sea lo que yo creo que está débil y lo que salió mal, eso es un proceso que también uno hace con los alumnos, por ejemplo si yo tengo un niño con TEA, pero es Asperger y es súper funcional y tiene problemas con la empatía, no sabe reconocer las emociones en el otro, yo voy trabajando con él con metas cortas, a corto plazo, cuando yo veo que él en la sala de clases, yo veo que la socialización que está teniendo con sus compañeros él está adquiriendo las herramientas para hacerlo por sí solo, yo puedo decir, ya, meta cumplida. Avanzo un poco más. Es muy importante que las metas sean realistas, los objetivos y las metas, porque me puedo trazar muchos objetivos pedagógicos, por ejemplo, que comprendan tal cosa, comprensión lectora, etc. Pienso que cuando uno las ve en

ellos tienen las herramientas solitas para avanzar, creo que es un buen indicador de que puedes avanzar, para mí los niños son los que hablan por sí solos en su individualidad y en su contexto también.

E: ¿Sientes que los roles que cada uno debe asumir son negociados conjuntamente?

PSP2: Sí, tiene que ser. Sí es algo que está implícito, de hecho, cuando uno comienza a trabajar con un equipo de aula, uno mismo se va diciendo, mi rol, por ejemplo, es así. El docente es el experto el “especialista” en lo que es currículum, porque nosotras no tenemos manejo curricular, uno va teniendo, ganando experiencia a medida que va trabajando. Pero nosotras no salimos de la universidad preparadas para manejar el currículum de primero a cuarto medio, todo lo que van a pasar, no y El docente a su vez, lo que carece son de estrategias diversificadas para poder enseñar, que ese currículum que él tiene sea realmente alcanzable y sea efectivo para todos los alumnos y ahí cuando uno tiene claro ese rol, uno dice, ya, entonces nosotros trabajamos de esta forma. Por ejemplo, cuando yo planifico con Mabel, mi compañera de cuarto básico, estamos planificando matemáticas y quiero, me decía Mabel, quiero pasar multiplicación por dos números. ¡Pero los chicos siempre se confunden cuando hay 0 y les ha pasado con la estimación, les pasa con la división, les pasa con el cociente, con todo! Entonces ahí es donde voy a la estrategia y digo, si les pasa con el 0, le digo a Mabel que lo trabajemos, pero que lo veamos con esta estrategia, que ocupemos un recurso audiovisual, que ocupemos un recurso kinestésico, que lo veamos paso a paso y ahí empezamos entre las dos a acordarnos, y nos acordamos que tenemos 3 niños con TDA, entonces lo que vamos a hacer, tiene que ser llamativo, tenemos que captar la atención en la sala, o a veces, cuando estamos las dos en la sala y ella hace una explicación, yo les digo: “ya chiquillos, pónganse en esta situación, les digo yo, o voy a complementar lo que les dice Mabel y les voy a decir: “qué pasa en nuestra vida cuando por ejemplo, vamos a comprar y tenemos un billete, qué pasa si nosotros no sabemos ver el vuelto?” . Ahí solo se definen los roles, ahí te das cuenta que en realidad la Psicopedagogía es una especialidad y también los docentes se dan cuenta que ellos tienen “el deber y la responsabilidad” de ver el currículum, de ver las expectativas, el objetivo de lo que yo quiero lograr y a la vez ellos también son conscientes de que nosotros somos un apoyo y que no somos una competencia, porque somos dos áreas totalmente distintas pero complementarias.

E: ¿Cómo se organizan los medios para solucionar un problema?

PSP2: Mmmm en equipo. En equipo, yo creo que lo que más se mueve son los recursos humanos. Por ejemplo, si hay un problema Psicosocial, como aquí se trabaja con PIE, tiene que estar el psicólogo y la retroalimentación constante, porque en el fondo cuando se reúne el equipo y en la retroalimentación todas las distintas maneras que uno pueda encontrar para superar un conflicto, se toma decisión entre todos, si es por ejemplo algo material, ahí está la labor de la coordinadora de poder, obviamente con los directivos, gestionar en los recursos materiales concretos que se necesiten para resolver un x problema. Si es un tema metodológico, se reúne el equipo y se ofrecen capacitaciones a los docentes, se ofrece un taller, porque, no sé podemos decir, “pucha en el 5 to básico son súper visuales y hay un data sin uso, que a lo mejor no se ha instalado, no se ha decidido dónde poner el data. Entonces por ejemplo decir: ¡Oh! yo estoy en 5to básico y nosotros hace tiempo que tenemos una necesidad, encuentro que pedagógicamente sería súper provechosos para nosotros”. Entonces ahí la coordinadora gestiona y se da ese recurso. Ahora puede ser que tengas un niño también que esté sufriendo violencia intrafamiliar o que sus papás presenten problemas de drogadicción y además de su dificultad tenga trastorno afectivo asociado, ahí se habla con el psicólogo, entonces dependiendo de la necesidad es la gestión que se hace, si es de recurso humano, si es material, si vemos que a lo mejor es una debilidad como docente, metodológico, por ejemplo, departamento matemáticas. Nosotros como PIE podemos ofrecer esta capacitación, este taller, esta ayuda que nosotros creemos que son herramientas que hacen falta para ir mejorando el qué hacer en la sala.

E: ¿Existen instancias de supervisión conjunta de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados?

PSP2: Sí, si existe. Generalmente los hace coordinación, o sea, la coordinadora los hace a nivel de equipo y entre el docente y psp a nivel de aula y uno generalmente hace una revisión y monitoreo cuando el aula de recursos está atendiendo un grupo de niños o independiente, eso está más a cargo de uno, uno tiene que ir viendo sus propios procesos. Pero, cuando es a nivel de aula, tiene que ser con el docente y cuando es a nivel general, generalmente lo ve UTP, coordinación. Hay una supervisión también se organizan administrativamente, pero obviamente nuestra opinión es relevante.

E: ¿Existen espacios de reflexión conjunta acerca de los resultados del proceso realizado?

PSP2: Sí, generalmente se dan en el verano o en las vacaciones de invierno, son como el colegio les llama, reflexiones pedagógicas. Acá se hacen una vez al mes, es a nivel de profesor, de todos, están los 30 profesores que trabajan en el colegio están en reunión. Con lo que yo creo que acá es una debilidad, por lo menos. Porque como son profesores es más general, mucho más

generalizados y en reuniones de equipo, creo que como recién se está instalando el PIE, se van cumpliendo metas, pero acorde a los años que lleva el colegio cumplido, por ejemplo, este es su 2 año, entonces hay más metas, como, por ejemplo, que se acepte el DUA primero, después que se instaure DUA, después ver si se han visto cambios en los niños, en notas también, uno tiene que verlo después, en la evaluación. Entonces yo creo que estamos recién a que el DUA sea normal y en las prácticas pedagógicas de aula estamos recién en ese proceso.

E: ¿De qué manera sientes que si no se obtienen resultados esperados las responsabilidades son asumidas conjuntamente?

PSP2: Siento que eso es algo que no está equilibrado, por una percepción de los papás. Generalmente a veces cuando no se logran los resultados, depende del grupo, yo he tenido co-docencias donde hemos tomado las dos partes, pero para poder mejorar, porque algo pasa que no se están dando los resultados, ya sea por el trabajo personal o porque hay alguna dificultad mayor que no estamos identificando.

También he estado en casos donde tú eres la responsable, porque tú eres la especialista, entonces solamente recae en ti como ese peso de responsabilidad y si no hay resultado es porque uno está haciendo las cosas mal. También he estado en casos donde los padres asumen que habiendo una psp en la sala todo va a mejorar así, a fin de año no va a haber nadie repitiendo, no van a existir los rojos. Yo creo que eso pasa por un criterio profesional, criterio personal, con la persona que uno trabaje, también pasa por una psicoeducación, en el fondo es educar a los papás o educar a los docentes de que es realmente nuestra función y que eso sí yo he visto que es un punto crítico en casi la mayoría de los establecimientos que llegan y dicen :” ah, ya vamos a tener integración”, pero pocas veces se habla del rol, por ejemplo qué se puede lograr con un PIE, por lo tanto vamos a ver más inclusión van a cambiar las cosas y eso es parte verdad, también tiene uno, de alguna forma, que aterrizar ese decir, sí, va a haber una psp en la sala, pero su labor va a estar netamente ligado también a los que haga el docente, por lo tanto, es 50% y 50% es súper complementario, no es una supervisión al profesor, es para que nos complementemos, hacer un equipo de aula, que es en el fondo, que eso va a venir más adelante, creo yo, por la necesidad que hay de los chicos, eso es muy difícil ahora, hoy en día trabajar solo en la sala, se necesita psp, Psicólogo y hasta un trabajador social, por la realidad que estamos viviendo nosotros también. Cada vez es más complejo y más violenta. Siento que en ese tema falta que se eduque el contexto para poder crear consciencia, sensibilizar y también llegar a tomar un criterio decir, “mmmmm en realidad la responsabilidad es tanto mía como la de la psp que me

acompañe o también asumo como mía y también del profesor que tiene su metodología, plantea sus objetivos, planifica, etc.

Entrevista a Profesora Colegio Particular subvencionado.

E: Las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual demandan que los profesionales desarrollen un trabajo colaborativo en sus distintas disciplinas, es por esto que resulta importante investigar sobre las características de las prácticas de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y profesores entendiendo este concepto como la resolución conjunta de un problema. El objetivo de esta investigación es comprender las características de la práctica del trabajo colaborativo o asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y profesores en el contexto educativo formal.

Entonces ahora vienen las preguntas que son trece ¿ya?

Prof2: Ya.

E: Primero, ¿De qué manera sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar una solución a un problema que se presenta en tu trabajo?

Prof2: Pero te refieres al ámbito, ¿o sea por ejemplo en cuanto a mi jefe?

E: No, mira, ¿tu realizas trabajo en conjunto con la psicopedagoga?

Prof2: Si, con la M... ah o sea ¿entre las dos principalmente?

E: Si, mira todo este cuestionario está enfocado al trabajo o asesoramiento que se ejerce entre ustedes.

Prof2: Ya, dale. Entonces ¿de qué manera sientes?

1.E: Si ¿De qué manera sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar una solución a un problema que se presenta en tu trabajo?

Prof2: Normalmente nosotras trabajamos muy en conjunto, entonces, por ejemplo, cuando yo noto que hay alguna dificultad, ya sea con algún niño, incluso en algún contenido que estemos viendo, en algún objetivo que queramos lograr, eh tratamos siempre de poner ... *mira yo creo que...* siempre poner la opinión de cada una y llegamos ambas a un consenso, a un punto céntrico y la verdad es que esto lo siento porque ella siempre toma siempre mis, mis acotaciones, ella es, normalmente ella la que está acotándome cosas, generalmente como yo manejo el contenido en cierta parte, ella es la que siempre en cierta parte la especialista en las estrategias que tengo que usar.

E: Ya, sí.

Prof2: Entonces ella me ayuda en toda la parte de estrategias y yo siempre cuando tengo un problema lo hablo con ella y llegamos a un consenso ambas.

2.E: Ya, súper. La segunda pregunta entonces ¿Sientes que los recursos o competencias profesionales son valoradas por los/as psicopedagogos /as? Los de ambos en realidad, ¿por los docentes y psicopedagogos?

Prof2: No entiendo muy bien la pregunta... jajajaja. A esta hora ya no pienso mucho jajajaja.

E: Bueno, los recursos y competencias profesionales de ambos, si por ambas miradas, en ambos enfoques ¿piensas que son valorados?

Prof2: Sí, para mí, si o sea yo con la psicopedagoga siento un apoyo, pero inmenso, yo el año pasado estuve con una educadora y no era eh...

E: ¿Particularmente con ella, con la psicopedagoga?

Prof2: Eh sí, no sé si ella o porque hay otra psicopedagoga que es la que está a cargo del proyecto en sí de pie, pero me pasa que la M... es tan estratégica para sus cosas, entonces al menos para mí el trabajo de ella es, pero esencial, porque me ordena las clases, ¿cachay? De repente uno tiene como una idea de quiero pasar esto así o así, pero ella es más metódica, que yo creo que es como una característica que tienen las psicopedagogas, una metodología que es muy técnica, es muy metódica, a diferencia también de educación diferencial, en educación diferencial se trabaja, pero por ejemplo las chiquillas son hartas de material concreto, pero no hay tanto método ¿cachay? Entonces al menos para mí el trabajo de ella es esencial.

3.E: Ya, entonces ¿De qué manera sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo colaborativo con los psicopedagogos?

Prof2: Bueno, normalmente nosotras trabajamos en el momento de la... tenemos coordinaciones, bueno tengo dos horas de coordinación porque como para planificar las clases que se nos vienen en la semana.

E: Me dijiste que tenían pie, entonces ¿ahí igual planifican en conjunto?

Prof2: Si, ella está cuatro horas conmigo en la semana, yo tengo cuarto básico, entonces ella está cuatro horas conmigo y cuatro horas con la profe de lenguaje, yo no hago lenguaje en ese curso, entonces emmm... ¡se me olvidó la pregunta! Jajajajaja...

E: ¿De qué manera sientes...?

Prof2: Estoy un poco perdida jajaja... es la hora

E: jajaja... ¿De qué manera sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo colaborativo con los psicopedagogos?

Prof2: Eso, como te decía al comienzo es un momento en nuestras coordinaciones es sumamente grato el momento de la coordinación, porque vamos aprendiendo cosas nuevas, ella aprende de mí y yo de ella, entonces es un momento bastante grato en donde uno va dando ideas y a la vez también se va enriqueciendo con las ideas del otro. Entonces ahí uno llega y arma las clases y de repente con las famosas sorpresas, ideas y ahí te das cuenta que ¡oh! Salió

demasiado buena la clase y muy pendiente de que si los chiquillos avanzan en base al trabajo que uno también está haciendo por detrás en el momento de la coordinación.

4.E: ¡Qué bueno, me alegro! Siguiendo pregunta entonces, ¿Cómo logra identificar que existe un problema?

Prof2: Mmm... Si bueno depende del problema, normalmente los problemas de nosotros son darnos cuenta que un niño no está aprendiendo, que quizás hay un contenido que es complejo y que el objetivo no se va a lograr durante el tiempo que uno tenía planificado, esos son como los problemas que a uno le van surgiendo normalmente dentro del aula y que es lo que se intenta trabajar porque los otros problemas de disciplina siempre están y se trabajan de otra forma, pero eh, nos damos cuenta, a veces yo no me doy cuenta de algunas cosas porque eh... no... no sé, voy pasando puesto por puesto, pero no te das cuenta o realmente se te pasó un niño y ahí es bueno que haya otra persona porque esa persona puede tomar al que tú no... del que tú no te preocupaste.

E: ¡Ah! Claro. ¿Cuántos alumnos tienes tú en la sala de clases?

Prof2: Yo tengo treinta y uno, treinta y uno y veintitrés son varones

E: Ah igual tienes artos alumnos.

Prof2: Entonces son, son súper espesos, a pesar de que acá los chicos se portan bien, se portan muy bien, pero dentro del colegio es el curso más complejo y de repente tú te vas dando cuenta de que por ejemplo este niño no está avanzando y te das cuenta en el momento de la clase porque al final en el cierre uno empieza a ver eh... ya que no sé... ya *¿qué vimos hoy día?, ¿cómo lo vimos? ya, ¿cómo vamos?*, de repente hacemos tarjetitas como, como de avance, entonces ellos dicen si, logre hacer esto y ellos van tickeando y ahí uno se va dando cuenta que hay niños que no lograron lo que uno esperaba que logran, ¿me entiendes?

E: Claro.

Prof2: Entonces ahí, en base eh... cuando nos juntamos conversamos, *oye ¿sabes qué? Tal niño está débil en esto. Ya y ¿qué podemos hacer?* Entonces, o a veces yo digo, *ya ¿sabí' qué? yo no lo veo tan mal, este otro niño está peor.* Entonces ahí, vamos complementando las ideas de cada una.

5.E: Ya, listo. ¿Cuáles son los problemas a los que usted le otorga mayor importancia al trabajar?

Prof2: Eh... a ver... a los problemas que le otorgo más importancia yo creo que a los de la parte académica, sin querer, o sea, ahora el de la parte académica siempre trae otra cosa de fondo, que puede ser falta de preocupación en la familia, alguna situación en la casa o incluso los mismos problemas de disciplina a veces te llevan a un rendimiento académico bajo, porque el niño no puso atención en clases y no te escuchó entonces, yo creo que le pongo más énfasis a lo académico. En cierta parte ir viendo si el niño va cumpliendo o no los objetivos, porque ahí también uno se da cuenta que hay niños que tienen muchos vacíos pedagógicos y van y empiezan a pasar, pasar y llega el momento en que no solo uno se frustra de decir *"pucha no lo*

logra” sino que ellos también se frustran. Entonces ahí hay que como trabajarlo un poquitito más porque yo los tengo desde tercero.

6.E: Ya, la siguiente, ¿En qué tipos de problemas sientes poca validación del psicopedagogo o psicopedagoga en tu caso?

Prof2: Mmm... pucha no me pasa, jajajaja... pero siéndote sincera no lo he observado porque puede que pase, porque no sé, porque uno tampoco se dice todo, pero en mi perspectiva la verdad es que no me he sentido invalidada en ningún momento.

7. E: ¿Cómo se planifican las metas a seguir para resolver un problema?

Prof2: Ehmmm... bueno, depende del problema y depende también del niño del problema, eh... pero, bueno nos damos cuenta cual es el problema, es ver qué es lo que pasa y que es lo que queremos lograr realmente, entonces, claro, de repente lo que uno quiere lograr es súper idealista y no lo vas a lograr, entonces nos ponemos metas a corto plazo e ir viendo ya... primero que logre esto, después que logre esto otro y normalmente ahí es ella la que es más, como te decía antes es más metódica en su trabajo, entonces empezamos... *ya y mira ¿y si le damos los pasos para llegar a esto?, ¿te parece?* Por ejemplo, en las pruebas hay un niño que es muy disperso... es muy bueno académicamente, pero es súper disperso él, bueno, tiene un déficit atencional, a parte tiene unos problemas familiares, entonces *ya, pucha ¿qué hacemos con él?* Porque a veces en las pruebas contesta cualquier cosa siendo que uno sabe que él lo maneja, entonces *ya... ahí nos coordinamos y en las pruebas les poníamos eh... circulitos para que el cuándo hacia un ejercicio tickeara que ya lo había hecho.* Esas ideas salen así de repente como de nosotras, como solucionar este problema, cosas súper chicas de repente, pero sabemos que de lo más chico podemos ir creciendo, porque tampoco a un niño le vas a pedir, no sé... que logre un objetivo muy, muy complejo, si no ha logrado lo más básico, entonces vamos paso por paso, dependiendo del niño, dependiendo de la dificultad que éste presente.

E: ¿esto se trabaja en sus reuniones de pie o en conversaciones diarias?

Prof2: normalmente... bueno nosotras nos vemos todos los días, a veces en la sala mientras ellos están trabajando nosotras estamos viendo... *“mira podemos hacer esto”*.

E: ¿Cuántas horas está la psicopedagoga en el aula?

Prof2: Ella entra al aula cuatro horas a la semana y aparte nosotras, tenemos coordinación, por ejemplo, hoy día tuvimos coordinación dos horas de las doce a las dos y ahí ya vemos como trabajamos esto por ejemplo no sé por ponerte un caso, mañana nos toca resolución de problemas, nosotras todos los viernes hacemos un taller de resolución de problemas a parte de las horas de matemáticas que tenemos durante la semana que son ocho horas en total, entonces los viernes los dejamos para resolución de problemas y ahí nos empezamos a dividir, por ejemplo, *ya... queremos ver multiplicación con los problemas, pero ya... a este niño le va a costar, ¿sabi' que?, mira... hagamos un power que a parte del problema tenga la imagen del problema, porque eso le va a costar menos a tal persona que es más visual* y entonces empezamos así, *ya ¿sabi' que? trabajemos en pareja porque a este le va a costar menos si trabaja con este otro,* entonces ahí nos, nos ordenamos de cierta forma, la cosa es que salgamos adelante.

8.E: ¿Sientes que los roles que cada uno debe asumir son negociados en conjunto?

Prof2: Si, si súper en conjunto. De hecho, me pasa que, en algunos casos, con el tercero por ejemplo la educadora me dice... noo, yo me siento más cómoda haciendo el cierre, en el caso de acá del cuarto básico yo le digo, *¿te parece si tu inicias? Si, sabes que yo me siento más cómoda para iniciar... ya, inicia tú, ya ¿quién explica la guía? Ya, yo la explico.* De repente estamos en la sala haciendo la clase y no sé, yo me había dejado el desarrollo, por ponerte un caso, estoy hablando y la M... dice... *miss, una cosa quiero acotar* y ella acota, entonces para los niños hay dos profesoras dentro de la sala. No es como, porque en algunos casos los chicos empiezan como eh... su ayudante es como... esa era la mirada de ellos antes, al comienzo, nosotras estamos con pie solamente desde el año pasado, entonces el año pasado los chiquillos decían eh... *miss ahí está su ayudante la alumna, era como una alumna en práctica, pero bueno, la M...* llegó este año, pero este año los niños se han dado cuenta de que hay una co-docencia, claro, quizás no comprenden el concepto, pero se dan cuenta que son dos profesoras dentro de la sala y ambas y que no solamente está para ayudar a aquellos que les cuesta más sino que esta para todos, entonces es un recurso que los chicos lo están aprovechando bien.

9. E: ¿Cómo se organizan los medios para solucionar los problemas?

Prof2: Bueno, como te decía al comienzo, depende de la situación y depende del problema, entonces por ejemplo con la situación del problema que teníamos eh... ¿sabi' que? utilicemos imágenes... normalmente utilizamos esta guía, cosa que los chicos, porque a veces igual se demoran mucho en escribir ¿ya? También utilizamos el cuaderno por una cosa de orientación espacial porque de repente no saben y empiezan a escribir más abajo, entonces para que se ubiquen. Pero tratamos de ocupar todo lo que tenemos, de hecho, hasta los espacios físicos, a veces nos vamos a trabajar al patio o al comedor en la mañana temprano, porque ya sacarlos de la sala para ellos es un ambiente distinto, ir a trabajar al patio, por ejemplo, cuando teníamos que medir perímetros eh... hicimos figuras en el patio con cintas y los chicos bajaron a medir en el patio, entonces tratamos, a pesar de que el colegio es súper chico, tratamos de ocupar todos los espacios que podamos y el poco material que tenemos porque tampoco es un colegio que tenga así como muchos datos, mucho material concreto, sino que nosotras generamos nuestros propios recursos, lo que hay lo tratamos de ocupar.

E: ¿tienen alguna capacitación en DUA?

Prof2: Eh... a nosotros acá nos han hecho, este ya es el tercer año que ya vinieron a capacitarnos en el verano como dos semanas en estilos de aprendizaje, de hecho nosotras planificamos con DUA... planificamos sobre todo... bueno, la idea es que todo el colegio planificara con DUA, pero hay profesores que no, que no logran entrar en el sistema, yo creo que se cierran mucho a las cosas nuevas que van a pareciendo y a nosotras... bueno, como nosotras empezamos aaa... el primer ciclo comenzó con el pie nos tocó nomas po' y al principio era como algo nuevo y la verdad es que no... el DUA, la forma de planificación en DUA te organiza mucho la clase, te ordena bastante, hasta uno mismo lo ordena porque en el fondo sí, es más tedioso, sobre todo con la parte de los principios que tienes que ir viendo qué principio te sirve, cual no, pero es necesario, es súper necesario.

10. E: ¿Cómo selecciona los medios disponibles para resolver un problema que se presente?

Prof2: Claro... depende del problema de origen, si nos damos cuenta que es algo como parte de comprensión, buscamos como trabajar eso, a veces también por ejemplo, nos damos cuenta que los chicos por si solo son muy dispersos, son chicos muy conversadores, eh... por si solo cuesta hacerlos trabajar, lo hacen pero están ahí como con la flojera, pero cuando los hacemos trabajar en grupo funcionan de maravilla, entonces estratégicamente hacemos los grupos también, pero aparte que igual tenemos, por ejemplo a un niño que tiene autismo... no es algo muy, muy fuerte, de hecho es de alto rendimiento, pero es muy, muy llevado a frustrarse fácilmente, entonces si yo sé que si lo siento con alguien que se va a frustrar o es alguien que no va a trabajar. Lo voy a tener descompensado toda la clase, entonces ahí nosotras hacemos los grupos eh... nos damos cuenta si este niño está teniendo mucho problema... *mira, sentémoslo con tal persona para que...* o de repente hacemos estaciones... *yaa... mira este grupo que realice la suma, este que vea la resolución de problemas, este grupo que trabaje esto otro* y organizamos los grupos, porque sabemos quiénes son los que les cuesta, sobre todo ante las pruebas de síntesis y esas cosas, entonces ellos mismos se dan cuenta... ¡oh!... *no sabía hacer esta parte, pero mi compañero mi compañero sabía y me explicó*, entonces ahí vamos ocupando de cierta forma como te decía los recursos, los espacios que tenemos y, y a ellos mismos como un recurso, porque en el fondo hay niños muy buenos también y cuando se explican entre ellos es mucho mejor.

11. E: ¿Existen instancias de supervisión conjunta de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados?

Prof2: Eh... sii... o sea es que en realidad todo lo que hacemos lo hacemos en conjunto, entonces eh... ahora claro, yo tengo cuatro horas a la semana en que ella no está, entonces ahí voy trabajando sola, pero siempre estoy como eh... actualizándola... *mira...el lunes vimos esto el miércoles voy a hacer esto y el jueves esto otro por si acaso, porque el siguiente lunes...* entonces ahí como que nos vamos... hacemos en cierta parte un seguimiento de lo que hemos ido haciendo, cosa que eh... no se pierda el hilo tampoco porque no porque ella no entre a esas dos clases y esas dos clases fueron, sino que estamos al tanto de todo esto del proceso de los chiquillos y normalmente yo trato de mantenerla al día a ella con todo porque también siento que es mi responsabilidad que ella sepa que es lo que yo he estado haciendo, no es como eh... bueno ve tu como lo hago, de hecho hay de repente contenidos que se los explico yo, *mira esto lo paso así, ah yaa... para yo pasarlo igual*, cosa de que tengamos el mismo vocabulario, pero eh... normalmente, la verdad es que normalmente, todo tratamos de hacerlo en conjunto, entonces eh... vamos haciendo un seguimiento constante del trabajo que hemos ido realizando.

12. E: ¿Existen espacios de reflexión conjunta a cerca de los resultados?

Prof2: Sii... bueno de hecho en las coordinaciones tratamos, bueno siempre partimos por eso antes de planificar porque yo siempre tengo anotadito más menos que es lo que tengo que pasar a parte de la planificación, pero eh... normalmente hablamos ya... como hemos ido avanzando para ver que hacemos ahora, porque a veces uno tiene la idea de seguir avanzando, pero resulta que no esta tan profundizado del tema entonces hay que seguir y ahí primero hablamos, conversamos *¿Cómo nos ha resultado esto? Nos ha resultado bien, ya, repitamos esto otro*, entonces eh... normalmente siempre al comienzo de las coordinaciones, tenemos esa instancia

de, de primero eh... evaluar cómo estamos, de ver qué podemos mejorar, qué hay que seguir haciendo y reforzando, qué sacar y qué no resulta tanto.

13. E: ¿De qué manera sientes que si no se obtienen los resultados esperados las responsabilidades son asumidas en conjunto?

Prof2: Eh... sii, yo por ejemplo soy muy, yo soy muy lapidaria en mi trabajo conmigo misma, de repente no lo están logrando y yo digo, noo... algo hice mal, algo también tengo que ver yo, o sea también soy consciente que hay niños que son flojos, tal cual, que no quieren estudiar, pero hay veces que uno también... *mmm... quizás talvez falta más apoyo visual, quizás me falta eh... darle el paso a paso y me fui altiro a...* por ejemplo ahora están viendo divisiones... veo que hay algunos que están sufriendo y que a lo mejor les falta a pesar de que el año pasado vimos la parte concreta a lo mejor falta retomar de nuevo la parte concreta, entonces con la M... ambas somos muy parecidas en ese aspecto... *¿sabes qué? algo anda mal algo está saliendo mal, por algo no lo están logrando*, entonces igual nos miramos nosotras, aparte de decir también... *mira a este no lo ayudan en la casa, a este no se aprendió las tablas*, pero también hay algo de nosotras.

E: ¿Entonces consideras que toman responsabilidades en conjunto?

Prof2: Eh... si, mira normalmente las asumimos en conjunto, pero bueno eh... normalmente soy yo la que tiene al curso prácticamente toda la semana eh... normalmente soy yo la que digo... *¿sabes qué? me falta esto, entonces ella también me dice... mira podríamos hacerlo así, entonces nunca es como eh... mira tú estás mal, mira tú... o yo lo hice bien, tú lo hiciste mal, noo,* siempre es eh... buscamos la forma, porque sabemos que a veces no nos van a resultar algunas cosas, buscamos la forma de eh... más de ver quien tuvo la culpa quien o si es si tú eres capaz o no para hacerlo, buscamos la forma de decir, *yaa... mejoremos* y tratar de solucionarlo, al menos así trabajamos.

Entrevista a Psicopedagogas Colegio Municipal.

Entrevista

E: Bueno, comenzaremos con la primera pregunta ¿Sientes que tu punto de vista es escuchado cuando se intenta dar solución a un problema o la necesidad que se presente en tu trabajo?

PSP3: ¿Dentro de aula?

E: dentro o también puede ser en una planificación que se haga en conjunto con un docente

PSP3: Si, eso depende mucho del docente que participe dentro del trabajo colaborativo, pero la mayoría de las veces. Acá hay un buen grupo de trabajo, o sea uno tiene como afinidad con el profesor que trabaja y siempre se respetan todos los puntos de vista.

E: ¿Siente que sus recursos o competencias profesionales son valoradas por los docentes?

PSP3: Si

E: ¿Por qué?

PSP3: nosotros ahora estamos súper... antes el programa de integración no estaba tan reconocido dentro de la escuela, aunque este ya lleva como 6 años en curso. Primero no era muy bien reconocido porque era como invadíamos del espacio del aula, la zona del profesor se invadía, así se sentía uno como profesional externo. Pero ahora uno es parte de la clase, uno es un miembro más del curso, o sea la idea ya no es, es como...el profesor ya no está solo trabaja siempre con un par, por ejemplo, el curso más grande, el par del profesor somos nosotras, las psicopedagogas educadoras diferencial, trabajo en conjunto, se hace la clase en conjunto y uno se divide las partes y todos tomamos la misma responsabilidad. Dentro del aula y fuera se planifica para realizar la actividad.

E: ¿Sientes que existe un clima de aceptación durante el trabajo con los docentes?

PSP3: Si, porque hay un tema como de complicidad ya dentro de aula. Como uno saber cuáles son los focos donde hay que focalizar más la atención, referente a los niños que presentan más dificultad y referente a los niños que a lo mejor tienen problemas de conducta y que se da más con uno que con otro. Entonces nosotros sabemos que tenemos que cubrir ambos, o sea toda la sala, no podemos estar los dos adelante y dejando sin focalizar la parte de atrás de la sala, entonces uno siempre tiene que estar moviéndose si no uno no puede estar sentado, siempre ahí la participación de ambos.

E: ¿Cómo logra identificar que existe un problema o necesidad?

PSP3: ¿De los niños?

E: Si

PSP3: referente al grupo curso hay una comparación, hay siempre niños que les cuesta más que el resto, entonces nosotros tenemos que ahí focalizar la atención y dándole las mejores herramientas y recursos para que el niño pueda como superar su dificultad.

E: ¿Pero ahí entre ambas o ambos?

PSP3: Si, pero ahí se conversa, por ejemplo, fuera de una clase o cuando se termina. ¿Esto la mayoría de las veces se hace como entre pasillos nunca hay como una reunión es como oh nos salió buena la clase hoy día, si mira, te diste cuenta que el curso estuvo super rápido? O hoy este niño le costó mucho focalizar su atención en tal cosa se distrajo mucho o nunca comprendió...

PSP4: ... en tal parte de la clase.

PSP3: Entonces, uno igual va como haciendo una evaluación de eso, pero no es nada formal.

E: ¿Cuáles son los problemas o temas que Uds. le toman mayor importancia de trabajar?

PSP3: ¿De trabajar aquí?

E: Si

PSP3: O sea la importancia de trabajar uno trabaja dando un servicio a la comunidad, ya trabajando con niños estas ejerciendo un servicio porque es algo que a ti te gusta y te motiva que los niños superen su dificultad o sea eso es como para nosotros, no se a lo mejor algo tan insignificante que puede ser para otra persona para nosotros es una alegría que el niño supere su dificultad o que vaya superando poco a poco por ejemplo si al principio no podía no sé, pronunciar una letra y al final del mes o de la semana o del año supero esa dificultad, aunque sea un pequeño paso para nosotros es como una satisfacción que el niño lo logro hacer.(3)

E: ¿En qué tipo de problema necesidades siente Ud. que hay poca validación por el docente?

PSP3: Actualmente, dentro de esta escuela hay harta validación de parte de los docentes al programa de integración o a los profesionales que trabajamos en por qué ya formamos parte de ser eh... un cotidiano que un agente externo, o sea ya formamos parte del aula, pero yo creo que antiguamente se sentía un poco a lo mejor amenazado por no comprender bien igual lo que era nuestro rol dentro de aula.

PSP4: aparte uno igual no tiene la docencia pasaba de que ...que va a saber ella de las bases curriculares de los planes y programas, pero hoy en día con los profesores más jóvenes eso no sucede.

PSP3: te creo enfrentarse con una profesora de más edad con una mente más retrograda que realmente dicen “yo soy el que manda yo soy el que hace todo”

PSP4: ...” yo soy el especialista en mi asignatura”.

PSP3: Entonces, en eso yo te creo que hay una dificultad desvalidación de parte de nuestra carrera, pero la mayoría de la nueva gente que va saliendo a la carrera docente o nuevos profesionales no solamente docentes si sabe nuestro rol que hacemos nosotros, saben que nosotros apoyamos a los niños de diferentes formas y que pueden conseguir un apoyo para sus mismas profesiones.

PSP4: Eso es lo que ocurre aquí, aquí hay más trabajo colaborativo.

PSP3: Además, trabajo colaborativo

PSP4: Acá se hace co-docencia realmente, porque, por ejemplo, no es que nosotros vamos a una sala y no sabemos a lo que vamos y nos enteramos dentro, pero ehh como puede suceder en otro colegio que una persona entra Ah están en esto yo apoyo a mis niños que son del programa de integración y chao después me fui y nunca hablé con el profesor. No, acá uno planifica en conjunto, queda de acuerdo como... ya como yo voy hacer el ppt del inicio... entonces yo hago el inicio, tu hace el tanto. Es un trabajo 100% colaborativo. O sea, hay diferentes tipos de co-docencia, quizás no estamos en el más más avanzado porque hay veces que uno no interfiere como... solo interfiere en el desarrollo con los niños ya a lo mejor el profesor solo se encarga del inicio.

PSP3: Y de la metacognición o la hacemos en conjunto, pero siempre se da una focalización que está más descendida o la más importante, en este caso las asignaturas fuertes, lenguaje y matemáticas, pero también acá se ha visto que hay una dificultad dentro de la escuela en inglés, entonces nosotros también estamos ayudando de forma de parte del programa de integración a esos profesores de asignatura, que de por si se dejan como solo a la deriva y no trabajan mucho con nosotras, entonces ahora si se está ingresando más, no a lo mejor realizando el mismo trabajo colaborativo que con los otros docentes pero si intencionando un trabajo colaborativo referimos a trabajo colaborativo a todo lo que trabajamos en par y hay diferentes trabajos colaborativos, que algunos son más inclusivos y otros son menos inclusivos, entonces cuando nosotros estamos en pro a la inclusión es súper importante trabajar con el otro de forma diferente, entonces por eso te digo, el trabajo colaborativo no en todas las aulas ni con todos los profesores es igual, porque es depende mucho de nuestra personalidad, de que es lo que quiere cada uno..

PSP4: y si van por el mismo camino según los niños...

PSP3: Es como no sé, como la complicidad que se hace dentro de aula más que nada.

PSP4: Y cuando se habla de trabajo colaborativo con los niños más pequeños no es solo entre psicopedagoga o educadora diferencial y profesor, sino también se incluye a la asistente de aula.

PSP3: Si, eso es muy importante, porque aquí ya no es que el profesor jefe es el que manda sino es que se hace eh...red de apoyos dentro del aula, porque si necesitamos por ejemplo intervenir algo y nosotros nos sentimos debilitadas en ese contenido, podemos llamar también a la em... psicóloga o trabajadora social o también entra a aula la fonoaudióloga realizando talleres, entonces eso también es un trabajo colaborativo y son partes de nuestras redes, y eso también a través de red de convivencia escolar.

E: ¿Cómo se planifica las metas a seguir para resolver un problema o necesidad? Entre ambas, entre psicopedagoga y docente, si tienen algún problema o necesidad, como lo resuelven

PSP3: Acá bueno, a nivel de colegio se hacen los ¿Cómo se llaman?, los hay como estudios de caso...

PSP4: Estudio de curso,

PSP3: Si, cada cierto tiempo, por ejemplo, tenemos que tener uno en el primer semestre al inicio y uno al final del primer semestre, si nosotros ya por ejemplo en abril cuando ya tenemos una panorámica de curso de un mes, como ¿Cómo funciona este curso este mes? Eh... viendo como un diagnóstico y se hacen como pequeños compromisos que se deben superar...

PSP4: Ahí van a estar todos los profesores que le hacen a ese curso, más la psicóloga, más la fonoaudióloga

PSP3: Y el equipo directivo

PSP4: El equipo directivo, más la psicopedagoga. Y no se habla solo como de los niños tal con necesidad educativa sino como nivel curso.

PSP3: Y conductual también, porque a veces hay niños que tienen problemas, que tienen como todo junto, conductual, dificultad de aprendizaje y no sé y más tienen temas familiares. Entonces eso también se habla...

PSP4: Y se hacen compromisos

PSP3: Se hacen compromisos referentes como...como haciéndole un seguimiento al niño, por ejemplo, la reunión de abril uno dice "ah Juanito Pérez tanto tanto, ha tenido tanta dificultad" "Ya, nuestro compromiso es, monitoreo en una sala, eh...seguimiento con el equipo de convivencia, seguimiento con los profesionales de la dupla psicosocial para que vayan a la casa..." y nosotros

PSP4: Con la radio externa...

PSP3: Si, tenemos que tener también un compromiso no sé, visitar mes a mes al apoderado, o que el apoderado asista a las reuniones. Entonces todo eso y después tienen que haber evidencias y las evidencias son el acta de reunión que el apoderado firmó.

E: ¿Siente que los roles que cada uno debe asumir son negociados conjuntamente?

PSP3: Si, cien por ciento porque ya como te digo la responsabilidad es la misma de forma equitativa, entonces cuando planifica una actividad, no es que la pega se la lleva todo el docente, sino que uno también se lleva parte de esa responsabilidad y ahí uno se divide, por ejemplo “No uy oye em... ¿Podí tu empezarla clase? porque yo voy a estar arreglando este material” o “Yo empiezo la clase y todo y después te entras tú y explicas el contenido fuerte y después nosotras hacemos la actividad y cerramos”

E: Se organizan...

PSP3: Se organizan el tema de las clases obviamente.

E: Ya...y ¿Cómo se organizan los medios para solucionar los problemas? Tienen un problema como se organizan entre ustedes...

PSP3: Siguiendo como el protocolo que hay dentro de la escuela, por ejemplo si hay problema, la idea es que primero lo solucione el profesor jefe, y siempre cuando es un problema como de grupo curso muy importante, tiene que estar el equipo de aula, sería eh... educadora diferencial o psicopedagoga, el profesor de aula y la asistente que también que sobre todo en pre-básica y en primer ciclo es súper importante porque ella está en todo, siempre en sala y si no está en sala, ella también ve las conductas que están en el patio. Entonces ella lo conoce más a los niños, tiene como más cercanía en si a los estudiantes. Así que cuando uno solamente visualiza está en sala, en su asignatura, por ejemplo, asignaturas como específicas, pero ella ve todas las asignaturas, a lo mejor dice “No él no se porta mal en artes”

PSP4: Ella ve cual son las habilidades más descendidas y las que tiene más fortalecidas de los niños, porque uno ve como ciertas asignaturas

PSP3: Exacto sí, pero y nosotras conversamos primero nosotras eh... tomando como relato de diferentes experiencias que ha vivido cada una y que compartimos y después se viene el profesor llama al apoderado, bueno el apoderado tiene obviamente cumplir con un requisito que sería como compromiso, se hace un análisis si ese compromiso se realizó en dos semanas y si eso vuelve a persistir nuevamente, el profesor nuevamente llama, pero ya no es con el equipo de aula si no que con vivencia, dependiendo del caso, y si ya es mucho ya viene dirección. Entonces

es como un protocolo que hay dentro de la escuela. Es para profesor jefe o de asignatura, lo mismo.

E: El mismo protocolo

PSP3: El mismo protocolo. Por ejemplo si hay una asignatura externa al profesor jefe, el profesor de asignatura tiene horario para atención, entonces yo digo "Ya en ingles por ejemplo que no soy el profesor jefe, tuve un problema con tal niño y necesito que la mamá se ponga las pilas" Entonces yo el profesor de asignatura llamo a la mamá, obviamente que converso esta situación con el profesor jefe para informar, entonces el profesor jefe igual va estar ahí como atento, nuevamente se vuelve a insistir esta eh...cuestión, ya el profesor jefe llama a la mamá en conjunto con el profesor de asignatura y ya esto luego no se soluciona bueno convivencia si es necesario o UTP o/y directora como la última opción.

E: Ya, eh ¿Cómo selecciona los medios disponibles para resolver un problema o necesidad que se presenta?

PSP3: Es la misma

E: ¿Es la misma que hice?

PSP3: Jajaja, los medios...

PSP4: Como organiza los medios, como selecciona los medios, es como la misma pregunta

PSP3: Es como lo mismo

E: Ya, vamos a seguir con la siguiente

PSP3: ¿Pero ahí habla de necesidad de a nivel como cognitiva, necesidad de dificultad de problema, convivencia escolar?

PSP4: Es que hay diferentes tipos de necesidad

PSP3: Si po, porque es muy amplia

E: Es que en si las preguntas van en referencia al trabajo colaborativo porque...

PSP3: ¿Entonces abarca todo?

E: Si

PSP3: Ya, bueno es que igual en lo que tu dijiste como que explicaste todo, porque como se organiza el profesor, cuales son los medios, es como el protocolo y todo.

E: Ya, ¿Existen instancias de supervisión conjuntas de los procedimientos o prácticas de los cambios realizados?

PSP3: ¿En observación?

E: Si puede ser

PSP4: Por ejemplo, hay algo, porque cuando nosotras hacemos estos análisis de curso, para ver como las dificultades que hay o no, siempre se toma un acuerdo, pero no sé si existe como un seguimiento como tal de decir esto se cumplió o no

PSP3: Por ejemplo, hay un seguimiento que yo creo que, de parte de nosotros como profesores, pero uno lo cumple de forma individualizada, pero no se está haciendo una retroalimentación. Es como que cada uno se hace cargo de los acuerdos, y a lo mejor uno los toma y otros no.

E: ¿De forma personal?

Psp4: Pero no hay algo así como que tenga una rúbrica o una lista de cotejo...

E: O como que observen y digan si el alumno continuo igual o a cambiado algo

Psp3: No po, solamente cuando persiste esto se vuelve, si se solucionó no se vuelve a tocar el tema

E: No se vuelve a tocar el tema. Ya, eh... ¿Existen espacios de reflexión conjuntas acerca de los resultados del proceso realizado?

Psp4: ¿En referente a un conflicto?

E: Claro, si

Psp3: Eh... Llega a lo mejor hasta la instancia de que se conversó con el apoderado y se tomó esos acuerdos y la idea es que no vuelvan a persistir, pero si vuelve a persistir nuevamente se toma como el mismo protocolo, vuelve a citar el apoderado, reforzarle otra vez los compromisos y eso asi seria.

Psp4: Las conversaciones con el profesor o en casos más generales cuando se hacen reuniones de equipo PIE.

Psp3: Como en consejo de cu... de profesores a lo mejor se pueden tocar en no sé, son como dos veces al año ciertos puntos, así como específicos de algún niño, de algún caso como que resalte en el consejo.

E: Ok, y ¿Sientes que si no se obtienen los resultados esperados en las responsabilidades son asumidas conjuntamente?

PSP4: Si todos se hacen cargo de la...

PSP3: Todos se hacen cargo del conflicto, la idea es como superar siempre la...esta dificultad que nos enfrentamos.

PSP4: O sea tanto a nivel como de conducta o pedagógico, como los resultados de las evaluaciones como que si te va bien todos... o sea, entre nosotros los docentes si, si te va bien todos nos hacemos cargo de eso, si te va mal lo mejoramos en conjunto, pero si pasa a veces que no se es como... dependiendo de que es que son los méritos del profesor, pero no es algo que lo hace el profesor, lo hace el equipo.

PSP3: La diferencia que no lo hace el equipo en sí de docente, pero si lo hacen los directivos, a eso nos referimos.

E: Los que están más arriba

PSP4: Claro, si te va bien en un ensayo de SIMCE ...muy bien al profesor de asignatura, pero si les va mal... ¿Qué está haciendo la del pie?...

PSP3: entonces, eso es lo que hace dirección, el equipo directivo

E: ¿Marca la diferencia?

PSP3: Marca la diferencia, pero dentro de aula, tú estás hablando de trabajo colaborativo... dentro de aula específicamente no es así...

PSP4: todos nos hacemos cargo de lo bueno y de lo malo

PSP3: Si y somos como un... a la par dentro de aula, no por yo ser psicopedagoga o yo por ser asistente eh voy a ser inferior al docente, al contrario, porque cada uno tiene su fortaleza y debilidades que pueden potenciar. (3)

E: ¿Trabajan entonces a la par?

PSP3: Si...

PSP4: Nosotros igual con Danaeehh... estamos estudiando ahora para sacar la pedagogía en educación diferencial, hemos ido a hartos cursos el año pasado y todo, igual nos damos cuenta que este colegio en el área de trabajo colaborativo y co-docencia, va como un paso más adelante que otros, nosotros decimos: no podemos pensar o creer que todavía exista eso de que de verdad no hay articulación con los profesores.

PSP3: articulación como horario, los días lunes una hora para articular con cada profesor, nosotros tenemos 3 cursos...entonces tenemos una hora cuarenta y cinco minutos para articular con un profesor jefe de cada curso de nosotras y también hay otras instancias de tener ehh... articulación por asignatura por ejemplo, matemáticas que es un profesor especialista en todo el segundo ciclo de cuarto a octavo, entonces todos articulamos con él y nos tuvieron que dar un espacio para articular con el como corresponde no cinco minutos. Porque uno tiene que andar corriendo de por si eso es articular el día lunes desde las 16:00 de la tarde hasta 18:00 de la tarde y algunos profesores se van antes entonces tú tienes que ir como persiguiéndolos.

PSP4: Acá nosotros, por ejemplo, bueno en los colegios la psicopedagoga sí o sí que sean con PIE va hacer la labor de docente, aunque no tengamos la docencia uno tiene que manejar las bases curriculares, los planes y rugra, es como obligación para insertarte al aula, si es que uno no maneja eso super difícil...

PSP3: Teni que manejar el currículo porque estás trabajando en escuela regular y, aun así, ahora con el tema que se está implementando en escuela especial también se está implementando el currículo, y a la edad de ellas (Revisar 20:18) que antes no trabajaban con currículo, están teniendo que aprender leer las bases curriculares

PSP4: Porque teni que poner nota, se exige. Entonces eh... por ejemplo en este caso nosotras eh... tuvimos que aprenderlo, nuestro profesor nos enseñó porque ¿Qué pasa? Por lo mismo, porque tenemos que planificar en conjunto, porque si a veces el tal profesor de asignatura que nosotros trabajamos a la par no viene nosotros tenemos que continuar la clase, no vamos a ir a cuidar un curso de que le ponga un video y hagan lo que quieran, sino que continuamos con el contenido.

PSP3: Otra cosa que tampoco que te decían en ninguna universidad es el tema de manejo de grupo...

PSP4: Claro, porque tampoco te dan el... como la formación en base a, bueno nuestra formación fue igual en base a lo educativo pero diferentes universidades te imparten formación clínica de la psicopedagogía, entonces igual es difícil en insertarte porque no te explican todo el papeleo del decreto 170 que tienes que hacer para ingresar a un alumno, como se hace esto, se aprende todo en la práctica, además los mismo de los libros, o sea cuando, como a nosotros nos habilitan como docente...

Pps3: En esta comuna no somos asistente de la educación, somos docente ...

Pps4: ¿Entonces nosotros que tenemos que hacer? Firmar el libro cuando el profesor no viene, llenar leccionario, al final nosotros acá trabajamos como profesor y estamos en el gremio de los

profesores y si hay paro de los profesores nos vamos con los profesores o sea... somos docente dentro de una escuela regular em...un colegio municipal, ese es como el intercambio que se hace

PSP3: No, así como en otras comunas, ponte Quintero tienen asistente de la educación la psicopedagoga, el profesor se va a paro, tiene que trabajar como asistente de la educación y llevarse por el gremio de la asistente y de la m... no del colegio de profesores sino del estatuto del trabajo.

Pps4: Y algunos que hacen solo intervención o solo las evaluaciones por ejemplo igual nosotros lo fome que uno no puede eh cuando apoya a los niños fuera de aula no es como que voy hacer estrategia para focalizar la memoria y todo lo lindo que te presentan porque uno trabaja en base a los contenidos, las habilidades que cree, el currículo, entonces ¿Qué pasa a uno que con el niño? El niño tiene que pasar de curso, tiene qué y para no tiene que tener rojo en todas las asignaturas. Entonces en nuestro trabajo es...

PSP3: Mira en la actividad que te sacai el permanente fuera de aula tu no trabajai habilidades, tu trabajai ya, contenido, “vamos hacer el trabajo”, “vamos a leer el libro”, ¿Por qué? Por qué hay que presentar, hay que rendir.

Pps4: porque acá no te van a modificar el objetivo para que el niño tenga otra actividad diferente, porque en el currículo en la escuela municipal el objetivo no se modifica, si el niño tiene, el objetivo dice que tiene que realizar ecuaciones, el niño tiene que realizar ecuaciones.

E: Ya, y algún niño que tenga necesidad educativa dentro del aula ¿Cómo lo hacen ahí? ¿Trabajan ustedes aparte? ¿Lo sacan de aula o se organizan con el profesor?

PSP4: Con los transitorios nah, no se saca a nadie, no se puede por ley, no se puede sacar a los transitorios, y supuestamente ahora tiene que ser inclusivo y bueno el programa de integración no es inclusivo en sí, y con el decreto 83 si, por eso que ahora tiene que ser eh... diversificación de enseñanza para todos, no solamente yo le adecuo esta prueba o utilizo un estilo de aprendizaje con tal niño y a él solo le pongo video sino que es para todos, por eso también se hace el tema de la co-docencia porque nosotros tenemos que cuales son los estilos de aprendizaje de los niños eh... utilizar todos los medios para representarles...

PSP3: Para representarle todo el contenido...

E: Y ¿Eso lo hacen por ejemplo eh...estilo de aprendizaje lo ven a principio de año, como para poder verlo?

PSP3: Se supone que si ¡Ja!

PSP4: Lo que pasa lo que iban hacer acá hace dos años, cada dos años...

PSP3: Y este año nos tocó y nos atrasamos... porque la mitad de planificación este año es nuevo.

Pps4: Lo que pasa es que... y es súper burocrático, porque tu... supuestamente uno tiene que evaluar, pero tampoco puedes dejar de lado al curso. Tu evalúas, tienes que hacer los informes, siete mil informes, ingresar a aula y dar apoyo, y en todo eso no te alcanza el tiempo, entonces por eso nos atrasamos un poco y con este tema del paro, y ahora ya para el segundo semestre los estilos de aprendizaje listo que esto debería durar, porque no es permanente tampoco, no es que los niños "ay soy visual, soy visual y no me sirve nada auditivo, nada kinestésico" sino que no es visual para toda la vida. Entonces... pero si nos enfocamos en eso, no es como que uno lo dice y no lo hace, sino que...

PSP3: A veces te atrasan los tiempos por diversos motivos, pero si se logra hacer.

PSP4: Y acá todos los profes en general utilizan...todas las salas tienen data, casi todas las clases con video, imágenes eh...también ppt, presentación de no sé...

PSP3: Juegos, ponte se han cambiado también el tema de evaluación sobre todo que sean de proceso, evaluaciones ya no son todas escritas, del mismo formato, hemos tenido juegos, hemos eh... ruletas, a lo mejor en una prueba del libro, ya no es una prueba escrita como antes, es de otra forma, una exposición oral, que llenen una ficha. Entonces es diferente cosas que le damos, diferentes alternativas del niño para... o a lo mejor no quiero hacerle una prueba y le pongo guía escrita y la cuestión es una guía co-evaluada...

PSP4: Y al final uno dice, ya a lo mejor en el papel uno no hace esas grandes ecuaciones ¿Por qué? Porque uno lo hace con todos, entonces no es solamente con este niño, que él le voy a tomar la prueba oral y a ellos siempre le voy a hacer una prueba con alternativas, es con todos es lo mismo.

Pps3: si el niño no sé, no está en programa de integración y se demora mucho o no comprende, y tú le lees las preguntas y si comprende ahí, entonces hay que tomarle, él está haciendo una ecuación no siendo del programa, pero aquí no ponemos... uno entra a sala "A ver usted me levanto la mano, usted es del programa, no puede responder" No es así, o uno presenta un material eh... o una actividad y Juanito Pérez necesita un material concreto, pero el otro niño que está allá también quiere, a él se le entrega.

PSP4: Y los chicos de acá saben bien que nosotros somos un apoyo para ellos, no es como que "ah, ahí viene la tía que viene a saludar al tanto porque..." bueno los chiquillos cuando uno saca a alguien todos quieren ir con nosotras porque ellos no lo ven como si puede pasar en nuestro colegio "Ah tiene dificultad de aprendizaje mi compañero, por eso lo vienen a buscar"

PSP3: Igual acá los niños saben que existen el plan de integración escolar y saben que nosotras somos las tías del PIE y todos quieren ser parte del PIE y ellos preguntan “¿Cuáles son los requisitos para entrar a ese club?”

Psp:4 Jaja... es como” tía, tía yo primero” no es como “No, no vayamos ayudar a la tía porque ella es como ay no” como así se podía ver cuando yo estudiaba en el colegio era como “Ay la tía educadora diferencial no quiero que me ayude porque van a pensar que tengo dificultades de aprendizaje” como que uno lo veía, así como súper... acá no, los chicos súper normalizados que nosotros somos parte de su curso.

PSP3: Y también trabajamos mucho el tema de trabajo en par, se enseña acá a cómo ayudar a un compañero, porque no es lo mismo darle la respuesta que orientarlo, entonces la mayoría de los cursos ya saben cómo ayudar a sus compañeros, entonces por ejemplo yo he trabajado en cuarto básico y desde tercero básico implementamos el trabajo colaborativo entre ellos y le preguntábamos a ellos que era el trabajo colaborativo y era como lo que hacen ustedes, pero ¿Qué es eso? Trabajan juntas, ¿Por qué trabajamos juntas? Porque son amigas, porque se llevan bien, porque les toco no sé, por eso hay tan buen ambiente dentro, se nota cuando hay un cómo se afiatan los equipos

PSP4: Y no es algo solamente entre profesores y educadoras, psicopedagogas, sino es algo entre nosotras, por ejemplo “uy Danae, compre esto que te sirve para octavo” o la Danae “oye mira esto tengo del séptimo, podi hacer esto, podi hacer esto otro” no trabajamos en islas.

Entrevista a Profesora Colegio Municipal.

E: ¿Cómo definirías la relación de colaboración que tienes con tu colega psicopedagoga?

Prof3: Yo la defino como una... fue útil en la instancia que tuvimos para trabajar porque lamentablemente siempre se privilegian más las horas para matemáticas, lenguaje y esos ramos principales y otros que sean más complicados, pero no sé por qué el inglés no tenía tanta importancia en esa parte diferencial, entonces para mí fue súper útil porque yo trabajo con pre-kínder hasta de segundo básico, con esos cuatro cursos. Pero con esta niña que es XXXXXX yo trabajé con ella, entonces tuvimos que identificar los problemas que había en los niños. Ella me daba todos los diagnósticos, me los presentaba súper preparado...

E: ¿Tú tienes acceso a esa información?

Prof3: Exacto, ella me daba el espectro general del alumno, cómo es en su casa, cómo son sus apoderados... he... cómo es el nivel socioeconómico, el nivel cultural...te va dando todo un bagaje, entonces ya tenemos un contexto general para ir trabajando. Por ejemplo, cómo es la personalidad del niño, si un niño fue abusado hay que comprender por qué no toma atención y están en otra, no pescan...

E: ¿Y sentías que eso te ayudaba en tu trabajo?

Prof3: Exacto, sabía que tenía que tener más paciencia, darles más motivación, más cariño, porque al final cuando uno les da un poquito de cariño es mucho mejor poh, ceden más rápido con un poco más de facilidad, en vez de estar llamándoles la atención...

E: Entonces ¿te sentías escuchada por ella?

Prof3: Sí, definitivamente, mira yo le decía mira con este niño siento que tenemos que trabajar en estas áreas, por lo menos lo mío es comprensión auditiva porque son los más chiquititos, porque ellos tienen que adquirir solamente, entonces aprenden por imitación, ella también me iba dando sus puntos de vista... he... de cómo podíamos trabajar también con niños con espectro autista, con los que tienen asperger, entonces ahí se iba dando la relación con mi compañera porque yo ya teniendo esos datos ya se podía trabajar de una manera más fluida, en vez de estar averiguando todo en otras reuniones o en otras instancias, en cambio ella llegaba con todo listo, vamos a trabajar, vamos a conocer a estos niños y ahí vamos a ver qué parte según mi punto de vista como profe de inglés, lo que yo he visto para ver si coincide con el punto de vista de ella...

E: Claro, ¿y qué pasaba cuando no coincidía?

Prof3: Ahí yo veía mi punto de vista, ella me decía a veces “no, siento que este niño no tiene nada, solamente que a veces se despista, pero no hay mayor problema es solamente focalizarlo” pero, pero en ese tipo de cosas solamente habían como diferencias. De repente yo decía a lo

mejor este niño no me toma atención, pero no tenía ningún diagnóstico, entonces ella me decía, “no si sólo le gusta leer son más distraído, o sea no te confundas”. Entonces con eso yo ocupaba otras estrategias o ella también cuando iba al aula...

E: ¿Compartían en el aula?

Prof3: Pocas veces, por los horarios, pero cuando lo hacíamos sentía una gran diferencia porque hay una planificación previa, lamentablemente son los tiempos, porque he tenido que salir de mi clase, me han tenido que cubrir las tías, o sea yo dejar material hecho como para media hora o veinte minutos, un ratito, eso lo hace la tía asistente, y en ese rato yo tengo que trabajar y colaborar con mi compañera, o sea esto lo hago en mi horario de trabajo de clases...y lamentablemente no debía ser así pero a no hacerlo

E: ¿Y sentías la diferencia en el resultado cuando lo hacían?

Prof3: Sí, mira, trabajábamos full en ese ratito y teníamos que sacarle provecho todo ese rato que teníamos de colaboración o sea, había un trabajo, pero si hubiese más tiempo sería mucho mejor, entonces yo le decía, como en el PIE tienen más acceso a materiales, por ejemplo impresiones, fotocopias, termolaminado o los flashcards, me descargaban canciones, ellas también me veían material a parte como tienen mayor jornada y yo tengo pocas horas, entonces ahí también ellas me cooperan con eso, y las tías las asistentes de educación también. Entonces ya yo les digo vamos a trabajar los saludos con prekinder y veíamos no sé el saludo *hello*, el *godbye* y el *nice to meetyou*...mucho gusto en conocerte... entonces con eso les mostrábamos videos, los elegíamos juntas o yo se lo mostraba y ella me daba su punto de vista. Claro que al ser tan chicos tenía que ser una o dos actividades por clase porque ya a los 45 minutos van perdiendo el foco, entonces ya no da más. Entonces hacíamos algo bien concreto y que esté todo el rato englobado en eso, repetitivo, también sin salir del tema, hacer la misma actividad enfocada en distintas maneras y ahí también usábamos los medios audiovisuales, kinestésicos....ella me daba esas estrategias, por ejemplo habían niños que eran más hiperactivos –“ya Daniela, vamos a hacer este tipo de concurso, los vamos a hacer correr para que elijan la respuesta correcta” entonces ya conociendo la personalidad de ellos, la forma de ser uno puede adaptar un tipo de actividad, entonces así se van cubriendo todas las necesidades de los niños. Hay niños que de repente no les gusta o no se motivan, otros que están toda la otra clase corriendo así se llevan, tienen sus días, o a veces esta todo el curso motivado, cosas así, pero ahí dentro de la clase uno los va motivando. Con respecto a la clase que tuvimos con prekinder de los saludos yo les dije que “este era mi objetivo de clase, que yo quería que ellos aprendieran esto” entonces yo le entregué a ella mi planificación y ella me va orientando cómo lo podemos hacer, cómo podemos ir viendo los contenidos o cómo podemos ir adaptando el material, entonces me hace materiales, prepara a los niños, de repente va a la sala, cualquier día y los saluda de esa forma en ese idioma para ir practicando, entonces yo llego a la clase siguiente y ya

se nota que hay un avance, se va monitoreando, no se deja tirado como una ayuda sólo material, porque claro sería re fácil y para eso mejor le pido a las tías asistentes que para eso están, pero es ella la que me lleva el monitoreo, como yo no estoy todos los días y ella sí, es una cosa de favores también

E: ¿Y ahí está también la confianza que tienes con ella?

Prof3: Eso es súper importante, porque tiene que haber un fiato, nosotras tenemos la suerte de llevarnos bien, pero se dan esos vicios también que cuando no se da esa onda, a lo mejor el profesor le puede decir, “chuta yo tengo estos horarios y no tengo tiempo, se me tiene que respetar el horario”, en cambio nosotras de repente termina la jornada y nos quedamos un ratito, 15 minutos más, y así se van creando la relación, es cosa de voluntad...

E: ¿Y de qué manera solucionaban un problema?

Prof3: Mira tuvimos un problema de un niño que fue abusado, de prekinder, tiene 4 años, que es terrible porque fue por un abuelo, estamos todos mal en el colegio. Él es un niño súper amoroso pero esta irritable, no quiere nada, entonces todos sabemos lo que le pasa y o sea, se nos dice a todos para que todos estemos al tanto pero no para divulgarlo porque es una cosa profesional, es para saber cómo abordarlo a él, entonces se contiene, se le abraza, se le apreta fuerte, se le abraza con fuerza y se le mira a la cara

E: ¿Y cómo sabes todo eso?

Prof3: Porque las chicas del PIE me han dado esos consejos y por lo años de experiencias que tienen con estos chicos, ya saben su forma de reaccionar, de actuar y cómo quieren que los contengan, pero con este niñito de le dan abrazos fuertes, se le mira a la carita, y solo se comienza a calmar, es como que tú lo contienes como un bebé, cariñito en el pecho en la cabeza, ya se te va a pasar, le doy agüita, le vienen como unas crisis, arrebatos, no quiere nada y llora y ahí estamos nosotras, entonces de repente se interrumpe la clase, se les deja a los demás viendo un video y estamos con él 5 minutos, todo eso lo conversamos antes

E: ¿Y estos problemas son habituales?

Prof3: Si, o sea, hay casos de niños disruptivos, eso es como un problema general, pero no lo veo como un problema porque nosotros tenemos equipos para abordarlos, hay equipo psicosocial, tenemos duplas, o sea en cualquier momento el niño va al psicólogo que está en el establecimiento...

E: ¿Hay estrategias para abordarlos?

Prof3: Si, mira uno ya tiene un programa listo, una planificación en la que uno se basa como un modelo estándar...he... pero cuando uno va conociendo a los niños, esa es la idea, cuando uno entra al tiro yo por lo menos veo al tiro a las PIES, porque yo sé que las PIES al tiro me van a ayudar y ya con eso tengo un punto ganado, porque generalmente son con las PIES con las que uno tiene que ver al tiro la importancia, o sea con el PIE listo uno tiene muchos puntos ganados porque ya sabe cómo abordar los niños en la sala a la familia también...

E: Eso es un punto importante...

Prof3: Importante, porque hay niños, tengo un niño que tiene déficit atencional en segundo básico, es muy despistado, súper, pero los papás son narcos y todos lo sabemos, pero solo los grandes, para los niños los papás son buena onda...entonces es complicado porque si bien están presentes, es curioso porque igual están presentes, pero tiene esa forma como media intimidante de tratar a la gente, entonces uno tiene que tratarlos con sutileza, con calma, que todo lo hace por el bien del niño, todo para favorecer a su hijo, y si se saca mala nota no se pueden alterar los papás, es como “quien le viene a poner un rojo”, entonces no poh, hay que hacer esos cambios, con mucha sutileza y cuidado pero se tienen que hacer, tampoco se pueden dejar pasar y que intimiden a todo un colegio, pero sí se les trata bien...

E: ¿Es una realidad que forma parte del contexto?

Prof3. Claro, y de la localidad, ha llegado mucha gente de Santiago que vienen arrancando, y uno no puede hacer vista gorda porque ya es parte del entorno y tienen que conocer al resto, tenemos apoderados que sólo tienen enseñanza básica, apoderados que han llegado hasta el curso de sus propios hijos que son segundo básico, pero hay de todo...

E: ¿Eso se conversa entre ustedes?

Prof3: Si, generalmente entre marzo y abril se conversan esos temas, hay un espacio que vamos viendo curso por curso. También hay muchos comprometidos que hacen lo posible por aprender, de hecho, de repente yo cito a los apoderados y yo les enseño inglés para que ellos le enseñen a sus hijos, ahora como está la tecnología le sacamos provecho, le mando videos por WhatsApp, me preocupo que me conozcan y sepan cómo voy a trabajar. Igual es complicado para ellos porque se urgen, lo dicen como con vergüenza, “chuta tía yo llegue hasta este curso” entonces ahí uno tiene que decirle que haremos lo mejor y que no están solos, y créeme que cambien al tiro la disposición del apoderado y se nota, se refleja en las notas, yo les digo, estudien 10 minutos diarios inglés, como hay otros que no lo hacen y siguen su mismo circulo vicioso y toman y los niños ahí quedan, esos temas van a la dupla psicosocial, pero es un trabajo más lento con esos niños, a diferencia de los que sí los apoyan pueden estar bien en seis meses, pero los otros pueden ser dos años, pero de que se puede hacer se puede, pero siento que falta trabajo colaborativo en los colegios en general

E: ¿Tienes experiencias de otros colegios?

Prof3: Si, y los temas que se ponían en la mesa yo siento que deberían ser otros, se cuestionaba mucho la personalidad de los niños, la disciplina, pero no hay una resolución a esa problemática, es como quejarse, quejarse, pero tampoco se hace nada, en cambio acá en XXXXX son más operativos, son más resolutivos

E: ¿Y de qué manera ustedes llegan a las soluciones de los problemas?

Prof3: Claro, por ejemplo, lo que te decía del apoderado de segundo básico, ella me explicaba el contexto del niño y conversábamos la estructura de la casa, y cómo lo podíamos hacer para que el apoderada apoyara a su hijo en el poco tiempo que tenía porque llegaba súper tarde a la casa, entonces todo eso se va arreglando en reuniones que tenemos, se deja en una hojita de citación del apoderado y quedo un respaldo de qué así se va a trabajar, entonces de repente para corroborar que te dicen la verdad yo lo conversaba con la niña del PIE porque de repente mienten porque saben que pueden llamar a la OPD...

E: Y cuando planifican de manera colaborativa ¿qué barreras identificas en ese proceso?

Prof3 Bueno primero que nada el tiempo, y luego el apoyo parental, cuando no está eso tenemos un trabajo a medias y por eso el trabajo se extiende, se ven después los frutos, es como una triada, colegios, alumnos y papás, ahí se nota el beneficio al alumno, porque ellos son el motor por el que uno esta, ese es nuestro fin, ver sus problemas y cómo se les aborda, y por eso es importante el trabajo de las PIES y su experiencia porque están más horas y los conocen más...

E: ¿Sientes que los roles se asumen de manera conjunta?

Prof3: Si hay un buen fiato o si se llega a ser bien profesional sí, pero yo he visto lo otro en otras experiencias, por ejemplo, he dicho por mi área que es así y me rebaten con otras formas, es cómo no, no es así, y sin argumentos, pero cuando se ponen en el punto de vista de uno y te dan argumentos es otra cosa, mira te voy a ser súper sincera, a veces como que no les dan ganas de estudiar la asignatura porque inglés significa que la PIE debe saber esa área y también investigar, y yo creo que esa también es una traba en la parte de inglés, que ellas se ponen una barrera de ah que miedo va a tocar inglés, y siento que no sé, me han dicho "oh hoy día no podemos trabajar, tengo que hacer documentos, informes" y así va pasando y uno termina haciendo el trabajo y ... no está bien, o sea, somos profesionales...

E: O sea tú tienes las dos experiencias, ¿qué crees entonces que marca la diferencia?

Prof3: Creo que tiene que ver con un tema de voluntad, si bien en XXXXXX que los horarios no nos dan, pusimos de nuestra parte, fue espontáneo, salió de las dos y el plus de la psicopedagoga es que ella tenía ganas de entrar a inglés, quizás fue una motivación para ella, pero incluso si no

hay motivación no debería pasar porque es un tema de ser profesional, debería estar interesada, pero siento que si hay una buena planificación en conjunto se puede trabajar con mayor facilidad, se puede dar un buen trabajo, nosotras también estamos planificando qué vamos a hacer para stand para fin de año y tenemos que hablar con los apoderados porque también significa plata, tenemos que hacer mesas de stand de todo lo que se ha aprendido los niños...

E: Eso ¿cómo lo gestionan?

Prof3: Se pueden ir haciendo rifas, completos, lo típico, los apoderados son buenos para organizar y me dicen miss no se preocupe, nosotras lo vemos, entonces cuando uno tiene buenos apoderados se hace todo más fácil, ellas ven las platas, ellas ven todo eso, entonces yo les digo el trabajo que vamos a hacer, yo se los presento, porque uno también tiene que ponerse en el bolsillo de ellos, teniendo apoderados pescadores, tenemos que buscar el plan b y c, entonces la psp va a estar en todo ese proceso, ya estamos tirando líneas, yo por ejemplo, quiero hacer un stand de prekinder y kínder y que ellos expongan todo lo aprendido y eso es para todo el colegio, entonces de la psp quiero que pongan la parte neurológica, cómo se adquirió este conocimiento y yo veo el inglés y eso queremos hacer, que vean cómo trabajo su cerebro, con los chiquititos es emocionante porque ellos esperan ese momento, me esperan cuando llego a la sala, no es por ejemplo como los de octavo, jajajaja

(risas)

Porque sabes que están en una edad que nada parece novedad jajajaj, bueno todos pasamos por eso, pero cuando son chiquititos cuatro años, son una esponja, y te dicen, soñé con usted jajajaj y uno se sienten como en el aire, y ellos te dicen y hacen mérito, te dicen “me acordé de la canción en mi casa”, ellos buscan la aprobación de uno, entonces se hace más fácil, y uno cuando lleva cositas como stickers o regalitos simples ellos son felices, y bueno a fin de año queremos hacer eso

E: ¿Esa fue una idea tuya?

Prof3: Si, a mí se me ocurrió, pero la docente PIE estaba feliz, ella quiere estar en todas, también está participando de mis clases y le encanta

E: ¿A ti no te incomoda eso?

Prof3: Nada, yo siento que ella debería estar ahí, es solamente uno el que se pone inseguro porque se pone como que lo pueden cuestionar, además yo he aprendido con ella, uno siempre está en un constante proceso de aprendizaje y cuando termina la clase ellas te dan una retroalimentación, por ejemplo me dicen oye Dani me encantó esta idea pero podríamos considerar esto, o qué te parece si podemos reducir esto y le damos más importancia a esto... pero yo digo si te lo dice una PIE es con fundamento y te lo explican así, entonces cómo uno no

va acceder si lo hacen por tu beneficio. Pero he visto lo contrario, por ejemplo con el otro colega de inglés, me dijo en marzo, yo todavía me acuerdo, me dijo, ten cuidado con las PIES porque ellas son medias avasalladoras, van a querer ellas imponer y tú eres el docente y tú eres el rey de tu clase, nadie te puede decir nada, entonces ya lo vi cerrado de mente, entonces se produce un choque que después se ven en los resultados porque el colega hace las cosas a su forma, claro que a lo mejor, no sé, yo no conozco su metodología pero sé que las PIES no trabajan con él, él ya puso la barrera, yo siento que el PIE está para colaborar pero también para dar su punto de vista porque son expertas en esa área..

E: ¿Sientes que eso es un asesoramiento, lo que hace la psp?

Prof3: He...sí, si claro porque ella en su expertiz, su punto de vista, que te da un bagaje de todos los niños, aunque no sean PIE, también del tema del material, ellas me ayudan y hay un trabajo consensuado en ese sentido, hicimos un plan de trabajo, tiempos de reuniones, las famosas "reuniones de pasillo", pero se han hecho, no nos hemos podido sentar a trabajar, nos falta eso, una mesa de trabajo, y solamente se dio una vez que... que querían conocer mi trabajo eh la directora, UTP y la jefa del PIE y ahí nos sentamos las cuatro e hicimos un trabajo colaborativo que nunca me había pasado y lo encontré súper bueno porque nunca había estado en una reunión que estuviera la directora y la UTP y que quisieran conocer mi trabajo...

E: ¿Y de dónde surgió eso?

Prof3: De la directora, ella quiere conocer todas las disciplinas de los profesores y ver las áreas y que habilidades trabaja...y eso está bien porque sale en el marco de la buena dirección...que los directores tienen que saber en qué trabajan sus profesores...

E: ¿Y conversaban sobre las metodologías?

Prof3: Si, metodologías también y los contenidos, tienen que estar al tanto, tienen que saber lo que se pasa, todos en la misma unidad, pero todos en sus distintas áreas...y yo le explique que yo por ejemplo con los chiquititos estaba más con comprensión auditiva y ya con segundo básico le agregue más habilidad escrita a pesar de ser chiquititos, pero como ya comprenden tan bien las ..las pronunciaciones, asocian imágenes entonces qué hay que hacer... ver la parte escrita para ellos, cada curso tiene sus diferencias...entonces...ella me pregunto cómo eran esas metodologías y yo le explique cómo...también me explico cómo se trabaja con pizarras interactivas... es súper bueno porque por ejemplo por sala hay dos asistentes de aula, o sea es llegar y hacer el trabajo, si quiero darles material de trabajo...guías...eso se los doy una semana antes y me lo tienen listo, cortadito, listo para llegar y pegar ...y la otra técnico ve la disciplina de los niños.... Entonces al final la clase se da altiro...

E: ¿Hay buena coordinación?

Prof3: Si, la directora es bien operativa porque se pone en el lugar de los docentes, sabe lo que les falta, entonces...trabajar así es bueno

E: ¿O sea tú sientes que cuentas con ese apoyo? ¿De la dirección?

Prof3: Si, y de hecho también fue muy parecido a esta entrevista, también ella me preguntaba he... con que posibles barreras me podía encontrar yo y qué se puede hacer para solucionar los problemas que de repente surgen, o sea, lo encontré increíble, o sea ¿qué director hace eso? Entonces... me sentí como... como escuchada o sea no fue cualquier reunión...entonces en esa reunión todos tienen noción de cómo se trabaja...he... estrategias de enseñanza, todo eso...hay como un diagnóstico es como un scanner jajaja

E: ¿Eso se hizo a principio de año?

Prof3: Si, marzo a abril

E: ¿Y durante el resto del año? ¿Se vuelve a hacer?

Prof3: Si, se retoma, y se monitorea y al final se hace una reunión...entonces van a tu sala a veces, generalmente la UTP, porque los consejos se están destinando a otra cosa...

E: ¿A qué cosa?

Prof3: A ver los resultados simce...he están mucho con eso...a ver las redes de ciencias, de inglés, aportes, rifas, disciplina...entonces el tiempo pasa volando y uno ve la hora y dice chuta ya se fue...de repente cuando queda el tema de "otros", ahí pedimos todos la palabra jajajaj...

Jajaja (risas)

Pero sí pasa rápido...

E: Y cuando ya se aplicaron las estrategias ¿pueden supervisar o reflexionar sobre cómo se hicieron las cosas? ¿Con la psp existen esos espacios de reflexión?

Prof3: Existen pero solo en la sala jajaja, no se poh, diez minutitos, o sea igual lo hacemos pero en nuestros tiempos, como ella sabe que yo no puedo salir del aula, ella se hace el tiempo también, y no sé de repente nos vamos whatsapeando y decimos "¿oye tenía un tiempito?" si, ya bacán, y ahí nos juntamos...por ejemplo en la última evaluación de segundo básico les fue bien en la parte auditiva, tenían que reconocer animales, pero en la escrita no les fue tan bien...entonces vimos todo ese análisis, entre las dos, dijimos ya posiblemente pasó esto...y las notas las fuimos clasificando en tres, evaluación básica, intermedia y avanzada y hacemos grupitos, montoncitos de rangos de notas y ahí vamos viendo...

E: ¿De dónde surgió eso?

Prof3: Yo lo hago así, entonces al final ella apañó y nos dimos cuenta que los niños que tenían buena nota coincidían con los niños que les iba bien y los niños que tenían mala nota coincidía con los niños PIE... coincidían los resultados....además también había una correlación con los papás que siempre están ahí con sus hijos...entonces los niños que son PIE tenemos que llamar a los papás....y ahí yo organizo una reunión con la PIE y citamos a los apoderados, es como un médico, yo le doy mi punto de vista y ella le da también la parte como neurológica, “su hijo trabaja de esta forma” ... cosas así

E: ¿Tú ves el dominio de su profesión en la psp?

Prof3: Si, ella ya conoce cada caso, ella tiene experiencia, es rápida, uno le pregunta algo y lo contesta al tiro y si de repente hay algo que no sepa ella lo averigua y,... y lo hace para todos, no solo para el docente que lo pidió...entonces eso hacemos...es como un trabajo personalizado...además los papás se van contentos porque ellos se dan cuenta de que es un trabajo personalizado, no es como un doctor así tome la dieta estándar... uno ve el contexto familiar también...

E: ¡Qué bueno!, y ¿qué aspectos positivos sientes que tiene trabajar de manera colaborativa con la psicopedagoga?

Prof3: Es mucho más fluido, uno ve resultados más rápido, uno igual lo podría hacer sola pero los resultados serían a mucho más largo plazo... y bueno yo he trabajado en colegios subvencionados sin PIE y se nota la diferencia, es mucho más fácil, todo se hace más práctico, más concreto y más objetivo también porque...porque uno no solamente tiene su punto de vista sino que... he me ha pasado también que te dicen cosas y uno le encuentra toda la razón...al final la idea de uno y después digo noo es mucho mejor la idea de la colega o sea jajajaj claro porque uno tiene que tener autocrítica y decir chuta a lo mejor mi idea no funcionó y es verdad...y ella si tenía razón porque ella ya lo ha hecho y después uno lo aplica y claro que tenía razón, o sea uno no puede hacerse el ciego con eso porque uno no más es el que pierde.....y los niños también..y se perdería un proceso de trabajo entre la colega y yo.....

E: ¿Y qué te gustaría que mejorara en el trabajo con la colega PIE? algo que tu dijeras con esto sería todo mucho mejor...

Prof3: Los tiempos, nada más que eso porque tengo una excelente relación con ella, pero yo siento que nos falta un lugar, decir en tal horario nos vamos a sentar y ver caso a caso.eso no está, yo creo que en eso no más....

E: Daniela yo te quiero dar las gracias por darme esta entrevista y ayudarme también

Prof3: Sii obvio gracias a ti por escucharme jajajaj me gustó esto....

ANEXO IV

Glosario

- **Asesoramiento psicopedagógico:** Es un recurso utilizado para ayudar a resolver y complementar tareas correspondientes al servicio educativo, donde sus aportaciones contemplan dar coherencia y organización a la tarea profesional; buscando promover el desarrollo integral y equilibrado de los alumnos, determinado en entender la problemática o necesidad educativa del alumnado y el profesorado en cuanto se encuentran en la interacción con el contexto escolar.
- **Categorías:** El filósofo Immanuel Kant (1724.1804) llamó categorías del intelecto a aquellas que existen como constitutivas del mundo empírico, que elimina el caos, mediante la razón, con conocimientos apriorísticos que imponen las categorías de espacio y tiempo, ordenando la experiencia sensible y posibilitando el real conocimiento.
- **Codocencia:** Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda o prestando servicio de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con o sin discapacidades.
- **Educación formal:** Es el tipo de educación que se imparte en escuelas, colegios e instituciones de formación.
- **Enfoque constructivista:** Es un enfoque del aprendizaje fundamentado en la premisa de que, a través de la reflexión de nuestras experiencias, se construye nuestro entendimiento del mundo en que se vive. En donde, cada uno de nosotros tiene sus reglas y modelos mentales los cuales permiten dar sentido a nuestras experiencias.

- **Evaluación:** La evaluación es un proceso sistemático de registro y valoración de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de los educandos.
- **Modelo consulta:** trata de un modelo en el que el orientador no interactúa directamente con el cliente o usuario, sino que interviene o da pautas a un mediador.
- **Necesidades educativas especiales:** Conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad.
- **Objetivos específicos:** Son los resultados y beneficios cuantificables esperados cuando se lleva a cabo una estrategia.
- **Objetivo general:** Suele haber uno solo, pues engloba la totalidad de una investigación o un proyecto, y es la meta primordial a alcanzar, esa hacia la que contribuyen todos los esfuerzos de una organización o todos los capítulos de una tesis de grado.
- **Paradigma cualitativo:** Es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contra disciplinario, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas.
- **Práctica educativa:** Es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos.
- **Psicopedagogía:** Disciplina especializada en los comportamientos humanos en el ámbito socioeducativo.

- **Reflexión pedagógica:** Es un proyecto que vincula a todas las asignaturas pertenecientes al Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica (Capacitación Docente) así como al Programa de Asistentes Académicos.
- **Significados compartidos:** Es un proceso de elaboración y reelaboración de representaciones compartidas entre profesor y alumnos sobre el contenido y las *tareas* de aprendizaje en el transcurso de la interactividad.