

Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos

Karla Westermeier Abusleme^{*a} y Solange Tenorio Eitel^b

Universidad SEK, Facultad Patrimonio Cultural y Educación^a, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación^b, Santiago, Chile.

Recibido: 04 septiembre 2017

Aceptado: 06 noviembre 2017

RESUMEN. La atención de personas con discapacidad múltiple representa un gran desafío, para quienes trabajan a diario en las escuelas especiales por el desarrollo de competencias que requieren dichos estudiantes para desenvolverse en la sociedad. El presente artículo muestra los hallazgos obtenidos en una investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos, que se propuso describir las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales (docentes y no docentes) que integran los gabinetes técnicos de cuatro escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidades múltiples, de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos. Entre sus principales hallazgos se destaca que los profesionales se relacionan de manera positiva en su quehacer diario, primando la comunicación y la confianza. Se enfatiza en la falta de tiempo, como un factor que afecta negativamente el trabajo colaborativo, el que se ve reducido a reuniones técnicas y conversaciones informales, careciendo de instancias adecuadas para planificar y evaluar, en conjunto, el proceso educativo. Asimismo, falta un mayor conocimiento por parte de los profesionales no docentes principalmente, de la normativa que rige a los gabinetes técnicos, y del Enfoque Ecológico Funcional.

PALABRAS CLAVE. Escuelas Especiales, Discapacidad Múltiple, Gabinetes Técnicos, Interacciones, Trabajo Colaborativo.

The interactions between the professionals who integrate technical cabinets in special schools that serve students with multiple disabilities. A Collective Case Study in the town of Valdivia, Region of Los Ríos

ABSTRACT. The care of people with multiple disabilities represents a great challenge for those who work daily in special needs schools, because of the development of skills required for these students to thrive in society. This article presents the findings of a qualitative research, with a case study design, which is aimed at describing the interactions that characterize the relationship between the professionals (teachers and non - teachers) that integrate the technical offices of four special schools that service students with multiple disabilities, of the commune of Valdivia.

*Correspondencia: Karla Westermeier Abusleme. Dirección: Philippi 594, La Unión, Chile. Correos electrónicos: karla-westermeier@gmail.com^a, solange.tenorio@umce.cl^b

Los Ríos Region. Among its main findings, we found that professionals are positively related in their daily work, emphasizing communication and trust. Emphasis is placed on the lack of time, as a factor that negatively affects collaborative work, which is reduced to technical meetings and in formal conversations, lacking adequate instances to plan and evaluate, as a whole, the educational process. Likewise, there is a lack of greater knowledge on the part of non-teaching professionals, mainly the regulations governing technical cabinets, and the Functional Ecological Approach.

KEY WORDS. Special Schools, Multiple Disabilities, Technical Cabinets, Interacciones, Collaborative Work.

1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Estas dos últimas décadas, la educación especial en Chile, ha experimentado importantes cambios, principalmente en lo vinculado a promover con gran fuerza una política de inclusión educativa, y a la vez potenciar aquellas escuelas especiales que trabajan principalmente con aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidades más complejas y permanentes.

Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), el año 2005 se reformuló la Política de Educación Especial y se han entregado orientaciones y nuevas normativas para avanzar en un enfoque más inclusivo y participativo de la vida social.

Dicha Política estableció en una de sus líneas estratégicas, el fortalecimiento de las escuelas especiales, a través de diversas acciones, entre las cuales destacan el ampliar y completar los gabinetes técnicos con los profesionales no docentes, de acuerdo a la matrícula y a la discapacidad que atiende la escuela (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005).

Esta iniciativa, fue inicialmente muy valorada desde los establecimientos educativos, ya que el aprendizaje de estudiantes con discapacidad múltiple, demanda una compleja red de interacciones de profesionales que se ponen al servicio del logro de competencias fundamentales para el progreso educativo de sus alumnos.

La persona con discapacidad múltiple es aquella que posee dos o más discapacidades de manera simultánea y que, por tanto, afectan su desarrollo educativo, social y vocacional. Es por ello, que se hace relevante que la atención de estos estudiantes se lleve a cabo con los aportes de distintas disciplinas, propiciando la intervención y el apoyo de diversos profesionales, debido a que cada tipo de discapacidad afecta áreas diferentes en el desarrollo de cada estudiante.

Para concretar este desafío que enfrentan a diario docentes y profesionales no docentes que son parte del equipo de apoyo de la escuela, se requiere sin duda un trabajo mancomunado. Cuando un equipo de profesionales trabaja de manera mancomunada, se eliminan las barreras que tienden a formarse entre una y otra disciplina; de esta manera se realiza un trabajo en conjunto donde cada especialidad cobra la misma importancia y, a su vez, cada profesional aprende de la disciplina de los demás, lo cual los hace crecer profesionalmente y, en definitiva, les permite obtener más y mejores resultados a nivel de los aprendizajes de los estudiantes con los cuales se desempeñan directamente (Ander-Egg, 1999; Delgado, 2009).

En este mismo sentido, la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales, proponiendo fijar en su carga horaria, tiempos destinados a planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso educativo de manera sistemática y continua. Esta idea se reafirma en lo dispuesto en el decreto 170/2010 y se materializa en lo establecido por el decreto 83/2015 referido a la diversificación de

la enseñanza, que ha comenzado a implementarse recientemente y de manera gradual este año 2017, en Educación Parvularia, primero y segundo año de Enseñanza Básica (MINEDUC, 2010; MINEDUC, 2015).

A pesar de lo positivo que pudiesen significar dichas iniciativas, está claro que el solo hecho de contratar un mayor número de profesionales no docentes en cada escuela especial, no asegura una mejor calidad de la atención de estudiantes con discapacidad, ya que en general, en los establecimientos se contratan a los profesionales por el mínimo de horas. Esta situación ocurre amparada en el “Instructivo de Postulación Incremento de la Subvención de Educación Especial Diferencial (ISEED)”, regulado por el artículo 9° bis del DFL N°2/1998 (MINEDUC, 1998), estableciendo un mínimo de tres profesionales y de 2 horas de atención semanales, las que pueden ser de carácter grupal. El instructivo antes mencionado, al proponer una cantidad mínima de profesionales y de horas de atención, ha llevado a gran parte de los establecimientos educacionales a ceñirse a él y efectuar atenciones grupales con los mínimos profesionales contratados en las horas establecidas, con la finalidad de escatimar recursos. Esta situación, sin duda, no asegura una mayor efectividad, ya que lo esperable es que las escuelas realicen un trabajo, tanto de carácter individual, como grupal, de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, el instructivo presenta una limitación, ya que solamente precisa la cantidad de horas de atención a los estudiantes y no establece horas para el trabajo conjunto necesario de llevar a cabo entre los profesionales docentes y no docentes. Muchas son las actividades y tareas que demanda el quehacer pedagógico educativo, además de aquellas tareas que se relacionan con aspectos administrativos, y que no son cauteladas con horas en el instructivo.

En cuanto al trabajo colaborativo que promueven las normativas del ámbito de la educación especial, en algunos establecimientos puede quedar solo en una buena intención, ya que no se precisan las horas que realmente se requieren para realizar dicho trabajo.

La realidad de algunos establecimientos con PIE y de escuelas especiales, es que los docentes, así como también los profesionales no docentes, generalmente tienen una carga horaria muy cercana a la cantidad de horas que deben permanecer en aula o en atención directa de estudiantes, quedando muy poco tiempo disponible para otras labores. Al respecto, Antúnez plantea la existencia de varios factores que obstaculizan el trabajo colaborativo; uno de ellos corresponde a la disponibilidad de tiempo suficiente debido a que la mayor cantidad de tiempo se desarrolla en las aulas, viéndose reducidas la disponibilidad de horas para el desarrollo de tareas de preparación, coordinación, y revisión del trabajo entre docentes (1999).

Por otra parte, aún existen ciertos vacíos en las normativas, ya que si bien el Decreto 170 (MINEDUC, 2010) establece que la evaluación de estudiantes con discapacidad múltiple debe basarse en un enfoque multidisciplinario, carece de especificaciones con respecto a las funciones de cada profesional.

Vinculado al trabajo transdisciplinario, el año 2010, el Ministerio de Educación, en colaboración con Perkins International y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación realizó, a nivel nacional, la capacitación “Orientaciones y Criterios Curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y sordoceguera”, siendo una de aquellas orientaciones la utilización del Enfoque Ecológico Funcional¹; dicho enfoque, a pesar de hacer alusión a la transdisciplinariedad, tampoco establece claramente los roles que debe cumplir este equipo en relación a la atención de estudiantes con discapacidades múltiples, ni tampoco precisa el rol de cada profesional.

1. Enfoque concebido por el Programa Perkins para la elaboración del programa ecológico y funcional de cada alumno y que sugiere el Ministerio de Educación de Chile para orientar el trabajo con estudiantes con discapacidades múltiples. Asimismo, dicho enfoque se basa en el modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner (1987) el cual establece la importancia que tienen los ambientes en el desarrollo humano.

Por lo anteriormente expuesto, es posible vislumbrar avances en la formulación de las normativas para el trabajo de personas con discapacidad, sin embargo no hay mayores antecedentes respecto a la implementación de ellas en escuelas especiales, ya que en general, en las normativas se aprecian algunas orientaciones y sugerencias de cómo realizar el trabajo, sin ser necesariamente valoradas como una necesaria obligación de llevarlas a la práctica, por lo que el hecho de contar con diferentes profesionales y que estos realicen un trabajo colaborativo, puede quedar al arbitrio de cada establecimiento educativo; de esta forma, las interacciones que se generan entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple, aún siguen siendo una incógnita.

Desde otra arista, otro aspecto importante a considerar y que, puede influir en las relaciones que se dan al interior de un equipo de trabajo en una escuela, es la formación inicial de docentes y otros profesionales no docentes. En relación con esto, la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005) plantea la necesaria incorporación de la temática de la discapacidad en las diferentes mallas curriculares de las carreras del área de educación y de aquellas carreras cuyos profesionales puedan desempeñarse en establecimientos educacionales que atienden la diversidad (fonoaudiología, psicología, kinesiología, terapia ocupacional, entre otras), de tal manera de dotar, a los nuevos profesionales, de conocimientos y estrategias que les permitan atender a las necesidades educativas especiales. Al respecto, una investigación² realizada con el objetivo de conocer los factores que influyen en la calidad de la atención al niño con discapacidad, no dista mucho de los planteamientos de dicha política, destacando la necesidad de confeccionar programas formativos tanto de pre y post grado, que consideren la atención del niño con discapacidad dado que, según este estudio, uno de los factores que influyen negativamente en la calidad de la atención a la población infantil con discapacidad, lo constituye la falta de información respecto a la temática (Pérez y Sánchez, 2008).

Los estudios con los que se cuenta en Chile, indican que en parte, se ha cumplido con lo que se propuso la Política Nacional de Educación Especial en las carreras del área de educación, incorporando a su currículum de formación, asignaturas que abordan el tema de la diversidad y de las necesidades educativas especiales (Infante, 2007). Sin embargo, en el caso de las carreras del área de la salud, al parecer aún se encuentran en deuda en la materia. Esto se refleja en los datos de Céspedes (2005), quien señala que en los profesionales de esta área, que se desempeñan en establecimientos educacionales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple, se observa un evidente predominio de un modelo médico de atención, donde la discapacidad es vista como un problema del individuo, haciéndose necesaria la rehabilitación de la persona como paciente, que requiere una intervención médica individualizada brindada por un profesional de la salud, sin tomar en cuenta los factores sociales.

El trabajo con personas con discapacidad múltiple, requiere que tanto profesionales del área de la salud, como del área educativa, estén alineados para abordar la diversidad de sus estudiantes, Por esta razón, se hace necesario que en la formación inicial de las carreras de la salud, especialmente en aquellas cuyos profesionales tienen acceso a desempeñarse en establecimientos educacionales, tengan aquellos conocimientos que los oriente a trabajar con los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva más holística (biopsicosocial), y no exclusivamente desde una relación paciente-profesional de la salud. Lo anterior queda avalado en lo que plantea Oliva (2008) con respecto a la formación en las universidades, estableciendo que “el mercado laboral envía señales ambiguas y genera una demanda que no se reduce a los especialistas disciplinares, requiriendo cada vez más profesionales con una formación integral, aún más fuerte que la disciplinar” (p. 232).

2. Estudio realizado en el municipio de Camagüey en Cuba, conformado por madres de niños discapacitados, médicos de distintas especialidades, enfermeras, técnicos de fisioterapia y logopedia y trabajadores sociales.

Actualmente no existen evidencias sistemáticas, recogidas desde la realidad de las escuelas, que nos informen cómo se están estableciendo las interacciones para llevar a cabo el trabajo transdisciplinario que se demanda. Contextualizando la problemática, no existen evidencias teóricas y/o empíricas actualizadas, respecto a las características que tienen las interacciones que se establecen entre los distintos profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. Por lo anteriormente señalado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple?

De esta interrogante eje, también se derivan otras preguntas secundarias, tales como:

¿Cuál es la perspectiva de directivos respecto a los gabinetes técnicos, trabajo colaborativo y los perfiles de los profesionales de dichas unidades?

¿Qué conocimientos tienen los profesionales que integran los gabinetes técnicos acerca de la normativa que los rige y las orientaciones educativas del trabajo con estudiantes con necesidades educativas múltiples?

¿Cómo se coordina el trabajo entre profesionales que integran los gabinetes técnicos de estas escuelas?

¿Cuáles son las funciones que desarrollan los gabinetes técnicos de las escuelas especiales para realizar un trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple?

¿Cuáles son las competencias que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales para el trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple?

¿Cuáles son los factores facilitadores y obstaculizadores del trabajo colaborativo entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de dichas escuelas?

En el marco de la actual normativa emanada desde el nivel central (MINEDUC), cobra gran importancia el trabajo colaborativo en la educación de estudiantes con discapacidad múltiple, es por ello fundamental comprender y poder describir las interacciones que se generan entre los profesionales, ya sea entre los docentes, o bien, entre docentes y no docentes, ya que de aquellas interacciones dependerá el trabajo y las características de éste. Los profesionales que conforman los gabinetes técnicos son una pieza fundamental para contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Describir comprensivamente las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

2.2 Objetivos Específicos

Comprender la perspectiva de directivos respecto a los gabinetes técnicos, al trabajo colaborativo y los perfiles de los profesionales que dichas unidades.

Conocer los saberes que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos, respecto a la normativa que los rige y a las orientaciones educativas (del nivel central) para el trabajo con

estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples.

Determinar las acciones de coordinación que realizan los profesionales que integran los gabinetes técnicos para realizar un trabajo colaborativo.

Identificar las funciones que desarrollan los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, para realizar un trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

Identificar las competencias que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, para el trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

Conocer los factores facilitadores y obstaculizadores del trabajo colaborativo entre profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada, se adscribió al paradigma cualitativo interpretativo. Taylor y Bogdan, consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.33). En el caso de este estudio, lo que interesó fue describir comprensivamente, las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidades múltiples.

Considerando la problemática y los propósitos de la investigación el diseño seleccionado correspondió a un estudio de casos instrumental y colectivo (Stake, 1998); lo instrumental porque se investiga un fenómeno complejo, particular (las interacciones entre profesionales de gabinetes técnicos) para lo cual, los casos constituyen un instrumento para conseguirlo. Por su parte, lo colectivo hace referencia a que se seleccionaron varios casos.

El escenario del estudio fueron cuatro escuelas especiales, tanto de dependencia municipalizada, como de particular subvencionada de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile.

Para seleccionar a los casos, en cada escuela, el muestreo fue intencionado y se consideraron los siguientes criterios: (a) ser profesional que trabaje con estudiantes con discapacidad múltiple, (b) tener alguna de las siguientes profesiones: educación diferencial, psicología, fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, trabajo social y/o algún otra profesión cuya especialidad sea necesaria al tipo de discapacidad que atiende el establecimiento, (c) integrar el gabinete técnico del establecimiento. En la tabla 1 se detallan los 13 casos seleccionados.

Tabla 1. Casos de estudio en cada establecimiento educacional.

Escenarios	Casos de estudio	Total casos de estudio
Escuela 1: Municipal	Educadora Diferencial (ED) Psicóloga (PS) Fonoaudióloga (FA) Orientador Familiar (OF)	4
Centro 2: Particular subvencionado	Educadora Diferencial (ED) Kinesióloga (KS) Psicóloga (PS)	3

Centro 3: Particular subvencionado	Educadora Diferencial (ED) Psicóloga (PS) Terapeuta Ocupacional (TO)	3
Centro 4: Particular subvencionado	Educadora Diferencial (ED) Fonoaudióloga (FA) Terapeuta Ocupacional (TO)	3
Total casos		13

Dentro de los participantes se consideraron a los directores (D) de cada escuela o centro educativo, como informantes claves (4).

Para la recogida de la información se emplearon los siguientes procedimientos:

Entrevista semiestructurada

Dicho instrumento se utiliza para obtener información profunda y a la vez lo suficientemente organizada de tal manera que permita ahondar sobre los mismos temas en distintos sujetos, con el objetivo de comparar o agrupar sus respuestas (Vieytes, 2004). Se administró a los profesionales docentes y no docentes que integran el gabinete técnico de cada una de las escuelas especiales de este estudio, para tener acceso a conocer en profundidad las temáticas que se relacionan con el objeto de estudio y, por otra, para recoger información de casos distintos sobre las mismas dimensiones del problema.

En cada una de las escuelas se entrevistó al menos a tres profesionales, de los cuales uno de ellos era profesional docente y los demás eran profesionales no docentes. También se administró esta entrevista semiestructurada a los Directores de cada una de las escuelas que son parte del estudio, como informantes claves, donde se consideraron categorías relacionadas al: gabinete técnico, trabajo colaborativo y a los perfiles y competencias de los profesionales.

Grupo focal

Como define Kitzinger (1994), el grupo focal es un grupo de discusión que se organiza para obtener información específica y puntos de vista de la gente en cuanto a sus experiencias con respecto a distintos temas. Se distingue de cualquier otra categoría de entrevista debido al uso explícito de la interacción del grupo; por este motivo se realizó un grupo focal con cada gabinete técnico de cada una de las escuelas especiales participantes.

A continuación, en las tablas 2 y 3, se sintetizan las categorías y subcategorías que permitieron obtener información vinculada directamente a cada uno de los objetivos específicos planteados y que se utilizaron para el diseño (y posterior análisis) tanto en las entrevistas semiestructuradas, como para el grupo focal.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para diseño y análisis de entrevista y grupo focal a profesionales.

Categorías	Subcategorías
Normativa del área y orientaciones educativas	Conocimiento sobre normativa. Opinión sobre normativa. Transdisciplinariedad del Enfoque Ecológico Funcional.

Trabajo colaborativo	Concepto de trabajo colaborativo. Valoración del trabajo colaborativo. Acciones para un trabajo colaborativo. Enfoques para abordar el trabajo entre profesionales.
Funciones del gabinete técnico	Roles de cada profesional. Funciones del gabinete técnico.
Competencias profesionales	Competencias como equipo. Forma de trabajo. Relaciones entre profesionales.
Factores facilitadores u obstaculizadores del trabajo colaborativo	Tiempo. Comunicación. Relación.

Tabla 3. Categorías y subcategorías para diseño y análisis de entrevista a directivos.

Categorías	Subcategorías
Gabinete técnico	Funciones del gabinete técnico. Coordinación entre profesionales.
Trabajo colaborativo	Concepto de trabajo colaborativo. Acciones para un trabajo colaborativo. Relaciones entre profesionales. Factores que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo.
Perfiles y competencias de los profesionales	Perfil de los profesionales. Competencias profesionales. Proceso de selección de profesionales.

Las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, se sometieron a juicio de tres profesionales expertos, de quienes se recogieron sus observaciones para la optimización de los instrumentos antes de su administración.

Selección documental

Vickery (en Peña y Pirela, 2007) señala que la selección y análisis de documentos responde a tres necesidades informativas: conocer lo que otros pares científicos han realizado en un campo específico, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular y conocer la totalidad de información relevante en relación a un tema específico. Para efectos de este estudio se seleccionó y posteriormente se analizó el Decreto N° 363 del año 1994 que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país; esto con el fin de conocer segmentos específicos de información de dicho documento, en relación al gabinete técnico en general y a los profesionales que en él se desempeñan. Para este documento se establecieron las categorías y subcategorías que se detallan en la tabla 4.

Tabla 4. Categorías y subcategorías para análisis Decreto N°363.

Categorías	Subcategorías
Gabinete técnico	Objetivos Funciones
Profesionales de los gabinetes técnicos	Función de coordinación. Acciones en trabajo colaborativo.

En lo que respecta al análisis de la información recopilada, inicialmente para organizar la in-

formación recabada y facilitar el análisis se elaboraron matrices que contienen las preguntas vinculadas a cada categoría, la respuesta textual que entrega el entrevistado y núcleo significativo de esta.

Para el análisis se utilizó el método denominado análisis cualitativo de contenido, que se caracteriza por el uso de categorías que se derivan de modelos teóricos y cuya meta es reducir el material. Este método incluye tres técnicas: al resumir el análisis del contenido se parafrasea el material, pasándose por alto los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado (primera reducción), luego las paráfrasis similares se juntan y se resumen (segunda reducción). Esto resulta una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización resumiéndolo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2004).

Este método de análisis permitió analizar información subjetiva, considerando las categorías que se extrajeron del material empírico, en este caso, entrevistas y grupos focales aplicados. También se realizó un análisis de contenido del documento normativo. A las categorías y subcategorías precisadas anteriormente, se agregaron otras subcategorías emergentes del discurso, durante el trabajo de campo, que también conformaron parte del análisis desarrollado. Este análisis implicó diversos niveles, acorde a cada instrumento.

Una vez concluido el análisis, se efectuó una triangulación de la información, con la finalidad de realizar comparaciones múltiples utilizando diversas perspectivas (Pérez Serrano, 2007). En dicha triangulación se contrastó la información obtenida a través de la aplicación de los distintos instrumentos, con los antecedentes teóricos que sustentan el estudio, lo cual permitió abordar la información desde distintos puntos de vista.

Criterios de rigor científico

Para cautelar aspectos éticos en la investigación, antes de la entrada al campo de estudio, se presentaron en los cuatro establecimientos educativos involucrados, las respectivas cartas de autorización. Se hizo entrega a cada una de las directoras la carta de presentación, en la cual se explicitó el nombre y el objetivo del estudio y, a su vez, la investigadora se comprometió a entregar un informe descriptivo de los resultados obtenidos después del análisis. También se contó con los consentimientos informados de los casos de estudio (profesionales docentes y o docentes de gabinetes técnicos) y de los informantes (directores de escuelas).

En este mismo contexto, en la investigación realizada se consideraron los criterios de rigor científicos establecidos por Guba y Lincoln (en Sandín, 2003).

La credibilidad de la información se obtuvo con prolongadas asistencia al campo de estudio, donde se recogió información de distintas fuentes: casos- directivos y a través de diversos instrumentos: entrevista, grupo focal y selección documental. Se emplearon grabaciones para facilitar el registro de la información. Luego de aplicar las entrevistas y los grupos focales se analizó la información para posteriormente contrastarla con la teoría, realizándose una triangulación de datos.

En relación a la posible **transferencia** cabe precisar que se recogió abundante información y se describió exhaustivamente. Si bien el muestreo, estuvo constituido por varios casos, los cuales fueron bastante heterogéneos, ya que se desempeñan en escuelas especiales de dependencia distinta (municipalizada y particular subvencionado), de profesiones diversos y que trabajan con estudiantes también de distintas edades (dado que algunos atienden a todas las edades y otros exclusivamente a jóvenes), solo es posible transferir la información a los contextos que reúnan características similares a las de este estudio.

El **criterio de dependencia**, fue resguardado describiendo de manera detallada los procesos de recogida y análisis de datos, así como también su interpretación. Se contó con la colaboración de un revisor externo en el proceso de análisis, comentando las interpretaciones y también las conclusiones.

En lo referido a la **confirmabilidad** de la información, ésta se cauteló realizando transcripciones textuales de las respuestas entregadas por los participantes en las entrevistas y de la información emanada en grupos focales. Asimismo, se incluyeron citas textuales en los análisis como evidencia de ello y se registraron todas las referencias consultadas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los principales resultados de la investigación, acorde a las categorías y subcategorías analizadas, y la respectiva discusión de ellos.

Normativas del área

La Política de Educación Especial, formulada hace más de una década ponía especial énfasis en el compromiso de una educación de calidad para todos, siendo uno de sus desafíos “mejorar la educación especial y hacer posible el derecho a la educación de todos sin exclusiones” (MINE-DUC, 2005, p.5). Se planteó mejorar el sistema educacional en general, haciéndolo más inclusivo, potenciando por una parte, los programas de integración escolar (PIE) y proponiendo acciones para optimizar las escuelas especiales.

Al respecto los participantes docentes del estudio, en general, valoran positivamente esta normativa, considerándola un avance importante del área, en cuanto al enfoque eminentemente educativo y como modalidad que ofrece oportunidades educativas a todos los estudiantes. Sin embargo, agregan que no siempre se llevan a la práctica, precisando que no hay un real cumplimiento referido al fortalecimiento de las escuelas especiales, que propuso en una de sus líneas estratégicas la mencionada Política. Cabe indicar que los profesionales no docentes, desconocen en detalle esta materia.

En general, se aprecia con mayor claridad el privilegiar los PIE en las escuelas regulares, dado que, a juicio de ellos, falta mucho por hacer con respecto a la educación especial, y se evidencia con ello, la intención de ir eliminando las escuelas especiales. Consideran que en general son declaraciones de buenas intenciones, que se formulan desde unidades que no tienen contacto con la realidad del aula, ya que faltan apoyos técnicos, profesionales capacitados y que no se considera la opinión de los verdaderos involucrados que son aquellas personas, que día a día, trabajan en estos establecimientos educacionales, para determinar las reales necesidades.

“La Política en realidad no va hacia el fortalecimiento de las escuelas especiales, va hacia la eliminación de la educación especial al estar priorizando y estimulando la inclusión en las escuelas básicas regulares, lo cual considero yo que es un error” (ED).

“lo único que sé es que siempre se habla como de la educación que no se considera mucho” (TO).

“...es decir, lo escrito en el papel es muy bonito pero la verdad es que cuando tú ves la realidad de cómo estamos las escuelas especiales en este momento, sin apoyos técnicos (...) Y la verdad que de fortalecimiento nooo, sería bueno, pero para mí no existe” (ED).

“La Educación Especial, creo yo, los decretos, muchas otras, están hechas desde el punto de vista de la oficina, del educador que llegó a trabajar a cierto Seremi; si nunca ha estado en aula” (ED).

A su vez, dicha Política, también plantea “requerir de las instituciones de educación superior la incorporación, en las mallas curriculares de formación docente, de los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales como también incorporar en la formación de diferentes profesionales la temática de la discapacidad.” (MINEDUC, 2005, p.58). En este punto, según lo rescatado de los actores involucrados en este estudio, ha habido avances importantes en algunas carreras del ámbito de la educación por incorporar estas temáticas. Por otra parte, la temática de la discapacidad es parte de los temas involucrados en la formación de profesionales no docentes que se desempeñan en el ámbito educativo (psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, kinesiólogos), sin embargo, dicho abordaje ha sido eminentemente desde un enfoque clínico, ya que en general provienen de carreras insertas en el área de la salud. Esta realidad expresada por los casos, evidencia una clara diferencia en los enfoques formativos, la que se visualiza y repercute en la práctica que llevan a cabo en las escuelas.

A nivel más específico haciendo **referencia a decretos**, las escuelas especiales para el diagnóstico y evaluación de los estudiantes con discapacidad múltiple se rigen por el Decreto 170 (MINEDUC, 2010); a su vez, para el funcionamiento de los gabinetes técnicos, se guían por el Decreto 363 (MINEDUC, 1994) que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de escuelas especiales o diferenciales del país y que, entre otros aspectos, establece las funciones de cada profesional que allí se desempeña (MINEDUC, 1994).

Este estudio reveló que algunos de los profesionales no docentes desconocen en general la normativa educativa, pero los que tienen conocimiento refieren que se rigen por el Decreto Supremo N°170/2010 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial y el Decreto Exento N°87/1990 que aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual. En algunas escuelas, los profesionales también mencionan que se rigen por el Decreto N°815/1990 que aprueba Planes y programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis y por el Decreto N°577/1990 que establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.

“Nosotros nos regimos por el Decreto 87/90, tenemos el 815 de los autistas, trabajamos con el trastorno motor y vamos evaluando de acuerdo a los formatos que tenemos de evaluación y por el Decreto 170” (ED).

En lo referido al **Decreto 363**, que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales de Chile, en dos de las cuatro escuelas, los profesionales docentes y no docentes manifiestan desconocerlo o bien conocer su generalidad solamente. Aquellos que dicen conocerlo, opinan que el funcionamiento del gabinete técnico es bueno en términos de que se trabaja entre profesionales docentes y no docentes a través de reuniones sobre ciertos casos y temas importantes vinculados al trabajo con los estudiantes. También manifiestan que el decreto facilita que exista coordinación entre jefe técnico y los demás profesionales que integran el gabinete.

Resulta sorprendente que varios de los profesionales no conozcan dicho decreto, el cual establece claramente las funciones de quienes conforman los gabinetes técnicos. De esta situación, se puede deducir que dichos profesionales desconocen las funciones que están ahí normadas y que debiesen desempeñar y, por lo tanto, se podría pensar que algunas acciones propias de su rol se omiten en su quehacer diario por desconocimiento, pudiéndose desarrollar, quizás, otras tareas que no son propias de su labor. De los análisis realizados, es posible determinar que las personas que están al tanto de dicho decreto, son más bien los directivos de las escuelas (directores y jefes técnicos), quienes son los que asignan las tareas y funciones a sus profesionales. La jefa técnica

de un establecimiento manifiesta que el Decreto 363 es muy poco conocido; a su vez refiere a que en su establecimiento se cumplen con los profesionales correspondientes y con la asignación de horas que en él se establece, pero no hay un trabajo en relación a su contenido. Esto queda evidenciado en los discursos de los profesionales.

“¡A ver! eeeehhh...esta escuela como que se rige con algunos decretos que establecen por ejemplo qué tipo de niños deben estar en el colegio...”. “No conozco ese decreto” (TO).

“Nosotros tenemos un gabinete técnico pero está dentro de lo que es la directora es la jefe técnico; desconozco el 363 a detalles” (ED).

“...pero si tú le preguntas a lo mejor a la directora, te va a decir cuál ¿ya? Y está ahí pero es muy poco conocido” (ED).

“No estoy exactamente, no te puedo mentir, informada de qué es lo que dicta el decreto pero sí funcionamos en base a lo que se supone está establecido ahí” (ED).

Orientaciones educativas

En lo relativo a orientaciones del nivel central para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas múltiples, el Ministerio de Educación (2010) plantea el necesario cambio paradigmático en la educación de dichos alumnos, incluyendo todas las áreas de desarrollo actuales y futuras del estudiante. Este nuevo paradigma se enmarca en el Enfoque Ecológico Funcional que, como su nombre lo indica, enfatiza dos conceptos: ecológico y funcional. Lo ecológico alude a utilizar los ambientes reales en que los estudiantes se desenvuelven, es decir, utilizar estos ambientes para realizar las actividades de una manera más contextualizada. Por su parte, lo funcional hace referencia a generar estrategias o actividades que tengan un sentido práctico para el estudiante, que responda a un desafío real de éste incluyendo todas las áreas de desarrollo, relacionadas con sus necesidades actuales y futuras.

Los resultados de este estudio indican que unos pocos profesionales no docentes desconocen el Enfoque Ecológico Funcional, lo cual se ve reflejado en que no responden la pregunta, o bien, lo asocian a la ecología y el medio ambiente explicando que la escuela donde se desempeñan es ecológica.

“...se trabaja en huertos con él diferentes actividades que potencian y fortalecen, primero, sus habilidades sociales y los valores universales pero también todo el proceso ambiental” (OF).

Otros profesionales (docentes y no docentes) que conocen el Enfoque, hacen referencia a distintos aspectos que consideran importante de la implementación de este. Unos se focalizan en destacar este enfoque por el énfasis que da en impulsar la autonomía para desempeñarse en la vida diaria y lograr independencia de los estudiantes. También otros destacan el hecho de que sea funcional, al focalizar el trabajo en aspectos que sean útiles y le sirvan al estudiante para desempeñarse en su vida diaria y lograr independencia.

“...básicamente el hecho de que sea funcional puesto que necesitamos objetivos funcionales, no irnos a lo que yo pretendo como persona que desarrolla a ese estudiante, sino lo que realmente le sirve para desempeñarse dentro de sus actividades de la vida diaria o para lograr una independencia en lo que pueda” (FA).

En otra escuela, los profesionales destacan otro aspecto relevante del Enfoque Ecológico Funcional, señalando que este favorece la incorporación y participación del estudiante en su entorno, es decir en la cultura y comunidad a la que pertenece: familia, escuela, barrio etc.

“...la base del trabajo es que los chicos aprendan en lo que es el entorno...cuando hablamos de integración a la comunidad es que yo sea partícipe ya sea de la comunidad casa, ya sea de la comunidad escuela, ya sea del barrio” (ED).

Por último, cabe destacar una escuela en que los profesionales comentan que el Enfoque Ecológico Funcional está incorporado en el plan anual del establecimiento y las características de dicho enfoque que consideran importantes para abordar con estudiantes con discapacidad múltiple son: la transición a la vida adulta activa, los circuitos comunitarios y la incorporación de la familia a través de los procesos “Oso” y “Estrella”. Lo anterior demuestra que en esta escuela orientan su trabajo en dicho enfoque organizando todo el quehacer educativo en base a él.

“...lo trabajamos mucho y nuestro plan anual de trabajo en relación con los alumnos, el proyecto educativo individualizado contempla lo que más podemos sacar del Currículum Ecológico Funcional” (ED).

Lo anteriormente expuesto refleja por una parte, distintos niveles de conocimiento de los profesionales de los gabinetes técnicos del enfoque ecológico funcional, y por otra parte, muestra que hay aspectos diferentes en los cuales focalizan la importancia de este enfoque, con la consecuente diferencia en focos y niveles de implementación.

Por otra parte, el Enfoque Ecológico Funcional, desde el cual se posicionó esta investigación, plantea la transdisciplinariedad como un aspecto importante a considerar en la atención de niños con discapacidad múltiple. Es así como hace alusión al trabajo en equipo, a través del cual los profesionales comparten conocimientos acerca de sus respectivas disciplinas, integrándose cada una de ellas en todos los ámbitos de intervención, aspecto que se relaciona directamente con el objeto de este estudio.

La labor que realizan los profesionales docentes y no docentes, en una escuela especial, se puede llevar a cabo en distintos niveles, según sea la relación que se da entre ellos. Al respecto, Ander Egg (1999) plantea distintos niveles de integración de disciplinas: la multidisciplinariedad, en la cual cada profesional da respuesta desde su propia profesión o disciplina; la interdisciplinariedad, donde cada uno de los que interactúan tienen competencia en su respectiva disciplina y además, conocimientos de las demás; y por último, el máximo nivel de integración de disciplinas lo constituye la transdisciplinariedad, en la cual se borran los límites que existen entre una disciplina y otra. Este último nivel representa el ideal al que se debería llegar en una escuela especial.

En este contexto, un estudio³ realizado en Chile plantea que la interdisciplinariedad es uno de los aspectos que repercute en la formación profesional, el cual ha estado presente desde los inicios de la formación de profesores de Educación Diferencial, especificándolo como un trabajo transversal y fluido con profesores de diversos niveles y disciplinas para lograr, en conjunto, que todos aprendan a partir del currículo escolar (Manghi et al., 2012).

En relación con la transdisciplinariedad, Delgado (2009) señala que para transformar el sistema educativo, cada educador debe trabajar integrando los conocimientos de las distintas disciplinas y su jornada de trabajo implica, necesariamente, un proceso de organización y planificación donde se establezcan estrategias que permitan el trabajo cooperativo y colaborativo.

Para poder llevar a cabo un trabajo transdisciplinario, las escuelas deben reunir ciertas condiciones y acorde a la información recabada de los distintos casos estudiados, los cuatro establecimientos, cumplen con la contratación de todos aquellos profesionales necesarios para la atención de los estudiantes con discapacidad múltiple, sin embargo, éstos no cuentan con la cantidad de horas suficientes que les permita lograr un trabajo transdisciplinario. En el trabajo que desempeñan, no se logra que todas las áreas disciplinares se integren en los distintos ámbitos de in-

3. Estudio realizado a profesores de Educación Diferencial, Directivos de Centros Educativos y Académicos de la carrera de Educación Diferencial, con el objetivo de conocer la visión proyectiva de dichos actores, respecto del rol de un profesor de Educación Diferencial para el siglo XXI.

intervención que requieren los estudiantes; más bien, según lo que relatan, cada uno realiza la intervención desde su disciplina y solo intercambian ideas y sugerencias en las reuniones técnicas programadas, pero no hay una intervención conjunta en la cual se traspasen las barreras de una disciplina a otra. La información rescatada de la realidad de los profesionales, evidencia que la interdisciplinariedad es el nivel que alcanzan la mayoría de ellos en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple. Es evidente que la transdisciplinariedad implica no solo un aprendizaje en la forma de vincularse y establecer las relaciones profesionales, sino también costos económicos a las escuelas, por la necesaria demanda de un mayor tiempo que deben dedicar los profesionales al trabajo mancomunado en la intervención y las reuniones técnicas.

¿La transdisciplinariedad es como que todos trabajemos lo mismo? (TO).

Trabajo colaborativo

Las normativas del área de educación especial (Política, decretos N° 170 y N° 83), plantean la necesidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo entre distintos profesionales para cumplir con los objetivos educativos propuestos para los estudiantes. El trabajo colaborativo es fundamental para aunar criterios con respecto al diagnóstico, diseño, planificación y evaluación de los aprendizajes, así como también para la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, Antúnez (1999) define el trabajo colaborativo como “la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin” (p. 95). Este mismo autor plantea que para que exista colaboración en un equipo de trabajo hay ciertos requisitos principales, tales como: que sea voluntario, se establece entre iguales independientemente de los rangos jerárquicos, se basa en la lealtad y la confianza recíprocas, implica un planteamiento ideológico que considere la ausencia de jerarquías, la equidad, la igualdad entre participantes, la voluntad de transformación y, finalmente, supone la realización en común del diseño de lo que se pretende desarrollar.

En este mismo sentido, Maldonado (2007) realiza una revisión de las diferentes conceptualizaciones a cerca del trabajo colaborativo, destacando aspectos claves y que son comunes a todas ellas: la noción de autoridad que se diferencia de una interacción jerarquizada, la reciprocidad entre los miembros del grupo, la responsabilidad individual y grupal y las relaciones afectivas positivas al interior del grupo.

Todas estas características del trabajo colaborativo que entregan los diferentes autores, dan cuenta de la importancia que tiene éste para la calidad educativa que debe brindarse a los estudiantes con discapacidad múltiple, lo cual constituye el fin último del trabajo en una escuela especial.

Esta misma idea se refleja en los discursos de todos los casos de esta investigación, en los que afirman la existencia de un trabajo colaborativo, que implica apoyarse mutuamente y tener objetivos comunes, relacionados a los aprendizajes de calidad en los estudiantes con discapacidad múltiple.

“...en esta escuela si no hay trabajo colaborativo no eres nada porque para nosotros es tan importante el trabajo con las profesionales de apoyo como nosotros para ellas” (ED).

A pesar de considerar que llevan a cabo un trabajo colaborativo en las escuelas, la mayoría de los profesionales manifiestan la escasez de horas para realizar el trabajo de planificación, organización de estrategias educativas y evaluación, lo que se traduce en una de las limitaciones para realizar un trabajo colaborativo pertinente acorde a la realidad de sus estudiantes. Indican que este trabajo mancomunado se limita a ciertos espacios, tales como reuniones técnicas entre profesionales docentes y no docentes y a conversaciones informales. Algunos profesionales consideran que es necesario aumentar la frecuencia de las reuniones y a la vez darle mayor formalidad a las conversaciones.

“...como tú viste recién con la profesora acá, que estábamos hablando el tema de la alumna...puede ser así, puede ser de pasillo, en reunión y si es una instancia más formal, por escrito, depende de la situación” (KS).

“yo creo que falta la formalidad de sentarnos a conversar, registrar, sistematizar el asunto” (ED).

“podrías hacer un plan de trabajo mejor, podrías a lo mejor buscar otras estrategias” (FA).

Otros profesionales consideran que un mayor tiempo no necesariamente repercutiría en mejores resultados en términos de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo podría mejorar otros aspectos vinculados a la calidad de vida de ellos. También hay quienes opinan que el mayor tiempo disponible, permitiría mejoras a nivel de la organización del trabajo y les permitiría bajar su propia tensión.

“considerando las características de los chicos, no sé si los aprendizajes cambiarían pero yo siento que nosotros podríamos lograr una mejor calidad de vida para ellos...” (ED).

“no sé si con más tiempo se solucionarían las cosas, quizás bajaría un poco la tensión, te ayudaría un poco más a la organización” (ED).

“yo creo que en todo es una variable transversal el tiempo” (FA).

En este mismo sentido, como otro obstaculizador del trabajo conjunto, se indica el cansancio, producto de la sobrecarga laboral, debiendo terminar tareas principalmente de orden administrativo fuera de su horario de trabajo. Esto se puede entender, porque muchos de estos profesionales deben repartir su jornada laboral entre distintos establecimientos para atender a los alumnos que requieren de su experticia. Esta parece ser otra de las consecuencias de la arista económica, ya que el no contar con equipos de profesionales con jornadas con importante número de horas en las escuelas, hace que aun existan una cantidad importante de ellos que no solo gastan parte de su tiempo en desplazarse a distintos lugares en un día, sino que absorben tareas y demandas de diversas escuelas.

Esta realidad es explicable ya que si bien es cierto, la Política Nacional de Educación Especial propone, a nivel general, propiciar el trabajo colaborativo entre docentes de aula y profesionales no docentes y el Decreto 170, plantea contemplar la asignación de tres horas cronológicas de trabajo colaborativo en el contexto de los programas de integración escolar, no se precisa en ninguna normativa, lineamientos al respecto, para las escuelas especiales.

“Es bastante importante porque yo, aquí, solo tengo 10 horas, entonces yo vengo solamente los días viernes toda la jornada, entonces es muy necesario poder informarme a través de ellos lo que sucede con respecto a las rutinas de los chiquillos, los hábitos, lo que ha ocurrido durante la semana” (TO).

Algunos reconocen que en algunas ocasiones les resulta complejo trabajar con profesionales de áreas distintas a la propia de origen, porque existen enfoques distintos respecto del trabajo a realizar. Consideran necesario para lograr un trabajo colaborativo la realización de capacitaciones a todo el personal, para que todos manejen la misma información y, también, el desarrollo de Escuelas para Padres, como una forma de afianzar y transferir de manera más eficiente los logros educativos a distintos espacios.

“capacitación al personal en general, puesto que si bien es cierto, puede que yo maneje un tema, puede que yo sepa un poco más del área, por ejemplo por decir algo, de Mauricio

o de la psicóloga, pero no todos los entes del establecimiento lo saben; por ejemplo: puedo exigir que todos manejen el tablero de comunicación ...”(FA).

A pesar de no contar con todas las horas realmente requeridas para realizar actividades conjuntas y que el trabajo colaborativo no constituye una “obligación”, en todas las escuelas se lleva a cabo un trabajo mancomunado entre los profesionales, lo cual se ve reflejado según los casos de este estudio en que consideran importante la opinión técnica y sugerencias que les entregan los demás profesionales. A pesar de las diferencias que pudiesen existir, prima un respeto profesional, que permite establecer buenas relaciones entre todos, basadas principalmente, en la comunicación y en la confianza. De la comunicación efectiva precisan que ésta tiene a la vez características como: la empatía, la asertividad, la claridad y precisión para plantear ideas y argumentarlas, así como también para escuchar al otro.

“Es una buena comunicación y tenemos buena relación”. (OF).

“estamos todos como dispuestos como a escucharse y yo creo que eso es lo principal en la comunicación” (FA).

“la base de la comunicación tiene que ver con la empatía y la asertividad, porque creo que eso ayuda y beneficia al yo entender al otro” (PS).

Dichas características constituyen en definitiva los **facilitadores** del trabajo colaborativo y les permiten lograr buenos resultados con sus estudiantes, lo que se traduce en el logro de los objetivos que se plantean en común.

“siempre cuando yo trabajo, para considerar qué objetivo voy a trabajar, tengo que considerar lo que opina el profe” (TO).

“El trabajo colaborativo en general, creo que es lo más importante para que haya un buen funcionamiento de todo” (FA).

Gabinete Técnico

Este organismo tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades educativas especiales que atiende el establecimiento, para lo cual debe estar conformado por un profesor especialista jefe de dicho gabinete y, a lo menos, tres profesionales de distintas disciplinas relacionadas con las necesidades educativas que presentan los estudiantes. Como se ha indicado anteriormente, el decreto que lo rige y aprueba las normas técnicas para su funcionamiento es el N° 363 (MINE-DUC, 1994). Ellos son los encargados de programar, organizar, coordinar, asesorar, supervisar y evaluar con un enfoque transdisciplinario el desarrollo del proceso educativo integral de escuelas diferenciales. La normativa precisa una serie de objetivo de gestión técnico, pedagógica y para su cumplimiento declara funciones a cumplir en relación a los distintos actores: directivos, docentes estudiantes, personal paradocente y auxiliares, padres, a la comunidad y equipo multiprofesional.

Por otra parte, uno de los requisitos que deben cumplir los establecimientos educativos que deseen postular al Incremento de la Subvención de Educación Especial Diferencial (ISEED), es contar con la constitución de gabinetes técnicos, según lo que precisa el instructivo respectivo amparado en el artículo 9° bis del DFL N°2/1998 (MINEDUC, 1998).

Esta postulación es solo para escuelas especiales cuyos alumnos beneficiarios, por una parte asistan a cursos conformados por no más de 8 estudiantes y por otra, su diagnóstico de discapacidad⁴, sea emitido por un profesional competente como lo señala el Decreto 170.

4. Las discapacidades que se consideran para la postulación al incremento de la subvención de educación especial pueden ser: discapacidad visual, discapacidad auditiva, disfasia severa, trastorno autista, discapacidad intelectual severa, discapacidad múltiple, sordoceguera.

Además, en dicha postulación, se debe consignar la cantidad de horas de contrato de cada profesional (desde 2 horas por curso) y, a su vez, acreditar que los estudiantes recibirán, a lo menos, dos horas semanales de atención por parte de los profesionales que conforman el gabinete técnico, ya sea de forma individual o colectiva. Este incremento a la subvención es primordial para la contratación de profesionales de apoyo ya que, los honorarios de este estamento educativo, se cancelan con el incremento a la subvención que recibe el establecimiento. Esto repercute, directamente en el funcionamiento de los gabinetes técnicos y en los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor apoyo en las diferentes áreas, se apunta a un desarrollo integral y mayor sería el logro de aprendizajes.

En cuanto al funcionamiento de esta unidad, el estudio reveló, que en general, existe una valoración positiva respecto al funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas, ya que se cuenta con los profesionales que los estudiantes necesitan, y que es posible realizar un trabajo técnico adecuado. También se cumple con la asignación de horas establecidas como mínimo en la normativa, sin embargo, estas no son suficientes para todas las tareas que se demandan, pudiendo optimizarse su funcionamiento si se contara con mayor número de horas. Las funciones que los profesionales dicen llevar a cabo como gabinete técnico son: la planificación, evaluación y supervisión del quehacer educativo, además del apoyo a los profesores y la coordinación entre profesionales. Sin embargo, reconocen que no hay un trabajo respecto a conocer y analizar el decreto que los regula, en función de sus propias prácticas.

“hemos estado funcionando bastante bien, tenemos un programa bien organizado donde nos juntamos, vemos casos, vemos temas importantes, les damos solución y después le hacemos seguimiento hasta que realmente el tema se da como de alta” (ED).

“yo te diría que nosotros cumplimos con la asignación de horas, cumplimos con los profesionales, todo eso, pero así como que haya un trabajo en relación al...al...decreto...nooo, falta mucho... está ahí pero es muy poco conocido” (ED).

Con respecto a la **función de coordinación** que precisa el decreto 363 y que interesa particularmente a este estudio, los profesionales que integran el gabinete técnico deben realizar acciones tendientes a coordinarse con las diferentes áreas, ya sea con los demás miembros del equipo de profesionales, como también con los demás estamentos de la unidad educativa y con otras instituciones de la comunidad; dichas acciones permiten optimizar el proceso educativo, estrechar vínculos entre los profesionales y, en definitiva, permiten lograr un trabajo colaborativo. Cabe señalar, que los casos de este estudio, manifiestan que la función de coordinación dentro de los gabinetes técnicos principalmente, requiere de ciertas competencias profesionales.

Los profesionales de este estudio, subrayan que el gabinete técnico coordina todo el quehacer educativo, contando con la información de los distintos estamentos del establecimiento y también se coordinan con entidades externas a éste.

“Trato, en lo posible, de coordinar internamente con toda mi gente, con los profesores, con los profesionales y con los extra sectoriales” (ED).

Por otra parte, también se destaca que para el buen funcionamiento de los gabinetes técnicos, es fundamental la coordinación entre el jefe técnico del gabinete y los demás profesionales que lo integran. En este sentido, los casos relevan la función que este jefe tiene como orquestador del trabajo de los distintos profesionales en función del objetivo común planteado para los alumnos, lo que realmente se cumple en los gabinetes en que ellos se desempeñan. Algunos jefes del gabinete técnico vuelven a hacer referencia a la necesidad de contar con poco tiempo, para realizar esta función como ellos creen que debiese desarrollarse.

“el funcionamiento del gabinete técnico me parece bueno, puesto que realmente hay una coordinación entre jefa de gabinete y los demás integrantes del mismo” (FA).

“el factor tiempo nos juega en contra porque tenemos un horario establecido donde tenemos que atender chicos, cada quién tiene funciones también aparte fuera del horario entonces es un poquito complicado coordinarse pero en general sí, logramos la coordinación” (FA).

En cuanto a **sugerencias para optimizar el trabajo** de los gabinetes técnicos, los casos señalan, por un parte, una mayor asignación de horas para los profesionales no docentes para que puedan dentro de su jornada, llevar a cabo tanto la atención de los menores en aula, como el trabajo administrativo propio de su labor, el que no siempre es posible efectuarlo en la escuela. Por otra, aumentarían el tiempo de reuniones y de organización horaria de ellas.

“hacer la cosa más formal y, a lo mejor, plantearnos fechas más claras de reuniones” (ED).

“yo le pondría más horas a los profesionales de apoyo porque justamente hay mucho trabajo porque la carga horaria está dada por lo que tú haces en la sala y que a veces no tienes tiempo para trabajar en cosas como más administrativas, por ejemplo y que sí es urgente porque si no, todo lo administrativo uno lo hace en la casa” (PS).

Otra optimización sugerida es con respecto a las atenciones de los niños, se manifiesta que sería muy beneficioso tanto para los menores, como para el gabinete técnico, el que la atención de los menores se pudiese realizar en ocasiones, con todos los profesionales presentes. Estas serían instancias relevantes para aprender a trabajar desde un enfoque transdisciplinario.

“en el cambio en lo que decía de las atenciones a niños con los tres profesionales juntos, no sé si vaya a funcionar, no sé si hay el tiempo” (FA).

Competencias profesionales

En cuanto a las competencias que conforman el perfil de los profesionales de los gabinetes técnicos, hay coincidencia tanto en los casos, como en los directores, en cuanto a que la competencia compromiso con el trabajo y con los alumnos con discapacidad múltiple, es clave para ser parte de esta unidad. Asimismo, en todas las escuelas, los profesionales que integran el gabinete técnico, destacan la proactividad, como otra competencia relevante. Ellos se consideran proactivos, lo cual lo ven reflejado en la búsqueda de nuevas estrategias y soluciones, y en la anticipación a situaciones de riesgo que puedan presentarse en el quehacer diario.

“yo creo que nos anticipamos básicamente a las situaciones de riesgo, en la prevención y cuando tenemos que tomar acciones para poder organizar alguna situación” (OF).

Otras competencias que se mencionan como comunes entre los profesionales que conforman los equipos de las escuelas son: el gusto por el trabajo, la empatía, la flexibilidad y la responsabilidad.

“yo creo que es el gusto por el trabajo que uno desempeña, cada una en su campo, a cada una nos gusta lo que hacemos” (ED).

“yo creo que una de las características, creo que podemos tener las tres, es que somos bien responsables con nuestro trabajo, responsables con los alumnos, tratamos de ser lo más responsables con lo que se nos pide...” (ED).

Por su parte, algunas de las directoras de las escuelas plantean que los profesionales deben reunir

competencias que tienen que ver con saberes específicos de su área de formación y con la transmisión de valores. Otras en tanto, exponen que los profesionales deben reunir competencias tales como: empatía, responsabilidad, proactividad, tolerancia, disposición para colaborar y aportar nuevas ideas y capacidad de entrega; lo que evidencia coincidencia con algunas de las competencias que también precisan los casos.

“...primero su condición de manejarse en el área en la cual va a trabajar,... que sea capaz de transmitir valores y que eso lo de con el ejemplo...” (D4).

“La empatía, ponerse siempre en el lugar del otro, de la docente, del apoderado, es súper importante y del alumno que estamos tratando, la proactividad y la tolerancia, son tres cosas importantísimas” (D2).

“...que sea una persona dispuesta a colaborar, dispuesta a entregar, digamos, todas sus capacidades o los aportes que pueda tener...” (D3).

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite dar respuesta a la pregunta central, y con ello describir las interacciones que se establecen entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de cuatro escuelas especiales de la ciudad de Valdivia, Chile. Al respecto se debe indicar, que los participantes de este estudio valoran de manera positiva las relaciones que establecen entre los distintos profesionales. Estas son principalmente de respeto profesional, confianza y comunicación. La comunicación efectiva se logra si reúne características de asertividad y empatía principalmente. Ellas son consideradas pilares fundamentales y facilitadores para que se desarrolle un trabajo colaborativo entre todos los integrantes del gabinete técnico, así como también con los docentes de aula y otros integrantes de la unidad educativa y actores externos a ella, cuando se requiere.

Según lo manifiestan todos los casos estudiados, el trabajo mancomunado está presente en los distintos establecimientos donde ellos se desempeñan; no se evidencian diferencias entre establecimiento municipalizado y los particulares subvencionados, con respecto a las relaciones e interacciones que se producen entre los profesionales docentes y no docentes; vale decir, las interacciones entre ellos son similares, independientemente de la dependencia administrativa que tenga el establecimiento en el cual se desempeñan.

Entre los hallazgos de este estudio cabe destacar, que en general los gabinetes técnicos logran cumplir funciones de organización, planificación, orientación, asesoría y supervisión de las acciones técnico pedagógico del establecimiento. Sin embargo, los profesionales no docentes, no están al tanto de cada una de las funciones establecidas en la normativa que los rige (decreto N°363/94). Esto se debe por una parte, a que el decreto no ha sido trabajado al interior de los mismos gabinetes técnicos y por otra, porque el jefe de estas unidades, que corresponde al educador diferencial, es el que tiene un mayor conocimiento de la normativa y es quien coordina las tareas requeridas a los profesionales.

Según lo recabado, el rol de los profesionales no docentes, se ha centrado principalmente en la atención y trabajo directo con los estudiantes y en su participación en reuniones técnico pedagógicas con los profesionales de su equipo, quedando limitada el despliegue de su función de coordinación con los otros actores de la unidad educativa o padres. Según los casos, esto es resultado principalmente de la falta de horas para realizar todas las tareas demandadas. Reclaman la escasez de tiempo para que este trabajo se realice de manera más adecuada, en términos de organización, pertinencia y desde una perspectiva más participativa. En este sentido, el trabajo colaborativo podría ser de mejor calidad si se les brindaran los tiempos adecuados para planificación conjunta, coordinación y evaluación del mismo. Como se analizó previamente, esta es una consecuencia de

la arista económica de la problemática, ya que las escuelas cumplen en general con la normativa, contratando por el número mínimo de horas a estos profesionales y a las diferentes especialidades que se requieren para poder cumplir con la constitución de gabinetes técnicos y dar atención a los estudiantes con discapacidad múltiple.

Afortunadamente esta situación, ha sido optimizada recientemente para el caso de los educadores con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado en abril de 2016 por la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016). A partir del año escolar 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado cuentan con más tiempo no lectivo para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento (MINEDUC, s.f.).

En el caso de las escuelas especiales, esto ha significado que un 30% de las horas de contrato de un docente corresponden a horas no lectivas, lo que actualmente permite cumplir óptimamente con actividades de planificación, coordinación, evaluación, entre otras. Sin embargo, este beneficio excluye a los profesionales no docentes, quienes reclaman sobrecarga de labores.

La situación descrita por los participantes del estudio, permite concluir que los gabinetes técnicos de las escuelas especiales abordan el trabajo, con estudiantes con discapacidad múltiple, desde un enfoque interdisciplinario, por cuanto cada uno de los profesionales es competente en su área y, a su vez, posee algunos conocimientos acerca de las otras disciplinas, pudiendo aplicar dichos conocimientos en los estudiantes, para lograr su desarrollo y aprendizaje. La interdisciplinariedad se ve con claridad en las reuniones técnicas del equipo, donde desde la experticia de cada profesional, se discute acerca de aspectos técnico administrativos, y particularmente acerca de situaciones específicas de los alumnos, fijándose objetivos comunes. Sin embargo, esta interdisciplinariedad con que abordan el trabajo, dista aún de la transdisciplinariedad que plantea, tanto el decreto N°363, como el Enfoque Ecológico Funcional, en la cual se espera que no existan límites entre una disciplina y otra.

El desafío de abordar el trabajo de las necesidades educativas múltiples desde un enfoque transdisciplinario, demanda de condiciones laborales (con las que aún no cuentan los profesionales no docentes) y el haber desarrollado una serie de competencias en la formación inicial o posterior a ella, en términos de capacitaciones o perfeccionamiento. Aún no es posible visualizar en los equipos, aquellas instancias en que las respectivas disciplinas, se integran en todos los ámbitos de intervención. Por otra parte, prevalecen en la práctica, diferencias en los enfoques con que afrontan el trabajo con la discapacidad; en los profesionales de área de la salud prima un enfoque médico clínico y de atención individualizada, mientras que en los educadores el enfoque es de carácter socioeducativo. Ambos profesionales reconocen las diferencias en la formación y manifiestan que en ocasiones constituye un obstaculizador. Sin embargo, los profesionales de la salud han ido transformando paulatinamente sus formas de trabajo para adaptarse al requerido en las escuelas, incorporando en sus metodologías de trabajo, actividades grupales que realizan con todos los alumnos de un curso y en un trabajo mancomunado con el docente de aula. Por otra parte, aún falta incorporar de manera más sistemática en los distintos establecimientos, las orientaciones emanadas desde el nivel central (MINEDUC), referidas a cómo implementar el trabajo desde un Enfoque Ecológico Funcional, ya que se revelaron diversos niveles de conocimiento e implementación de este enfoque.

A pesar de ello, tanto los casos como los directores, destacan una serie de competencias profesionales que les permiten realizar un trabajo mancomunado en los gabinetes técnicos, entre ellas se distinguen: el dominio de saberes de sus disciplinas, la proactividad, compromiso y responsabilidad con el trabajo y especialmente con los estudiantes.

Los directores, que por derecho propio integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, plantean que los profesionales deben reunir una serie de competencias para ser parte de estas unidades. Algunos ponen el foco en el dominio de “saberes” o conocimientos específicos del área de formación; otros en tanto, se centran en competencias vinculadas a aspectos motivacionales y habilidades sociales o aquellas denominadas “blandas”: empatía, tolerancia, disposición para colaborar y aportar nuevas ideas y capacidad de entrega, entre otras. La conjugación de ambos tipos de competencias, permitirían la formación de mejores equipos de trabajo al interior de las escuelas.

Para finalizar, resulta importante destacar que los participantes de este estudio, valoran positivamente las interacciones que ellos establecen como gabinete técnico, las que les permiten a todos los profesionales, sean éstos docentes o no docentes, desempeñar un quehacer diario, que contribuye al desarrollo y al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas y en definitiva aportar al mejoramiento de su calidad de vida.

REFERENCIAS

- Ander Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110. doi: 10.5565/rev/educar.337
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(1), 108-113.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Infante, M. (Septiembre, 2007). *Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile*. En *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*, Buenos Aires.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*, 13(23), 263-278.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., y Díaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva educacional*, 51(2), 46-71. doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109
- Ministerio de Educación. (1994). *Decreto 363, aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (1998). *DFL N°2, fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N°2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2010). *Curso de Capacitación “Orientaciones y Criterios Curriculares*

para educar a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples - Sordoceguera". *Manual del Participante*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (s.f.) *Orientaciones: Incremento de horas no lectivas establecidas por la Ley N° 20.903, uso y asignación*. Santiago de Chile.

Oliva, I. (2008). Conocimiento, Universidad y Complejidad: Bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 227-243. doi: 10.4067/S0718-07052008000200014

Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.

Pérez, L., y Sánchez, L. (2008). Análisis de la calidad de la atención al niño con discapacidad en el municipio Camagüey. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 12(2), 0-0.

Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y Técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.