

# Habilidades Personales en Liderazgo Inclusivo de Docentes de Educación Diferencial en Contextos No Convencionales, Región de La Araucanía, Chile

## Personal Skills in Inclusive Leadership of Special Education Teachers in Non-Conventional Contexts of the Araucanía Region, Chile

Ninosca Carmen Bravo-Villa \*, Genisis Italia López-Mora, Carolina Lourdes Acuña-Flores, Isamar Beatriz Jara-Aguilera y Hellette Stefanie Nuñez-Candia

*Universidad de Temuco, Chile*

### RESUMEN:

La investigación analiza las narrativas de profesorado de Educación Diferencial que se desempeña en contextos no convencionales en la ciudad de Temuco, región de La Araucanía, sobre las habilidades personales desarrolladas para ejercer el liderazgo inclusivo en diferentes instituciones como aulas hospitalarias, clínicas psicológicas, entidades públicas de educación, programas de libertad asistida y fundaciones educativas. El objetivo es identificar habilidades personales movilizadas por los profesores y las profesoras de educación diferencial que se desempeñan en instituciones de contextos no convencionales. El método fue cualitativo con alcance descriptivo-denso. El diseño es un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los participantes: un profesor de educación diferencial y seis profesoras de educación diferencial mediante codificación abierta y axial con el software Atlas.ti 8.0. Los hallazgos indican que los profesores y las profesoras de educación diferencial despliegan habilidades personales para asumir un liderazgo inclusivo, que permita la atención a la diversidad de acuerdo a los requerimientos de estas instituciones.

### DESCRIPTORES:

Liderazgo, Educación no formal, Profesor, Actitud, Habilidad

### ABSTRACT:

The research analyzes the narratives of differential education teachers who work in non-conventional contexts in the city of Temuco, La Araucanía region, regarding the personal skills developed to exercise inclusive leadership in different institutions such as hospital classrooms, psychological clinics, public education entities, assisted release programs, hospital classrooms, psychological clinics, public education entities, assisted release programs. The objective is to identify personal skills mobilised by special education teachers working in institutions in non-conventional contexts. The method used was qualitative with a descriptive-dense scope. The design was a collective case study of the instrumental type. Semi-structured interviews were applied, which were open and axial coding with the Atlas.ti 8.0 software. The main findings indicate that professionals display personal skills that allow them to assume inclusive leadership to attend to diversity according to the requirements of these institutions.

### KEYWORDS:

Leadership, Non-formal education, Teacher, Attitude, Ability

### CÓMO CITAR:

Bravo-Villa, N. C., López-Mora, G. I., Acuña-Flores, C. L., Jara-Aguilera, I. B. y Nuñez Candia, H. S. (2023). Habilidades personales en el liderazgo inclusivo de profesoras y profesores de educación diferencial en contextos no convencionales de la región de La Araucanía, Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 89-101.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200089>

## 1. Introducción

Esta investigación aborda las habilidades personales que requiere el liderazgo inclusivo en contextos educativos no convencionales. Ello forma parte fundamental de las competencias profesionales movilizadas por los profesores y las profesoras de educación diferencial en la promoción, coordinación, diseño y ejecución de acciones que permitan el acceso y participación del estudiantado.

El avance en materia de inclusión se ha desarrollado principalmente desde contextos escolarizantes, así la escuela tiende a transmitir ciertos valores que se consideran buenos para la sociedad, lo que permite o facilita la transformación educativa y social (Moreno et al., 2014). De igual modo, existen contextos no convencionales donde se avanza en materia de inclusión lo que ha requerido la incorporación de profesionales formados en este enfoque para responder de manera pertinente a las demandas de grupos sistemáticamente excluidos.

La demanda por los profesores y las profesoras de educación diferencial ha presentado un incremento importante en distintos contextos educativos, tanto convencionales como no convencionales. En este estudio se entiende por contextos convencionales o formales aquellos que se manifiestan de forma organizada desde los lineamientos del sistema escolar; mientras que los contextos no convencionales o no formales son aquellos que se dan fuera de la escuela, con el fin de atender a las necesidades que no son atendidas en el sistema educativo formal (Martín, 2014).

Dicho lo anterior, el ser y quehacer de la profesora y el profesor de educación diferencial puede realizarse en diversos contextos. Así se distingue el liderazgo inclusivo en aulas hospitalarias, programas de rehabilitación de adolescentes infractores de ley, centros de estimulación temprana, recintos penitenciarios, contextos de libertad asistida, apoyo en políticas públicas sobre inclusión educativa y laboral.

El problema de investigación surge a partir de la escasa evidencia empírica- teórica sobre las habilidades personales como elemento fundamental de las competencias profesionales que moviliza el profesorado de educación diferencial en contextos no convencionales. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son las habilidades personales presentes en las competencias profesionales que desempeñan los profesores y las profesoras de educación diferencial que ejercen en contextos no convencionales en la ciudad de Temuco?

El propósito de este estudio es identificar las habilidades personales del ser y quehacer de los profesores y profesoras de educación diferencial presentes en el liderazgo inclusivo en contextos no convencionales, en función de los roles que estos deben asumir en base a las políticas educativas, realidades de la institución, características de los usuarios y usuarias y del entorno inmediato en el que está inserta la institución.

Todos estos elementos deben articularse de tal manera que la diversidad de los requerimientos profesionales y su orgánica interna, fomenten la mejora de los resultados en respuesta a las necesidades de apoyo de aquellos grupos sistemáticamente excluidos.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Liderazgo inclusivo en contextos no convencionales

La educación históricamente se ha adaptado a las diversas demandas de la sociedad. En la actualidad, la inclusión educativa constituye una de las más importantes. Para ello, se requiere de profesionales competentes, que sean capaces de movilizar distintas competencias, interpretar su entorno y contextualizar sus respuestas a las distintas realidades en que se desempeñan. De este modo, el liderazgo escolar constituye uno de los temas contingentes a nivel de políticas de las últimas décadas, en materia de educación y cambio escolar. Donde comprender el ser y quehacer de los profesores y las profesoras como agentes transformativos, es clave cuando se trata de prácticas educativas. (Parrilla, 2021)

### 2.2 Liderazgo inclusivo

Al hablar de liderazgo inclusivo es inevitable vincularlo al director o a los equipos directivos al interior de las escuelas. En este contexto, Valdez (2022) menciona que el liderazgo para la inclusión ha de centrarse en la cultura, por lo tanto, la toma de decisiones debe apuntar a la promoción de culturas escolares inclusivas.

No obstante, es preciso señalar que la educación inclusiva es un concepto que va más allá de la educación institucionalizada, por lo que, se hace necesario prestar atención a otros liderazgos para la inclusión que no siempre están en la escuela, pero que su eje se desempeña desde el plano de la inclusión educativa. Así es importante mencionar que independiente que los desempeños de los líderes inclusivos sean dentro o fuera de la escuela se caracterizan por el compromiso con la inclusión, la gestión de la diversidad y la colaboración entre diferentes miembros de las instituciones en que ejerzan (Valdez, 2022).

El liderazgo inclusivo es uno de los diversos enfoques existentes sobre liderazgo que pretende enmendar injusticias presentes en diferentes instituciones. De tal forma, quienes fomentan este tipo de liderazgo asociado a la justicia social, la democracia y la defensa de derechos, es decir, los líderes inclusivos están focalizados en hacer frente a posibles situaciones donde se evidencie diferentes tipos de injusticias en sus instituciones y generan acciones para abordarlas. De ahí que, tal como el nombre lo sugiere, el liderazgo inclusivo, se centra en un elemento específico de la injusticia, la exclusión/inclusión. Por tanto, los líderes inclusivos son aquellos que detectan prácticas excluyentes en sus organizaciones y gestionan su modificación por prácticas inclusivas. (Bush et al., 2017)

En tanto las personas que ejercen el liderazgo inclusivo presentan habilidades personales o *soft skills*, relacionadas con el propio carácter, su comportamiento y actitud, las que son inherentes a cada ser humano por lo tanto difíciles de medir (Robles, 2012).

Siguiendo esta línea, el profesor y la profesora de educación diferencial ha sido de gran relevancia en cuanto a la promoción de prácticas inclusivas a nivel educativo, pues su formación inicial se centra en promover la inclusión de los grupos minoritarios sistemáticamente excluidos, principalmente estudiantes con necesidades educativas especiales (Manghi et al., 2012), cuestión que puede expandirse a otros contextos.

Dicha formación está basada en competencias, las cuales le permiten interpretar la realidad y el contexto en el que se desempeña, desde un enfoque sistémico y multidimensional, apuntando al desarrollo integral de las personas, garantizando la

disminución, y en el mejor de los casos, la eliminación de las barreras que impiden el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades en distintos contextos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

### ***2.3. Competencias***

Desde el enfoque socioformativo complejo, las competencias son definidas como “parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (Tobón et al., 2010, p. 8).

Así, la formación de profesionales competentes hace necesario que se les involucre en diversas situaciones, tanto de la vida cotidiana, como de su contexto laboral profesional. De esta forma aportan a la construcción de la realidad mediante la movilización de sus diferentes saberes (saber ser, el saber hacer y el saber conocer), promoviendo que las respuestas a los problemas sean bajo un sentido común, en el que movilicen el mejoramiento personal, como el compromiso ético.

Asimismo, Cantón (2007) menciona que un profesional que moviliza adecuadamente conocimientos, habilidades y actitudes, será competente y desarrollará con éxito las actividades que el contexto le demande. La formación de un liderazgo desde una mirada ética e inclusiva, abierto al disenso, flexible, facilita la resolución de situaciones emergentes frente al análisis de barreras y la toma de decisiones, con lineamientos claros hacia el desarrollo inclusivo construido colaborativamente. (Figuerola et al, 2021)

### ***2.4. Educación inclusiva más allá de las escuelas***

En Chile, existe evidencia de la participación que este brinda en contextos de aulas hospitalarias, las cuales están reconocidas por el MINEDUC y cuyo fin es brindar apoyo a las necesidades educativas derivadas de las condiciones de salud de niños, niñas y jóvenes. Aquí se deberá implementar un trabajo colaborativo con profesionales de diferentes disciplinas para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje (Díaz et al., 2014).

Otro campo de acción que actualmente sugiere la participación de profesionales de la educación diferencial es el contexto de rehabilitación de adolescentes infractores de ley. La intervención en estos casos viene dada desde el área socioeducativa, que busca la reinserción social de estos jóvenes (Dionne y Zambrano, 2009), quienes presentan distintas barreras y obstaculizadores para el aprendizaje, las que son atendidas por el profesor de educación diferencial junto a equipos interdisciplinarios (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2017). Además, las condiciones que llevan a estos jóvenes a infringir la ley son multidimensionales, por eso cada caso debe ser abordado de manera individualizada (Dionne y Zambrano, 2009), identificando aquellos elementos contextuales que puedan incidir en el proceso de reinserción, lo cual sugiere la acción interdisciplinaria de profesores y profesoras de educación diferencial.

Por otro lado, estos profesionales también cuentan con un campo de acción en Centros de Estimulación Temprana, los que otorgan atención integral a personas con algún tipo de necesidad educativa especial permanente y a sus familias. En este contexto, según Eisendecker (2018) es necesaria la provisión, entre otros, “de apoyos y servicios especializados (...) de recursos extraordinarios” (p. 113), los que, por formación profesional, son gestionados y movilizados desde la educación especial como disciplina.

Otro contexto emergente de trabajo son los recintos penitenciarios en Chile, que cuentan con microcentros educativos que imparten educación a personas adultas privadas de libertad. En dichos contextos los servicios educativos que se brindan pueden encontrarse dentro del penal o bien, los otorgan algunos establecimientos de educación pública regular (De Rosas et al., 2016). Aquí los profesionales de la Educación Especial aportan en que se lleve a cabo una colaboración entre el recinto penal (se encuentra generalmente en el mismo recinto penitenciario) y el centro educativo, diseñando y ejecutando las condiciones de funcionamiento ideales para la implementación de apoyos, programas de estudio y actividades que permitan la reinserción social (De Rosas et al., 2016).

Asimismo, la evidencia también sugiere la acción del profesorado de educación diferencial en contextos de libertad asistida y libertad asistida especial. Actualmente dichos contextos basan sus intervenciones en el Modelo Multidimensional de Intervención Diferenciada con Adolescentes (MMIDA) (Muñoz et al., 2018), cuyos referentes teóricos se condicen con las competencias con las que cuenta el profesor y la profesora de educación especial, haciendo alusión principalmente al carácter multidimensional y ecológico del desarrollo de la persona. Es por ello que también existe evidencia del desempeño de estos profesionales en este contexto poco estudiado.

Como es posible observar en este sistema educativo que varía y se transforma constantemente, las habilidades personales de los profesionales de la educación diferencial constituyen un elemento relevante al momento de liderar acciones que promuevan la inclusión.

### 3. Método

Enfoque metodológico: El estudio es de tipo cualitativo, que según Flick (2007) considera y estudia las experiencias, puntos de vista y las prácticas personales de quienes participan en la investigación, pudiendo construir conocimientos y a partir de ello la construcción de diferentes versiones de la realidad, en las cuales se manifiesta la subjetividad y el contexto de quienes se estudian.

El carácter cualitativo de la investigación se evidencia al analizar las narrativas sobre las habilidades personales que movilizan los profesores y las profesoras de Educación Diferencial que se desempeñan en centros no convencionales, teniendo en cuenta sus experiencias y vivencias que permitan comprender sus modos de entender la realidad accediendo a sus historias, conocimientos y contextos en profundidad.

Al mismo tiempo, se enmarcó en el paradigma hermenéutico, el cual realizó una interpretación de la realidad de un evento o un escrito que se estudia, comprendiendo el contexto en el cual está inmerso y proporcionando una visión compartida del fenómeno (Mansilla y Huaiquián, 2020) y un tipo de diseño correspondiente a un estudio de caso instrumental de carácter colectivo. El estudio de caso para Simons (2011) y Stake (1995, 2013) es un estudio que va de lo particular a lo general, es decir que busca comprender un caso especial, donde se busca investigar la unicidad del caso, por ende es de tipo inductivo, característica identitaria de las investigaciones cualitativas, valorando la generosidad y sinceridad de quienes participan e intervienen en el caso, donde la subjetividad es un parte integral, pues lograr comprender el caso a investigar dependerá del análisis y las interpretaciones del pensar, sentir y actuar de las personas.

Alcance: Las características de este estudio, clasifican esta investigación como cualitativa descriptiva-densa la cual según Geertz (2003) estudia sistemas culturales pretendiendo explicar detalladamente una conducta humana de acuerdo al contexto en el cual se encuentran los sujetos, pudiendo describir y profundizar las características de un grupo de personas o de un fenómeno en particular.

Los participantes de esta investigación corresponden a un total de siete profesionales de Educación Diferencial que se desempeñan laboralmente en centros de modalidad no convencional por un periodo de dos o más años de experiencia en la comuna de Temuco.

### Cuadro 1

#### *Participantes y programas de desempeño profesional*

Participantes	Programa
E1: Profesora	Escuela libre, Temuco
E2: Profesora	Organización no Gubernamental- Fundación, Temuco
E3: Profesor	Clínica Psicológica Universitaria de carácter público, Temuco
E4: Profesora	Aula hospitalaria, Temuco
E5: Profesora	Centro integral adultos, Temuco
E6: Profesora	Organismo Gubernamental de carácter público; región de la Araucanía, Temuco.
E7: Profesora	Programa de libertad asistida especial Araucanía.

#### *Sistema de Categorías*

Habilidades personales: las competencias personales se refieren a los conocimientos, valores y habilidades que son completamente individuales por lo que considera los aspectos y características personales de cada sujeto, las cuales utiliza para desenvolverse en su vida personal, social, académica o laboral.

Competencias profesionales: Estas se refieren a la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con bases en los requerimientos de calidad esperados por un sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer (González, 2002).

#### *Instrumentos*

La entrevista, según Kvale (2011), pretende entender el mundo desde el punto de vista del sujeto mediante una conversación e interacción entre un entrevistado y un entrevistador, que permite que los sujetos expresen y comuniquen al otro su propia perspectiva y en sus palabras conocimientos sobre el tema de estudio. La entrevista es de carácter semi-estructurada. En este tipo de entrevistas existe una guía de preguntas, pero el entrevistador tiene la libertad de realizar otras preguntas que permitan obtener y detallar mayor información (Kvale 2011). El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurado revisado y validado por un destacado académico e investigador a nivel nacional y regional.

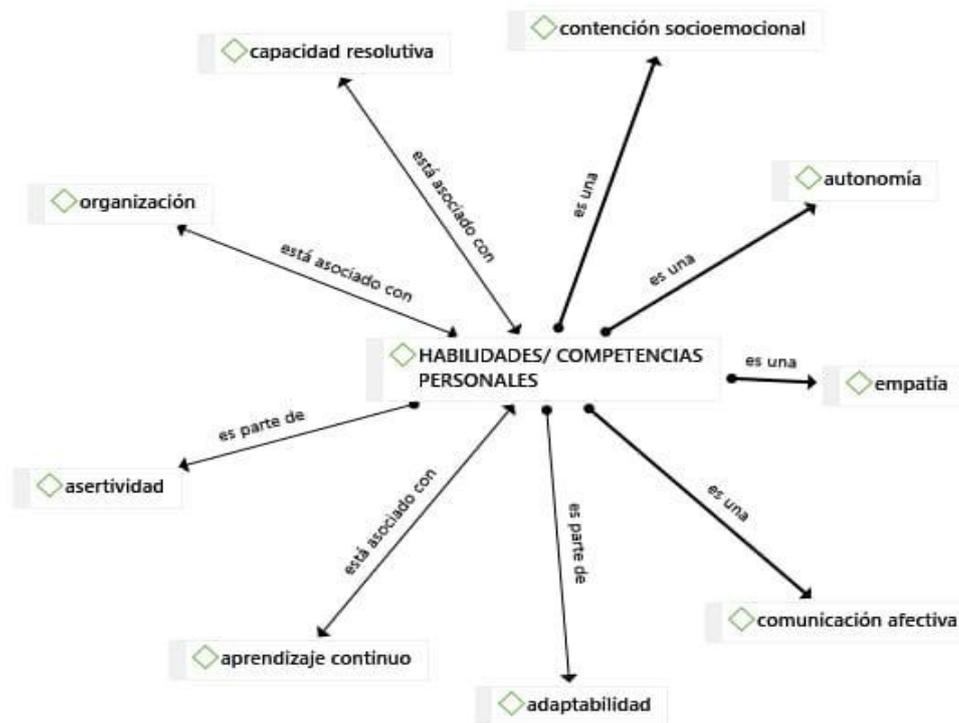
Plan de Análisis: Se consideraron diferentes fases, las que contemplan la transcripción de la recogida de información, la organización de la información mediante la utilización del software Atlas. Ti versión 8.0 y finalmente la codificación abierta y axial.

## 4. Resultados

La figura 1 representa la red de Habilidades personales, la cual está conformada por los códigos (1) comunicación afectiva, (2) autonomía, (3) adaptabilidad, (4) contención socioemocional, (5) asertividad, (6) capacidad resolutive, (7) empatía, (8) aprendizaje continuo, (9) organización.

Figura 1

*Network Habilidades (competencias personales)*



En cuanto al código comunicación afectiva queda de manifiesto en la siguiente textualidad:

*(...) Pero eso, como de respetarlos, de poder escucharlos, conversamos harto (.) me cuentan sus historias e:::h los monitos que ven, abí tengo que estar mirando (.) también de repente cuando no trabajamos de forma presencial, sus minecraft y todos los mundos que crean, entonces como esa parte,(.) como de tener una relación muy cercana con ellos porque igual son poquitos. (.) Trato siempre de vincularme también desde el afecto, de la parte afectiva con mis estudiantes, como digo igual con respeto, osea, con límites también. [E1:19]*

Así mismo, se menciona:

*(...) trabajar no sé la empatía, la capacidad eh::: para relacionarse con otras personas eh:: de una manera (.) (x) de una manera cordial e:::h (.) pero principalmente es, son esos aspectos, esas habilidades. [E3:12]*

Frente es esto, Lugo (2008) menciona que:

*Promover el desarrollo de la función afectiva de la comunicación, conlleva a lograr ambientes interactivos sanos, lo cual tiene connotaciones importantes, tanto en la formación de juicios y representaciones de los niños y jóvenes sobre los adultos que los rodean, como en la conformación de la subjetividad social. (p. 10)*

En relación a ello, queda en evidencia que los profesionales entrevistados al llevar a cabo una comunicación afectiva con sus usuarios logran generar un trato más provechoso y eficaz con ellos. Dado que su búsqueda es conocerlos y comprenderlos

desde la afectividad y la empatía, pudiendo así transmitir y compartir emociones positivas dentro del contexto en que se encuentran inmersos.

Por otra parte, el código autonomía, que la textualidad empírica evidencia como:

*(..) Yo creo que aquí lo que se trabaja harto es la autonomía, tengo harta autonomía como profesional para trabajar como te había dicho con los niños y niñas. [E2:26]*

De acuerdo a ello, Sarramona (2012) menciona que la autonomía es la acción con la que los profesionales son capaces de pensar con sentido crítico, logrando dirigir su actuar y sus actividades en base a sus propios criterios. Esto refleja las libertades que tienen los profesores y profesoras en los distintos contextos estudiados sobre su actuar profesional, donde manifiestan la independencia que tienen en la toma de decisiones en torno a la organización de sus actividades y a los procedimientos utilizados en ellos.

También, se identificó el código adaptabilidad, en el que se extrae el siguiente fragmento:

*(...) identificar (hhh) el minuto preciso como para poder apoyarlo e:::h con (.)((piensa)) o cambiar la actividad planificada debido a situaciones emergentes como siempre tener como se llama un plan a, un plan b, incluso un plan c en diferentes situaciones de acuerdo al contexto, a la modalidad también de trabajo que se esté realizando. [E4:223]*

Lo anterior se relaciona con la habilidad que manejan los profesionales en función a las múltiples demandas y situaciones que viven a diario dentro de su entorno, donde se va priorizando lo urgente y las respuestas se van adaptando a los constantes cambios, por lo que implica que el sujeto tenga una visión y un pensamiento flexible (Goleman, 1998).

En cuanto al código contención socioemocional, se visualiza en la siguiente textualidad:

*(...) pero de repente se fue de la casa(.), ya, >contener a la familia, contenerlo a él< porque estaba pasando que se había enamorado y estaba preocupada de él de su autonomía, todo bien, después finalmente volvió a la casa(.), después de varios meses de haber trabajado con la familia, con él, siguiendo y manteniendo ese vínculo tratando de vincularlo con que vuelva a su casa, irlo apoyando, fueron habilidades más que curriculares. [E5:1335]*

La contención socioemocional busca que las personas tengan la capacidad de resolver problemas, asumiendo la responsabilidad de su salud y velando por el autocuidado de su bienestar personal, de igual manera busca que desarrollen relaciones sociales efectivas, que sean individuos comprensivos y respetuosos hacia los demás, desarrollando un carácter que les permita tomar decisiones moralmente correctas (Elías, 2003). De tal modo, los profesionales evidencian la necesidad de manejar habilidades de contención, dado a las constantes dificultades que presentan los usuarios en estos contextos, en donde muchas veces lo académico o pedagógico pasa a segundo plano y los elementos socioemocionales se tornan prioritarios.

En relación al código asertividad, se evidencia en la textualidad:

*(...) tener habilidades que a ti te permitan ser clara y precisa con la información,(.) ser paciente (.)porque::: trabajas con muchos colegios y no todos responden de la misma forma. [E6:90]*

En este sentido, la asertividad es “aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno y de la forma adecuada, sabiendo defender los propios derechos y sin negar o desconsiderar los derechos de los demás” (Salmurri, 2004, p. 50). Siendo este un elemento mencionado

por los profesionales, dado que detallan que esta es una característica que les permite enfrentar las interacciones con los demás en distintas circunstancias de manera eficiente.

El código capacidad resolutiva se visualiza en la entrevista como:

*esa capacidad resolutiva, (.) de que si algo tiene una solución no dar la vuelta... si no que rápidamente actuar frente a la solicitud ya sea de un establecimiento, sostenedor o (x) o de una familia. [E6:104]*

Al respecto, D’Zurilla (como se citó en Bados y García, 2014), menciona que la capacidad resolutiva “es un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de afrontamiento eficaz para un problema particular” (p.2). Tal es el caso de los profesionales entrevistados, quienes manifiestan tener que estar constantemente practicando su capacidad resolutiva ante las situaciones que se les presentan, sobre todo teniendo en cuenta las constantes necesidades que se les presentan por parte de los distintos usuarios y familias con quienes trabajan.

En cuanto al código empatía se extrae del siguiente fragmento:

*(...) colocándote en el lugar de la persona que está al otro lado del teléfono..., necesitando un apoyo...; e:::h porque no puede resolver algo, no puede venir a Temuco, no tiene conexión, entonces lo primero yo creo que es colocarse en el lugar del otro y desde esa perspectiva (.) e:::h ya si tenemos un problema no es buscar quien tiene la culpa sino que busquemos la solución. [E6:825]*

Igualmente se visualiza en este extracto de entrevista:

*lo que yo destaco harto el tema de la Empatía (.) e yo en este contexto nosotros tenemos chiquillos que tu vas a llegar a un colegio y te van a hablar pestes de él, porque es el chiquillo que es mas mal portado, el que llegó con consumo, el que probablemente en algún momento se obo algo, o que viene de una familia problemática del sector, los hermanos tuvieron en el colegio y los hermanos eran super estigmatizados (X) tonse el acarrea esa mochila (X) onse nosotros como que o sea (.) si no trabajamos con la empatía de base es como que no no podemos hacer nada acá po. [E7:35]*

En relación a lo anterior, la empatía es una de las habilidades que más énfasis otorgan los profesionales dentro de los distintos contextos, puesto que es esta la capacidad que permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en la relación educativa social. Pérez (2011), menciona que “La educación, es un proceso de naturaleza relacional en el que la empatía asume gran importancia tanto en la construcción de significados compartidos, como en la aproximación, el encuentro, la comprensión y el cambio personal” (p.178).

El código aprendizaje continuo, se manifiesta en la textualidad:

*(...) Entonces como educadora diferencial una habilidad es estar↓ en <constante búsqueda o de aprendizajes>, es decir, ir buscando autores, investigar, ya que, es útil porque en nuestra área todo va cambiando, yo comencé a trabajar antes del decreto 170, trabajaba de otra manera (.bbb) e:::h, cuando se implementó el decreto 170 hubo que buscar, leer, asimilar y entablar toda esa nueva forma de trabajo y no quedarse solo con un dicen que, sino que, ir a los artículos, leer los decretos y son habilidades de investigación que uno aprende en la universidad. [E5:990]*

El aprendizaje continuo según Villa (2004) hace referencia a un aprendizaje, en que la persona requiere formarse y manipular conocimiento, actualizarlo y elegir lo que es adecuado a la realidad específica, se realiza permanentemente y se adapta conforme a los requerimientos que demanda.

Así lo declaran los docentes entrevistados, quienes refieren estar constantemente actualizándose a temas que están en estrecha relación al contexto en que se desempeñan y las necesidades emergentes que dichos contextos les demandan.

Por último, el código organización se expresa en la siguiente narración:

*(...) nosotros tenemos muchos plazos, entonces hay que em... como ordenada para que, poder ir entregándoles la información a los colegios con el tiempo que ellos requieren para ir desarrollando los procesos. [E6:248]*

Villa y Poblete (2007) mencionan que es una orientación que permite ajustar recursos para responder de forma específica, concreta y permite el monitoreo de los mismos. Frente a esto, los profesionales resaltan la importancia de mantener una organización que les permita optimizar los tiempos y aumentar la productividad de sus tareas y pendientes, por lo que llevar una organización les permite llevar una estructura y un orden en sus actividades.

## 5. Discusión y conclusiones

El liderazgo inclusivo requiere de habilidades personales presentes en las competencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial que movilizan en contextos no convencionales, así es posible mencionar que son consideradas indispensables para el desarrollo de sus roles y funciones debido a que les permiten responder situadamente a las características de los diversos contextos en que ejercen, debido a que no solo se responde a la diversidad desde el punto de vista educacional, sino que también desde la resolución de situaciones emergentes que demandan la capacidad de solucionar, gestionar, realizar trabajo administrativo, atención domiciliaria y un sin fin de multifunciones que los centros no convencionales requieren desde su profesión.

De acuerdo al análisis es posible concluir, que las habilidades personales movilizadas por los profesores y profesoras de educación diferencial están directamente orientadas a reconocer el valor de la persona en sus contextos inmediatos, los cuales demandan que estos profesionales mantienen con los usuarios, y además con las habilidades orientadas hacia sí mismos. La primera va dirigida a las habilidades que desempeñan en su quehacer para el otro, ya que pretenden generar ambientes positivos y saludables, haciendo uso de la empatía y la asertividad, puesto que buscan solidarizar con la realidad de los demás mediante una comunicación directa, amable y franca, permitiendo a los profesores y profesoras de educación diferencial implementar acciones adecuadas a cada realidad.

Por otro lado, respecto a las habilidades hacia sí mismo, es posible afirmar que estas acciones van orientadas a la búsqueda continua de saberes que le permitan responder a sus contextos y beneficiarios, entendiendo que el contexto es dinámico y que los conocimientos de base no siempre son suficientes, debido a las múltiples funciones que suelen desempeñar.

Las limitaciones de la investigación que surgieron en el proceso se encuentran en primer lugar la escasa evidencia empírica presente sobre las habilidades personales de las profesoras y los profesores de educación diferencial en esta modalidad de inclusión educativa en contextos no convencionales, en segundo lugar, se presentó otra limitación la que se relaciona con encontrar instituciones no convencionales y en ellos a los participantes que se requerían para esta investigación. No obstante, lo anterior, todos los profesionales contactados aceptaron participar del estudio.

Dentro de las proyecciones de la investigación, se espera aportar a los futuros profesores y profesoras de educación diferencial con conocimiento empírico y teórico recogido en torno a desempeños en este tipo de contextos, los cuales generalmente no son explícitos en su formación, de manera de acercarlos y familiarizarlos con los posibles campos a los cuales se pueden ver enfrentados en su futuro quehacer laboral.

Por otro lado, se espera aportar a las universidades que imparten este tipo de carrera a lo largo del país con evidencia que demuestra la realidad a la que se enfrentan sus egresados y por tanto, facilitar la adecuación y contextualización de sus perfiles de egreso profesional.

Finalmente, se sugiere seguir investigando el desempeño de profesores y profesoras de Educación Diferencial en nuevos escenarios, de manera de generar evidencia empírica y teórica que apunte a reconocer la labor que llevan a cabo estos profesionales y sus competencias, y que esta sirva para orientar nuevas reformas dirigidas hacia los itinerarios formativos de las casas de estudio, así como también desde el ministerio de educación.

## Referencias

- Bados, A. y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona.
- Bush, T., Robinson, V., Sun, J., Giles, D., Cuéllar, C., Spillane, J. et al. (2017). *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Cantón, M. (2008). Reseña de Programación por competencias: formación y práctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 253-254.
- Díaz, N., González, N., Piña, R. y Rubío, M. (2014). *Acercamiento a la metodología de intervención educativa para la atención domiciliaria, que se realiza a niños en edad escolar con trastorno motor, realizada por las educadoras diferenciales de la Fundación Carolina Labra* [Tesis de grado, Universidad Ucinf]. Repositorio Universidad Gabriela Mistral.
- De Rosas, N., Gacitúa, D., Garcés, H., Infante, I. y Pedraza, M. (2016). *Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro*. Ministerio de educación.
- Eisendecker, M. (2018). Programa de apoyo para padres, madres y/o cuidadores de un Centro de Estimulación Temprana de una universidad privada en Santiago de Chile. *Revista Akadémeia*, 17(1), 110-136.
- Elias, M. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional*. IBE-UNESCO.
- Figuroa, I., Soto, J. y Yañez, C. (2021) Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(2), 155-171.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata.
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Gedisa, SA.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos S.A.
- Gonzales, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Lugo, R. (2008). *Comunicación afectiva: Como promover la función afectiva de la comunicación*. Ecoe Ediciones.

- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, E., Donoso, E., Murillo, M. y Diaz, C. (2012). El Profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71.
- Mansilla, M. y Huaquián, C. (2020). *Logos y techné. Metodología de la Investigación*. Internauka.
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. *Ikastorratza*, 12, 84-102.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2015). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Ministerio de Educación.
- Moreno A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). Desigualdad, educación y posibilidades de transformación social: Pedagogía crítica y democratización escolar. En A. Moreno y M. Arancibia (Eds.), *Educación, escuela y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica* (pp. 11-21). Colecciones EUV.
- Parrilla, A., (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Editorial Planeta.
- Sarramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación*. Educación i Cultura.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Villa, A. (2004). Practicum y evaluación por competencias. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8(2), 69-87.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

## Breve CV de los/as autores/as

### Ninosca Carmen Bravo Villa

Profesora de Educación Diferencial mención Trastornos del aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco, Dra. En Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, Magister en Educación, mención gestión inclusiva, especialista en discapacidad intelectual, Audición y lenguaje e integración escolar Investigadora y profesora asistente del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado investigaciones en las líneas de inclusión educativa,

interculturalidad, diversidad y necesidades educativas especiales. Email: [ninoska.bravo@uct.cl](mailto:ninoska.bravo@uct.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

### **Genisis Italia López Mora**

Licenciada en Educación el año 2021. Titulada en Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Transitorias y Deficiencia Mental el año 2022, de la Universidad Católica de Temuco. Actualmente se desempeña como profesora en la Escuela Especial de Lenguaje Antumapu en la ciudad de Temuco. Email: [lopezitaliagenesis@gmail.com](mailto:lopezitaliagenesis@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9470-4895>

### **Carolina Lourdes Acuña Flores**

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente ejerce como profesora en Programa de integración escolar en el Colegio Eduardo Llanos Nava de Iquique. Email: [arolinalourdesacunaflores@gmail.com](mailto:arolinalourdesacunaflores@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-1424-541X>

### **Isamar Beatriz Jara Aguilera**

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente trabaja en el Liceo Técnico Centenario de Temuco en el Programa de Integración Escolar en los niveles prebásica, básica y media. Email: [Isamar.bja@gmail.com](mailto:Isamar.bja@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5446-5530>

### **Helliette Stefanie Nuñez Candia**

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente ejerce como profesora en el Complejo Educacional Monseñor Guillermo Harlt de la ciudad de Pitrufquén en el Programa de Integración Escolar en el nivel de Enseñanza Media. Email: [helliettestefanie@gmail.com](mailto:helliettestefanie@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4311-7304>