



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES RESPECTO AL
EJERCICIO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTO DE CO-
DOCENCIA EN ESTABLECIMIENTOS CON PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN
ESCOLAR (PIE) DESARROLLADO DURANTE LA PRACTICA PROFESIONAL
DEL AÑO 2016 DE LA CARRERA DE EDUCACION DIFERENCIAL –
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE- (UMCE).**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORAS:

TANIA ALEXANDRA RIQUELME CONCHA – CATALINA ANDREAS ULLOA FREDES

PROFESOR GUÍA:

ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL 2017

©2017, Tania Alexandra Riquelme Concha y Catalina Andreas Ulloa Fredes

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicamos esta tesis a:

Nelly, Rodolfo, Rosa, Eduardo, Patricia, Raúl, Yolanda y Miguel.

A nuestros padres, tíos y hermanos con afecto.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a: Nuestras familias por el amor e incondicional apoyo a lo largo de la formación académica; a nuestras amistades por su paciencia y constante motivación; a nuestras compañeras de trabajo por alentarnos; a nuestras compañeras Ana Vilches y Orietta Grau por su apoyo y guía, y a nuestro estimado profesor guía Andrés Marió Casanova por su paciencia, constancia y dedicación en el transcurso de este importante proceso.

Tania Alexandra Riquelme Concha

Catalina Andreas Ulloa Fredes

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	03
TABLA DE CONTENIDOS	04
LISTA DE CUADROS Y TABLAS	07
RESUMEN DEL TRABAJO.....	99
ABSTRACT	100
INTRODUCCIÓN	111
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	144
1.1. Presentación del problema	144
1.2. Delimitación del problema	188
1.3. Justificación.....	200
1.4. Objetivos	211
1.5. Supuesto investigativo.....	211
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	222
2.1. Formación Inicial Docente.	222
2.1.1. Historia de la Formación Inicial Docente de la Carrera de Educación Diferencial.	244
2.1.2. Actual Formación Inicial Docente de la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	266
2.2. Percepción.	288
2.2.1. Experiencia.....	311
2.3. Práctica Profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje.	344

2.3.1. Caracterización de la Práctica Profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L.	377
2.4. Trabajo Colaborativo.	422
2.4.1. Co-docencia.	444
2.4.2. Programas de Integración Escolar.	477
2.4.3. Desafíos, oportunidades y barreras en el trabajo colaborativo.	511
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	544
3.1. Paradigma de la Investigación.....	544
3.2. Tipo de Investigación.	54
3.3. Enfoque de la Investigación.....	555
3.4. Diseño de la Investigación.	555
3.5. Descripción del Contexto.....	566
3.6. Criterios de selección de los sujetos estudiados.	600
3.7. Sujeto de Investigación.....	611
3.8. Acceso a la muestra.	677
3.9. Técnicas e Instrumentos.	677
3.10. Análisis de Información.	700
a) Análisis descriptivo.	722
b) Análisis interpretativo.....	733
c) Análisis explicativo.	733
3.11. Criterios de rigor y Aspectos éticos de la investigación.	744
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS	766
4.1. Análisis Descriptivo.....	766
4.2. Análisis Interpretativo	1322

4.3. Análisis Explicativo.....	1622
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	1700
CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES	1733
BIBLIOGRAFÍA	178
ANEXOS.....	1911
Anexo N°1: Consentimiento informativo.	192
Anexo N°2: Cartas de compromiso.	1949
Anexo N°3: Guion de temas.....	1993
Anexo N°4: Validación experto N°1 Fabián Castro	20305
Anexo N°5: Validación experto N°2 Valeria Rey	205
Anexo N°6: Transcripción entrevistas en CD.	2078

LISTA DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro N°1: “Información Establecimientos Educativos”	588
Cuadro N°2: “P.I.E. Establecimientos Educativos”	599
Cuadro N°3: “Nomenclatura Fuentes de Información”	622
Cuadro N°4: “Datos de los estudiantes informantes”	655
Cuadro N°5: “Categorías y subcategorías”	711
Cuadro N°6: “Categorías y subcategorías emergentes”	712
Cuadro N°7: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.1: Experiencias positivas de trabajo colaborativo”	76
Cuadro N°8: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.2: Experiencias negativas de trabajo colaborativo”	800
Cuadro N°9: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.3: Experiencias previas de trabajo colaborativo”	83
Cuadro N°10: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.1: Coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo”	866
Cuadro N°11: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.2: Aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo”	93
Cuadro N°12: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.3: Evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo”	97
Cuadro N°13: “Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo – C.1: Desafíos personales del trabajo colaborativo”	101
Cuadro N°14: “Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo – C.2: Desafíos profesionales del trabajo colaborativo”	1044
Cuadro N°15: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.1: Barreras de comunicación del trabajo colaborativo”	1077

Cuadro N°16: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.2: Barreras psicológicas del trabajo colaborativo”	10710
Cuadro N°17: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.3: Barreras ambientales del trabajo colaborativo”	11313
Cuadro N°18: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.4: Barreras de gestión del trabajo colaborativo”	115
Cuadro N°19: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.5: Barreras de aprendizaje del trabajo colaborativo”	119
Cuadro N°20: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.6: Barreras rol del profesor guía para el trabajo colaborativo”	1211
Cuadro N°21: “Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo – E.1: Oportunidades personales del trabajo colaborativo”	124
Cuadro N°22: “Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo – E.2: Oportunidades profesionales del trabajo colaborativo”	127

RESUMEN DEL TRABAJO

Ante un contexto educativo que desafía a trabajar de manera colaborativa, tanto a los profesores en ejercicio como aquellos que están en vías de serlo, resulta importante que los profesionales sean capaces de potenciarse mutuamente tanto para aprender el uno del otro como para resolver las distintas situaciones educativas y laborales que surgen. Por lo tanto, la presente investigación busca dilucidar qué percepción tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.).

Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo, que se basa en el diseño de estudio de caso múltiple. La información se produce a partir de la revisión de entrevistas semiestructuradas y fuentes bibliográficas relacionadas con el ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia. Los informantes que participaron en el estudio corresponden a cinco estudiantes de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – de la UMCE. El análisis de la información obtenida se realizó en tres niveles; nivel descriptivo, nivel interpretativo y nivel explicativo. De esta manera, el principal hallazgo apunta a la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades interpersonales en los estudiantes en práctica para el establecimiento de relaciones personales y profesionales en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, dado que estas permiten adaptarse al contexto educativo en que desarrollan su práctica profesional; relacionarse con los distintos actores educativos y afrontar situaciones adversas.

Palabras clave: *Percepción, Trabajo Colaborativo, Co-docencia, Práctica Profesional.*

ABSTRACT

In an educational context that challenge you to work collaboratively, both, teachers in exercise as those who are in the process of being, it is important that practitioners are able to enhance each other so much to learn from each other and to resolve the various educational and employment situations that arise. Therefore, this research seeks to elucidate what perception students have, regarding the exercise of collaborative work in contexts of co-docencia in establishments with School Integration Programs (P.I.E.).

This research is qualitative and descriptive which is based on the design of multiple case study. The information is produced from the revision of semi-structured interviews and bibliographical. The information was produced based on the review of semi-structured interviews. Respondents who participated in the study correspond to five students of Education Differential –specialty Problems of Hearing and Language– from the UMCE. The analysis of the information obtained was carried out at three levels; descriptive level, interpretive level and explanatory level. So, the main finding, points to the relevance that has the development of interpersonal skills in students for the establishment of personal and professional relationships in the development of the practice from collaborative work, since these allow students to adapt to the educational context in which to develop his practice; relate to the different educational actors and deal with adverse situations.

Key words: Perception, Collaborative Work, Co-docencia, Professional Practice

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo es una actividad cooperativa realizada por un grupo de profesionales para el cumplimiento de un objetivo en común. En el sistema educacional las normativas educativas vigentes, tales como el Decreto Supremo N°170/2009 y el documento Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013), estipulan los requisitos para la implementación y el desarrollo de este en los establecimientos educacionales que cuentan con Programa de Integración Escolar. El trabajo colaborativo que se implementa al interior del aula, se denomina co-docencia. En esta participa el profesor de aula regular y el educador diferencial, quienes asumen un rol y función determinada de acuerdo al tipo de co-docencia. Ante este panorama, la formación inicial docente de los futuros educadores diferenciales se enfrenta al desafío de renovar la disciplina teórica y práctica de la enseñanza profesional. Por tal motivo, es que describir las percepciones de los estudiantes bajo este contexto se hace imprescindible.

La presente investigación tiene relación con dos escenarios. El primero corresponde a los establecimientos educacionales donde fue realizada la práctica profesional de los sujetos informantes. Mientras que el segundo, se refiere a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, sitio de formación de los individuos que participan en la investigación. Los sujetos informantes de la investigación son cinco estudiantes de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE).

Para la recogida de datos y obtención de la información, se utiliza la técnica de la entrevista semiestructurada. La información producida se desarrolla mediante cinco categorías propuestas para la investigación: experiencias de trabajo colaborativo; ejercicio del trabajo colaborativo; desafíos del trabajo colaborativo; barreras del trabajo colaborativo y oportunidades del trabajo colaborativo.

Posteriormente, la información recolectada se triangula con el marco referencial y algunas normativas educativas vigentes, para así visualizar los aspectos comunes

y particulares de cada categoría sobre la percepción que tiene cada estudiante respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia.

En relación a la estructura y componentes del informe de investigación, este se organiza en seis capítulos:

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, con su respectiva presentación, delimitación y justificación. Luego, están los objetivos y el supuesto investigativo.

El segundo capítulo corresponde al marco referencial de la investigación. La información contenida en este apartado presenta una organización interna que aborda los temas desde lo general a lo específico. Las temáticas centrales desarrolladas tienen relación con la Formación Inicial Docente, Percepción, Práctica Profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L y Trabajo Colaborativo. En cada tema abordado, el lector encontrará información bibliográfica recopilada con el fin de contextualizar y otorgar un sustento conceptual de la temática investigada.

El tercer capítulo contempla el marco metodológico de la investigación. En este se consigan y describen los pasos a seguir para dar respuesta a las interrogantes de la investigación. Este se conforma por el paradigma; el tipo de investigación; el enfoque; el diseño; la descripción del contexto; los criterios de selección; el acceso al campo; la caracterización sujetos participantes; las técnicas e instrumentos utilizados; el análisis de la información y los criterios de rigor y aspectos éticos de la investigación.

En el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de la información, considerando los siguientes niveles de análisis: descriptivo, interpretativo y explicativo. El primer análisis se realiza a partir de las subcategorías, que integran un corpus y una paráfrasis. Mientras que el segundo análisis, triangula la información obtenida del resumen de cada categoría, marco referencial y algunas normativas educativas vigentes chilenas, para así obtener una imagen general de cada una. Y el tercer

análisis, desarrolla el tema principal de la investigación, que se relaciona con cada objetivo específico, destacando los principales elementos hallados.

El quinto capítulo corresponde a la discusión de la investigación. En este apartado las investigadoras dan a conocer su postura teórica en torno a las temáticas abordadas.

En el sexto y último capítulo se encuentran las reflexiones finales de la investigación. Además, se destacan los principales hallazgos del estudio, las limitaciones que surgieron durante su realización y las posibles proyecciones.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Presentación del problema

La educación a nivel internacional, desde la década de los noventa con la “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos” (UNESCO, 1990) y la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), ha generado las bases para impulsar un modelo educativo inclusivo, con el propósito de “asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa” (UNESCO, 2004). Bajo este contexto, la educación chilena ha debido asumir y hacerse cargo de los distintos desafíos que se van presentando, reorganizando tanto las políticas nacionales como las prácticas educativas.

Algunas de las normativas vigentes en esta materia son: “Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad 19.284, que surge ante la necesidad de garantizar la accesibilidad a toda la población, asegurando el derecho a una educación de calidad para todas las personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)¹” (Espinoza et al., 2011, p.23); el Decreto Supremo N°1 que implementa los Proyectos de Integración Escolar (P.I.E.) para la integración de los estudiantes con N.E.E al sistema educacional regular (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1998) y el Decreto Supremo N°170 que establece criterios para la evaluación diagnóstica, la subvención de las distintas N.E.E y los profesionales a cargo, otorgando a estos últimos “orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados” (MINEDUC., 2013, p.5).

¹ Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.): se definen como las “... necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos” (MINEDUC, 2011, p.15).

En relación a lo anterior, las políticas nacionales implementadas en el sistema educacional chileno, si bien intentan acercarse hacia una mirada inclusiva, no hacen referencia por completo a esta porque en sus lineamientos comparten nociones tanto de integración como de inclusión (Fundación Chile, 2013).

En base a estas normativas y políticas públicas que buscan dar respuesta a la diversidad y necesidades educativas del estudiantado, es que también comienzan a surgir demandas de nuevas habilidades en los docentes, siendo una de ellas el ejercicio del trabajo colaborativo que se entiende como “una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común que depende de la acción de todas ellas. Cada uno es responsable por el grupo y el objetivo se logra a partir de la interacción grupal” (Podestá, 2014, p.3). Por lo tanto, resulta importante que los profesionales que desarrollan el trabajo colaborativo sean capaces de potenciarse mutuamente tanto para aprender el uno del otro como para resolver las distintas situaciones educativas y laborales.

Así mismo, el desafío a los profesores insertos en la realidad educacional se convierte en un desafío para aquellos que se encuentran en formación ya que “...en su formación los docentes deben desarrollar ciertas competencias y habilidades que respondan a estas necesidades. Entre éstas, la colaboración, que ha adquirido especial importancia en el contexto de la sociedad del conocimiento” (Olivares y Hamuy, 2012, p.17), puesto que trabajar colaborativamente permiten a los profesores, por una parte aumentar sus habilidades como docentes y por otra, contribuir a los aprendizaje de los estudiantes afrontando así, los nuevos desafíos educativos.

En este sentido, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), institución de educación superior que forma profesores en los distintos niveles, disciplinas y modalidades del sistema escolar (UMCE, 2015) contempla dentro de sus carreras de pedagogía, la de Educación Diferencial y sus distintas especialidades: Problema de Audición y Leguaje (P.A.L.); Discapacidad Intelectual (D.I.); Problemas de Visión (P.V); y Problemas de Aprendizaje (P.A.), que tienen la misión de “formar un profesional que responda con compromiso social a las

necesidades de país que se plantean en el siglo XXI, con visión integral de ser humano y de las personas con N.E.E.” (UMCE, 2015). Desde esta manera es que la especialidad de P.A.L. para formar profesionales capaces de dar respuesta a las continuas demandas de la actualidad, exige a sus estudiantes una serie de requisitos a cumplir durante su formación inicial.

Respecto a la formación inicial docente de la especialidad de P.A.L., esta comprende líneas tanto de conocimiento teórico como práctico. Dentro de los requisitos finales, se encuentra el proceso de práctica final o profesional, entendiendo esta última como “una instancia final del proceso de formación inicial docente de un estudiante de pedagogía” (Gaete, 2003, p.2).

La práctica profesional de esta especialidad, presenta distintos contextos educativos, siendo uno de ellos, los P.I.E. que se definen como “una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto de aula común) a los estudiantes que presentan N.E.E., sean estas de carácter permanente o transitoria” (MINEDUC, 2009, p.16). Por tanto, el desarrollo de prácticas profesionales en contextos de P.I.E. permite al estudiante en formación insertarse en un espacio con distintos actores educativos para descubrir y aprender habilidades sobre el ejercicio del trabajo colaborativo.

Desde esta perspectiva, se advierte que la formación docente es un proceso de continuos cambios, que no solo abarcan los contenidos teóricos de la formación sino que además, las percepciones que tienen los estudiantes con la totalidad de los sujetos que forman parte del quehacer educativo.

Bajo este marco, las percepciones de los estudiantes que realizan el ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de P.I.E. cobran sentido, ya que el percibir se constituye como un proceso dinámico donde el sujeto se encuentra influido por una serie factores, tales como: experiencias, valores, relaciones interpersonales y cultura, elementos que a su vez también se verán determinados por cómo estos se vivan y/o afronten (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010). Entonces, a partir de los elementos que están presentes en las diversas realidades educativas de los

estudiantes, es cómo cada uno construye sus significaciones respecto al ejercicio del trabajo colaborativo repercutiendo a su vez, en el desempeño de este.

Considerando lo anteriormente expuesto es que surge la necesidad de responder la siguiente interrogante ¿Qué percepción tienen los estudiantes que desarrollaran la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad de Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE) respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos educacionales municipales con Programas de Integración Escolar de las comunas de San Joaquín, Macul y Providencia?. A partir de la cual se generan interrogantes específicas, tales como: ¿Cuáles son las experiencias que tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia?, ¿Cómo es el trabajo colaborativo en contextos de co-docencia durante la práctica profesional? y ¿Qué desafíos, barreras y oportunidades tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo durante la práctica profesional?.

1.2. Delimitación del problema

Las experiencias que tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia también cobran un papel importante ya que esta abarca los sucesos, percepciones y sensaciones propias de cada individuo (Cantonero y Emperador, 2013) involucrando tanto al sujeto como a su entorno y la forma en cómo estos se relacionan (Carreras Planas, 2016). En este sentido, las experiencias determinan las construcciones y significaciones del estudiante respecto de sí mismo, de otras personas y su entorno influyendo al ejercicio del trabajo colaborativo durante el proceso de práctica profesional.

Por otro lado, las nuevas metodologías de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo, específicamente la co-docencia que “se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades” (Rodríguez, 2014, p. 220) brindada entre el profesor de aula regular y diferencial, se transformarán en experiencias-desafíos que los estudiantes en formación deberán abordar durante sus procesos de prácticas profesionales.

El ejercicio del trabajo colaborativo, es un proceso de construcción conjunta, resulta también una instancia relevante, ya que comprende desafíos, barreras y oportunidades. Desde esta perspectiva, el desafío para los estudiantes en práctica implica sucesos que significan la posibilidad de aprender y expandir habilidades hacia algo nuevo (Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014) que permitan a los estudiantes el desarrollo y/o mejoramiento de habilidades para las prácticas en co-docencia una vez ingresados al mundo laboral. En cuanto a las barreras durante el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, estas hacen referencia a “...cualquier condición que haga difícil realizar progresos o lograr un objetivo” (Silva y Astudillo, 2012, p.2), enfrentando de esta manera al estudiante en práctica a situaciones reales que ponen a prueba tanto sus habilidades como la formación recibida. Mientras que las oportunidades son instancias favorables para lograr o

alcanzar los objetivos propuestos para desarrollar eficazmente el trabajo colaborativo durante la práctica profesional.

De esta manera, el problema a abordar en esta investigación tiene relación con la descripción de las percepciones respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 en establecimiento educacionales municipales con Programas de Integración Escolar de las comunas de San Joaquín, Macul y Providencia que tienen cinco estudiantes de la carrera de Educación Diferencial –especialidad Problemas de Audición y Lenguaje- de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

1.3. Justificación

En la actualidad con las nuevas demandas educativas de inclusión, la formación inicial docente en Educación Diferencial de la especialidad de Problemas de Audición y Lenguaje, específicamente el área de práctica profesional, exige que el estudiante en los establecimientos educativos con P.I.E. desarrolle prácticas inclusivas, siendo una de ellas el ejercicio del trabajo colaborativo que involucra la co-docencia entre el profesor de aula regular y educador diferencial. Sin embargo, durante la formación existe una baja profundización respecto a esta temática. De este modo, ver qué sucede con los estudiantes que realizan su práctica profesional resulta importante porque esta etapa constituye el primer acercamiento real hacia el quehacer docente.

También, investigar las percepciones de estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia en establecimientos con P.I.E. se torna relevante, ya que a través de la información recolectada, es posible dilucidar cómo cada uno de ellos significa y vive los procesos de práctica profesional. Esto, permite la generación de una retroalimentación y reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de cómo se desarrolla esta etapa final.

Otro aspecto relevante es que esta investigación es un aporte a la formación inicial docente de la carrera de Educación Diferencial -especialidad Problemas de Audición y Lenguaje- puesto que podría contribuir al mejoramiento del desarrollo de prácticas en contextos de co-docencia y la incorporación de ésta desde los primeros años de formación. A su vez, este estudio permite el acercamiento con otras carreras de pedagogías generando así, un trabajo colaborativo desde la base de la formación inicial.

1.4. Objetivos

a) Objetivo General:

Describir las percepciones de cinco estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos educacionales municipales con Programas de Integración Escolar de las comunas de San Joaquín, Macul y Providencia desarrollada durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje de la UMCE.

b) Objetivos Específicos:

- Identificar las experiencias que tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia.
- Caracterizar el ejercicio del trabajo colaborativo que tienen los estudiantes en contextos de co-docencia durante la práctica profesional.
- Visibilizar los desafíos, barreras y oportunidades que tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia durante la práctica profesional.

1.5. Supuesto investigativo

Las percepciones que tienen los estudiantes de P.A.L. respecto a sus prácticas profesionales realizadas durante el año 2016 en establecimientos con Programas de Integración Escolar señalan que el trabajo colaborativo en contextos de co-docencia se debe desarrollar desde las primeras prácticas para tener mayor conciencia acerca de las habilidades interpersonales que el educador(a) diferencial debe contar para el ejercicio de éste.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Formación Inicial Docente.

La educación superior en Chile se concibe como aquella enseñanza de nivel avanzado, que forma y prepara a los estudiantes en un determinado campo profesional y/o técnico. Esta tiene como requisito principal la aprobación o certificación de la licencia de educación media (MINEDUC, 2009).

En este marco, la preparación inicial de los docentes "... es asumida por universidades tanto del Consejo de rectores como privadas y excepcionalmente por algunos Institutos Profesionales" (Johnson, 2010, p.14) tras la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza de 1990. Por lo tanto, los estudiantes que ingresan a la carrera de pedagogía cursan un programa de estudios, a través de los cuales se obtiene la habilitación profesional mediante la obtención de un título con grado académico.

Cada programa formativo comprende distintos niveles, disciplinas y modalidades del sistema escolar, que responde al modelo y enfoque educativo vigente en el sistema educacional y a las normativas educativas que regulan los mismos (Avalos, 2014). Es decir que en este proceso, en general, los estudiantes de pedagogía se apropian de los conocimientos disciplinarios que requieren para ejercer su profesión.

Teniendo en consideración lo anterior, es que la formación inicial docente se concibe como:

"... aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional" (Sánchez, 1995, p. 89).

Berger y Luckman (2001) indican que la preparación inicial de los docentes "...es la internalización de "submundos" institucionales, esto es, la adquisición del

conocimiento específico de roles” (p.175). Aquí, los autores explican que en esta etapa se adquieren conocimientos orientados al ejercicio profesional del profesor.

Por su parte, Putnam y Borko (citado en Johnson, 2010), establecen que la formación inicial docente es el “aprendizaje a la docencia” (p.24). En este, se adquieren conocimientos profesionales que están relacionados con la habilitación para el ejercicio de la docencia (Johnson, 2010).

Desde otra arista, Avalos (2003) menciona que la formación inicial docente se presenta como un desafío al llevar a cabo funciones que son propias del ejercicio docente y que estas a su vez, están en coherencia tanto con las políticas educacionales como con el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la formación inicial resulta un proceso de alta complejidad al involucrar los desafíos académicos y educativos que se van presentando en el sistema educacional.

Por otra parte, la autora alude que la preparación de los profesores no sólo contempla aspectos teóricos, sino que también aspectos emocionales. Sin embargo, es importante destacar que lo anterior queda a responsabilidad de cada institución formadora, ya que cada una se encarga de definir las orientaciones curriculares que se abordaran en la formación de los futuros docentes, de acuerdo a su proyecto o modelo educativo.

De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que la preparación profesional es heterogénea, y que frente a ello existe una escasa regulación sobre la orientación curricular que posee cada proyecto educativo.

Como se hizo mención en los párrafos anteriores, la formación inicial docente será entendida en esta investigación como una etapa educativa de aquellos que cursan la carrera de pedagogía, la cual se caracteriza por la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades emocionales que permiten el desempeño profesional en un contexto educativo.

2.1.1. Historia de la Formación Inicial Docente de la Carrera de Educación Diferencial.

La carrera de Educación Diferencial es una disciplina que se encarga de formar a profesores para ejercer una acción educativa con personas que cuentan con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (en adelante N.E.E.) (UMCE, 2016).

Esta surge en los años 70, siendo el Instituto Pedagógico de Chile la primera casa de estudios superiores encargada de preparar a educadores diferenciales para ejercer una atención educativa a niños, niñas y jóvenes que contaban con algún tipo de discapacidad (Avalos, 2003).

En sus inicios, la formación de los educadores diferenciales se encontraba bajo la influencia de un modelo educativo médico-rehabilitador, el cual se basaba en la asistencia y diagnóstico de las distintas discapacidades que eran clasificadas según su origen orgánico (MINEDUC, 2004). Dicho esto, se entiende que el contexto formativo del educador diferencial consistía en “reeducar a los niños que sufren alteraciones en su desarrollo, en todas sus facetas y al que se va a tratar de recuperar e integrar a la sociedad” (Ortiz, 1988, p.45).

Más tarde, con el informe de Warnock de 1978 y la Declaración de Salamanca sobre los Principios para las N.E.E., se modifica la preparación del educador diferencial para redefinir las nuevas funciones, basadas en la “normalización” de los estudiantes con N.E.E., que desafiaban el ejercicio profesional (Monghi et al., 2012).

Luego, con la promulgación de decretos y programas enfocados a dar mayor cobertura a las N.E.E., tales como: la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad de 1994; el Decreto N°1 del año 1998 y el Decreto N°170 del 2009, comienza a surgir el modelo educativo de integración escolar (MINEDUC, 2004).

Ante este nuevo escenario, la formación de educadores diferenciales se especializaba en la intervención educativa individual de estudiantes con N.E.E., realizando las sesiones de trabajo fuera del aula común. Esta atención consistía en

brindar "...un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarnos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente" (Garanto, 1993, p.13). Por otra parte, se establece el trabajo con otros profesionales que se desenvuelven en el ámbito educativo, tales como: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, etc.

Paralela a esta transformación, inicia un nuevo modelo educativo basado en la inclusión, el cual se desarrolla con la "Declaración Mundial sobre Educación Para Todos" (UNESCO, 1990) y la "Declaración de Salamanca de una Educación Inclusiva" (UNESCO, 1994) que reestructura la formación de los profesores de Educación Diferencial, situándola en un proceso de tránsito entre el modelo integracionista y el inclusivo.

De esta manera, el educador diferencial se enfrenta a una nueva realidad que lo desafía a desarrollar un trabajo colaborativo con los distintos profesionales que forman parte del equipo educativo. Dentro del ejercicio del trabajo colaborativo, se encuentra la co-docencia, la cual se realiza entre el educador diferencial y el profesor de aula regular para potenciar y contribuir al trabajo al interior del aula. Esta, requiere de cierta paridad entre ambos docentes, quienes se involucran de forma alternada, dividiendo el trabajo, las responsabilidades, la participación, la interacción y la retroalimentación con los estudiantes (MINEDUC, 2013).

Frente a este panorama, las instituciones de educación superior se han visto ante la necesidad de reformular los programas y estándares formativos para abordar las nuevas demandas educativas del sistema escolar, teniendo que implementar nuevos conocimientos y habilidades profesionales que deben desarrollar los estudiantes de educación diferencial durante la carrera.

2.1.2. Actual Formación Inicial Docente de la Carrera de Educación Diferencial en la UMCE.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es una de las instituciones de educación superior encargada de formar a profesores, impartiendo de manera particular todas las carreras de Pedagogía. Una de ellas corresponde a la carrera de Educación Diferencial, la cual pertenece a la Facultad de Filosofía y Educación y está compuesta por cuatro especialidades, pero para los fines de la investigación solo se hará énfasis a Problemas de Audición y Lenguaje (en adelante P.A.L.).

El Departamento de Educación Diferencial otorga una formación profesional renovada y a la vanguardia de las distintas innovaciones que surgen en el contexto educativo, fortaleciendo continuamente la preparación de los estudiantes tanto al servicio de la atención de las N.E.E. como de los requerimientos educativos. (UMCE, 2015).

La carrera de Educación Diferencial especialidad de P.A.L. tiene como propósito formar a un profesional que responda a las N.E.E. de las personas desde una perspectiva íntegra, contando con distintas habilidades que le permitan desenvolverse de manera favorable en los distintos contextos educativos del sistema educacional chileno (UMCE, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la formación de profesores de la carrera de Educación Diferencial especialidad de P.A.L., se ocupa de las N.E.E. que se presentan en el desarrollo del lenguaje en la etapa infantil, como también de la educación de personas sordas, bajo una modalidad bilingüe (UMCE, 2015).

Para ello, la carrera de Educación Diferencial de la especialidad de P.A.L. cuenta con distintos ciclos formativos, diseñados bajo un modelo curricular por competencias, entendiendo estas como “un conjunto de atributos personales que permiten el desempeño de funciones y tareas profesionales en un contexto determinado de realización” (UMCE, 2015, p. 6). Dichas competencias, se

encuentran relacionadas con las distintas actividades curriculares a lo largo de la formación.

El programa de estudios de la carrera de Educación Diferencial de la especialidad de P.A.L. se organiza en ocho semestres para la obtención del grado académico de Licenciado. Cada uno de los semestres se organiza, por una parte, en áreas teóricas o de formación general, donde se abordan contenidos con bases filosóficas y sociológicas de la educación; conocimientos de la disciplina específica y estrategias orientadas a la enseñanza profesional. Y, por otra, prácticas relacionadas con la preparación profesional y disciplina de especialidad. Por último, se realizan dos semestres más para la obtención del título profesional y grado académico de licenciado. Para este último ciclo, se requiere la aprobación de la práctica profesional y de la memoria o seminario de título (UMCE, 2015).

Cada actividad curricular del plan de estudios, es evaluada por los criterios e indicadores de los cuatro dominios expresados en el Marco para la Buena Enseñanza, que es un instrumento que contempla los conocimientos y habilidades que deben tener los docentes al momento de desempeñar su profesión (MINEDUC, 2011).

Este sistema de evaluación empleado, indica los logros alcanzados por los estudiantes tanto en las competencias genéricas como específicas, las cuales varían de acuerdo al programa de estudio o de la carrera (UMCE, 2015).

Bajo este contexto y debido al impacto que tiene en la formación de los estudiantes el fortalecimiento del conocimiento teórico y práctico en la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L., es que en el siguiente apartado se aborda el concepto de percepción para dar cobertura a la temática de estudio.

2.2. Percepción.

La percepción es un concepto que ha sido empleado en diferentes campos de estudios, tales como la antropología, la sociología y la psicología; disciplinas que han explicado dicho término dando lugar a una serie de definiciones.

En este sentido, la percepción puede ser entendida como "... la captación de información, a través de los sentidos" (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p.191), es decir, una actividad que implica la recogida de datos a partir de un órgano sensorial y/o corporal, como la visión o el tacto.

También, se puede definir como el proceso cognitivo de la conciencia, que consiste en reconocer, interpretar y significar lo percibido tanto del ambiente físico como social (Vargas, 1994). Esto quiere decir, que percibir no solo involucra aspectos orgánicos sino que también, implica una actividad de procesamiento y socialización. En esta se forman estructuras perceptuales, tanto de forma implícita como simbólica, según las pautas ideológicas y culturales en las que rige la sociedad.

De esta manera, la percepción "es un proceso en constante interacción donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares de cada grupo social" (Vargas, 1994, p.48).

Por otra parte, el proceso de percepción involucra vivencias conscientes e inconscientes de la psique humana (Vargas, 1994). Es consciente cuando el sujeto reconoce lo que está percibiendo e inconsciente cuando se llevan a cabo los procesos biológicos de la percepción, tales como, la captación de la información; la selección de la información; la organización de la información y la categorización de esta. Es así como lo percibido se relaciona con las circunstancias biológicas, históricas y culturales del sujeto perceptor.

En efecto, el acto de percibir involucra "... categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno en base a cualidades de las representaciones psíquicas" (Kannizza citado en Oviedo, 2004, p.93) que posee cada sujeto. Esto quiere decir,

que la percepción se construye a partir de la selección e interpretación de la información otorgada por los sentidos de cada individuo.

Además, la percepción también implica "... relacionar los datos percibidos con otros datos ya existentes en la memoria, con el propósito de identificarlos y valorarlos desde un punto de vista afectivo" (Espinoza et al., 2011, p.61). En otras palabras, en el proceso de percepción intervienen tanto factores externos como internos del perceptor, los que generan una nueva impresión de la realidad, la cual puede ser aceptada o rechazada según los estados internos de este.

En este contexto, la percepción es el resultado de un proceso activo y constructivo de sucesos externos e internos, que se obtienen de la representación de la información inmediata del contexto y de los aspectos inherentes de cada individuo como: las experiencias previas; las expectativas; las creencias y los valores del perceptor (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010).

La experiencia previa se considera como el conocimiento o habilidad que se adquiere por la vivencia de una situación significativa (Sánchez y García, 2006).

La expectativa se definen como "... la estimación que hace un individuo sobre la probabilidad de lograr o conseguir un resultado" (Dorta y Gonzáles, 2003, p.13). Esto significa, que una persona puede plantearse una meta

Una creencia corresponde a la idea o estado mental que tiene un sujeto respecto a una persona, situación, acción, etc. Esta es susceptible a ser verdadera o falso (Martín, 2005)

Los valores son "... referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano" (Sandoval, 2007, p.98). En otras palabras, los valores son modelos que orientan la forma de actuar de un individuo o grupo social.

En este proceso, también pueden intervenir las percepciones y experiencias de las demás personas, así como ciertos consensos culturales establecidos dentro de un grupo social (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010). Esta situación se explica porque la percepción no solo se construye por aspectos internos propios de un

sujeto, sino que también por la interacción de este con el contexto en el cual se encuentra inserto.

De esta manera, la percepción “no es un añadido de eventos a experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo” (Vargas, 1994, p.49), ya que esta se reformula de acuerdo a las circunstancias del ambiente.

Por lo tanto, la percepción será entendida como:

“... el acto por medio del cual un sujeto toma consciencia de sus acciones y les da significado, este complejo proceso tiene como resultado una representación interna y subjetiva del mundo real, en donde la configuración del acto perceptivo es intervenida tanto por las propiedades del sistema nervioso, como por la propia personalidad, experiencias y la motivación del sujeto perceptor” (Espinoza et al., 2011, p.61).

Respecto a cómo un sujeto construye la percepción de una situación vivenciada en su entorno se puede señalar que, este en primera instancia capta la información a través de los estímulos sensoriales. Luego, selecciona la información, de acuerdo a factores internos como externos, realizando un filtro que determina la información que recibirá mayor atención. Más tarde, el sujeto organiza la información seleccionada de manera significativa, integrando y categorizando la información a partir de las experiencias previas, recuerdos, ideales, conocimientos, entre otros; generando de esta manera una interpretación y/o respuesta frente a la situación experimentada. Respuesta que se puede manifestar en acciones, actitudes, sentimientos o ambas (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010).

De esta manera, la percepción al ser un proceso dinámico va transformando la realidad, esto quiere decir que el estímulo que en primera instancia fue captado a nivel sensorial será modificado, ya que durante este proceso se va integrando información que proviene de factores internos del sujeto, como las emociones, las experiencias, las expectativas, los valores, etc. Explicando de este modo, “... porque

las personas se comportan de forma distinta en una misma situación” (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010, p.62).

En relación a las características del proceso de percepción, se puede señalar que esta es subjetiva, selectiva y temporal.

Subjetiva, ya que cada uno de los perceptores tendrá una impresión variada de la realidad, producto de sus experiencias, necesidades o motivaciones que atribuyen cualidades personales. Este proceso se denomina implicación de rasgos, donde cada perceptor otorga sentido y significado al mundo circundante (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010). Dicho esto, el percibir se identifica por las vivencias de un sujeto que se pueden configurar de acuerdo a “...las historias personales y el contexto en el cual estás se dan” (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010, p. 20). También es selectiva, puesto que quien percibe elige dar mayor atención por un lado, a los estímulos que “... representen más apropiadamente sus rasgos o cualidades” (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010, p.17) y por otro, aquellos caracteres que se presenten con mayor recurrencia. Y temporal, dado que el perceptor constantemente va modificando su percepción de acuerdo a las experiencias que tiene con su entorno.

Por lo tanto, el proceso de percepción también se ve influenciado por las experiencias propias y las experiencias que tienen otros individuos, ya que, “... a través de esas experiencias compartidas, el mundo propio y el de los individuos va tomando estructura, estabilidad y sentido para cada perceptor” (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010, p.17).

Ante esta situación, es preciso abordar el concepto de experiencia para tener una mejor comprensión sobre el proceso de percepción y su relación con la presente investigación.

2.2.1. Experiencia.

El concepto de experiencia se define como “... el producto de la actividad cognoscitiva, en la que necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de

condiciones interpuestas por la subjetividad humana” (Kant, citado en Amengual, 2007, p.7). Es decir, la experiencia es el resultado del conjunto de saberes que un individuo adquiere a lo largo de la vida o en un periodo determinado de esta.

La experiencia se caracteriza por ser “... aquello de lo que salimos transformados” (Salinero, 2013, p.6), puesto que esta modifica “... nuestra subjetividad: aquello que somos, lo que sentimos, aquello por lo que nos medimos, evaluamos y decimos” (Salinero, 2013, p.4). Situación que lleva al sujeto a percibir y percibirse de manera distinta dado que la experiencia está determinada por un tiempo, que marca un antes y un después (Salinero, 2013).

Las experiencias también se caracterizan por ser singulares. Esto quiere decir, que cada persona vivencia una situación de forma única (Pereira, 2008), ya que las experiencias “... no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino que adquieren valor (diferencial)” (Ruiz, 2013, p.109) dependiendo de la realidad de cada sujeto.

Por otra parte, las experiencias que un sujeto vive “.... varían de acuerdo a las historias personales y el contexto en el cual éstas se dan” (Altkenm, Fernández, Severino, Torres, 2010, p.20.). Esto quiere decir, que cada experiencia va a estar determinada por factores internos característicos del sujeto y aspectos externos del contexto.

Entonces, cuando un sujeto vive una experiencia, esta desencadena diversas emociones tales como: alegría, tristeza, angustia, incertidumbre, rabia, entre otras. Es decir, el sujeto relaciona los datos percibidos de su entorno con aspectos de su propia personalidad, incorporando una carga afectiva y/o valórica a la realidad captada, categorizando dichas experiencias como positivas y/o negativas.

Las experiencias positivas, se entienden como aquellas vivencias, situaciones o interacciones sociales satisfactorias que un individuo interioriza al estar inserto o dentro de una sociedad y/o cultura (Espinoza et al., 2011). Mientras que las experiencias negativas, se definen como un actividad de “... selección y elaboración

simbólica de la experiencia sensible” (Espinoza et al., 2011, p.59), que genera disminución de satisfacción por una actividad, profesión u oficio.

Entonces, para conocer las experiencias que los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la especialidad P.A.L., tuvieron durante la práctica profesional del año 2016; etapa final considerada como el “... período de formación en que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales” (Gaete, 2003, p.103), es que en el siguiente apartado se profundiza sobre esta.

2.3. Práctica Profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L.

Las prácticas son una pieza clave dentro de la formación inicial, puesto que “...inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje desde varios propósitos: como punto de referencia y contraste, aplicación y revisión de conocimientos teóricos de las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar acerca del mismo” (Sayago y Chacón, 2006, p.58). En este sentido, las prácticas durante la formación inicial docente son instancias estimuladoras que, además de acercar a los estudiantes a un contexto real de enseñanza, generan un abanico de experiencias de aprendizajes para la auto-reflexión, capacidad y valoración tanto del propio quehacer pedagógico como el de los distintos actores educativos.

En relación a la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L., ésta dentro de su malla contempla el desarrollo de diversas prácticas durante los cinco años de su de formación inicial, tales como: Práctica I: Educación Especial (primer año, semestre I), Práctica II: sectores de aprendizaje (tercer año, semestre V), Práctica III: Educación Inicial (tercer año, semestre VI), Practica IV: metodología aplicada a la Educación del Sordo o Problemas de Lenguaje (cuarto año, semestre VII), Practica V: Educación de Sordos o Problemas de Lenguaje (cuarto año, semestre VIII), y la Práctica Profesional (quinto año, semestre IX o X) (UMCE, 2008).

Esta línea de conocimiento práctico presente en la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. se desarrolla de manera progresiva, es decir, el estudiante durante su formación comienza con una práctica inicial que tiene “... al centro educativo como texto, para que el estudiante observe y haga una lectura de la realidad escolar, a partir de la teoría” (Cortés e Hirmas, 2014, p.9). Más adelante, continua con prácticas intermedias que plantean “... al centro educativo como contexto, con el fin de que el estudiante descubra, ejercite y reflexione acerca de sus habilidades y herramientas como docente” (Cortés e Hirmas, 2014, p.9). Y por último, la práctica final o profesional que “... plantea al centro educativo como escenario, para que el estudiante en formación ponga a prueba de manera integrada

las habilidades profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación” (Cortés e Hirmas, 2014, p.9). De esta manera, la práctica final o profesional cobra mayor importancia ya que además de permitir a los futuros educadores aplicar los conocimientos desarrollados a lo largo de la carrera, esta es la experiencia práctica más cercana a la realidad laboral del trabajo docente que realiza un estudiante tanto dentro como fuera del aula, durante su formación inicial.

En este sentido, la práctica profesional al incorporar al estudiante a la realidad dinámica y compleja de una institución educativa, desafía al practicante a ser capaz de generar espacios de aprendizaje inclusivos y de calidad para todos los estudiantes, adaptando tanto el contenido de su enseñanza como las formas de enseñar (Calvo, 2013). Por tanto, el futuro docente se enfrenta al desafío de desarrollar distintas estrategias y/o habilidades que le permitan por un lado, desenvolverse colaborativamente en el trabajo con otros profesionales y por otro, flexibilizar el currículum al contexto escolar en el que se encuentre inserto, generando clases inclusivas y diversas que involucren los intereses y estilos de aprendizajes de los estudiantes con y sin N.E.E.

Además, el proceso de práctica profesional que “... genera al estudiante indagar, buscar respuestas en los conocimientos disponibles e incorporar los saberes técnicos en las acciones y diálogos concretos de la práctica” (Macías, 2012, p.2), busca movilizar el aprendizaje autónomo del practicante para abordar las situaciones que se le van presentando durante la práctica final.

Por otra parte, esta etapa “... se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan” (Escobar, 2007, p.184), es decir, el desarrollo de la práctica profesional también está marcado por las relaciones que se generan con los distintos actores educativos tanto dentro como fuera del aula.

Dicho lo anterior, durante este proceso el estudiante en práctica también “... se encuentra bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas del docente guía, docente supervisor, el grupo de estudiantes con los que le corresponde actuar

y otros agentes de la institución educativa” (Escobar, 2007, p.185), situación que muchas veces pone en tensión al estudiante practicante, pudiendo afectarlo positiva o negativamente en facetas de su vida profesional, emocional y/o personal.

Por otro lado, la práctica profesional también desafía al estudiante a “... reconfigurar los aprendizajes adquiridos en función de las demandas, características y condiciones que operan en el escenario escolar en el cual se inserta” (Latorre, 2006, p.44). En otras palabras, el practicante para realizar el proceso de práctica profesional, dependiendo del escenario educativo en que se encuentre inserto, además de los desafíos que conlleva la realización de esta, tendrá que adaptar sus conocimientos de base, o aprender otros nuevos, según el funcionamiento de la cultura escolar.

Bajo esta lógica, el desarrollo de la práctica profesional considera “... no sólo los elementos conceptuales y procedimentales, sino además los actitudinales, afectivos y emocionales” (Escobar, 2007, p.185) puesto que, el estudiante y futuro educador permanentemente se encuentra enfrentado una serie de situaciones que lo desafían no solo a nivel cognitivo sino que además emocional. Ejemplo de ello es la relación laboral que este debe establecer con el profesor guía del establecimiento educacional para llevar a cabo su rol como educador(a) diferencial durante el desarrollo de su práctica profesional, vínculo que pone en juego los recursos y habilidades blandas propias de cada estudiante.

Entonces, el proceso de práctica profesional resulta clave porque permite al estudiante “... aprender cosas nuevas, re-significar lo aprendido, re-aprender o, bien, des-aprender lo aprendido” (Latorre, 2006, p.44), convirtiéndose, la etapa final de la formación docente, en un espacio donde el estudiante se transforma en el protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

Es así, como la práctica profesional durante la formación inicial es una instancia no solo de aprendizaje, responsabilidad e innovación sino también un momento en que el estudiante reflexiona y resuelve desafíos, a través de estrategias y metas

propias, que a partir de la propia experiencia, le permiten construir un punto de vista personal y con ello su incipiente identidad profesional (Calvo, 2013).

Por lo tanto, poner énfasis en el desarrollo de las prácticas profesionales, además de ser una instancia de retroalimentación y reflexión acerca de cómo se están formando a los futuros formadores, también abre la posibilidad de saber cómo perciben los estudiantes y futuros profesores este último momento de su formación.

2.3.1. Caracterización de la Práctica Profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L.

Teniendo claridad respecto de la importancia de la práctica profesional durante la formación inicial, a continuación se presentan los elementos que forman parte del proceso de práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial de la especialidad de P.A.L.

En la actualidad, la práctica profesional de la especialidad se encuentra regulada por el Reglamento de Práctica Profesional Final de la UMCE del año 2011. En este documento se estipulan lineamientos generales acerca de la función y desarrollo de la práctica profesional.

El artículo N°1 hace alusión de manera general en primer lugar al rol integral que el estudiante practicante tiene que asumir durante su práctica profesional, en segundo lugar señala los niveles (enseñanza inicial, básica y media) y tipos de establecimientos (municipal, subvencionado o privado) donde se pueden realizar las prácticas profesionales y en tercer lugar, la orientación y supervisión que el estudiante en práctica debe tener tanto de un profesor supervisor de la Universidad como de un profesor guía del establecimiento educacional (UMCE, 2011).

Respecto al propósito que tiene la práctica profesional, el artículo N°2 refiere que:

“La Práctica Profesional Final tiene como intención que el alumno demuestre que está profesionalmente preparado para detectar problemas, necesidades e intereses de los estudiantes; planificar, generar ambientes de aprendizajes adecuados, ejercer docencia,

evaluar los objetivos propuestos y reflexionar sobre su ejercicio docente a partir de las necesidades y requerimientos del contexto educativo en que participa” (UMCE, 2011, p.2).

Por otra parte, el artículo N°3 menciona los requisitos que los estudiantes deben tener para poder realizar su práctica profesional, estos son cuatro: el primero consiste en la aprobación de las practicas previas a la práctica profesional final y las asignaturas de pre-requisitos desarrolladas hasta el octavo semestre, el segundo tiene relación con que el estudiante tenga condiciones óptimas de salud física y mental para llevar a cabo su práctica profesional, el tercero es disponer de tiempo para cumplir con el horario de la práctica , y el cuarto tiene relación con la opción de semestre (novenos o décimos) que el estudiante puede elegir para llevar a cabo su práctica profesional (UMCE, 2011).

El artículo N°4 estipula que la práctica profesional no puede ser remunerada. (UMCE, 2011). Mientras que el artículo N°5 señala cuatro etapas: Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación que el practicante debe desarrollar durante su práctica profesional (UMCE, 2011). Sin embargo, la práctica profesional de la especialidad de P.A.L. a diferencia del artículo N°5 contempla solo las siguientes tres etapas:

La primera etapa (de observación participante) tiene una duración aproximada de quince días. En esta fase los estudiantes practicantes deben desarrollar las siguientes tareas: observación participante de los cursos e institución educativa, revisión de documentos tanto de la institución como de los estudiantes, evaluación inicial de la situación de aprendizaje del grupo-curso, tareas de ayudantía y participación de las actividades planificadas por el establecimiento, inicio de la construcción del portafolio (instrumento de evaluación), presentación de una propuesta educativa-pedagógica que contemple los objetivos (ya sea en ámbitos institucional, familiar y pedagógicos) a desarrollar durante la práctica profesional y muestra de las primeras planificaciones (Departamento de Educación Diferencial, 2016).

La segunda etapa tiene una duración aproximada de un mes. Las tareas durante este periodo tienen relación con la ejecución de las primeras clases diarias, la reflexión diaria y posteriormente semanal, en torno a la observación participante y las clases realizadas, más la continuación tanto de la elaboración del portafolio como de las tareas de ayudantía y participación de las actividades planificadas por el establecimiento (Departamento de Educación Diferencial, 2016).

Y la tercera etapa que tiene una duración aproximada de un mes y medio, se destaca por ser la instancia en la que el estudiante asume su rol de profesor como tal, cumpliendo con todas las responsabilidades y obligaciones que tiene su profesor guía. En esta etapa algunas de las tareas son: realización de clases y tareas administrativas, atención de apoderados y/o realización de reuniones de apoderados, planificación de actividades según el formato de la escuela, participación tanto en la organización como ejecución de las actividades desarrolladas en el colegio (Departamento de Educación Diferencial, 2016).

Respecto a la duración y horas de la práctica profesional los artículos N°20 y N°21 señalan que, la duración de la práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial es de un semestre académico escolar, es decir, aproximadamente quince semanas, mientras que el número de horas de práctica corresponde a veintiocho horas semanales presenciales y ocho horas no presenciales (UMCE, 2011).

En cuanto a la supervisión de la Práctica Profesional Final el artículo N°24 refiere que la supervisión está a cargo de dos docentes, uno de la Universidad y otro del centro de práctica. Estos profesionales, son los encargados de orientar, conducir y evaluar el proceso de práctica profesional del estudiante practicante al interior de la institución educativa (UMCE 2011).

En relación al rol del profesor supervisor de la Universidad este tiene definida una serie de tareas, tales como: orientar y acompañar al estudiante durante su proceso de práctica, organizar y comunicar el funcionamiento del proceso de práctica al estudiante y profesor guía, es decir, el programa, la calendarización y las normas

de funcionamiento según el reglamento, generar tiempos y espacios que permitan el intercambio y la reflexión de las situaciones de aprendizajes que vive el practicante, dar sugerencias y apoyo al estudiante, gestionar y mediar soluciones en caso de situaciones problemáticas y mantener contacto tanto con la institución escolar como con el profesor guía (Departamento de Educación Diferencial, 2016). Cabe señalar que el profesor supervisor según el artículo N°27 debe realizar un mínimo de tres supervisiones al estudiante practicante dejando el registro de su supervisión en la hoja de asistencia del alumno (UMCE, 2011).

Por otro lado, lo que se espera acerca del rol del profesor guía del establecimiento educacional es la colaboración con el proceso de práctica profesional, acompañando y facilitando al estudiante la integración al centro de práctica. Para ello, el docente guía además de ayudar a conocer el funcionamiento y normas de la institución educativa, brinda apoyo al estudiante en la organización y planificación de las actividades como también información relevante tanto de la unidad educativa como de la situación pedagógica de los estudiantes. El docente también tiene como tarea colaborar en los procesos evaluativos de esta etapa, retroalimentando de forma permanente el desempeño del estudiante practicante.

De la evaluación de la práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. cuya pauta de evaluación se basa en los cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales del Marco para la Buena Enseñanza, tal y como se estipula en el artículo N°30 del reglamento oficial de práctica profesional de la UMCE, se señala que tanto el profesor guía del centro de práctica como el profesor supervisor de la Universidad, evalúan el proceso de práctica profesional utilizando dicha pauta.

Además el portafolio, instrumento de enseñanza y evaluación que recopila y evidencia información reflexiva acerca del funcionamiento y el quehacer educativo tanto de los agentes de la unidad educativa como del propio estudiante (Murillo, 2012), junto con una autoevaluación realizada por el practicante, son también otras formas consideradas en la evaluación de la práctica profesional (UMCE, 2011).

La calificación final del proceso de práctica profesional corresponderá en un 60% a la nota final del profesor guía y en un 40% a la del profesor de la UMCE, este último porcentaje se divide en un 20% para la evaluación del portafolio mientras que el otro 20% hace referencia a la pauta de evaluación ejecutada por el profesor supervisor (UMCE, 2011)

Bajo este contexto, la práctica profesional se transforma en un desafío para los futuros educadores puesto que implica cumplir por un lado, con una serie de elementos estipulados en el Reglamento de la Práctica Profesional y por otro, desarrollar nuevos elementos tales como habilidades para el ejercicio del trabajo colaborativo.

2.4. Trabajo Colaborativo.

Los futuros profesores durante el proceso de práctica profesional se ven desafiados a desarrollar una serie de habilidades tanto personales como profesionales.

Las habilidades se definen como "... la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas" (OCDE, 2010, p.6). Es decir, la destreza que tiene un sujeto para abordar situaciones, tales como: resolver problemas, lograr un aprendizaje, almacenar información, generar y realizar nuevas operaciones, formular estrategias, entre otras (Gómez y Hofstadt, 2006) ya sea del ámbito personal y/o profesional.

En cuanto a las habilidades personales, estas hacen referencia a las conductas que permiten relacionarse con los demás de manera satisfactoria a la hora de realizar alguna actividad (Reyes, 2014). Algunas de ellas son la flexibilidad, la empatía y la adaptación a un equipo de trabajo tanto con su dinámica como con sus integrantes.

Por otra parte, las habilidades profesionales son "... aspectos que nos van ayudar inicialmente a comenzar una actividad profesional, como posteriormente a desarrollar con éxito la misma, dentro de cualquier área" (Gómez y Hofstadt, 2006, p.2). Algunas de ellas son la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones, la colaboración, creatividad y la innovación.

En este sentido, las habilidades personales y profesionales son herramientas que favorecen a las personas ejercer de manera óptima una actividad, tal como el ejercicio del trabajo colaborativo.

El ejercicio del trabajo colaborativo se entiende como "... una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común" (Podestá, 2014, p.3). Este se basa "... en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas" (MINEDUC, 2013, p.42).

En la actualidad el trabajo colaborativo se considera "... una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes,

especialmente de los que presentan N.E.E.” (MINEDUC, 2013, p.42). Es por ello que, la formación inicial docente de la carrera de Educación Diferencial, ha tenido que reconfigurar su línea de formativa, incorporando criterios de evaluación del Marco de la Buena Enseñanza que tienen relación con el ejercicio del trabajo colaborativo, tal como se señala en el dominio de Responsabilidades Profesionales que:

“... los profesores deben ser capaces de construir relaciones profesionales y de equipo con sus pares, promoviendo el diálogo en torno a aspectos pedagógicos y didácticos; asimismo, se hace imprescindible la participación y colaboración activa de los maestros en los distintos proyectos de la comunidad del centro educativo” (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007, p.3).

Entonces, para llevar a cabo el ejercicio del trabajo colaborativo resulta fundamental que los individuos del equipo sepan diferenciar y contrastar sus puntos de vista para llegar a generar un proceso de construcción colectivo (Podestá, 2014). En otras palabras, trabajar colaborativamente con otro sujeto, implica la puesta en práctica de habilidades personales tales como la empatía, flexibilidad, responsabilidad, respeto y compromiso.

El ejercicio del trabajo del colaborativo se caracteriza por: la diversidad de sujetos que forman parte del equipo de aula; las relaciones recíprocas y horizontales entre los distintos miembros del equipo de trabajo; las responsabilidades y tareas individuales para el logro de los objetivos según la función, conocimiento y habilidades personales (Podestá, 2014).

En relación al equipo de aula, este corresponde a “un grupo de profesionales conformado por el o los profesores de aula respectivo, el profesor especialista, profesor especializado o psicopedagoga, y otros profesionales asistentes de la educación, asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, etc.” (MINEDUC, 2013, p.43).

Además, para llevar a cabo el ejercicio del trabajo colaborativo, los profesionales que conforman el equipo requieren establecer relaciones de cooperación e igualdad.

También, el ejercicio del trabajo colaborativo busca que los sujetos intervengan colaborativamente de acuerdo a su labor y habilidades para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes con y sin N.E.E. (MINEDUC, 2013). En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje o D.U.A. que se define como "... una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias" (MINEDUC, 2015, p.19) de los niños con y sin N.E.E. Por lo tanto, el D.U.A. es el enfoque didáctico basado en los principios del D.U. (Diseño Universal) que se aplica al currículum de los diferentes niveles educativos. Además, ofrece diferentes alternativas para que la diversidad de estudiantes accedan al aprendizaje.

Es así como, el trabajo colaborativo que se desarrolla al interior del aula para abordar y responder a las demandas pedagógicas de los estudiantes, se denomina co-docencia.

2.4.1. Co-docencia.

La co-docencia es una estrategia de enseñanza que involucra a dos o más personas al interior del aula, que comparten la responsabilidad de enseñar, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013).

En la co-docencia, el docente de aula y el educador diferencial coordinan su trabajo para lograr objetivos comunes respecto a los aprendizajes de los estudiantes con y sin N.E.E. (MINEDUC, 2013).

En este sentido, la co-docencia implica la distribución de responsabilidades entre el profesor de aula regular y el educador diferencial, durante los momentos de coordinación, aplicación y evaluación de un grupo curso (MINEDUC, 2013).

La coordinación consiste en la "... elaboración de un plan de acción con responsabilidades específicas de cada docente" (Calzadilla, 2002, p. 5). Esta se caracteriza por el diseño de actividades y materiales que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje contemplando las características, necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizajes de todos los estudiantes (Bahomonde, 2015).

La planificación de actividades y apoyos que se desarrollan tanto al interior del aula como fuera de esta (MINEDUC, 2013), implican un proceso de reflexión y retroalimentación por parte de ambos docentes. Esta contempla los sectores de aprendizajes correspondientes a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, sin exclusión de las otras asignaturas (MINEDUC, 2013).

Para ello, el profesor de aula regular y el profesor diferencial cuentan con un margen de tres horas cronológicas a la semana para reunirse a planificar (MINEDUC, 2013).

Mientras que la aplicación, hace referencia a aquellas "... acciones de apoyo a los estudiantes" (MINEDUC, 2013, p. 43) con y sin N.E.E. durante los distintos momentos de la clase realizadas por el profesor de aula regular y diferencial. Para llevar a cabo todo este proceso se "... requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos" (Rodríguez y Ossa, 2014, p.305).

Respecto a la evaluación, esta se define como un "... chequeo permanente tanto del progreso en equipo, a nivel individual y grupal, como las discusiones progresivas en torno al producto final". (Calzadilla, 2002, p. 5). Esta contempla la revisión de logros de objetivos académicos; estrategias y habilidades utilizadas para la cooperación entre profesionales, desempeño personal; recursos materiales y humanos; adecuación de actividades y/o contenidos y el seguimiento del proceso educativo del nivel y de los estudiantes con y sin N.E.E. (MINEDUC, 2013). De este modo, este proceso cuenta con "... procedimientos permanentes de indagación sobre los éxitos y desafíos del equipo de aula" (MINEDUC, 2013, p.48).

Los acuerdos y decisiones tomadas durante los distintos momentos de la co-docencia, quedan por escrito en el libro de Registro de Planificación y Evaluación del PIE del educador diferencial, "... instrumento oficial para incorporar las acciones del PIE" (MINEDUC, 2013, p.9).

Otro punto importante que caracteriza a la co-docencia es que esta "... puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella" (MINEDUC, 2013, p.48).

Los tipos de enfoque de co-docencia se clasifican de acuerdo al rol y función que desempeñan el profesor de aula regular y diferencial al interior del aula.

La co-docencia de observación se establece cuando uno de los profesores "... dirige la totalidad de la clase mientras el otro recoge información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular" (Rodríguez y Ossa, 2014, p.305).

La co-docencia de apoyo sucede cuando un docente dirige por completo la clase mientras que el otro circula al interior del aula para prestar apoyo y supervisar a los estudiantes con y sin N.E.E. (MINEDUC, 2013).

La co-docencia en grupos simultáneos consiste en la división del curso en dos grupos, en donde cada docente, en forma paralela, se encarga de la enseñanza (Rodríguez y Ossa, 2014).

La co-docencia de rotación entre grupos consiste en la división del curso en más de dos grupos de trabajo, en donde cada docente va rotando para prestar apoyo a los estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014).

La co-docencia de estaciones ocurre cuando los profesores forman distintas estaciones de trabajo con su respectivo material para que los estudiantes circulen y desarrollen aprendizaje en cada una de ellas. (Rodríguez y Ossa, 2014).

La co-docencia alternativa surge “... cuando un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro docente trabaja con la clase completa” (Rodríguez y Ossa, 2014, p.305).

La co-docencia complementaria se origina cuando “... ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe” (MINEDUC, 2013, p.48).

Y la co-docencia en equipo, que se genera cuando ambos docentes comparten liderazgo y responsabilidades de manera simultánea, alternándose los roles y apoyándose mutuamente durante la clase para que los estudiantes experimenten las habilidades y propuestas de cada profesor (MINEDUC, 2013).

La elección del enfoque de co-docencia más adecuado dependerá de una serie de factores tales como: las características de los profesores que comparten el aula; los contenidos y objetivos de aprendizajes que se buscan alcanzar; las características y necesidades del grupo-curso; el ambiente y espacio físico de la sala de clase (Rodríguez y Ossa, 2014).

Es así como cada tipo de co-docencia aplicada varía de acuerdo a la práctica del trabajo colaborativo, habilidades de los profesionales, sistemas de comunicación, la participación y la idiosincrasia presente en cada uno de los contextos educacionales.

En este sentido, la co-docencia es una modalidad de trabajo colaborativo que se lleva a cabo en los establecimientos educacionales que cuentan con P.I.E., de acuerdo a lo estipulado en Decreto N°170.

2.4.2. Programas de Integración Escolar.

La práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L., contempla tres contextos educativos: Escuela Especial de Sordos, Escuela

Especial de Lenguaje y colegios con P. I. E, siendo este último el escenario escogido para el desarrollo del presente estudio.

El Programa de Integración Escolar (P.I.E.) es:

“... una estrategia que dispone el sistema escolar, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan N.E.E., sean éstas de carácter permanente o transitoria” (MINEDUC, 2011, p.1).

Dicho lo anterior, las N.E.E se definen como las “... necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos” (MINEDUC, 2011, p.15).

Estas pueden ser de dos tipos: transitorias (N.E.E.T.) y permanentes (N.E.E.P.). La primera se presenta cuando los estudiantes requieren de “... apoyos y recursos adicionales acotados a un período determinado de la escolaridad” (MINEDUC, 2009, p.6). Algunas de ellas son: Dificultades Específicas del Aprendizaje (D.E.A.), Trastornos Específicos del Lenguaje (T.E.L.), Trastorno de déficit Atencional (T.D.A.), Funcionamiento Intelectual limítrofe (F.I.L.) (MINEDUC, 2009).

La segunda se manifiesta cuando los estudiantes “... demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar durante toda su escolaridad” (MINEDUC, 2009, p.6). Algunas de ellas son: Discapacidad Intelectual (D.I.), Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Trastorno Generativo del Desarrollo (Autismo, Asperger, Disfasia severa), Discapacidades Múltiples (sordo ceguera) y Discapacidades Motoras (MINEDUC, 2009).

Cabe señalar, que tanto las N.E.E. transitorias como permanentes hacen referencia al tiempo en el cual se destinan los apoyos y recursos educativos (MINEDUC, 2013).

En relación a los P.I.E., estos surgen bajo el Principio de Normalización de 1959 (Muntaner, 1998), principio que establece "... el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación" (MINEDUC, 2004, p.9).

Con los años y de manera progresiva, se comienzan a generar distintas políticas educativas que fortalecieron la incorporación de los P.I.E. al sistema educativo, tales como: el Decreto de Educación N° 490 de 1990, que instaura las normas para implementar los "Proyectos de Integración", y otorga una subvención especial a los establecimientos educacionales por cada alumno/a integrado/a; la "Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad 19.284, que surge ante la necesidad de garantizar la accesibilidad a toda la población, asegurando el derecho a una educación de calidad para todas las personas con N.E.E." (Espinoza et al., 2011, p.23); el Decreto Supremo N°1 que implementa los Proyectos de Integración Escolar (P.I.E.) para la integración de los estudiantes con N.E.E al sistema educacional regular (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1998) y el Decreto Supremo N°170 que establece criterios para la evaluación diagnóstica, la subvención de las distintas N.E.E y los profesionales a cargo, otorgando a estos últimos "orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados" (MINEDUC, 2013, p.5).

Bajo esta nueva normativa, los P.I.E. buscan fortalecer los equipos directivos y técnicos; las prácticas pedagógicas, y el ejercicio del trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2012). Es así como, a partir de estos argumentos, los P.I.E. comienzan a dar un giro en el sistema educacional ocasionando cambios tanto a los establecimientos educativos como en las prácticas pedagógicas, impactando la formación de los docentes, especialmente la de los educadores/as diferenciales.

Por otra lado, los P.I.E. forman parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de un establecimiento educacional, bajo el marco de la Ley 20.529 del año 2011 y en algunos casos, pertenecen al Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) (MINEDUC, 2012).

Dicho esto, se distinguen dos tipos de PIE: Comunal y por Establecimiento. Los P.I.E. Comunales son programas en común diseñados para los establecimientos educativos pertenecientes a la misma comuna. Esto se establece por un convenio entre la Secretaria Regional Ministerial y el sostenedor de dichos establecimientos (Corporación Municipal). Mientras que los P.I.E. por Establecimientos son programas particulares diseñados por un establecimiento que cuenta con subvención particular de un sostenedor (MINEDUC, 2004).

En este sentido, tanto los P.I.E comunales como por establecimientos "... podrán integrar un máximo de dos estudiantes con N.E.E.P. y cinco con N.E.E.T." (MINEDUC, 2011, p.9) por nivel.

Existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar. A continuación se describen algunas de ellas: a) Proyectos Comunales de Integración: Diferentes establecimientos educacionales regulares y o especiales de una misma comuna y dependencia formulan un Proyecto de integración en conjunto. Se requiere la elaboración y oficialización del proyecto y del convenio entre la Secretaría Regional Ministerial y el sostenedor de los establecimientos, quien se compromete a contratar o destinar al o los especialistas necesarios por un número determinado de horas para apoyar a los alumnos, docentes y familias, entregando los materiales didácticos específicos para su implementación y desarrollo. b) Proyecto de Integración Escolar de establecimientos con diferente dependencia: Tal como su nombre lo indica son establecimientos educacionales de diferente dependencia que se coordinan para la formulación y ejecución de Proyectos de Integración. c) Proyecto de Integración Escolar por establecimiento es un establecimiento de educación regular que decide elaborar un Proyecto de Integración en forma individual.

La atención de las N.E.E.P. y N.E.E.T. se encuentran a cargo de un equipo de profesionales integrados por fonoaudiólogo/a, psicólogo/a educacional, terapeuta ocupacional, educador/a diferencial o psicopedagogo/a (MINEDUC, 2009). Cada equipo P.I.E. está a cargo de un Coordinador, quien se responsabiliza de "...la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE" (MINEDUC, 2013, p.15).

Por último, el educador/a diferencial para realizar su trabajo al interior del aula, cuenta con diez horas pedagógicas semanales para intervenir con el profesor del aula regular y apoyar tanto a los estudiantes que pertenecen al P.I.E. como al resto del grupo-curso (MINEDUC, 2013).

2.4.3. Desafíos, oportunidades y barreras en el trabajo colaborativo.

Relacionando los puntos anteriores, el ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia implica una serie de factores que, durante el desarrollo de la práctica profesional, pueden transformarse en desafíos, oportunidades o barreras para el estudiante practicante.

Considerando que "... los profesores, al igual que la mayoría de las personas, no trabajan solos, sino que comparten su medio laboral con otros" (Bugueño y Barros, 2008, p1), la experiencia de trabajar colaborativamente junto a un otro durante el desarrollo de la práctica profesional, además de requerir compromiso y disposición tanto del estudiante como de los profesionales del espacio educativo, resulta todo un desafío.

Desde esta perspectiva, el desafío para los estudiantes en práctica implica sucesos que significan la posibilidad de aprender y expandir habilidades hacia algo nuevo (Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014).

Los desafíos pueden presentarse tanto a nivel personal como profesional. El primero hace alusión a la búsqueda de "... alternativas de acuerdo a las características personales de cada sujeto" (Careaga, 2007, p. 4) para desenvolverse de manera óptima ante diversas situaciones que se presentan en el ejercicio de trabajo colaborativo. Mientras que el segundo, se relaciona con el

incremento de destrezas profesionales para alcanzar niveles superiores de desarrollo y metas (Careaga, 2007), es decir, todas aquellas acciones que “implican la movilización de estrategias para afrontar situaciones laborales” (Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014, p. 523).

Independiente del tipo de desafíos, cada uno de ellos permite a los estudiantes el desarrollo y/o mejoramiento de habilidades para las prácticas en co-docencia una vez ingresados al mundo laboral.

En cuanto a las barreras durante el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia, estas hacen referencia a “... cualquier condición que haga difícil realizar progresos o lograr un objetivo” (Silva y Astudillo, 2012, p.2), es decir, todos los elementos que impidan y/o obstaculicen el desarrollo óptimo de las actividades que involucran el trabajo colaborativo en co-docencia.

Las barreras se clasifican según los escenarios en que se presenta el obstáculo. Algunas de ellas son: barreras de comunicación, psicológicas, ambientales y de gestión.

Las barreras de comunicación son aquellas limitaciones que tienen relación con las formas de dialogar e interpretar el significado de palabras (Maturana, 2001). Estas pueden influir en las interacciones, acuerdos y decisiones presentes en los distintos momentos de la co-docencia durante el ejercicio del trabajo colaborativo.

Respecto a las barreras psicológicas estas hacen referencia a las dificultades que surgen a partir de las características personales de un individuo (Orrego, Pérez, Alcorta, 2010) durante el ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia. Es decir, las acciones de interferencia que se establecen con el otro en la convivencia (Maturana, 2001). Estas pueden ser actitudes, creencias, percepciones, valores o emociones que limiten la realización de alguna actividad o tarea con un par.

Las barreras ambientales se definen como un referente físico que dificulta la comunicación e interacción durante la co-docencia al interior del aula (Ballar, 2007).

Estas pueden ser generadas por elementos como ruidos, temperatura, iluminación, inmueble, TICs y recursos educativos.

Y las barreras de gestión son "...aquellas condiciones personales, sociales o culturales que impiden el ejercicio efectivo del trabajo colaborativo" entre el profesor de aula regular y diferencial (Hernández, 2014, p.8) Por lo tanto, este tipo de barreras influyen en la coordinación de acción consensuadas entre dos o más personas para realizar una actividad determinada (Maturana, 2001).

En relación a las oportunidades, estas se definen como aquellos factores que "... representan elementos potenciales de crecimiento o mejoría" (Ponce, 2007, p.117) que resultan favorables para una persona ya sea en el ámbito personal y/o profesional.

Las oportunidades personales son los "... procesos de empoderamiento a nivel individual que pueden ser logrados tanto en la participación en equipos de gestión laboral, como en el aprendizaje de nuevas destrezas" (Zimmerman citado en Silva y Martínez, 2004, p.33).

Mientras que las oportunidades profesionales son instancias favorables para lograr o alcanzar los objetivos propuestos para desarrollar eficazmente el trabajo colaborativo durante la práctica profesional (Zimmerman citado en Silva y Martínez, 2004).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la Investigación.

El paradigma de esta investigación es interpretativa – hermenéutica, dado que “...penetra en el mundo personal de los sujetos para ver cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, y qué intenciones tienen” (Arnal et al, 1994, p.41). Además, esta investigación también presenta características fenomenológicas, puesto que “... destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gómez y Gil, 1999, p.40).

Dicho lo anterior, es que en este estudio a través de las descripciones de las distintas percepciones que tiene cada uno de los estudiantes acerca del ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia durante sus prácticas profesionales, se busca comprender e interpretar por medio del análisis de la información que ellos manifiestan, los significados e intenciones que estos tienen acerca de dicho proceso, incorporando de esta manera la vivencia expresada de los sujetos tal cual es.

3.2. Tipo de Investigación.

El tipo de investigación es cualitativa, puesto que estudia un fenómeno de carácter subjetivo, que incorpora realidades dinámicas y sensibles a las vivencias de las personas involucradas (Mejía, 2004).

Desde esta perspectiva, la investigación es cualitativa dado que se estudian las vivencias y puntos de vistas de cada uno de los sujetos que participan en esta. Esto a su vez, se relaciona con el ambiente social y las interrelaciones presentes en la práctica del ejercicio colaborativo, donde cada individuo experimenta distintas realidades que entregan información descriptiva tanto de los significados y experiencias de los sujetos como de los diferentes escenarios educativos, dinámicos y sensibles, que se viven en el ejercicio del trabajo colaborativo desarrollado durante la práctica profesional.

3.3. Enfoque de la Investigación.

El enfoque de esta investigación es descriptivo, ya que utiliza como datos las propias palabras y significados de las personas (Mayrkut y Morehouse, 1994) para describir hechos, situaciones e interrelaciones del contexto de un sujeto (Flick, U., 2004).

Por lo tanto, la presente investigación describe la vivencia del ejercicio del trabajo colaborativo desde el propio estudiante a través de sus propias palabras y significados, para finalmente interpretar la información recopilada logrando visualizar y comprender la importancia del fenómeno de estudio.

3.4. Diseño de la Investigación.

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso, debido a que permite indagar en profundidad un acontecimiento particular del objeto de estudio para dilucidar las relaciones de este con su entorno (Álvarez y San Fabián, 2012).

El estudio de caso corresponde al análisis de una situación real, que involucra un problema en particular. Este se caracteriza por ser contextual, ya que incorpora referencias cercanas al lector que facilitan la implicancia del estudio con sus propias experiencias.

El estudio de caso puede ser individual o colectivo. Este se obtiene mediante la información descriptiva que no incluye interpretaciones previas, evitando así juicios de valores (Borges, 1995).

El estudio de caso, a diferencia de otros diseños, permite que el lector pueda interpretar desde sus propias vivencias del estudio, permitiendo por una parte, una mayor comprensión teórica del fenómeno de estudio y por otra, un conocimiento más amplio de este.

La modalidad de este estudio de caso corresponde a uno múltiple, debido a que se estudian varios casos a la vez. Cabe señalar que los datos obtenidos pueden ser redundantes, variados o similares (Stake, 1999).

La elección del diseño de estudio de caso permite a las investigadoras estudiar y comprender significativamente las percepciones que tienen cinco estudiantes acerca del ejercicio del trabajo colaborativo.

La modalidad múltiple de estudio fue seleccionada por las investigadoras ya que por un lado, permite recoger una mayor cantidad de información acerca de las distintas experiencias vividas por los sujetos informantes con su entorno y por otro lado, tener un mayor entendimiento teórico acerca de la realidad descrita por los sujetos.

3.5. Descripción del Contexto.

El contexto de estudio en el cual se llevó a cabo la investigación tiene relación con dos escenarios. El primero corresponde a los lugares donde fue realizada la práctica profesional de los sujetos informantes. Mientras que el segundo, se refiere al sitio de formación de los individuos que participan en la investigación. Se utilizan estos dos contextos debido a la relación que estos tienen con la práctica profesional.

El primer contexto hace referencia a tres establecimientos educacionales que cuentan con P.I.E. ubicados en las comunas de San Joaquín, Macul y Providencia.

El colegio ubicado en San Joaquín, es un establecimiento municipal con modalidad mixta cuyo sostenedor es la Corporación de Desarrollo Social de San Joaquín. Los niveles de enseñanza que imparte son: Escuela Especial de Lenguaje, Educación Parvularia y Educación General Básica. Cuenta con dos jornadas educativas: media jornada para los niveles de transición 1 (NT1), niveles de transición 2 (NT2), primero y segundo básico, y jornada escolar completa para los niveles de tercero a octavo año básico. Esta institución se conforma por una planta docente de veintiséis profesores; seis educadoras de párvulo, doce profesores de básica y ocho profesores de asignatura. Respecto al P.I.E del establecimiento educacional, este es comunal, atiende N.E.E. de carácter transitorio y permanente y se conforma por un equipo de trece profesionales: diez educadores(as) diferenciales, un psicólogo(a), una fonoaudiólogo(a) y un terapeuta ocupacional.

El colegio ubicado en Macul, es un establecimiento particular subvencionado con modalidad mixta cuyo sostenedor es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Los niveles de enseñanza que imparte son: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media humanista-científica y técnico-profesional. Cuenta con jornada escolar completa desde los niveles de transición 1 (NT1) a cuarto año medio. Esta institución se conforma por una planta docente de treinta y un profesores; cuatro educadoras de párvulo, catorce profesores de básica y nueve profesores de asignatura. Respecto al P.I.E del establecimiento educacional, este es comunal, atiende N.E.E. de carácter transitorio y permanente y se conforma por un equipo de catorce profesionales: nueve educadores(as) diferenciales, dos psicólogos(as), un fonoaudiólogo(a), una asistente social y una orientadora.

El colegio ubicado en Providencia, es un establecimiento municipal con modalidad mixta cuyo sostenedor es la Corporación de Desarrollo Social de Providencia. Los niveles de enseñanza que imparte son: Educación Parvularia. Cuenta con dos jornadas educativas: media jornada en la mañana y media jornada en la tarde para los niveles de transición 1 (NT1) y niveles de transición 2 (NT2). Esta institución se conforma por una planta docente de nueve educadoras de párvulo. Respecto al P.I.E del establecimiento educacional, este es comunal, atiende N.E.E. de carácter transitorio y permanente y se conforma por un equipo de trece profesionales: cinco educadores(as) diferenciales, una psicólogo(a) y una fonoaudiólogo(a).

A continuación, en el cuadro N°1 “Información Establecimientos Educativos” se resumen los datos generales de cada institución educativa donde los sujetos informantes seleccionados realizaron su práctica profesional. En este se consideran aspectos tales como: la comuna; el tipo de dependencia; la modalidad; niveles de enseñanza; tipo de jornada escolar; sostenedor y planta docente.

Cuadro N°1: “Información Establecimientos Educativos”

<i>Establecimiento Educativo</i>	<i>Comuna</i>	<i>Tipo dependencia</i>	<i>Modalidad de enseñanza</i>	<i>Niveles de enseñanza</i>	<i>Jornada Escolar</i>	<i>Sostenedor</i>	<i>Planta docente (Ed. Párvulos, Prof. Básica, Prof. Asignatura)</i>
EE1	San Joaquín	Municipal	Mixta	Primer nivel de transición (NT1) a octavo año básico.	Media jornada niveles de transición 1 (NT1) a segundo básico. Jornada escolar completa niveles de tercero a octavo año básico.	Corporación de Desarrollo Social de San Joaquín	Educadoras de párvulo (6). Profesores/as de básica (12). Profesores/as de asignatura (8).
EE2	Macul	Particular Subvencionado	Mixta	Primer nivel de transición (NT1) cuarto año medio.	Jornada escolar completa niveles de transición 1 (NT1) a cuarto año medio.	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Educadoras de párvulo (4). Profesores/as de básica (14). Profesores/as de asignatura (9).
EE3	Providencia	Municipal	Mixta	Medio mayor a segundo nivel de transición (NT2)	Jornada de mañana niveles de medio mayor a segundo nivel de transición (NT2). Jornada de la tarde niveles de medio mayor a segundo nivel de transición (NT2).	Corporación de Desarrollo Social de Providencia	Educadoras de párvulo (9).

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro N°2 “P.I.E. Establecimientos Educativos” resume los principales datos de los P.I.E de cada institución educativa donde los sujetos informantes seleccionados se relacionaron durante su práctica profesional. En este se consideran aspectos tales como: el tipo de P.I.E; el tipo de N.E.E. que se atiende y el número de profesionales por el que se conforma el Equipo P.I.E., entre ellos educador/a diferencial y otros profesionales.

Cuadro N°2: “P.I.E. Establecimientos Educativos”

<i>Establecimiento Educativo</i>	<i>Tipo de P.I.E.</i>	<i>N.E.E. atendidas</i>	<i>Educador(a) Diferencial</i>	<i>Otros profesionales</i>
EE1	Comunal	Permanentes y Transitorias	Ed. Diferencial (10)	Fonoaudiólogo (1) Psicólogo (1) Terapeuta Ocupacional (1)
EE2	Por establecimiento	Permanentes y Transitorias	Ed. Diferencial (9)	Fonoaudiólogos (2) Psicólogo (1) Asistente Social (1) Orientador/a (1)
EE3	Comunal	Permanentes y Transitorias	Ed. Diferencial (5)	Fonoaudiólogo (1) Psicólogo (1)

Fuente: Elaboración propia.

El segundo escenario corresponde al Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación del campus de Macul de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ya que este es el lugar de formación de los informantes que participan en la investigación.

Este Departamento cuenta con cuatro especialidades, sin embargo, en este estudio se considera solo la de Problemas de Audición y Lenguaje (P.A.L.), ya que es a la cual pertenecen los sujetos informantes. Esta cuenta con asignaturas tanto de formación general como de especialidad. Las prácticas que se desarrollan a lo largo de la formación se realizan en centros de Educación Especial (Escuelas de Sordos y Escuelas Especiales de Lenguaje) y Establecimientos con P.I.E.

3.6. Criterios de selección de los sujetos estudiados.

Durante la realización de la práctica profesional en un establecimiento con P.I. E., las investigadoras vivenciaron el ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia. A raíz de esta experiencia significativa, es que surgió el interés por investigar más acerca de la temática, la cual se discutió con otras estudiantes que también realizaron su práctica profesional bajo este contexto, aportando información y antecedentes relevantes que permitieron a las investigadoras establecer los criterios que se utilizaron para la selección de la muestra.

Los criterios de selección respecto a los informantes son los siguientes:

- Ser estudiante de la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. Se considera este criterio ya que las investigadoras pertenecen a esta carrera y mención, lo cual facilita el acceso a la información de la investigación.
- Haber cursado la práctica profesional. La selección de este criterio se debe a que el proceso de práctica profesional, durante la formación inicial, es la instancia más cercana a la realidad del ejercicio docente.
- Haber cursado la práctica profesional el año 2016, para así obtener información actualizada del objeto de estudio.

- Haber cursado la práctica profesional el primer semestre académico. Criterio seleccionado porque la información obtenida tiene que ser de una fuente que haya vivido la experiencia del tema de la investigación.
- Haber realizado la práctica profesional en establecimientos educacionales con P.I.E. Se selecciona este criterio porque es el programa en el cual se desempeña laboralmente un(a) educador(a) diferencial.
- Haber desarrollado prácticas en contexto de co-docencia. Este criterio se selecciona debido a que este es el escenario laboral de los educadores diferenciales que trabajan en establecimientos con P.I.E. según la normativa del Decreto N°170/09

De este manera, la muestra está constituida por cinco estudiantes de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE), que realizaron su práctica profesional en establecimientos educacionales con P.I.E. en contextos de co-docencia el año 2016 durante el primer semestre académico.

3.7. Sujeto de Investigación.

Se seleccionaron a cinco estudiantes para participar de la investigación, debido a que esta cantidad se considera adecuada por las investigadoras, puesto que permite recolectar y comprender de mejor manera la información respecto al fenómeno de estudio. Además, dada la particularidad de cada caso, el conocimiento obtenido sobre la temática tendrá una mayor profundización.

Dado los criterios éticos de la investigación, los cuales estipulan que la información es anónima y confidencial, la identidad y la información obtenida en las entrevistas de los estudiantes participantes de la investigación, será resguardada por medio de la utilización de una nomenclatura particular, tal como se muestra en el cuadro N°3 “Nomenclatura fuentes de información”

Cuadro N°3: “Nomenclatura Fuentes de Información”

Sujetos informantes
S1
S2
S3
S4
S5

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se procede a presentar una breve descripción de las fuentes informantes de la investigación. En este apartado se describen los antecedentes generales de los sujetos informantes.

Sujeto informante N°1 (S1): proviene de la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago. Ingresó en la promoción del año 2012 con 20 años a estudiar la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. en la UMCE. Realizó su práctica profesional el año 2016 durante el primer semestre académico. Actualmente, tiene 25 años, es alumno(a) egresado(a) de la carrera, se encuentra en proceso de titulación, y trabaja como garzona en una banquetera. Sus experiencias laborales son técnico en párvulos en Escuela de Párvulos Niño Jesús y como garzona en eventos particulares. No ha participado en actividades o espacios comunitarios.

Sujeto informante N°2 (S2): proviene de la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago. Ingresó en la promoción del año 2012 con 25 años a estudiar la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. en la UMCE. Realizó su práctica profesional el año 2016 durante el primer semestre académico. Actualmente, tiene 30 años, es alumno(a) egresado(a) de la carrera, se encuentra en proceso de titulación, trabaja como garzona en una banquetera y además, como vendedora en un negocio familiar de comida. Sus experiencias laborales son vendedora en casas

comerciales; contadora en una empresa de abogados; garzona en una banquetera y clases particulares. No ha participado en actividades o espacios comunitarios.

Sujeto informante N°3 (S3): proviene de la Sexta Región de la ciudad Rancagua. Ingresó en la promoción del año 2012 con 19 años a estudiar la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. en la UMCE. Realizó su práctica profesional el año 2016 durante el primer semestre académico. Actualmente, tiene 23 años, es alumno(a) egresado(a), se encuentra en proceso de titulación y no trabaja. Sus experiencias laborales son promotora y vendedora de artículos en tiendas comerciales; garzona en una banquetera; clases particulares y cuidadora de niños (as) a domicilio. Participó en Iglesia Presbiteriana de Chile en área de niños.

Sujeto informante N°4 (S4): proviene de la Octava Región de la ciudad de Lebú. Ingresó en la promoción del año 2012 con 18 años a estudiar a la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. en la UMCE. Realizó su práctica profesional el año 2016 durante el primer semestre académico. Actualmente, tiene 23 años, es alumno(a) egresado(a) de la carrera, dueña de casa, se encuentra en proceso de titulación y realiza clases particulares. Sus experiencias laborales son vendedora en heladería Youserv; reponedora para la marca Hazbro y clases particulares. No ha participado en actividades o espacios comunitarios.

Sujeto informante N°5 (S5): proviene de la Sexta Región de la ciudad Rancagua. Ingresó en la promoción del año 2012 con 19 años a estudiar la carrera de Educación Diferencial especialidad P.A.L. en la UMCE. Realizó su práctica profesional el año 2016 durante el primer semestre académico. Actualmente, tiene 23 años, es alumno(a) egresado(a), se encuentra en proceso de titulación y trabaja de empaque en un supermercado mayorista. Sus experiencias laborales son vendedora de artículos de librería; garzona en una banquetera y cuidadora de niños (as) a domicilio. Participó como monitora en un grupo scout "Moisés Mussa" y es hincha del grupo de fútbol O'Higgins.

En el siguiente cuadro N°4 “Datos de los estudiantes informantes” se resumen los antecedentes generales de los estudiantes seleccionados para la investigación. En este se consideran aspectos, tales como: edad; ciudad de origen y actual; casa de estudios; carrera; año de ingreso y egreso; año y semestre de la práctica profesional; comuna de la práctica profesional; actividad actual; experiencias de trabajo y actividades extra-programáticas.

Cuadro N°4: “Datos de los estudiantes informantes”

<i>Estudiantes informantes</i>	<i>Edad</i>	<i>Ciudad de origen - ciudad actual</i>	<i>Casa de estudios - carrera</i>	<i>Año de ingreso - años de egreso</i>	<i>Año - semestre práctica profesional</i>	<i>Comuna práctica profesional</i>	<i>Actividad actual</i>	<i>Experiencias de trabajo - actividades extra-programáticas</i>
S1	24 A	Santiago - Santiago	UMCE – Ed. Diferencial P.A.L.	2012 - 2016	2016 – I semestre académico	San Joaquín	Garzona en banquetera. En proceso de titulación.	Técnico en párvulo en Escuela de Párvulos Niño Jesús; Garzona en eventos particulares.
S2	30 A	Santiago - Santiago	UMCE – Ed. Diferencial P.A.L.	2012 - 2016	2016 – I semestre académico	San Joaquín	Garzona banquetera y vendedora negocio familiar. En proceso de titulación.	Vendedora en casas comerciales; contadora en empresa de abogados; garzona banquetera y clases particulares.
S3	23 A	Rancagua - Santiago	UMCE – Ed. Diferencial P.A.L.	2012 - 2016	2016 – I semestre académico	Macul	En proceso de titulación.	Promotora y vendedora de productos de tiendas comerciales; garzona banquetera; clases particulares y cuidadora de niños(as) a domicilio. Participó en Iglesia Presbiteriana de Chile en área de niños.

<i>Estudiantes informantes</i>	<i>Edad</i>	<i>Ciudad de origen - ciudad actual</i>	<i>Casa de estudios - carrera</i>	<i>Año de ingreso - años de egreso</i>	<i>Año - semestre de práctica profesional</i>	<i>Comuna práctica profesional</i>	<i>Actividad actual</i>	<i>Experiencias de trabajo - actividades extra-programáticas</i>
S4	23 A	Lebú - Santiago	UMCE – Ed. Diferencial P.A.L.	2012 - 2016	2016 – I semestre académico	Providencia	Clases particulares. En proceso de titulación.	Vendedora en heladería Youserv; reponedora para la marca Hazbro y clases particulares.
S5	24 A	Rancagua - Santiago	UMCE – Ed. Diferencial P.A.L.	2012 - 2016	2016 – I semestre académico	Macul	Empaque de supermercado mayorista. En proceso de titulación.	Vendedora de artículos de librería; garzona en una banquetera; cuidadora de niños (as) a domicilio. Participó como monitora en grupo scout “Moisés Mussa” y es barrista del equipo fútbol O’Higgins.

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Acceso a la muestra.

En primera instancia las investigadoras seleccionan a los sujetos informantes en base a los criterios de selección. Posteriormente, se contacta vía telefónica a los sujetos informantes para solicitar su participación en la investigación, los cuales acceden a participar de forma inmediata.

Luego, las investigadoras coordinan una reunión con el objetivo de que los estudiantes autoricen de manera formal su participación en la investigación.

En esta reunión, las investigadoras explican los motivos de la investigación y hacen entrega del consentimiento informativo, documento que especifica los objetivos del estudio y el carácter confidencial de la entrevista a realizar (Ver anexo N°1 Consentimiento Informativo).

Durante esta reunión, también se solicita a los estudiantes firmar una carta de compromiso con el fin de respaldar su participación en el estudio, dejando abierta la posibilidad de hacer abandono de este. Además, en esta carta los sujetos informantes dan a conocer su disponibilidad horaria para programar las entrevistas personales. (Ver anexo N°2 Carta de Compromiso).

Por último, se llega al acuerdo de entregar los resultados una vez finalizada la investigación.

3.9. Técnicas e Instrumentos.

La técnica de recolección de información seleccionada para esta investigación corresponde a una entrevista semiestructurada, ya que esta otorga un amplio margen de libertad y flexibilidad para la recogida de información (Flores, 2013).

La entrevista semiestructurada se elabora en base a un guion de temas y objetivos, en esta el entrevistado puede expresar con sus propias palabras, hechos y experiencias desde su perspectiva, incluyendo elementos no previstos por el entrevistador. Por lo tanto, de las respuestas de los entrevistados, también se conocen aspectos afectivos y con carga de valores que permiten obtener una

respuesta de gran riqueza informativa, contextualizada y holística al tema a investigar (Flores, 2013).

Entonces, la utilización de esta técnica para esta investigación de carácter cualitativo permite recoger información contextualizada y holística de los hechos y experiencias de los entrevistados acerca del ejercicio del trabajo colaborativo, quienes a través de sus propias palabras, expresan tanto aspectos relacionados al tema como posibles elementos no previstos.

Para orientar la construcción de la entrevista, en primera instancia las investigadoras realizan una revisión de tesis de años anteriores con el fin de obtener ejemplos de entrevistas semiestructuradas efectuadas a estudiantes.

Hecho esto, como instrumento se realiza un guión de temas de acuerdo a los objetivos de la investigación, elaborando distintas preguntas que guardan relación con cada uno de estos. Cabe señalar que en base a estas preguntas, se espera que a partir de las respuestas que entreguen los informantes, surjan algunos conceptos claves. En caso de que estos no aparezcan, las investigadoras vuelven a formular la pregunta de manera más específica (Ver anexo N°3 Guión de temas).

Hechas las interrogantes, se realizan distintos formatos de preguntas, las cuales son revisadas por el profesor guía. Una vez que estas se aprueban, se elabora el formato de la entrevista para ser revisada por distintos expertos.

La validación de dicho instrumento se realizó por medio de dos expertos:

El primer experto fue un profesor del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, su nombre es Fabián Castro, licenciado en educación con mención en Historia y Geografía. Cuenta con el magister en Educación y Currículum, Director del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ver anexo N°4 Validación expertos).

El segundo experto fue una profesora de la carrera de educación diferencial de la especialidad de P.A.L., su nombre es Valeria Rey Figueroa, licenciada en educación con mención en Trastorno de Audición y Lenguaje. Cuenta con el grado de magister

en Evaluación Educacional, un Post-título en Integración de niños y jóvenes discapacitados al Sistema de Educación Regular y un diplomado en Gestión y Dirección de Proyectos en tiempo libre, y otro en Educación Emocional. (Ver anexo N°5 Validación expertos).

Una vez validadas las entrevistas, las investigadoras consideran algunas de las sugerencias realizadas por los expertos, modificando algunos aspectos del instrumento, para así poder ejecutar su aplicación.

Los sujetos informantes al inicio de la investigación firmaron una carta de compromiso donde dieron a conocer su disponibilidad horaria para programar las entrevistas personales. Con esta información, se contactó a los sujetos vía telefónica para efectuar dicho encuentro.

En relación a la aplicación de las entrevistas, las investigadoras junto a los sujetos informantes previo al encuentro, programan su ejecución en el domicilio de uno de ellos, debido a la reducida disponibilidad de tiempo (hora y día) de los sujetos. Esta demora alrededor de tres horas cronológicas, estimando un tiempo de treinta minutos por persona.

La totalidad de los estudiantes a entrevistar además de cumplir con la fecha y hora acordada, acceden a que su voz se registre en un audio. Respecto a la disposición de los sujetos informantes durante la entrevista, estos se manifestaron de la siguiente forma:

La disposición del estudiante E1 durante toda la entrevista fue abierta y relajada. Respondió la totalidad de la preguntas entregando información relevante a las investigadoras, sin embargo, en ocasiones se olvidaba del objetivo de la pregunta, solicitando a las investigadoras formular nuevamente esta. El tiempo estimado fue el esperado, alcanzando los 30 minutos aproximadamente.

La disposición del estudiante E2 fue cordial y abierta, sin embargo, para un mayor entendimiento de las preguntas por parte del sujeto entrevistado, las investigadoras

debieron mediar estas a través de ejemplos. Su duración fue aproximadamente de 23 minutos.

El estudiante E3 se mostró abierto a conversar y responder las preguntas en todo momento. En una de las preguntas, las investigadoras debieron reformular la interrogante, para así obtener información respecto al tema. El tiempo estimado fue el esperado, alcanzando los 30 minutos aproximadamente.

El estudiante E4 se encontraba cansado, sin embargo, su disposición fue de cercanía y apertura a las preguntas, aportando información significativa acerca de sus experiencias vividas. El tiempo estimado fue el esperado, alcanzando los 30 minutos aproximadamente.

El estudiante E5 si bien al inicio de la entrevista mostró una actitud tímida contestando brevemente las preguntas, con el transcurso de esta se fue relajando aportando información relevante a las investigadoras. Su duración fue aproximadamente de 21 minutos.

3.10. Análisis de Información.

El análisis de la información supone "...examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo" (Rodríguez, Gómez y Gil, 1999, p.23). Dicho esto, el análisis permite obtener información detallada acerca del objeto de estudio para una mayor comprensión de este.

Para esta investigación, se utiliza el análisis de contenido entendiendo este como una técnica objetiva y sistemática que permite examinar el significado de las palabras, ideas o temas expresados en un documento (López, 2002). Es decir, en esta investigación este tipo de análisis contribuye a descubrir los significados que aportan los sujetos informantes.

Para realizar el análisis, las investigadoras contactan a una persona externa, quien realiza las transcripciones de las entrevistas. Cada transcripción cuenta con nomenclaturas para identificar a cada uno de los estudiantes entrevistados, con la

finalidad de resguardar su anonimato, cumpliendo así, con el criterio de confidencialidad de la investigación

Previo al proceso de análisis, las investigadoras establecen categorías y subcategorías que permiten orientar la búsqueda y selección de la información. Las categorías se elaboran a partir de los objetivos específicos de la investigación, mientras que las subcategorías surgen de los ejes temáticos abordados en el marco referencial. Véase el siguiente cuadro de categorías y sub-categorías.

Cuadro N°5: “Categorías y subcategorías”

Categorías	Subcategorías
A. Experiencias de trabajo colaborativo.	A.1. Experiencias positivas del trabajo colaborativo. A.2. Experiencias negativas del trabajo colaborativo.
B. Ejercicio del trabajo colaborativo.	B.1. Coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo. B.2. Aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo. B.3. Evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo.
C. Desafíos del trabajo colaborativo.	C.1. Desafíos personales del trabajo colaborativo. C.2. Desafíos profesionales del trabajo colaborativo.
D. Barreras del trabajo colaborativo.	D.1. Barreras de comunicación del trabajo colaborativo. D.2. Barreras psicológicas del trabajo colaborativo. D.3. Barreras ambientales del trabajo colaborativo. D.4. Barreras de gestión del trabajo colaborativo.
E. Oportunidades del trabajo colaborativo	E.1. Oportunidades personales del trabajo colaborativo E.2. Oportunidades profesionales del trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que dentro del análisis de la información transcrita emergen nuevas subcategorías. Véase el siguiente cuadro de subcategorías emergentes.

Cuadro N°6: “Categorías y subcategorías emergentes”

Categorías Emergentes	Subcategorías Emergentes
A. Experiencias de trabajo colaborativo.	A.3. Experiencias previas del trabajo colaborativo.
D. Barreras del trabajo colaborativo.	D.5. Barreras de aprendizaje del trabajo colaborativo. D.6. Barreras del rol del profesor guía para el trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los tres niveles de análisis en profundidad comenzando por el análisis descriptivo, luego el análisis interpretativo y finalmente el análisis explicativo, cada uno con un mayor grado de profundidad respecto a la información obtenida.

a) Análisis descriptivo.

El presente análisis pretende describir en un lenguaje formal la información expresada por los sujetos respecto a las percepciones que subyacen del ejercicio del trabajo colaborativo.

Para llevar a cabo este análisis, las investigadoras seleccionan la información de las transcripciones que es útil para la investigación para luego, organizarla en tablas.

Cada tabla corresponde a una subcategoría y posee dos columnas. La primera columna nominada “Corpus” contiene fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas a cada uno de los estudiantes. Mientras que la segunda columna denominada “Paráfrasis” se reescribe la información obtenida de los fragmentos seleccionados de manera sintética y con uso de un lenguaje técnico.

La información seleccionada en el corpus, es clasificada por las investigadoras de acuerdo a cada una de las subcategorías previamente establecidas. En cuanto al

parafraseo de cada subcategoría, primero se realiza una síntesis descriptiva y posteriormente, una imagen general para cada subcategoría, considerando los aspectos comunes, particulares y emergentes de los ejes temáticos que aborda la investigación.

b) Análisis interpretativo.

El presente análisis busca interpretar la información expuesta en las categorías a través de la triangulación de distintas fuentes.

Para llevar a cabo este análisis, se realiza un cuadro con tres columnas. La primera corresponde a la síntesis de la categoría. Esta imagen se construye a partir de los datos relevantes de las imágenes descriptivas que se presentaron en las subcategorías. La segunda columna corresponde al marco referencial. Y la tercera columna se relaciona con tres normativas educativas vigentes: el Decreto N°170/2009, el Decreto N°83/2015 y las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (2013).

La selección de estas políticas y orientaciones se debe al abordaje de la temática de investigación. Además, estos documentos se encuentran vigentes en el sistema educacional chileno, siendo aplicados en los establecimientos educacionales en que los sujetos informantes realizan sus prácticas profesionales.

Las investigadoras realizan el registro de la información en las columnas. Luego, extraen los aspectos claves para triangular la información recopilada de las entrevistas con lo que refieren distintos autores y los documentos ministeriales seleccionados. De esta manera, la triangulación permite interpretar la categoría y elaborar imágenes que evidencian las situaciones comunes, particulares y emergentes de la investigación.

c) Análisis explicativo.

El presente análisis aborda el tema central de la investigación, las percepciones de los estudiantes acerca del desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, para explicar los principales hallazgos de la investigación.

Para ello, se trabaja la temática considerando todos los aspectos que se fueron desarrollando a partir de los análisis anteriores, fundamentando con teoría los elementos significativos del tema.

En síntesis, se destacan los aspectos centrales del análisis interpretativo, contrastando con el marco referencial de la investigación y las políticas educacionales chilenas.

3.11. Criterios de rigor y Aspectos éticos de la investigación.

Los criterios responden a las distintas acciones que el investigador realiza durante todo el proceso investigativo, es decir, "... es un concepto transversal que permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de datos" (Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo, 2012, p.265)

A continuación, se presenta una breve descripción de los criterios y aspectos éticos utilizados en esta investigación.

Para realizar esta investigación, el primer elemento necesario es que los participantes del estudio estén de acuerdo con ser informantes. Por tal motivo, las investigadoras, una vez que los sujetos informantes aceptan ser parte del estudio, hacen entrega de un consentimiento informativo y una carta de compromiso, para que los estudiantes además de conocer sus derechos y responsabilidades dentro de la investigación, den su firma de autorización y participación voluntaria.

Respecto a la confidencialidad de los informantes que participan en la investigación, es decir, "... la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación" (Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo, 2012, p.270) esta se resguarda a través de la asignación de un pseudónimo para cada sujeto informante.

Referente a la aplicación de la entrevista, las investigadoras informan y solicitan una autorización a los sujetos de estudio para que la información recolectada se pueda registrar en un audio. Al mismo tiempo se les indica que se va anotar el

comportamiento de estos durante las entrevistas. Información que posteriormente será transcrita textualmente, con el fin de contrastar los resultados con la literatura existente.

Tanto las grabaciones como las entrevistas transcritas son resguardadas en la oficina del profesor guía con acceso exclusivo para las investigadoras.

También, otro elemento relevante es que durante la aplicación de las entrevistas las investigadoras se mantienen neutrales, sin emitir algún juicio de valor respecto de las ideas y sentimientos expuestos por los sujetos informantes.

Para la revisión de documentos, se solicita a los informantes firmar una autorización para que las investigadoras accedan y hagan uso de la información de las reflexiones personales incorporadas en los portafolios de práctica profesional.

En cuanto a los resultados del estudio, los participantes de la investigación son informados durante la primera reunión que estos no causarán ningún daño o perjuicio ya sea institucional, profesional o personal.

Para que los resultados del estudio tengan validez, las investigadoras realizan la triangulación de los datos obtenidos por medio del instrumento aplicado.

En esta investigación, se recurre a evaluadores externos tanto para la construcción de los instrumentos utilizados como para la revisión del documento final.

Por último, las investigadoras una vez finalizado el proceso de investigación, ponen a disposición de los participantes y la Universidad los principales resultados. Esto con el objetivo de contribuir con información relevante acerca de las percepciones que tienen los estudiante sobre el ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en P.I.E. durante sus prácticas profesionales, y por consecuencia, aportar al proceso de formación inicial de los futuros educadores diferenciales.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

4.1. Análisis Descriptivo.

4.1.1. Cuadro N°7: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.1: Experiencias positivas de trabajo colaborativo”

La primera categoría se denomina experiencias de trabajo colaborativo, y se define como las distintas situaciones que se presentan en el desarrollo de la actividad cooperativa entre los practicantes y los distintos actores de la comunidad educativa. Esta categoría está compuesta por las siguientes subcategorías: experiencias positivas del trabajo colaborativo; experiencias negativas del trabajo colaborativo y experiencias previas de trabajo colaborativo. Cada una será definida brevemente en los correspondientes cuadros.

Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo.	
Subcategoría A.1: Experiencias positivas de trabajo colaborativo.	
Se refiere a las situaciones favorables para el ejercicio del trabajo colaborativo	
Corpus	Parfraseo
“(…) a mí me paso en la práctica que tenía el espacio de intervenir y había disposición de los profesores a como aportarte po’, como “oye, yo creo que lo podriaí’ hacer así” o “yo hice esto y me funciono mejor” eh...eso (...)”(S3)	El estudiante refiere que en su práctica profesional contaba con la instancia para intervenir. Además, señala que los profesores tenían disposición para realizar aportes.
“(…) la educadora de aula regular nos entregaba espacios, como para que nosotros inventáramos, tiráramos ideas, e hiciéramos las actividades que nosotros quisiéramos (...)” (S5)	El estudiante menciona que la educadora de aula regular facilitaba espacios para la creatividad, la intervención y participación del sujeto.
“Entonces se empezó a dar una dinámica muy rica, de que nos dejaban intervenir, nos dejaban hacer el material y la profe, se empezó a afiatar mucho....yo terminé muy afiata con ella (...)” (S1)	El estudiante señala que generó una dinámica, que facilito su intervención y preparación del material. Además, refiere que estableció una relación personal y profesional con la profesora.

<p>“(...) dentro de mi práctica profesional, yo lo que más rescato es haber tenido una buena relación con la profe de básica, porque si yo no hubiese tenido una buena relación con ella, mi co-docencia no hubiese salido bien, no hubiese podido intervenir tanto, ni poder hacer cambios dentro de la sala (...) (S1)</p>	<p>El sujeto señala que en su práctica profesional estableció una relación laboral con la profesora de básica. Además, agrega que esta situación le permitió desarrollar la co-docencia, realizar intervenciones y cambios al interior del aula.</p>
<p>“(...) con la profe de básica hicimos actividades buenas en conjunto, supimos llevarnos bien, ¿qué más?...Tuvimos tiempo para planificar, se dio el tiempo, más que tener tiempo, ella se dio el tiempo extra como para poder acompañarme en este proceso de practica final (...)” (S2)</p>	<p>El estudiante expone que estableció una relación profesional con la profesora realizando actividades efectivas. Además, menciona que esta otorgo tiempo personal para planificar y acompañar al entrevistado en el proceso de práctica profesional.</p>
<p>“La colaboración entre pares...de hacer un trabajo compartido, o sea de verdad se nota que si se hace un trabajo bien preparado y con el aporte de las dos disciplinas, de la disciplina como especializada de lenguaje o de la superación de las dificultades y como del profe de básica...se nota mucho en los niños, eh... se nota mucho en los aprendizajes de los niños, eh...porque se intenciona el aprendizaje, eso.” (S3)</p>	<p>El entrevistado comenta que el trabajo en equipo realizado entre el profesor de básica y el educador diferencial, se reflejaba en los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>“(...) creo que el liceo tiene un espacio perfecto como para poder generar la co-docencia, porque hay disposición de todos los profes, del P.I.E. pa’ trabajar y nutrir y aportar, es un clima muy ameno, como una cuestión fraterna, de familia... como que desde los directivos para abajo están todos súper comprometidos con lo que están haciendo y todos te conocen, todos</p>	<p>El entrevistado menciona que el liceo contaba con un ambiente laboral propicio para realizar la co-docencia, debido a que todos los profesores tenían disposición para trabajar y aportar. Además, refiere que el clima era ameno, fraterno y familiar desde los directivos hasta los auxiliares. También, señala que todos estaban comprometidos con su labor y estaban</p>

están pendientes de las actividades que hay que hacer (...)” (S3)	atentos a todas las actividades que se debían realizar.
“(...) las reuniones de planificación podíamos aportar como un igual, como que no se nos miraba en menos por ser practicantes, ni nada por el estilo.” (S5)	El estudiante menciona que realizaba aportes en las reuniones de planificación como otro profesional de la institución educativa.

Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría A.1:
Experiencias positivas del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas experiencias favorables del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las experiencias positivas del trabajo colaborativo comunes se basan por una parte, en la disposición de los profesores para aportar al trabajo colaborativo, ya que los estudiantes refieren que estos brindan espacios para la creatividad en la elaboración de material; facilitan las intervenciones y la participación en el aula. Y por otra, las relaciones personales y laborales establecidas con los docentes de aula regular que, de acuerdo a lo que señalan los estudiantes, facilitan el desarrollo de la co-docencia, permitiendo generar cambios al interior del aula y realizar planificaciones e intervenciones en conjunto. Además, se señala que este factor favorece la guía y acompañamiento del profesor durante el proceso de práctica profesional.

Respecto a las experiencias positivas del trabajo colaborativo que son exclusivas en cada sujeto, es posible señalar que una de ellas es el trabajo en equipo que se realiza con el docente de aula regular, situación que de acuerdo al estudiante se reflejó en los aprendizajes de los niños del curso. Otro informante, destaca el clima laboral del establecimiento educacional, ya que este es propicio para ejecutar la co-docencia debido a la responsabilidad y compromiso de los diferentes actores de la comunidad educativa para su implementación. Y por último, se manifiesta como experiencia positiva los aportes realizados por uno de los individuos informantes en las reuniones de planificación como otro profesional de la institución educativa.

4.1.2. Cuadro N°8: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.2: Experiencias negativas de trabajo colaborativo”

Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo.	
Subcategoría A.2: Experiencias negativas de trabajo colaborativo.	
Se refiere a las situaciones desfavorables para el ejercicio del trabajo colaborativo	
Corpus	Parfraseo
“(…) no tuve mucha eh...participación en el trabajo colaborativo, especialmente en el equipo P.I.E., no en el aula, eh...porque las reuniones se hacían el mismo día y en el mismo horario, en el que yo tenía implementación en el otro curso, por que hacían reuniones separadas para cada curso una reunión distinta de coordinación del equipo P.I.E., que desarrollaba este trabajo colaborativo (...)” (S4)	El entrevistado menciona que no participó del trabajo colaborativo del equipo P.I.E., debido a que las reuniones de coordinación coincidían con el horario en que este debía ingresar al aula.
“(…) en matemática, como yo no asistía a las co-docencias porque daban en un horario fuera de mi horario , eh... nunca pude y yo siento que el profesor tampoco me dejó avanzar más, porque por mucho que yo iba, me quedé no sé, a dos o tres co-docencias, nos poníamos de acuerdo así como ¿y cómo puedo intervenir? y el cómo que no dejaba su rol de profesor, así como dueño de la sala, él era el profesor y nosotras éramos como las técnicas, ¿cachai'? entonces no fue mucho lo que pude intervenir ahí (...)” (S1)	El entrevistado menciona que en matemáticas no asistía a las reuniones de co-docencia debido a que estas se realizaban fuera de horario. Además, el informante añade que se sintió limitado por el profesor dado que este mantenía un rol protagónico durante la clase, mientras que el entrevistado un rol pasivo.
(...) la educadora de párvulo del curso era como muy territorial, entonces no nos dio pie para nada, no podíamos participar, solamente hacíamos nuestra intervenciones, nuestra clase, que era por ejemplo de 11:00 a 11:30- 11:45, y	El estudiante menciona que la educadora de párvulo limitaba la participación, realizando las intervenciones solo en el horario establecido.

<p>nada más po', no podíamos intervenir en nada más" (S4)</p>	
<p>"(...) digamos que la experiencia negativa, eh...como las concepciones de infancia y las concepciones de este mismo trabajo colaborativo en la co-docencia, no iban pal' mismo lado, por ejemplo yo tenía una concepción de que podíamos potenciar la lectura en kínder, no por un tema de escolarizarlos ni nada, pero si eh...de potenciar aquellas habilidades que yo veía que efectivamente podían potenciarse, pero mi compañera de párvulo no, porque estaba en contra de la escolarización y ella veía el proceso de lectura como escolarizar, entonces desde ahí hubo un quiebre en nuestra relación profesional, aparte de la personal (...)"(S4)</p>	<p>El entrevistado expone que las distintas concepciones con la compañera de párvulo, limitaron la implementación de la co-docencia y el trabajo colaborativo. Esto a su vez, generó un quiebre en la relación profesional y personal entre ambos sujetos.</p>

Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría A.2:
Experiencias negativas del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas experiencias adversas del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que una de las experiencias negativas del trabajo colaborativo en común es la incompatibilidad horaria de las reuniones de coordinación de los profesores de aula y equipo P.I.E. con los sujetos informantes, situación que según lo referido por los estudiantes dificulta el desarrollo del trabajo colaborativo. Mientras que otra experiencia negativa, se presenta cuando los docentes limitaron la participación de los estudiantes en las intervenciones. En esta circunstancia, uno de los sujetos señala asumir un rol pasivo, y el otro realizar clases en un horario determinado.

Por otra parte, y de manera particular, como experiencia negativa del trabajo colaborativo es la diferencia de concepciones respecto a la iniciación de la lectura infantil que presenta un estudiante informante con su par de párvulo. Dicha situación, además de generar un quiebre en la relación profesional y personal de ambos sujetos, limita la implementación de la co-docencia y el trabajo colaborativo.

4.1.3. Cuadro N°9: “Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo – A.3: Experiencias previas de trabajo colaborativo”

Categoría A: Experiencia de trabajo colaborativo	
Subcategoría Emergente A.3: Experiencias previas de trabajo colaborativo.	
Se refiere a las situaciones y/o hechos previos que contribuyen al ejercicio del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parfraseo
“(…) los aprendizajes de la U más experiencia previas que tenemos de las prácticas anteriores, por ejemplo, una de las prácticas que más aprendí, fue la de básica porque tenía que coordinar las actividades con la profe antes de intervenir y eso me sirvió pa’ la práctica y la co-docencia (…)” (S2)	El entrevistado señala que una base para la práctica y co-docencia fueron los conocimientos adquiridos en la Universidad junto con la experiencia de coordinación de la práctica anterior.
“(…) los aportes que uno hacía, era con conocimiento por haber estudiado y por haber tenido otras experiencias de trabajo colaborativo en otros centros...por ejemplo trabajar con la fono en la sala (…)” (S3)	El sujeto refiere que los aportes que realizó fueron en base a los conocimientos estudiados y las experiencias de trabajo colaborativo adquiridas en otros centros.
“(…) la co-docencia estaba en marcha blanca. Y nada po', o sea, yo creo que yo iba con más información que la profe de lo que se estaba implementado porque en la U siempre hemos hecho trabajos en equipo y con distintas personas... nosotras estábamos frescas ¿cashai? (…)” (S1)	El entrevistado expone que trabajó en equipo y manejaba información que la profesora desconocía, dado que la co-docencia se estaba implementando en el establecimiento.
“(…) mira yo desde los ocho años que soy scout ¿cachai’?, entonces eso a mí me enseñó a mí a trabajar en equipo y yo creo que eso para mí es fundamental para mi actual desempeño laboral. Porque tú en un programa de integración tienes que trabajar en equipo,	El individuo comenta que el factor que facilitó su desempeño laboral en el equipo P.I.E. fue participar en el grupo scout. En este aprendió a trabajar en equipo, relacionarse con otros y ser proactivo, aspectos que fueron destacados durante la práctica profesional.

<p>necesariamente, y yo en scout tengo la base de ese trabajo en equipo...Yo creo que scout es una muy buena base, y eso me permitió generar buenos vínculos, ser más activa, ser muy pro-activa, de hecho eso me lo destacaron hartó en la práctica” (S5)</p>	
--	--

Categoría A: Experiencias de trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría Emergente A.3:
Experiencias previas del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría emergente se consignan distintas experiencias del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes antes de realizar su práctica profesional.

De este modo, es posible señalar que las experiencias previas del trabajo colaborativo en común son los conocimientos adquiridos en la Universidad y las experiencias obtenidas en otros centros de práctica, tales como coordinar actividades con los docentes de aula y trabajar con la fonoaudióloga. Los sujetos refieren que esta base aporta y facilita el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo durante su práctica profesional.

Otra experiencia previa del trabajo colaborativo, en particular, consiste en la participación de uno de los sujetos informantes en un grupo de scout, quien refiere que en ese lugar aprendió a trabajar en equipo, relacionarse con otros y ser proactivo; elementos que facilitan y se destacan en su desempeño laboral durante la práctica profesional.

4.1.4. Cuadro N°10: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.1: Coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo”

La segunda categoría se denomina ejercicio del trabajo colaborativo, entendida como el conjunto de acciones que realizan los estudiantes con los diferentes actores de la comunidad educativa para cumplir con las distintas fases de la labor cooperativa. Esta categoría está compuesta por las siguientes subcategorías: coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo; aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo y evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo. Cada una será definida brevemente en los correspondientes cuadros.

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.	
Subcategoría B.1: Coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo.	
Se refiere a la organización y planificación del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parfraseo
<p>“Hablábamos po', nosotros le decíamos “qué es lo que hay para la otra semana” y la profe de básica decía “miren, el lunes quiero pasar esto, el martes voy a pasar esto, y el viernes voy a pasar esto” “ya mira” y nosotros le dábamos sugerencias “¿Te tinca que esto lo trabajemos así?” “Ya, sí” “Ya, ¿Quién se encarga de hacer esto?” Y yo decía “ya, yo hago el power”, “y profe de dife ¿tú, qué pensai’?”, ah y mira, podríamos terminarlo así, ¿Si hacemos uno de estos cubos? ¿Si hacemos uno de estos juegos?” (...)” (S1)</p>	<p>El entrevistado, señala que con la profesora de básica dialogaban el contenido que se iba a trabajar en la semana, realizando sugerencias y acuerdos respecto al material y actividades de las clases.</p>
<p>“(...) eh...la coordinación con profesores súper abiertos a recibir recomendaciones nuevas, ideas, presentación de material...la planificación era súper flexible, ellos proponían el contenido que tenían organizado con la planificación anual, pero eso estaba sujeto a cualquier cambio (...)” (S3)</p>	<p>El estudiante expresa que los docentes estaban dispuestos a recibir sugerencias, aporte de ideas y materiales en las reuniones de coordinación. Además, agrega que la planificación era flexible ya que esta estaba sujeta a cambios.</p>

<p>“(…) nosotros teníamos, con la profe de básica, los jueves de las 12:15 a la 13:00 hrs, ese era nuestro período de coordinación, que era la educadora diferencial, la de básica, y yo” (S1)</p>	<p>El sujeto comenta que la coordinación con la educadora diferencial y educadora de básica se realizaban los días jueves de 12:15 a 13:00 hrs.</p>
<p>“(…) todas las semanas teníamos el mismo horario, y las coordinaciones con el kínder duraban súper poco, porque por una cuestión de tiempo duraban como media hora, eran los lunes y con básica, con el primero básico duraban como media hora también porque la profe también tenía poco tiempo y con el segundo básico duraban como una hora, una hora veinte, porque siempre conversábamos, aparte que eran más niños, era un curso con muchas más dificultades, se conversaba como de todo , se planificaba la semana y se conversaban todas las situaciones que habían pasado y todo (...)” (S3)</p>	<p>El estudiante menciona que la coordinación con el kínder se realizaba los días lunes. En primero básico, estas duraban alrededor de media hora dado que la docente contaba con tiempo reducido. Mientras que las coordinaciones del segundo básico duraban una hora y veinte, ya que por una parte se planificaban las actividades de la semana y por otro, se conversaban las situaciones y/o dificultades de los niños.</p>
<p>“(…) la coordinación por ejemplo, para el kínder, era el viernes con mi compañera, pero por ejemplo la educadora diferencial con la educadora de párvulo, coordinaban los lunes por eso yo no podía participar de esa coordinación (...)” (S4)</p>	<p>El estudiante menciona que se reunía con su compañera de párvulo para coordinar las actividades del kínder los días viernes También, señala que no participaba en la reunión de coordinación entre la educadora de párvulos y la educadora diferencial realizada los días lunes.</p>
<p>“La coordinación, con la profe de básica, nos juntábamos, en un tiempo extra, y ella me decía las cosas que tenía que hacer, qué estaban pasando, ella me preguntaba qué es lo que yo veía en los niños que estaban con más falencias, como para ir ayudándolos y organizábamos una clase que fuese bien participativa nos repartíamos,</p>	<p>El sujeto menciona que para coordinar las clases con la profesora de básica, se reunían fuera de horario. Además, refiere que en estas reuniones dialogaban sobre las observaciones realizadas en aula y organizaban clases participativas para que ambas educadoras intervinieran.</p>

<p>tratábamos de intervenir las dos (...)" (S2)</p>	
<p>"(...) los viernes, los viernes eran de planificación...se suponía que me tenía que juntar la educadora diferencial, la profe de básica y yo meterme ahí, pero la educadora diferencial siempre tenía reuniones, entonces como que yo me juntaba con la profe de básica y el tiempo igual se acortaba de repente había cosas extra-programáticas del curso, se ocupaba ese tiempo, nosotras como que nos juntábamos en otro horario, o cuando salía, o cuando ella tenía que planificar esas cosas, nos mandábamos correos." (S2)</p>	<p>El entrevistado menciona que se reunía los viernes para planificar con la profesora de básica, y la educadora diferencial, sin embargo, esta última siempre tenía reuniones. El sujeto también refiere que en ocasiones, las reuniones se veían interrumpidas por actividades extra-programáticas, programando estas en otro horario o enviando las planificaciones vía correo.</p>
<p>"(...) en la coordinación estaba la educadora de los niveles donde yo estaba, la otra estudiante en práctica, la educadora...la profesora jefe del curso básico y...es que yo estaba en tres cursos, entonces en el kínder, estaba la profe diferencial, nosotros dos como estudiantes en práctica y la educadora de párvulo y en los de básica estaba la educadora diferencial, nosotras dos como estudiantes en práctica y estaba la dupla co-docente (...)" (S3)</p>	<p>El sujeto dice que coordinaba con tres niveles. En el kínder asistía la educadora de párvulo, la educadora diferencial guía y dos estudiantes practicantes, mientras que en los dos cursos de básica asiste la dupla co-docente, la educadora diferencial y los dos estudiantes en práctica.</p>
<p>"(...) con la educadora de párvulo del pre-kínder teníamos un horario de coordinación y en esa coordinación se planificaba y evaluaba la clase anterior, y en esa coordinación participaba mi profesora guía, la educadora de párvulo y yo, entonces eso nos permitía tener una mirada muy acabada, en ese sentido (...)" (S4)</p>	<p>El estudiante indica que tenía un horario para coordinar con la educadora de párvulo del pre-kínder. En esta reunión participaba la educadora guía, la educadora del nivel y el sujeto, quienes planificaban y evaluaban las clases realizadas.</p>

<p>“(…) el libro del ministerio, ese que exigen los P.I.E., ahí se anotaba, o sea, qué habíamos planificado y la profe de básica, aparte tenía su agendita que anotaba todo así absolutamente todo y yo tenía que llenar el mismo libro, pero lo teníamos fotocopiado, porque nuestra propia práctica lo pidió, y nosotros teníamos que llenarlo igual” (S1)</p>	<p>El sujeto indica que en el libro de registro del P.I.E. se anotaba lo planificado. Además, el entrevistado indica que por la práctica profesional debía registrar lo planificado en la fotocopia del libro de registro del P.I.E.</p>
<p>“(…) la coordinación la constatábamos con el pre-kínder en el libro de registro que estipula el MINEDUC, aprendí a usarlo también (...)” (S4)</p>	<p>El estudiante refiere que la coordinación con el pre-kínder era registrada en el libro que exige el Ministerio de Educación de Chile. Además indica que aprendió a utilizarlo.</p>
<p>“(…) las educadoras de los cursos registraban en sus propias agendas de profesor, que son las que tenían todos en el liceo y aparte nosotras con las otras estudiantes registrábamos también todo lo que íbamos a hacer y programar en la semana, pero en libretas apartes y la educadora diferencial registraba todo en el libro de planificación y registro P.I.E., y se firmaba se ponía el nombre los asistentes, a qué hora fue, todos los acuerdos que se tomaron en la coordinación, que responsabilidad iba a tomar cada una, quien iba a preparar que material, todo eso y después se firmaba” (S3)</p>	<p>El entrevistado comenta que la educadora diferencial registraba lo programado para la semana, los acuerdos, las responsabilidades, la hora, y la firma de los profesionales que asisten a la coordinación en el libro de planificación y registro del P.I.E., las educadoras de los cursos en sus agendas de profesor del liceo y el sujeto entrevistado con sus otros compañeros en sus libretas personales.</p>
<p>“(…) las planificaciones nunca las lográbamos hacer como tan en conjunto, era como que tirábamos ideas y yo después hacía la planificación y se la mandaba por correo, pero eso, como que no había una instancia como tan formal (...)” (S2)</p>	<p>El entrevistado, señala que no existía una instancia formal para planificar, por lo que se realizaba una lluvia de ideas y estas eran traspasadas por el entrevistado al formato de planificación para enviarlas vía correo al profesor.</p>

<p>“Mira, con mi educadora que teníamos nuestra educadora guía, fue súper difícil, porque ella no tenía tiempo, andaba corriendo para todos lados, y cuando teníamos las coordinaciones con NT2 y con segundo, también íbamos corriendo para todos lados ¿cachai’? entonces eran súper cortitas las coordinaciones, pero eran productivas...siempre se retroalimentaban con lo que cada uno sabía.” (S5)</p>	<p>El entrevistado explica que las coordinaciones del NT2 y segundo básico se realizaban dentro de un margen de tiempo, dado que la educadora diferencial guía no contaba con disponibilidad. Pese a ello, estas eran productivas y cada uno aportaba desde su disciplina.</p>
--	--

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría B.1:
Coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas situaciones vivenciadas por los sujetos informantes durante la práctica profesional sobre la organización del ejercicio del trabajo colaborativo.

De este modo, es posible señalar que los aspectos en común para coordinar el ejercicio del trabajo colaborativo son las reuniones semanales de co-docencia, en las cuales participan profesores de básica y/o educadoras de párvulos, educadoras diferenciales guías y los estudiantes practicantes. Los informantes señalan que en estas reuniones, se planifica el contenido que se va a trabajar en la semana en los respectivos cursos asignados de práctica. En estas los participantes realizan sugerencias desde su disciplina; aportan ideas y materiales; dialogan los avances y dificultades de los niños en los respectivos cursos; los roles y responsabilidades que debe asumir cada uno de los asistentes. Además, los entrevistados señalan que esta información junto con los acuerdos tomados por todos los asistentes, es registrada y firmada en el libro de registro del Ministerio de Educación de Chile de la educadora diferencial. Por otra parte, los estudiantes refieren que estas reuniones se realizan en un horario establecido de acuerdo al nivel asignado para la práctica y el establecimiento educacional.

Por otra parte, se presentan otras situaciones particulares de coordinación del ejercicio del trabajo colaborativo siendo una de ellas la falta de participación del sujeto informante en las reuniones de coordinación, debido a que estas coinciden con su ingreso a aula. Otro sujeto menciona que para coordinar las clases con la profesora de básica, se reúnen fuera de horario. Así mismo, otro estudiante refiere que las reuniones de coordinación se ven interrumpidas por las actividades extra-programáticas de la escuela, hecho que genera la reprogramación de las reuniones o el envío de planificaciones vía correo. También, un entrevistado señala que no cuenta con una instancia formal para planificar con el profesor de básica, por lo que

se envían las planificaciones vía correo. Por último, un individuo comenta que las reuniones de coordinación se realizan dentro de un margen de tiempo, dado que la educadora diferencial guía no cuenta con disponibilidad.

4.1.5. Cuadro N°11: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.2: Aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo”

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.	
Subcategoría B.2: Aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo.	
Se refiere a la implementación del trabajo colaborativo al interior del aula.	
Corpus	Parafraseo
<p>“Fue súper variado igual, habían... como distintas instancias, como donde podíamos dar apoyo, como individuales, como dejar que la profe de aula hiciera la clase y nosotros como aportar, como apoyo, eh...también tuvimos la oportunidad de hacer clases completas, porque nos quedábamos, o a cargo del curso completo, o porque nos hacíamos cargo completo de la actividad y ahí la profe de aula de repente aportaba como con preguntas, como cosas así, o guiando grupos específicos, pero haciendo la clase completa nosotros y... también viviendo los momentos de las actividades , habían días en los que uno hacia el inicio , el profe hacia el desarrollo y uno el cierre, o al revés ,nos intercambiábamos como los roles (...)” (S3)</p>	<p>El sujeto manifiesta que en las intervenciones realizaba apoyos individuales, intercambiaba roles con los docentes y en otras oportunidades dirigía clases completas.</p>
<p>“(...) una dinámica de co-docencia distinta era cuando hacíamos trabajos en grupo, que hacíamos la co-docencia en paralelo, porque cada una se hacía cargo de mediar en un grupo, igual éramos hartas, de repente estaba la educadora diferencial, la de párvulo, la técnico y yo, éramos cuatro personas, entonces eso permitía hacer actividades más lúdicas, en grupo y no necesariamente como</p>	<p>El estudiante manifiesta que realizaba una co-docencia en paralelo con la educadora diferencial, la educadora de párvulos y la técnico. Para la realización de actividades cada uno se encargaba de mediar un grupo.</p>

individual y en fichas, otro tipo de actividades (...)" (S4)	
"En el otro curso la educadora...no nos dio pie para nada, no podíamos participar, solamente hacíamos nuestra intervenciones, nuestra clase, que era por ejemplo de 11:00 a 11:30- 11:45, y nada mas po', no podíamos intervenir en nada más" (S4)	El sujeto indica que la educadora de párvulos limitaba su participación e intervención a un horario determinado.
"(...) súper asistencialista...esa fue la manera que nos entregaron para poder intervenir "tú trabajas el inicio, tú el desarrollo" a excepción cuando estaba solamente la técnico de aula y, por ejemplo me tocaba intervenir a mí, ahí nosotras trabajábamos a la par, como que yo tiraba un ejemplo, ella tiraba otro, nos hacíamos preguntas, y siempre involucrando a los chiquillos (...)" (S5)	El entrevistado explica que intervenía de acuerdo al modelo entregado. Sin embargo, cuando se encontraba en el aula en compañía de la técnico, las clases se realizaban a la par.
"(...) con el pre-kínder la educadora de párvulo siempre tenía un rol más protagónico, me daba una instrucción o un ejemplo, me daba el pie a través de una pregunta, yo respondía, ejemplificaba y entremedio incorporábamos a la técnico, que también respondía con una pregunta (...)" (S4)	El sujeto sostiene que la educadora del pre-kínder mantenía un rol protagónico, incorporando al entrevistado y a la técnico mediante preguntas, instrucciones y ejemplos.
"(...) yo hubo clases, por ejemplo, de las de lenguaje que fueron bacanes' po', bacanes', porque fui de menos a más, como que pude ir incrementando, pude ir participando más, pudimos ir creando nuevos materiales, nos dimos cuenta que habían clases que resultaban súper	El estudiante manifiesta que en las clases de lenguaje incrementó su participación, utilizó y creó nuevos materiales. Además, indica que en las clases los estudiantes estaban atentos y entretenidos. Por otra parte, señala que se turnaba los distintos momentos de la clase tanto con la

<p>bien con los niños y con las niñas, que los niños estaban atentos, estaban entretenidos...yo le decía a la profe de básica "¿hagamos el desarrollo juntas?" "ya" o "yo hago el inicio" "ya" y yo estaba en el inicio pero la profe de básica, estaba al lado y la dife estaba al otro lado. La profe de básica estaba atenta a todo, entonces si a mí se me estaban yendo los niños, ella intervenía altiro (...)" (S1)</p>	<p>profesora de básica como con la educadora diferencial. También comenta que la profesora de básica estaba atenta e intervenía cuando los estudiantes no prestaban atención a la clase.</p>
<p>"(...) la intervención, al principio igual con nervios, así como uno yo creo que tiene miedo de que los niños no te vayan a pescar al principio, o que la clase no sea como suficientemente motivadora para los niños, pero como estuve tanto metida en la sala que al final como que me veían como otra profe más...resultado bien, y además cuando tienes el apoyo de la otra profe de aula, y no te deja así como sola en frente del curso igual es mejor como para ir avanzando (...)" (S2)</p>	<p>El entrevistado explica que en sus primeras intervenciones no contaba con las estrategias adecuadas para manejar al grupo. Sin embargo, con el apoyo del profesor de aula, logró avanzar.</p>
<p>"(...) como que con el kínder no fue tan regular la intervenciones que tuvimos dentro del aula y con la educadora de párvulo no pudimos coordinar ninguna actividad (...)" (S3)</p>	<p>El estudiante refiere que en el kínder las intervenciones no fueron regulares y que no logro coordinar actividades con la educadora de párvulos.</p>
<p>"(...) en la implementación me apropie si de un espacio, yo veía al principio que la educadora de párvulo mmm...hacia "praxias", pero era muy mecánica, con un enfoque muy fonoaudiológico, muy médico (...)" (S4)</p>	<p>El entrevistado señala que se apropió de un momento de la clase para trabajar las praxias.</p>

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría B.2:
Aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas situaciones vivenciadas por los sujetos informantes durante la práctica profesional sobre el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo.

De este modo, es posible señalar que los aspectos en común para la aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo consisten en asumir un turno durante los momentos de la clase, donde participa la profesora de básica, la educadora diferencial y/o técnico de aula. Otro aspecto señalado por los estudiantes, es el apoyo que brindan las docentes de básica en las intervenciones, dado que los sujetos relatan que estas median los momentos en que los niños no prestan atención a la clase. Por otra parte, los sujetos informantes refieren que su participación en la aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo se encuentra limitada. Un sujeto manifiesta que esta situación se genera por el horario designado para realizar su intervención. Mientras que otro sujeto refiere que este hecho se produjo por el modelo de co-docencia de apoyo entregado. Y por último, otro estudiante menciona que esta circunstancia se produce por el rol protagónico que asume la educadora de párvulo al interior del aula.

Respecto a las situaciones particulares de aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo uno de los estudiante menciona que incrementa su participación en las clases de lenguaje, utilizando y elaborando nuevos materiales. Mientras que otro informante señala que en la implementación cuenta con un momento de la clase para trabajar las praxias, dado que la educadora realiza un trabajo mecánico de estas. En tanto que otro entrevistado señala que en sus primeras intervenciones no posee las estrategias adecuadas para manejar al grupo. Y por último, otro sujeto informante comenta que sus intervenciones no son de manera regular, debido a que no logra coordinar actividades con la educadora de párvulos.

4.1.6. Cuadro N°12: “Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo – B.3: Evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo”

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.	
Subcategoría B.3: Evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo.	
Se refiere a la evaluación del trabajo colaborativo efectuado tanto al interior del aula como fuera de esta.	
Corpus	Parafraseo
“(…) evaluábamos las clases que habíamos hecho en la semana pasada así como "oye ¿te diste cuenta cómo resultó?" "Sí, ¿tú te diste cuenta de esto?" "Sí" y también, cuando quedaba espacio hablábamos de los niños, porque ahí te dai' cuenta de que hay niños que tienen algún problema o "mira, qué podríamos hacer aquí" y no sé "hagamos cambio en la estructuración de la sala, cambiemos los grupos, o pongamos un capitán, incentivémoslos de alguna forma" Era como un consejo de curso, pero planificando en Lenguaje (...)” (S1)	El entrevistado refiere que la evaluación consistía en la revisión de las intervenciones realizadas en la semana. Además, agrega que en esta instancia se comunicaban las dificultades de los estudiantes y los cambios que se debían realizar para solucionar esto.
“(…) en la evaluación con el NT2 hablamos...es que la profe, la educadora de párvulo del kínder, era súper concreta entonces, era como saben que chiquillas, esto siento que no resultó, que mejor deberían hacer esta otra cosa... como que era súper concreta (...)” (S3)	El entrevistado refiere que en la evaluación NT2 se dialogaban las fortalezas y debilidades de las clases realizadas.
“(…) con el segundo básico, ahí conversábamos todo con las chiquillas, así como “súper bien esto de acá”, como “de verdad sirvió mucho esta estrategia”, o “esta modalidad de trabajo”, “quizás podríamos mejorar haciendo esto otro” o cuando estábamos haciendo una clase me daba cuenta de ciertos chiquillos que	El entrevistado refiere que en la evaluación del segundo básico se comunicaba la efectividad de las actividades, las estrategias, los aspectos a mejorar, el trabajo realizado al interior del aula y la recepción de los estudiantes en relación a la intervención.

<p>no estaban trabajando, entonces podríamos mejorar de esta manera y todo, pero ahí se conversaba todo, nos dábamos el tiempo de planificar lo que venía en la semana, pero también conversábamos de cómo estábamos trabajando nosotras y como estaban reaccionando los chiquillos también (...)" (S3)</p>	
<p>"(...) Jamás nos sentamos con una pauta, lista de cotejo a evaluar de manera conjunta, pero si después de las coordinaciones cuando ya veíamos como todo el tema de la semana, la planificación de la semana, eh conversábamos, no sé de temas puntuales, de un estudiante "¿qué podemos hacer con él?" "Sentémoslo más adelante" "ya" "Mira, estaba súper desentendido en matemática" "¿qué podemos hacer? ¿Podí' tomarlo tú y hacerle como clases particulares en realidad?" y así po', nos íbamos como retroalimentando en ese sentido (...)" (S5)</p>	<p>El entrevistado señala que se evalúan las dificultades específicas de los estudiantes y las acciones a tomar sin hacer uso de instrumentos.</p>
<p>"(...) no tuvimos mucho tiempo como de evaluación, el tema de la evaluación yo lo tuve más que hacer por el portafolio, y ahí tuve que meter como más la cuchara yo sola...Además, no teníamos la instancia formal, como que no se daba el tiempo, entonces yo le decía quienes pensaba que estaban como más descendidos en un área, o quienes habían avanzado, pero así como en la clase (...)" (S2)</p>	<p>El entrevistado expone que la evaluación fue desarrollada de forma autónoma. Además, señala que no existía un tiempo formal para la evaluación, sin embargo, en las clases el entrevistado dialogaba con la docente los avances y dificultades de los estudiantes.</p>

<p>“En las mismas reuniones de coordinación, donde planificábamos también evaluábamos, y evaluábamos, digamos... planificábamos para esa semana pero evaluábamos la semana que había pasado usando instrumentos como lista de cotejo y escala de apreciación...compartíamos los resultados y tomábamos decisiones, por ejemplo, si en la participación, ella estaba evaluando participación, eh...tal pequeñín no participo mucho, entonces yo estuve mirando, concordábamos en lo mismo, entonces tomábamos la decisión en conjunto de que ese pequeñín había que sentarlo en otro lugar, invitarlo a que se ubicara en otro lugar (...)” (S4)</p>	<p>El entrevistado menciona que en las reuniones de coordinación, se evaluaban las intervenciones realizadas durante la semana a través de instrumentos. El informante señala que se compartían los resultados para tomar decisiones.</p>
---	---

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría B.3:
Evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas situaciones vivenciadas por los sujetos informantes durante la práctica profesional sobre la evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo.

De este modo, es posible señalar que los aspectos en común en la evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo consisten en la revisión de las intervenciones realizadas por los sujetos informantes para retroalimentar la efectividad de las estrategias utilizadas y los aspectos por mejorar de la clase; comentar las fortalezas y debilidades de los niños para tomar decisiones respecto al trabajo educativo; y verificar la recepción de los estudiantes en relación a la intervención.

Respecto a las situaciones particulares de evaluación del ejercicio del trabajo colaborativo uno de los estudiante menciona que esta es desarrollada de forma autónoma, ya que no existe un tiempo formal para la evaluación. Otro entrevistado menciona que en las reuniones de coordinación, se evalúan las intervenciones realizadas durante la semana utilizando instrumentos, tales como, pauta de cotejo y escala de apreciación, compartiendo los resultados para tomar decisiones.

4.1.7. Cuadro N°13: “Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo – C.1: Desafíos personales del trabajo colaborativo”

La tercera categoría se denomina desafíos del trabajo colaborativo, y se define como aquellos retos que enfrentan los estudiantes durante el desarrollo de la labor cooperativa con los distintos actores de la comunidad educativa. Esta categoría está compuesta por las siguientes subcategorías; desafíos personales del trabajo colaborativo y desafíos profesionales del trabajo colaborativo. Cada una será definida brevemente en los correspondientes cuadros.

Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo.	
Subcategoría C.1: Desafíos personales del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los retos personales que enfrentan los estudiantes en el ejercicio del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parfraseo
“(…) Yo creo que tuve como desafío personal, poder relacionarme con otra persona, y como aceptar su mirada también po’, porque de repente uno llega como muy educadora diferencial, como esto es mío y toda la cuestión, tienes como que conocer bien en el contexto para entender al otro ¿cachai’? Entender bien el trabajo que se realiza ¿cachai’? Porque tener que involucrarte con una persona que no conoces y llegar’ y te dicen “tení’ que trabajar con ella y el relacionarte ya, al principio es como un desafío (…)” (S2)	El sujeto manifiesta que su desafío personal consistió en relacionarse con otra persona, aceptar su visión y conocer el contexto en el que se desenvuelve para comprender su accionar.
“(…) Fue un desafío personal el poder relacionarme con los pares para insertarse en un clima laboral de forma correcta (…)” (S3)	El estudiante indica que un desafío personal fue relacionarse con los pares para insertarse en el clima laboral.
“(…) Un desafío personal fue trabajar la paciencia y la tolerancia con mi compañera de párvulo para poder	El sujeto dice que un desafío personal fue trabajar la paciencia y tolerancia para llegar acuerdos respecto a las

colocarnos de acuerdo en las planificaciones (...)" (S4)	planificaciones con su compañera de párvulo.
“(...) Personales, yo creo que yo siempre he sido súper desorganizada, entonces cumplir con lo que yo me comprometía, organizar mi tiempo, y a veces entender las posturas del otro. Como que a veces yo me centraba mucho en todo lo que nos pasaron en la u, así como constructivista, y era muy crítica con la profe de aula, por ejemplo, pero con el paso del tiempo, caché porqué la profe era de esa manera con los estudiantes, como que entendí, que mi visión no es la correcta, si no que pueden haber muchas visiones, depende del contexto (...)" (S5)	El estudiante menciona que tuvo como desafío personal aprender a organizar sus tiempos, cumplir con los compromisos y entender las posturas del otro a pesar de las distintas visiones.

Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría C.1:
Desafíos personales del trabajo colaborativo

En la presente subcategoría se consignan distintos desafíos personales del trabajo colaborativo vivenciados por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que un desafío personal del trabajo colaborativo en común para los estudiantes consiste en aprender a relacionarse con los distintos profesionales de las instituciones educativas por un lado, para insertarse en el clima laboral de las escuelas y por otro, para comprender las distintas visiones de los docentes con los cuales se relacionan.

Respecto a los desafíos personales del trabajo colaborativo que son exclusivos en cada sujeto, es posible señalar que uno de ellos corresponde al desarrollo de habilidades interpersonales, tales como, la paciencia y la tolerancia, debido a que el estudiante refiere que estas destrezas resultan necesarias para llegar a acuerdos con su compañera de párvulo. Mientras que otro, consiste en la organización del tiempo para cumplir con las planificaciones y la elaboración de material, ya que el sujeto se autodenomina como una persona desorganizada.

4.1.8. Cuadro N°14: “Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo – C.2: Desafíos profesionales del trabajo colaborativo”

Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo.	
Subcategoría C.2: Desafíos profesionales del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los retos profesionales que enfrentan los estudiantes en el ejercicio del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parafraseo
“(…) mi desafío fue cachar el clima real del ambiente educativo, porque eso no te lo enseñan en ninguna parte, llegai’ allá con un montón de profesores y eso fue como lo más difícil, no solo en co-docencia, sino que en insertarte en la escuela en general po’, con todos los profesionales(…)” (S3)	El estudiante manifiesta como un desafío profesional conocer el ambiente laboral de la escuela para relacionarse con otros profesionales. Además, refiere que esta situación no se enseña durante la formación universitaria.
“(…) Tener compatibilidad de carácter con los profes, porque nosotros llegábamos a una escuela donde no conocíamos a nadie, no sabíamos que disposición tenían los profes al trabajar con otro profesional, ese fue mi desafío (…)” (S3)	El entrevistado señala que su desafío profesional fue relacionarse con los profesores, ya que al insertarse en la escuela desconocía la disposición de los docentes para trabajar con otro profesional.
“(…) trabajar la empatía el hecho de tener que trabajar con los otros, como un equipo, no sé cómo... como decírtelo, chuta a veces, mi profe guía no podía tener un material ¿cachai’?, porque en realidad no tenía tiempo, porque de cierta forma le exigían que tuviera ese material a tiempo, pero tú no entendí’ que también es profe, que tiene cuarenta y cuatro horas, que tiene que como, cumplir con sus otras obligaciones también (…)” (S5)	El estudiante expresa como desafío profesional desarrollar la empatía con los docentes para trabajar en equipo.

<p>“(...) Los desafíos profesionales principalmente fueron aprender a trabajar con mi compañera de párvulo del kínder porque pensábamos distinto (...)” (S4)</p>	<p>El estudiante refiere que el desafío profesional fue aprender a trabajar con su compañera de párvulos del kínder, ya que tenían distintas visiones.</p>
<p>“(...) Otro de los desafíos grandes, fue iniciar a la lectura a los chicos, junto con la profe de básica...porque era difícil po’ (...)” (S1)</p>	<p>El sujeto expone que un desafío fue iniciar a los estudiantes en la lectura junto con la profesora de básica.</p>
<p>“(...) tener que enfrentar situaciones como más sola...tuve que investigar yo, por las mías nomás, y al final ese fue como un desafío, como salir por las tuyas a enfrentar una práctica que se supone que te tienen que acompañar y no po’ (...)” (S2)</p>	<p>El estudiante menciona que un desafío fue abordar la práctica de manera autónoma, indagando y afrontando situaciones sin una compañía.</p>
<p>“(...) la organización del tiempo fue el mayor desafío profesional, como el saber que ya estoy en un sistema laboral que ya tiene como horarios, que no nos podíamos quedar planificando en cualquier momento, porque teníamos que entrar al aula, entonces esa planificación tenía que quedar lista antes, como la rutina del trabajo, como de correr de una sala a la otra, eso fue como lo más radical (...)” (S3)</p>	<p>El estudiante indica que uno de sus desafíos profesionales fue la organización del tiempo para cumplir con los horarios establecidos. Mientras que el otro desafío consistió en adaptarse a la rutina laboral.</p>

*Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo***Imagen Subcategoría C.2:
Desafíos profesionales del trabajo colaborativo.**

En la presente subcategoría se consignan distintos desafíos profesionales del trabajo colaborativo vivenciados por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que los desafíos profesionales del trabajo colaborativo en común son por un parte, conocer el ambiente laboral de los centros de práctica y relacionarse con los distintos profesionales de las instituciones educativas, dado que los sujetos informantes desconocen la disposición de los docentes para trabajar colaborativamente con otros profesionales. Y por otra parte, el desarrollo de habilidades interpersonales, específicamente la empatía, ya que según los estudiantes esta es una destreza necesaria para trabajar en equipo y comprender las visiones de los otros profesionales.

Respecto a los desafíos profesionales del trabajo colaborativo que se presentaron en cada sujeto, es posible señalar la iniciación a la lectura de los niños en compañía de la docente de aula regular, debido a la complejidad que esta situación representa para el estudiante. Otro desafío profesional es el abordaje de la práctica profesional de manera autónoma, ya que el sujeto expone que durante este periodo debe indagar y afrontar situaciones sin el apoyo de un profesor guía. Por otra parte, un informante señala como desafío tanto la organización del tiempo para cumplir con los horarios establecidos como la adaptación a la rutina laboral por el sistema de trabajo en el que se encuentra inserto.

4.1.9. Cuadro N°15: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.1: Barreras de comunicación del trabajo colaborativo”

La cuarta categoría se denomina barreras del trabajo colaborativo, y se define como aquellos obstáculos que se presentan en la labor que realizan los estudiantes con los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta categoría está compuesta por las siguientes subcategoría: barreras de comunicación; barreras psicológicas; barreras ambientales; barreras de gestión; barreras de aprendizaje y barreras rol del profesor guía. Cada una será definida brevemente en los correspondientes cuadros.

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría D.1: Barreras de comunicación del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito comunicacional.	
Corpus	Parafraseo
“(…) como barrera de comunicación puede ser que la dife no tomaba en cuenta lo que nosotras con la profe de básica creíamos ¿cachai? ponte tu había un niño que estaba en el proyecto de integración y lo quería como derivar de nuevo a la psicóloga para que cambiara el diagnostico de él pero estaba avanzando mucho, entonces le decíamos que no a la profe de dife y la loca no pescaba (…)” (S2)	El estudiante comenta que una barrera de comunicación fue la falta de diálogo entre la educadora diferencial, la educadora de básica y el entrevistado.
“(…) con la que no tuvimos nada de contacto, fue como con la técnico del NT2, la vimos súper poco, como que nunca estaba en aula, y no había un trabajo en equipo completo (…)” (S3)	El sujeto comenta que una barrera de comunicación fue la falta de contacto con la técnico del NT2 para realizar un trabajo completo en equipo.
“(…) como que dentro del P.I.E., como que se llevan mal porque que "esta <i>peló</i> a esta" y nosotros llegábamos y había una <i>mina</i> que nunca nos saludó, y siento que esa mala comunicación de las	El estudiante refiere que una barrera de comunicación fue la emisión de juicios de valor y comentarios entre los profesionales del P.I.E.

personas es una de las barreras más grandes que encontramos pa' hacer un trabajo en equipo (...)" (S1)	
“(...) una barrera en la comunicación, fue no tratar de encontrar un lenguaje común que fuese amigable para ambas, eh...yo y mi par de párvulos (...)" (S4)	El entrevistado menciona que una barrera de comunicación fue no establecer un lenguaje común con su par de párvulo.

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría D.1:
Barreras de comunicación del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas barreras de comunicación del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las barreras de comunicación del trabajo colaborativo que se presentaron en cada sujeto son la falta de diálogo entre la educadora diferencial, la educadora de básica y el entrevistado, ya que el estudiante refiere que esta situación genera dificultades para tomar decisiones en la derivación de un niño del P.I.E. Otro entrevistado menciona como barrera la falta de contacto con la técnico del NT2 para realizar un trabajo en equipo, dado que esta en pocas ocasiones se encuentra al interior del aula. Por otro lado, un sujeto informante señala como barrera de comunicación la emisión de juicios de valor y comentarios entre los profesionales del P.I.E., ya que el estudiante refiere que esta situación dificulta el ejercicio del trabajo colaborativo. Por último, un estudiante informante menciona como barrera la falta de un lenguaje en común con su par de párvulo, debido a que esto provoca confusiones y falta de comprensión para llegar acuerdos

4.1.10. Cuadro N°16: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.2: Barreras psicológicas del trabajo colaborativo”

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría D.2: Barreras psicológicas del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito psicológico.	
Corpus	Parafraseo
“(…) si alguien le había pasado algo esa semana y no tenía ninguna gana de ir a la coordinación o no tenía ganas de realizar una coordinación que fuera como fructífera, no resultaban bien las cosas, porque no estaban los ánimos para poder trabajar bien en función de lo que quedaba de la semana (…)” (S3)	El sujeto expresa que si alguno de los participantes no contaba con la disposición de asistir o realizar la coordinación, no se lograba un trabajo fructífero.
“(…) una de las barreras más grandes... fue la no relación entre los profesores, porque muy profesionales pueden ser, eh... muy, mucha teoría puedes tener, puedes ser seco, trabajar muy bien solo y todo pero, si no trabajai' bien en equipo, yo siento que para trabajar en equipo tienes que tener una relación con la otra persona y eso (…)” (S1)	El estudiante comenta que una barrera fue la falta de disposición de los docentes para realizar un trabajo en equipo.
“(…) la adversidad del ambiente laboral, porque las relaciones en este establecimiento se daban así súper densas, era un liderazgo súper autoritario por parte de la directora, producía cierto temor en sus trabajadores, entonces era medio denso el ambiente (…)” (S4)	El entrevistado menciona como barrera las relaciones del ambiente laboral. Además, señala que la directora ejercía un liderazgo autoritario.

<p>“(...) barrera...con la de primero básico un poco, pero es por una cuestión de carácter personal, así como de personalidad, era como igual súper cerrá’ la profe del primero, entonces como que costaba hacer la co-docencia (...)” (S3)</p>	<p>El estudiante menciona que la profesora del primero básico tenía un carácter y personalidad que dificultaba el desarrollo de la co-docencia.</p>
<p>“(...) uno se siente como menos, como que te faltan el respeto constantemente, hasta podría decir cómo un poco humillado, y... tuve que cargar con eso toda la práctica, en un momento estaba como “ya hasta aquí nomas”, ese fue como principalmente el mayor obstáculo (...)” (S4)</p>	<p>El entrevistado dice que la barrera durante el desarrollo de su práctica fue la falta de valoración personal por parte de terceros.</p>
<p>“(...) yo, no me sentía como profesional ¿cachai’?, como una profesional más del equipo, como que me costó mucho insertarme y empapelarme de mi rol. Entonces, eso me mantenía al margen de las actividades que se planificaban, y yo en verdad, era yo la que me relegaba, porque ellas te daban el espacio y todo, pero uno no se atrevía a participar más, esa yo creo que fue la principal barrera. Me costó, me costó adaptarme, porque en verdad era la primera práctica que teníamos como... bueno, en realidad era la profesional, ya te acercai bien a lo que vas a hacer para toda tu vida (...)” (S5)</p>	<p>El entrevistado refiere que su principal barrera fue la dificultad para asumir su rol como profesional por ser la primera práctica que se acercaba a la realidad laboral.</p>

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría D.2:
Barreras psicológicas del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas barreras psicológicas del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las barreras psicológicas del trabajo colaborativo en común consisten en la falta de disposición de los docentes para trabajar en equipo, ya que los informantes refieren que esta situación dificulta la asistencia y ejecución de las reuniones de coordinación, debido a que no se logra un trabajo fructífero.

Respecto a las barreras psicológicas del trabajo colaborativo que se presentan en cada sujeto se hace referencia a las relaciones del ambiente laboral, ya que el estudiante menciona que las interacciones establecidas entre los profesionales son negativas. Por otra parte, otro informante menciona como barrera la personalidad y carácter de la profesora de básica, debido a que esta circunstancia dificulta el desarrollo de la co-docencia. En tanto que otro entrevistado comenta que una barrera es la falta de valoración personal por parte de terceros, dado que este indica que recibe faltas de respeto y humillaciones. Por último, un sujeto refiere como barrera la dificultad para asumir su rol profesional, ya que a pesar de que los profesionales de la institución brindan las instancias de participación, el estudiante presenta dificultades para adaptarse manteniéndose al margen de las actividades que se planifican al ser la primera práctica que se acerca a la realidad laboral.

4.1.11. Cuadro N°17: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.3: Barreras ambientales del trabajo colaborativo”

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría D.3: Barreras ambientales del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito ambiental.	
Corpus	Parfraseo
“(…) tenía una sala P.I.E. muy grande, que se dividía en dos, por un lado la sala de Psicomotricidad y por el otro lado la oficina, y habían dos escritorios, y una tenía un escritorio, y si no estaba el escritorio desocupado, había una mesita y nos coordinábamos ahí, y ahí barrera de repente así como de privacidad, como que uno de repente quería hablar un tema delicado de algún estudiante y entraba y salía gente, entonces no se daba un ambiente de privacidad (…)” (S4)	El estudiante refiere que una barrera fue la falta de un lugar íntimo para abordar la situación de los estudiantes.
“(…) un lugar donde poder tener las reuniones del equipo, que fuese más como discreto, no sé como... porque igual se tocaban temas complicados, temas de los chiquillos. Un lugar mucho más... íntimo. Sí, eso, yo creo que eso hubiera sido bacán. Poder no estar así como interrumpiendo la reunión porque entraba alguien a buscar algo, o entraba un estudiante al P.I.E. (…)” (S5)	El entrevistado menciona como barrera la falta de un lugar discreto para dialogar sobre la situación personal de los estudiantes.
“(…) El espacio, porque en el aula de recursos nosotras necesitábamos, como nuestra propuesta era sacar a los niños a un aula de recursos, teníamos que andar consiguiéndonos salitas...esa barrera (…)” (S2)	El estudiante señala como una barrera la falta de un lugar físico para el desarrollo de su propuesta educativa en aula de recurso con los estudiantes.

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría D.3:
Barreras ambientales del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas barreras ambientales del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que la barrera ambiental del trabajo colaborativo en común es la falta de un lugar discreto para dialogar sobre la situación personal de los niños de nivel de práctica, debido a que los informantes señalan que si bien existen salas para realizar reuniones con los docentes de aula, estas no aseguran la privacidad, dado que constantemente existen interrupciones por el tráfico de personas en el lugar

Respecto a la barrera ambiental del trabajo colaborativo particular, uno de los sujetos informantes señala la falta de un lugar físico para implementar su propuesta educativa en aula de recursos, ya que este comenta que no dispone de una sala para trabajar con los niños.

4.1.12. Cuadro N°18: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.4: Barreras de gestión del trabajo colaborativo”

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría D.4: Barreras de gestión del trabajo colaborativo.	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito de la gestión.	
Corpus	Parfraseo
“(…) en matemática...yo no asistía a las co-docencias porque estaban en un horario fuera de mi horario...entonces no fue mucho lo que pude intervenir ahí. (…)” (S1)	El sujeto manifiesta que una barrera fue el horario de práctica profesional porque limitaba su participación en las reuniones de co-docencia e intervención en sala.
“(…) en la práctica no se coordina el horario para uno como practicante para poder ser partícipe de este trabajo entonces como que depende de uno ir buscando espacios para poder participar, no es como una instancia de “ya, mi horario de práctica voy a tener el horario para ser partícipe de estas reuniones de equipo P.I.E. o de trabajo colaborativo (…)” (S4)	El entrevistado señala que una barrera fue el horario de práctica profesional porque este no coincidía con las reuniones del equipo P.I.E, limitando su participación en el trabajo colaborativo.
“(…) el tiempo de repente de coordinar con la profe de aula, que como les digo no había....esa barrera de repente (…)” (S2)	El entrevistado explica que su barrera fue el tiempo para coordinar con la profesora de aula.
“(…) lo más difícil era que había poco tiempo nomas, que a veces no todos los profes tenían el mismo tiempo como para coordinar, entonces eso dificultaba como un poco las cosas (…)” (S3)	El estudiante señala que la mayor dificultad fue el tiempo y disponibilidad horaria de los profesionales para coordinarse.
“(…) el poco tiempo como de...encontrarse como para coordinar, corregir cosas, o no sé de repente nosotros necesitábamos sacar a los chicos para algo o necesitábamos preparar material para algo, pero no	El estudiante señala que la barrera fue el tiempo para coordinar con los profesores de aula.

había mucho tiempo con las profes para coordinar (...)" (S3)	
"(...) con el pre-kínder... yo creo que la única barrera era que el tiempo de coordinación era muy poco, porque una hora se hace nada, eso (...)" (S4)	El estudiante menciona como barrera en el pre-kínder el tiempo para coordinarse.
"¿Barreras? El tiempo, con el kínder fue el tiempo, el horario por ejemplo, de la coordinación que no podíamos participar de la coordinación oficial, nosotras nos coordinábamos como practicantes, pero no en la coordinación oficial (...)" (S4)	El entrevistado señala como barrera el horario establecido para participar en la reunión de coordinación del kínder.
"(...) coordinar con mi educadora guía, fue súper difícil, porque ella no tenía tiempo, andaba corriendo para todos lados (...)" (S5)	El estudiante expone que el tiempo para coordinar con su educadora guía fue un obstáculo.
"(...) en liceo habían tantas cosas emergentes, que no siempre se podía cumplir con la coordinación de todos los cursos, ponte tú la ultimas semanas que habían reunión de apoderados, o que habían muchas evaluaciones en todas las asignaturas, el profe de aula casi nunca podía (...)" (S3)	El sujeto expone que las distintas actividades al interior del establecimiento dificultaban realizar las coordinaciones.
"(...) como que con el kínder fue, no fue tan regular la intervenciones que tuvimos dentro del aula porque con la educadora de párvulo no pudimos coordinar ninguna actividad (...)" (S3)	El entrevistado explica que no intervino de manera regular al interior del aula debido a que no logró coordinar actividades con la educadora de párvulos.
"(...) la dife tenía ganas de crear las cosas pero no las concretaba, tenía muchas ideas para mí era una barrera, porque ella se pintaba un mundo de colores...pero no se daba cuenta que no iba a tener tiempo, no se daba cuenta	El estudiante señala que la educadora diferencial tenía la intención de innovar las actividades pero le dificultaba concretar, dado que esta última proponía ideas sin considerar el tiempo de

<p>que no íbamos a tener materiales, entonces planificaba cosas maravillosas, y al momento de concretar no podíamos no (...)" (S1)</p>	<p>preparación, lo cual ocasionaba una barrera.</p>
<p>"(...) mi profe guía no se involucraba dentro del aula o sea en las clases...como que no aportaba, eso dificultaba el trabajo en equipo " (S5)</p>	<p>El estudiante expone que su profesor guía no participaba en las clases y tampoco aportaba a estas, dificultando el trabajo en equipo.</p>

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría D.4:
Barreras de gestión del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría se consignan distintas barreras de gestión del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las barreras de gestión del trabajo colaborativo en común son el horario de la práctica profesional, los estudiantes refieren que al no coincidir con los horarios de los docentes, se limita la participación en las reuniones de co-docencia e intervención en sala. Además, agregan como barrera las dificultades de tiempo para coordinar con los profesores de aula por las distintas actividades al interior del establecimiento.

Respecto a las barreras de gestión del trabajo colaborativo particulares en cada sujeto, es posible señalar la dificultad de la educadora diferencial guía para concretar actividades, ya que el estudiante menciona que si bien la profesora tiene la intención de innovar en las clases, esta no considera el tiempo de preparación. Por otra parte, un entrevistado expuso como barrera la falta de participación del profesor guía en las clases, situación que dificulta desarrollar el ejercicio del trabajo en equipo.

4.1.13. Cuadro N°19: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.5: Barreras de aprendizaje del trabajo colaborativo”

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría Emergente D.5: Barreras de aprendizaje del trabajo colaborativo	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito del aprendizaje.	
Corpus	Parafraseo
“(…) yo creo que falta saber cómo algunos conocimientos, no sé nos pasan una planificación DUA, y no sabíamos hacerla ¿cachai? O sea no era para hacer, pero para explicarles a los profes de básica...eso es una barrera de aprendizaje (...)” (S2)	El entrevistado expone como barrera de aprendizaje el desconocimiento acerca de la planificación DUA.

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

Imagen Subcategoría Emergente D.5:
Barreras de aprendizaje del trabajo colaborativo.

En la presente subcategoría emergente se consigna la barrera de aprendizaje del trabajo colaborativo vivenciada por el sujeto informante durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que una barrera de aprendizaje del trabajo colaborativo es el desconocimiento acerca del formato de planificación D.U.A., dado que el entrevistado menciona que no cuenta con los conocimientos necesarios sobre la temática para resolver dudas e inquietudes a los docentes de educación de básica.

4.1.14. Cuadro N°20: “Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo – D.6: Barreras rol del profesor guía para el trabajo colaborativo”

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo.	
Subcategoría Emergente D.6: Barreras rol del profesor guía para el trabajo colaborativo.	
Se refiere a los obstáculos del trabajo colaborativo en el ámbito del acompañamiento del profesor guía.	
Corpus	Parfraseo
“(…) mi profesora era super quedá' y yo como que me empecé a angustiar...porque cuando uno es practicante necesitai' que ella te guie (...)” (S1)	El estudiante señala como barrera el rol pasivo de su profesora guía.
“(…) la educadora diferencial que era nuestra profe guía, como que no tenía mucha iniciativa a participar de las clases. Como que hacía, cumplía un rol de co-docencia dentro del aula asistencialista, como que ella sacaba punta a los lápices ¿cachai'? como que no se involucraba tanto, no era una guía de verdad (...)” (S5)	El entrevistado expone como barrera que la educadora diferencial guía no fue un referente, debido a la poca iniciativa de esta al interior del aula y su rol asistencialista en la co-docencia.
“A mí me costó mucho adecuarme, porque la educadora diferencial que estaba a mi cargo era nueva y era una persona muy tímida, muy tímida, muy introvertida (...)” (S1)	El entrevistado menciona como barrera la personalidad de la educadora diferencial guía.
“Lo que no tuve, como les contaba fue el apoyo de la educadora diferencial, entonces como que partí de cero, partí como metiendo mano nomás po' con lo que debía hacer y preguntándole a otras personas, porque mi educadora diferencial era la coordinadora del P.I.E. de colegio y no estaba, entonces yo no vi	El estudiante refiere como barrera la falta de apoyo y guía por parte de la educadora diferencial.

clase de ella...no tuve como guiarme (...)" (S2)	
--	--

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo

**Imagen Subcategoría Emergente D.6:
Barrera rol del profesor guía para el trabajo colaborativo.**

En la presente subcategoría emergente se consignan distintas barreras del rol del profesor guía para el trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las barreras del rol del profesor guía para el trabajo colaborativo en común es la falta de un referente de educadora diferencial guía, ya que los estudiantes refieren que esto se produce debido al rol pasivo y asistencialista de las educadoras diferenciales al interior del aula.

Respecto a las barreras del rol del profesor guía para el trabajo colaborativo particulares en cada sujeto, un estudiante menciona como barrera la personalidad de la educadora diferencial guía, ya que el estudiante menciona que tiene dificultades para adecuarse debido a la timidez de la docente. Por otra parte, un informante menciona como barrera la falta de apoyo de la educadora diferencial guía, debido a que la docente es la coordinadora del P.I.E. del establecimiento educacional, por lo que el estudiante en práctica busca otros referentes.

4.1.15. Cuadro N°21: “Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo – E.1: Oportunidades personales del trabajo colaborativo”

La quinta categoría se denomina oportunidades del trabajo colaborativo, y se define como aquellas situaciones que favorecen a los estudiantes durante la labor cooperativa que realizan con los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta categoría está compuesta por las siguientes subcategoría: oportunidades personales del trabajo colaborativo y oportunidades profesionales del trabajo colaborativo. Cada una será definida brevemente en los correspondientes cuadros.

Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo.	
Subcategoría E.1: Oportunidades personales del trabajo colaborativo. Se refiere a las situaciones personales que favorecen a los estudiantes en el ejercicio del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parfraseo
“(…) para mí el trabajo colaborativo ayudo a algo que no había desarrollado en toda la carrera, que tiene que ver con la relación... de saber relacionarse con otro adulto, que mis habilidades personales, como en ese sentido en las otras prácticas habían sido súper limitadas, como que yo no hablaba mucho con los profes, como que me dirigía estrictamente como a lo que tenía que hacer , lo que tenía que hablar con ellos, uno no trataba de cómo involucrarme más allá, que a mí me cuesta personalmente, como soy yo, como es mi personalidad, pero en esta práctica fue como todo lo contrario como que use esto de tener estas instancias con los profes para tratar de involucrarme mucho más (...)” (S3)	El entrevistado comenta que una oportunidad del trabajo colaborativo fue desarrollar habilidades interpersonales para relacionarse con los profesionales de la institución educativa en que se realizó su práctica profesional.
“(…) una oportunidad del trabajo colaborativo fue que tuve que aprender a poner límites y eso me costó mucho,	El estudiante manifiesta que una oportunidad del trabajo colaborativo consistió en desarrollar habilidades

<p>porque nunca he sabido decir que no a nada, y ahora aprendí a decir que no y a imponer un poco, de una manera súper positiva mi opinión que es mi criterio personal y que tiene validez (...)" (S4)</p>	<p>interpersonales para poner límites. Además, señala que otra oportunidad fue adquirir el aprendizaje de comunicar su opinión personal concientizando que esta tiene validez.</p>
--	--

Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría E.1:
Oportunidades personales del trabajo colaborativo

En la presente subcategoría se consignan distintas oportunidades personales del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las oportunidades personales del trabajo colaborativo se basan en el desarrollo de habilidades interpersonales, ya que uno de los informantes refiere que para relacionarse con los profesionales de la institución educativa requiere mejorar sus destrezas sociales. También otro estudiante manifiesta que estas habilidades permiten establecer límites en las relaciones personales y profesionales, ya que este refiere presentar dificultades para hacerlo. Y por último, otra oportunidad personal señalada por uno de los sujetos entrevistados es desarrollar la confianza para comunicar su opinión personal y darle validez a esta.

4.1.16. Cuadro N°22: “Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo – E.2: Oportunidades profesionales del trabajo colaborativo”

Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo.	
Subcategoría E.2: Oportunidades profesionales del trabajo colaborativo. Se refiere a las situaciones profesionales que favorecen a los estudiantes en el ejercicio del trabajo colaborativo.	
Corpus	Parafraseo
“(…) otra oportunidad, fue la amabilidad de la profe de básica, que fuera tan abierta, fuera joven, eso es un punto a favor, joven, buena persona, humilde, con las puertas abiertas para trabajar en co-docencia (…)” (S1)	El estudiante indica que una oportunidad profesional fue la disposición de la profesora de básica para efectuar co-docencia.
“(…) Oportunidades, la disposición de la la profe de básica para hacer la co-docencia (…)” (S2)	El entrevistado manifiesta como una oportunidad profesional la disposición de la profesora de educación básica para desarrollar co-docencia.
“(…) el ambiente era súper grato, yo creo que eso fue fundamental para tener un buen trabajo colaborativo, la relación entre los profesionales.” (S5)	El estudiante refiere que una oportunidad profesional para el desarrollo del trabajo colaborativo fue el ambiente y la relación con los profesionales del espacio laboral.
“Tuve un buen ambiente en general, nos llevábamos bien con todas las otras educadoras diferenciales.” (S2)	El entrevistado menciona que una oportunidad profesional fue el ambiente laboral y la relación con las educadoras diferenciales.
“(…) Yo siento que aprendí mucho, de todos mis compañeros del P.I.E., de la jefa del P.I.E., de la coordinadora del P.I.E., de todos. Todos teníamos una muy buena relación, entonces eso, me permitía a mi sentirme segura, y poder preguntar, no tener miedo a preguntar (…)” (S5)	El sujeto indica que una oportunidad profesional fue la relación laboral establecida con el equipo P.I.E.

<p>“(…) También interactuar con las diferenciales y que nos digan "No sé yo lo hago así, tú podrías decirme tu idea, hagamos algo, o yo te puedo ayudar de alguna forma" (...) (S2)</p>	<p>El estudiante menciona que una oportunidad profesional fue interactuar y recibir aportes de las educadoras diferenciales.</p>
<p>“(…) poder establecer como una unión profesional, yo puedo decirte en pocas palabras que la principales oportunidades que logramos fue ser un equipo de aula efectivo, las cuatro, la educadora diferencial, la educadora de párvulo, la técnico y yo (...)” (S4)</p>	<p>El sujeto comenta que una oportunidad profesional fue establecer una relación profesional y un equipo de aula efectivo, conformado por la educadora de párvulo, educadora diferencial, técnico y el mismo entrevistado.</p>
<p>“Mira lo que destaco, yo creo que fue como la relación que tuve con la profe de aula, como que me ayudó mucho, en el sentido de que...bueno me ayudo como guiándome la práctica en sí, porque yo estuve más rato con la profesora de básica (...)” (S2)</p>	<p>El entrevistado destaca como oportunidad profesional la relación laboral, apoyo y guía de la profesora de aula regular.</p>
<p>“(…) con los niños, tuve un...como, mucha cercanía...yo pasé gran parte del tiempo en la sala del curso, entonces era casi una profe de básica más, entonces por eso como que tuvimos muy buena relación con la profesora de básica (...)” (S2)</p>	<p>El estudiante señala como oportunidad profesional el tiempo al interior del aula para relacionarse con la profesora de básica y con los estudiantes del nivel.</p>
<p>“(…) aprendí ene' el primer mes con mi compañera nos mandaron a evaluar, a evaluar a todos los pre-kínder y kínder, y aprendí mucho de test, de cómo realizar los test, como regularlo (...)” (S1)</p>	<p>El estudiante explica que una oportunidad profesional fue el aprendizaje obtenido sobre la aplicación de instrumentos de evaluación.</p>
<p>“(…) Como regirse dentro de un P.I.E., todo lo que teni' que cumplir, las horas que te dan, como llenar el libro, como realizar los trabajos en equipo, cómo se</p>	<p>El sujeto comenta que una oportunidad profesional fue el aprendizaje obtenido respecto al trabajo y funcionamiento del P.I.E.</p>

realizan las reuniones del equipo (...)" (S1)	
“(...) haber interactuado con la fonoaudióloga mucho, yo igual iba a su oficina a pedirle ayuda, entonces eso puede ser una oportunidad profesional (...)" (S2)	El entrevistado señala como oportunidad profesional la interacción con la fonoaudióloga cada vez que este lo requería.
“(...) las oportunidades del pre-kínder pude apropiarme en mi rol, asumí un rol protagónico, eh... construir cosas de calidad, cosas que quedaron en los niños, vi avances efectivos en los niños que tenían dificultades (...)" (S4)	El estudiante señala que una oportunidad profesional fue asumir un rol protagónico en el pre-kínder.
“(...) se nos abrió las puertas de la sala, para que nosotros hiciéramos y deshiciéramos con los chiquillos, nos entregaban el material, nos facilitaban no sé po', la sala de atención de apoderados si queríamos trabajar de manera individual con algún niño (...)" (S5)	El estudiante indica que una oportunidad profesional fue la disposición para realizar distintas actividades con los estudiantes.

Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo.

Imagen Subcategoría E.2:

Oportunidades profesionales del trabajo colaborativo

En la presente subcategoría se consignan distintas oportunidades profesionales del trabajo colaborativo vivenciadas por los sujetos informantes durante su práctica profesional.

De esta manera, es posible señalar que las oportunidades profesionales del trabajo colaborativo en común es la disposición de las educadoras de básica para desarrollar la co-docencia al interior del aula, escenario que refieren los entrevistados es generado por la amabilidad, apertura y flexibilidad de las docentes. También, otra oportunidad profesional es el ambiente laboral, dado que este factor, según los sujetos informantes, favorece el ejercicio del trabajo colaborativo. Además, los informantes mencionan como oportunidades profesionales las relaciones laborales establecidas con los distintos profesionales de las instituciones educativas. Respecto a las interacciones, los estudiantes refieren distintos elementos, como por ejemplo: recibir aportes de las educadoras diferenciales; resolver dudas con el equipo P.I.E., conformar un equipo de aula efectivo entre la educadora de párvulo, educadora diferencial y la técnico, y recibir tanto la guía como el apoyo innato de la educadora de básica durante el proceso de práctica profesional.

En cuanto a las oportunidades profesionales del trabajo colaborativo particulares, uno de los sujetos señala que el tiempo al interior del aula favorece su relación profesional tanto con la profesora de básica como con los niños del nivel. En tanto que otro estudiante señala como oportunidad profesional, el aprendizaje obtenido en relación a la aplicación de instrumentos de evaluación, dado que al iniciar su práctica profesional el individuo debe aplicar evaluaciones a los niveles de pre-kínder y kínder de la institución educativa. Mientras que otro informante menciona como oportunidad el aprendizaje que obtuvo respecto al trabajo que se realiza al interior del P.I.E., el cual permite al sujeto apropiarse de conocimientos tales como,

las horas que se disponen tanto para el trabajo al interior de aula como el administrativo; la forma de registrar el libro de Registro P.I.E.; las reuniones y el trabajo colaborativo que se desarrolla al interior de un equipo P.I.E. Desde otra perspectiva uno de los entrevistados señala como oportunidad la interacción con la fonoaudióloga, ya que el informante refiere recibir apoyo de esta cada vez que lo requiere. Por otra parte, un individuo comenta como oportunidad profesional la posibilidad de asumir el rol protagónico en uno de los cursos donde realiza su práctica profesional, situación que según el estudiante permite la planificación de clases y la visualización de los avances en los niños con mayores dificultades. Y por último, otro sujeto destaca como oportunidad la disposición de los profesores de básica para la ejecución de distintas actividades con los niños, dado que se facilitan los materiales y espacios del colegio para trabajar.

4.2. Análisis Interpretativo

Categoría A: Experiencias del trabajo colaborativo		
Síntesis de la categoría	Marco referencial	Normativas educativas vigentes
<p>En esta categoría se describen aspectos señalados por los entrevistados que facilitan y obstaculizan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos. Un aspecto positivo son las relaciones personales y profesionales que se establecen entre los estudiantes en práctica y los profesores de aula regular. Situación que se refleja en la disposición de los docentes para el desarrollo de la co-docencia, ya que estos, por una parte, brindan espacios para la creatividad y elaboración de material y por otra, facilitan las intervenciones y la participación en el aula. Además, los docentes otorgan un tiempo personal para planificar con los estudiantes, proporcionando espacios para que estos realicen aportes como un profesional más de la institución educativa.</p>	<p>Las relaciones sociales se basan en la comunicación y, estas implican emociones, conductas, acciones y acuerdos entre los sujetos. Otros elementos que influyen en las relaciones sociales son las estructuras sociales y el contexto en el que se desenvuelve un grupo de personas (Soler y Flecha, 2010).</p> <p>Las relaciones humanas como relaciones sociales se encuentran bajo distintas emociones que implican distintos dominios de acciones, es decir, las relaciones con un otro se dan cuando acepto o legitimo al sujeto en la convivencia, y por lo tanto, las interacciones se desarrollan en el respeto y la confianza (Maturana, 2007)</p>	<p>El trabajo colaborativo dentro del aula se denomina co-docencia. Para su desarrollo se requiere de profesionales idóneos con características personales, tales como, apertura al trabajo en equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros; respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todo los estudiantes aprendan (MINEDUC, 2013).</p>
<p>En cambio, un aspecto negativo se presenta cuando los estudiantes en práctica no pueden ser partícipes</p>	<p>La incompatibilidad de horario se refiere aquella dificultad para adecuar los distintos momentos en que</p>	<p>La coordinación cuenta con tres horas cronológicas para los profesores de educación regular para la</p>

<p>del trabajo colaborativo por la incompatibilidad horaria de las reuniones de coordinación con los profesores de aula y equipo P.I.E. Otro hecho, se evidencia cuando los docentes imponen condiciones en el aula para la ejecución de las intervenciones, situación que conduce a los estudiantes a asumir un rol pasivo o realizar clases en un horario determinado. También, se considera como un factor limitante la falta de consenso de la dupla co-docente por las distintas concepciones pedagógicas sobre la lectura infantil.</p>	<p>se inicia o detiene una actividad de trabajo (Baltes et al., 1999). Cada relación supone distintas interacciones, algunas pueden ser jerárquicas otras dialógicas. Una relación dialógica se basa en el diálogo horizontal de dos personas con distintos estatus, mientras que la relación jerárquica implica una verticalidad e interacción de poder donde uno de los sujetos limita al otro (Soler y Flecha, 2010). Las interacciones basadas en la legitimidad del otro amplían y estabilizan la convivencia, mientras que las interacciones en la agresión interfieren y dañan la convivencia. Es por ello que el lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales consensuales puede utilizarse en la convivencia de legitimar o agredir a un otro (Maturana, 2007).</p>	<p>planificación, evaluación y seguimiento de este programa” (MINEDUC, 2009).</p> <p>El trabajo colaborativo dentro del aula se denomina co-docencia. Para su desarrollo se requiere de profesionales idóneos con características personales, tales como, apertura al trabajo en equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros; respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todo los estudiantes aprendan (MINEDUC, 2013).</p>
<p>Por otra parte, surge un nuevo tema relacionado con las experiencias previas de los estudiantes. Estas se relacionan con los conocimientos teóricos y las prácticas realizadas durante la formación universitaria,</p>	<p>La experiencia previa se considera como el conocimiento o habilidad que se adquiere por la vivencia de una situación significativa (Sánchez y García, 2006). Es decir, la experiencia previa sirve de soporte para realizar o desempeñarse en alguna</p>	<p>El trabajo colaborativo dentro del aula se denomina co-docencia. Para su desarrollo se requiere de profesionales idóneos con características personales, tales como, apertura al trabajo en</p>

<p>que contribuyen al desarrollo del trabajo colaborativo en la práctica profesional. También, otra experiencia previa guarda relación con la participación de un estudiante en actividades extra-programáticas, la cual permite el desarrollo de habilidades interpersonales que facilitan el trabajo colaborativo.</p>	<p>actividad o función. Así, las experiencias que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de la enseñanza práctica del proceso de formación docente, influirán tanto en las expectativas o bien, creencias que este establezca sobre el quehacer docente como en su forma de actuar.</p>	<p>equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros; respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todo los estudiantes aprendan (MINEDUC, 2013).</p>
--	---	---

Imagen Categoría A:
Experiencias del trabajo colaborativo.

En esta categoría los estudiantes identifican factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos.

Las relaciones personales y profesionales que se establecen entre los profesores de aula regular y practicantes son consideradas como experiencias positivas. Relaciones que según Soler y Flecha (2010) implican emociones, conductas, acciones y acuerdos entre los sujetos. Por lo tanto, en las relaciones establecidas por los estudiantes se destaca una alianza cooperativa por parte de ambos sujetos. Maturana (2007) refiere que las relaciones con un otro se dan cuando acepto o legítimo al sujeto en la convivencia, y por lo tanto, las interacciones se desarrollan en el respeto y la confianza. De este modo, las habilidades interpersonales de los estudiantes son un aspecto clave para la apertura al trabajo con los docentes de aula regular, ya que estas facilitan las interacciones horizontales, la convivencia laboral e implementación de un trabajo en conjunto.

Las limitaciones que presentan los estudiantes para interactuar con el equipo P.I.E. y los docentes de aula regular se asocian a las experiencias negativas. La incompatibilidad horaria es un aspecto que dificulta la coordinación de actividades entre los practicantes, profesores de aula regular y equipo P.I.E. Baltés et al. (1999) señala que la incompatibilidad de horario consiste en la dificultad para adecuar los momentos en que se realiza una actividad de trabajo. De acuerdo con el autor, los estudiantes presentan inconvenientes para asistir a las reuniones del equipo P.I.E. y profesor de aula regular, limitando su participación en las distintas actividades que estos desarrollan. En este sentido, en el Decreto Supremo N°170/2009 se estipula que para la coordinación se cuenta con un margen de tres horas cronológicas. No obstante, a partir de la información recopilada en la investigación, es posible señalar que las horas de coordinación no son efectuadas dentro del tiempo establecido, debido a que los estudiantes cumplen con una determinada cantidad de horas, la cual no se ajusta a la de los profesores de aula regular y equipo P.I.E. Maturana (2007)

señala que las interacciones basadas en la agresión dañan e interfieren en la convivencia. Dicho esto, la interacción entre los profesores de aula regular y practicantes se torna inestable y en ocasiones, la actitud de ambos actores no es la apropiada para desarrollar el ejercicio del trabajo colaborativo. Soler y Flecha (2010) señalan que una relación dialógica se basa en el diálogo horizontal de dos personas con distintos estatus. Sin embargo, en la práctica la dupla co-docente no logra establecer un consenso entre las distintas concepciones pedagógicas sobre la lectura infantil. Del mismo modo, los autores refieren que existen relaciones jerárquicas que implican verticalidad e interacción de poder, es decir, uno de los sujetos limita al otro. Considerando lo anteriormente expuesto por los autores, las condiciones que imponen los docentes en aula para la ejecución de las intervenciones, generan tensión en la relación personal y profesional entre ambos sujetos, que influye en la disposición emocional de los estudiantes para realizar un trabajo en equipo.

En relación a lo anterior, Soler y Flecha (2010) mencionan que las relaciones humanas implican las estructuras sociales y el contexto en el que se desenvuelve el grupo de personas. De este modo, es importante señalar que las experiencias positivas y/o negativas se ven influenciadas por el clima laboral en el cual se encuentran insertos ambos actores.

Por otra parte, se presenta una nueva situación que involucra las experiencias previas de los estudiantes. Sánchez y García (2006) sostienen que las experiencias previas son aquellos conocimientos o habilidades que adquiere el sujeto mediante la vivencia de una situación significativa. De acuerdo con los autores, los conocimientos y/o habilidades que adquieren los estudiantes durante la formación universitaria; en sus experiencias laborales y/o participación en actividades extra-programáticas sirven de referencia o soporte para que estos se muestren seguros y manifiesten una actitud positiva al momento de trabajar en equipo.

Desde una visión general, las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) señalan que el trabajo colaborativo requiere de profesionales idóneos con características personales

orientadas a la apertura al trabajo en equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros; respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todo los estudiantes aprendan. No obstante, es posible afirmar que lo descrito anteriormente responde más bien a una visión idealizada del desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, ya que de acuerdo a los testimonios de los informantes de la investigación las experiencias son diferentes, debido a que los requerimientos para desarrollar un trabajo en equipo son distintos en cada realidad educativa.

Categoría B: Ejercicio del trabajo colaborativo		
Síntesis de la categoría	Marco referencial	Normativas educativas vigentes
<p>En esta categoría se describen factores señalados por los entrevistados que forman parte de los distintos momentos del desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. El primero corresponde a la coordinación. En esta es posible señalar que los practicantes se reúnen semanalmente con los docentes de aula regular para planificar el contenido que van a trabajar en los cursos asignados. La planificación se desarrolla a través de distintos canales de comunicación, siendo clave la disposición de los profesores de aula regular. Además, los estudiantes establecen acuerdos y compromisos con los docentes relacionados con la implementación de la co-docencia. En estas reuniones también, se deja por escrito en el libro de Registro de Planificación y Evaluación de Actividades del P.I.E., los principales acuerdos y actividades que la dupla co-docente determina. Por otra parte, se advierte que las reuniones son interrumpidas por las actividades extra-programáticas que se desarrollan en los centros educativos. Así mismo,</p>	<p>La coordinación consiste en la confección de un plan de acciones, en donde cada docente es responsable de una tarea específica (Calzadilla, 2002). La coordinación se caracteriza por la elaboración de actividades y materiales que contribuyan al logro de los aprendizajes, considerando las características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes de todos los estudiantes (Bahomonde, 2015).</p>	<p>Al momento de planificar, el equipo de aula debe dividir tareas y responsabilidades clase a clase. Algunas de estas deben ser diarias, otras semanales, periódicas o semestrales. Para la realización de clase, se debe programar la forma y el contenido que se va a presentar; quién va a monitorear el trabajo de los niños; quién va enseñar y quién va a apoyar las actividades, etc. También, es necesario facilitar materiales para fortalecer los aprendizajes y participación de los estudiantes en las actividades. El profesor especialista debe contribuir a la diversificación de la enseñanza respondiendo a los distintos estilos, ritmos y capacidades de aprendizajes. La manera en cómo se distribuye la clase y la enseñanza debe estar definida previamente. (MINEDUC, 2013).</p> <p>La coordinación cuenta con tres horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este</p>

<p>existe una incompatibilidad de horario entre el profesor de aula regular y el estudiante, situación que conlleva a una coordinación poco efectiva.</p>		<p>programa” (MINEDUC, 2009).</p>
<p>En tanto que el segundo momento se refiere a la aplicación. Esta implica el desarrollo de actividades al interior del aula, en donde los estudiantes cumplen distintos roles y funciones que son acordadas previamente con los docentes de aula regular. Por otra parte, existen situaciones en que los estudiantes cuentan con una participación limitada, debido al tipo de co-docencia que es designada por los profesores; así como también, por el rol y las condiciones que estos establecen para que los estudiantes realicen una actividad. También, otra dificultad que se evidencia es la falta de estrategias de los estudiantes para manejar el curso, debido a la inseguridad que estos poseen para realizar una clase.</p>	<p>La aplicación de una actividad no sólo implica el accionar de un solo individuo, sino también el accionar de más personas, es decir, un trabajo en conjunto (Leóntiev citado por Vargas, 2006).</p> <p>La actividad en sala implica una situación de enseñanza aprendizaje, que es resultado del conjunto de operaciones y acciones que desarrollan los docentes, los estudiantes y el espacio de interacción de los anteriores (Rosa citado por Vargas, 2006).</p>	<p>El equipo de aula se desempeña al interior del aula, realizando distintas acciones de apoyo para los estudiantes, incluidos aquellos que presentan N.E.E. La realización de la clase y la presentación del contenido deben estar previamente acordadas, en donde cada uno de los co-enseñantes asume un rol y responsabilidad durante los distintos momentos de clase, estableciendo tareas específicas, tales como: quién va enseñar y quién va apoyar en pequeños grupos, en actividades complementarias, etc. Además, se sugiere que los co-enseñantes establezcan distintas estrategias de comunicación para lograr un trabajo cooperativo. (MINEDUC, 2013).</p>
<p>Y por último, se presenta el proceso de evaluación. En este existe un seguimiento por parte de la dupla co-docente tanto de los aprendizajes de los niños</p>	<p>La evaluación corresponde a un chequeo continuo en equipo del progreso individual y grupal de los estudiantes, como de los</p>	<p>La evaluación y el registro de los aprendizajes de los estudiantes, incluidos los que presenten N.E.E. deben contemplar las</p>

<p>del curso como de las actividades realizadas. Situación que permite contribuir a la planificación e intervención del trabajo en equipo. Además, en esta instancia los practicantes y docentes establecen acuerdos para tomar decisiones respecto a la situación educativa de los niños a través de la aplicación de instrumentos de evaluación. Por otra parte, es posible señalar que en ciertas situaciones no se dispone de una instancia formal para evaluar, por lo que los practicantes evalúan de manera autónoma las actividades realizadas, cumpliendo con el requerimiento de la práctica profesional.</p>	<p>resultados discutidos (Calzadilla, 2002).</p>	<p>decisiones, procedimientos e instrumentos de evaluación. Por otra parte, los tiempos de evaluación deben ser flexibles, respetando los distintos ritmos de aprendizajes de los estudiantes. Para la evaluación interdisciplinaria y adecuaciones curriculares, es preciso contemplar la información de la evaluación inicial del curso. Al momento de evaluar el aprendizaje, se definen los diversos procedimientos para ello. Por último, se deben registrar los resultados de la evaluación de cada estudiante en la plataforma informática, cuando se haga uso de esta (MINEDUC, 2013).</p>
--	--	--

Imagen Categoría B:
Ejercicio del trabajo colaborativo.

En esta categoría los estudiantes mencionan los distintos aspectos que forman parte de los momentos del desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos.

Las reuniones semanales entre los practicantes y docentes de aula regular; el registro por escrito de los acuerdos y actividades en el libro de Registro de Planificación y Evaluación de Actividades del P.I.E.; las reuniones interrumpidas por las actividades extra-programáticas y la incompatibilidad de horario entre el profesor de aula regular y el estudiante, son aspectos que conforman la coordinación. Calzadilla (2002) señala que para coordinar se elabora un plan de acción, en donde cada docente asume una responsabilidad. De acuerdo con el autor, ambos actores educativos diseñan en un plan de clase para la implementación de la co-docencia. Así mismo, Bahomondes (2015) sostiene que en la coordinación se diseñan actividades y materiales para contribuir al logro de los objetivos de aprendizajes de todos los estudiantes. En este sentido, la dupla co-docente organiza y distribuye los distintos roles y funciones de una clase, contribuyendo al aprendizaje de todos los niños del curso. Por tal motivo, es que se enfatiza la importancia de establecer una alianza de cooperación entre ambos actores educativos. En relación con lo anterior, en el documento del Ministerio de Educación de Chile Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) (2013) se refiere que los aspectos tratados en la coordinación deben estar registrados en el Registro de Planificación y Evaluación del P.I.E. Dicho esto, por medio de los testimonios entregados por los sujetos informantes de la investigación, es posible corroborar que durante las reuniones de coordinación los asistentes llevan un registro por escrito de los acuerdos, responsabilidades y actividades que se realizan semanalmente. Por consiguiente, es posible señalar que se cumplen con los requisitos administrativos estipulados en la norma ministerial. Por otra parte, en el Decreto Supremo N° 170/2009 se contempla la asignación de tres horas cronológicas para la planificación con los profesores de educación regular. No obstante, las reuniones y

el horario de coordinación son efectuadas de manera irregular, debido a las actividades extra-programáticas que se realizan en los establecimientos educacionales, ya que los docentes deben cumplir con otras obligaciones y utilizan el horario de coordinación para efectuar sus quehaceres. Esta situación genera dificultades en el desarrollo de la planificación, intervención y trabajo en equipo entre los docentes y estudiantes. Por lo tanto, es posible señalar que la política educativa responde a una visión idealizada del ejercicio del trabajo colaborativo, ya que lo anterior no representa las vivencias de la práctica.

Los distintos roles y funciones que cumplen los estudiantes; la participación limitada y la falta de estrategias de los estudiantes para manejar el curso, son parte de la aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo. Leóntiev (citado por Vargas, 2006) señala que la implementación de una actividad requiere de un trabajo en conjunto. En tanto que Rosa (citado por Vargas, 2006) refiere que la aplicación de una actividad implica una situación de enseñanza aprendizaje desarrollada por ambos docentes. Concordando con los autores, los docentes y estudiantes cumplen distintos roles y funciones al interior del aula, en donde cada uno aporta desde su disciplina para lograr un trabajo en equipo integral. Sin embargo, este se encuentra determinado por la disposición de los profesores de aula regular, ya que ellos son quienes organizan y determinan la participación de los estudiantes al interior del aula. En el documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación (2013), se establece que la realización de la clase y la presentación del contenido deben estar previamente acordadas. Por ende, cada uno de los co-enseñantes asume un rol y responsabilidad durante los distintos momentos de clase, definiendo tareas específicas para ello. Además, los co-enseñantes deben establecer distintas estrategias de comunicación para lograr un trabajo cooperativo. En este sentido, ambos agentes educativos cuentan con la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los aspectos estipulados en el documento del Ministerio. Dicho esto, los docentes y estudiantes comparten roles y responsabilidades al interior del aula. Sin embargo, en ciertas circunstancias los docentes de aula regular asumen un rol protagónico y/o estipulan un horario determinado para la intervención de los practicantes. Situaciones que dificultan la

aplicación del ejercicio del trabajo colaborativo, afectando la disposición emocional de los estudiantes practicantes. Por otra parte, es posible señalar que los estudiantes precisan de estrategias para trabajar con curso asignado, debido a la reciente integración al establecimiento educacional.

El seguimiento de los aprendizajes de los niños del curso como de las actividades realizadas por parte de la dupla co-docente; los acuerdos establecidos entre los practicantes y docentes para tomar decisiones respecto a la situación educativa de los niños y la falta de una instancia formal para evaluar, son aspectos que se presentan en la evaluación. Calzadilla (2002) menciona que la evaluación es un chequeo permanente del progreso en equipo. Por lo tanto, los actores educativos visibilizan la efectividad del trabajo en equipo a través de los avances logrados por los niños del nivel. Por otra parte, los estudiantes y docentes establecen acuerdos para determinar la situación educativa de los estudiantes y tomar decisiones en función de ello. Situación que refleja la relación laboral entre la dupla co-docente y la ejecución del trabajo en equipo. El documento ministerial Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) (2013), establece que la evaluación contempla las decisiones, procedimientos e instrumentos con que se evalúa a un curso. Respecto a lo anterior, los agentes educativos cumplen con los requisitos señalados en la normativa, siendo la evaluación una instancia de en donde los practicantes y docentes de aula regular dan cuenta de los resultados obtenidos del instrumento de evaluación aplicado por ambos actores. No obstante, es posible señalar que existen instancias en que la evaluación no se logra desarrollar, debido a la escasa disponibilidad horaria de los docentes. Dicha situación, conduce a la ejecución autónoma de este proceso por parte de los practicantes e incumplimiento de la normativa ministerial.

Categoría C: Desafíos del trabajo colaborativo		
Eje Temático	Marco referencial	Normativas educativas vigentes
<p>En esta categoría se describen desafíos personales y profesionales que presentan los estudiantes en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos. Como desafíos personales se destacan las habilidades interpersonales que los estudiantes utilizan para relacionarse con los distintos profesionales de la institución educativa.</p>	<p>Las habilidades personales hacen referencia a las conductas que permiten relacionarse con los demás de manera satisfactoria a la hora de realizar alguna actividad (Reyes, 2014).</p>	<p>Habilidades interpersonales son aquellos componentes verbales y no verbales que permiten establecer confiar y depositar esta misma en otro, como también manejar conflictos y solucionar problemas. Las habilidades interpersonales de los co-enseñantes incentivan a cada integrante a mejorar al otro, mediante la retroalimentación y el estímulo recíproco (MINEDUC, 2013).</p>
<p>En cuanto a los desafíos profesionales se presenta la adaptación a la rutina laboral, en donde los estudiantes deben organizar el tiempo para cumplir con distintas tareas asignadas, tales como, la planificación y elaboración del material. Otro desafío consiste en el desarrollo de relaciones profesionales con los distintos de la institución educativa para lograr un trabajo efectivo en equipo.</p>	<p>La rutina laboral corresponde al ritmo de trabajo, en donde los profesionales deben realizar una determinada tarea en ciertos periodos de tiempo. Para ello, no solo se considera el factor tiempo sino el nivel de concentración, atención necesaria para la ejecución de distintas acciones, como realizar tareas en plazos cortos, asistir con rapidez a un lugar, etc. (Observatorio de Riegos Sociales UGT, 2012).</p>	<p>Los docentes que trabajan en equipo de aula, en co-enseñanza con el profesor de aula regular, deben responder a las N.E.E. de los estudiantes, a las exigencias curriculares del nivel educativo, como también con las competencias y características de la comunidad escolar. (MINEDUC, 2013).</p> <p>Los profesionales deben destinar el tiempo a realizar las siguientes acciones: apoyar a los</p>

	<p>Las relaciones laborales consisten en la interacción de dos trabajadores. Estas se caracterizan por la negociación entre los interlocutores, permitiendo fortalecer la organización y legitimación de su posición (Blanch et al., 2003)</p>	<p>estudiantes en el aula regular; acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros; trabajo con alumnos de forma individual y con grupos pequeños, con la familia, con otros profesionales, con el equipo directivo del establecimiento educacional (MINEDUC, 2009).</p>
<p>Por otra parte, los estudiantes presentan retos pedagógicos, siendo uno de la iniciación de la lectura de los niños. Mientras que el otro consiste en abordar la práctica de manera autónoma.</p>	<p>El trabajo autónomo se entiende como aquella facultad que tiene una persona para dirigir, regular, controlar y/o evaluar su accionar, haciendo uso de distintas estrategias para lograr el objetivo o meta planteada (Manrique citado por Massié, 2010).</p>	<p>No se encuentran documentos ministeriales que aborden la temática.</p>
	<p>La iniciación a la lectura hace referencia a la adquisición de la lectura, la cual permite reconocer y comprender los símbolos impresos (Smith, citado por López, 2008).</p>	<p>El grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el aula, deben compartir responsabilidades que permitan contribuir a la enseñanza y aprendizajes de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con N.E.E. (MINEDUC, 2013).</p>

Imagen Categoría C:
Desafíos del trabajo colaborativo.

En esta categoría los estudiantes describen distintos aspectos personales y profesionales que representan un desafío para el ejercicio del trabajo colaborativo con otros profesionales.

Las habilidades interpersonales son consideradas como uno de los desafíos personales que presentaron los practicantes para relacionarse con los distintos actores educativos. Reyes (2014) señala que las habilidades personales hacen referencia a las conductas que permiten relacionarse con los demás de manera satisfactoria a la hora de realizar alguna actividad (Reyes, 2014). De acuerdo con el autor, las habilidades interpersonales facilitan la promoción de una alianza colaborativa entre los practicantes y docentes de aula regular. El documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) señala que las habilidades interpersonales son aquellos componentes que posibilitan la interacción efectiva con el par co-docente, depositando confianza, manejando conflictos y solucionando las distintas disyuntivas que emergen. Respecto a ello, es posible señalar que lo dispuesto en la normativa enfatiza el desarrollo de habilidades personales para trabajar colaborativamente. Situación que se visualiza en los relatos de los sujetos informantes, ya que las características personales que presenta cada profesional contribuyen al desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo.

La rutina laboral se presenta como un desafío profesional para los estudiantes. El Observatorio de Riegos Sociales UGT (2012) refiere que el ritmo laboral corresponde a las distintas tareas que deben realizar los profesionales en determinados periodos de tiempo. Según lo expresado por dicha entidad, los practicantes organizan su tiempo para cumplir con las distintas responsabilidades y/o tareas asignadas que guardan relación con el rol del educador diferencial. Las relaciones laborales son concebidas por los practicantes como otro desafío profesional. Blanch et al. (2003) refiere que este tipo de relaciones se basan en la interacción de dos profesionales que trabajan en conjunto, las cuales se

caracterizan por la negociación entre los interlocutores. En relación con lo que propone el autor, es posible señalar que las relaciones laborales permiten desarrollar un trabajo en equipo, dado que los actores educativos al mantienen una actitud positiva al momento de interactuar con sus pares. Cabe señalar que las relaciones laborales dependen del clima laboral y emocional que se encuentra instaurado en las instituciones educativas. En el documento ministerial Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) (2013), se estipula que los docentes del equipo de aula, deben responder a las N.E.E. de los estudiantes, a las exigencias curriculares del nivel educativo como también, con las competencias y características de la comunidad escolar. En tanto que en el Decreto Supremo N° 170/2009 se establece que los profesionales deben destinar tiempo a realizar determinadas tareas, relacionadas con el apoyo a los estudiantes en aula regular; planificar, evaluar y elaborar material con el docente de aula, trabajar con otros profesionales, la familia, etc. De acuerdo con lo expresado en ambas normativas ministeriales, es posible señalar que en estas se manifiestan aspectos relacionados tanto a la rutina laboral como al desarrollo de relaciones laborales. Dentro de los desafíos profesionales, los estudiantes presentan retos pedagógicos, siendo uno de ellos la iniciación a la lectura infantil, mientras que el otro consiste en abordar la práctica de manera autónoma. Smith citado en López (2008) indica que la iniciación a la lectura corresponde a la enseñanza de la habilidad de leer, es decir, interpretar y comprender símbolos impresos. En el caso de aquellos estudiantes que participaron de este proceso, es posible señalar que esta situación representa una responsabilidad que debe ser compartida con el docente de aula regular, ya que este proceso requiere los aportes de ambas disciplinas para lograr un trabajo integro. Por otra parte, es posible señalar que no se encuentran documentos ministeriales que aborden la temática tratada en este apartado. Desde otra perspectiva, Manrique citado por Massié (2004) comenta que el trabajo autónomo es aquella facultad que posee una persona para regular de manera individual su accionar, implementando distintas estrategias. De acuerdo con el autor, los estudiantes en práctica profesional deben buscar e indagar distintas fuentes para cumplir con las responsabilidades y tareas que se presentan en el ejercicio del

trabajo colaborativo. De este modo, ambos actores educativos cumplen con la normativa establecida en las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación (2003), en la cual se estipula que los profesionales que trabajan en el aula deben compartir responsabilidades que permitan contribuir a la enseñanza y aprendizajes.

Categoría D: Barreras del trabajo colaborativo		
Síntesis de la categoría	Marco referencial	Normativas educativas vigentes
<p>En esta categoría se describen aspectos señalados por los entrevistados que obstaculizan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos. El primer aspecto tiene relación con los factores comunicativos. Esta situación se refleja ante la falta de diálogo entre los especialistas para derivar a un niño del P.I.E. También, por la falta de trabajo en equipo entre los estudiantes y la técnico, debido al escaso contacto con esta por su ausencia reiterada al interior del aula. Otro hecho, se produce por la emisión de juicios de valor y comentarios entre los profesionales del P.I.E. Y además, la falta de un lenguaje común entre los co-docentes para establecer acuerdos.</p>	<p>Las barreras de comunicación son aquellas limitaciones que tienen relación con las formas de dialogar e interpretar el significado de palabras (Maturana, 2001). Estas pueden influir en las interacciones, acuerdos y decisiones presentes en los distintos momentos de la co-docencia durante el ejercicio del trabajo colaborativo.</p>	<p>La interacción cara a cara entre lo co-docentes resulta imprescindible para el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. En la interacción, los sujetos participantes toman decisiones que influirán en su desempeño, por ejemplo: acuerdos sobre la frecuencia y tiempo dentro del horario escolar destinado para las reuniones de coordinación. Además, la interacción les permitirá decidir cuándo es pertinente la participación de otros actores, tales como, los padres, adultos significativos y otros profesionales, como también que medios de comunicación existirán entre ellos, cuando no sea posible realizar las reuniones (MINEDUC, 2013).</p>
<p>En cuanto al segundo aspecto, este tiene relación con los factores psicológicos que dificultan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. Factores que se manifiestan en la</p>	<p>Respecto a las barreras psicológicas, estas hacen referencia a las dificultades que surgen a partir de las características personales de un individuo (Orrego, Pérez,</p>	<p>El trabajo colaborativo requiere de profesionales idóneos con características personales, tales como, apertura al trabajo en equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros;</p>

<p>falta de disposición de los docentes de aula para asistir a las reuniones de coordinación y trabajar en equipo. También, en la personalidad retraída o imponente de los educadores de aula que obstaculizan el desarrollo de la co-docencia. Otra situación, es la falta de valoración personal del trabajo propuesto por parte de terceros. Y por otro lado, las inseguridades del estudiante para adaptarse y asumir el rol profesional.</p>	<p>Alcorta, 2010) durante el ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia. Es decir, las acciones de interferencia que se establecen con el otro en la convivencia (Maturana, 2001). Estas pueden ser actitudes, creencias, percepciones, valores o emociones que limiten la realización de alguna actividad o tarea con un par.</p>	<p>respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todos los estudiantes aprendan (MINEDUC, 2013).</p>
<p>El tercer aspecto guarda relación con los factores ambientales. En este aspecto se destaca la falta de un espacio íntimo para dialogar sobre las situaciones personales de los niños. Como también, la falta de lugares físicos para implementar las propuestas educativas, en aula de recursos, de los estudiantes.</p>	<p>Las barreras ambientales se definen como un referente físico que dificulta la comunicación e interacción (Ballar, 2007). Estas pueden ser generadas por elementos como ruidos, temperatura, iluminación, inmueble, TICs y recursos educativos.</p>	<p>Para el ejercicio del trabajo colaborativo, el equipo de aula se desempeñará tanto al interior del aula como fuera de esta, realizando reuniones de planificación y otras acciones ya sea con los estudiantes, profesores y familias etc. (MINEDUC, 2013).</p>

<p>Respecto al cuarto aspecto, es posible señalar los factores de gestión. Siendo un obstaculizador la incompatibilidad horaria para coordinar con los docentes de aula regular, ya sea por el horario de práctica o las actividades extra-programáticas de los establecimientos educacionales. Mientras, que la otra barrera tiene relación con las dificultades de los profesores guías para gestionar actividades en las clases y/o participar colaborativamente de estas.</p>	<p>Y las barreras de gestión se relacionan con las condiciones personales, sociales y/o culturales que obstaculizan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo entre el profesor de aula regular y diferencial (Hernández, 2014). Las dificultades en coordinación de acción, consensuadas entre dos o más personas para realizar una actividad determinada, puede ocasionar una barrera de gestión (Maturana, 2001).</p>	<p>Los Equipos Directivos son los responsables de resguardar y monitorear que el Equipo de Aula, disponga del tiempo necesario para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo. Es decir, si el profesor regular de un curso con estudiantes en P.I.E. tiene horario completo, el equipo directivo tiene que liberar horas frente a al curso (MINEDUC, 2013).</p>
<p>Por otra parte, el quinto aspecto, es un nuevo tema que se relaciona con las dificultades epistemológicas que dificultan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. Situación que se evidencia en el desconocimiento de los estudiantes acerca del formato de planificación D.U.A., que impide resolver dudas e inquietudes a los docentes de educación básica respecto a la temática.</p>	<p>El D.U.A. es un enfoque didáctico basado en los principios del D.U. (Diseño Universal) que se aplica al currículo de los diferentes niveles educativos. Además, ofrece diferentes alternativas para que la diversidad de estudiantes puedan acceder al aprendizaje (Alba et al., 2011).</p>	<p>El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad que busca maximizar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes contemplando las habilidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes (MINEDUC, 2015).</p>

<p>Y por último, el sexto aspecto, también corresponde a un nuevo tema que describe las dificultades con el profesor guía. En este, se destaca la falta de un referente guía por tres motivos. El primero, por los roles pasivos y asistenciales de los educadores diferenciales guías al interior del aula. El segundo, por la personalidad introvertida del educador diferencial. Y el tercero, por el trabajo que tiene el profesor guía como coordinador del P.I.E., que impide el ingreso al aula.</p>	<p>En cuanto a la supervisión de la Práctica Profesional Final el artículo n°24 refiere que la supervisión está a cargo de dos docentes, uno de la Universidad y otro del centro de práctica. Estos profesionales, son los encargados de orientar, conducir y evaluar el proceso de práctica profesional del estudiante practicante al interior de la institución educativa (UMCE 2011).</p> <p>Por otro lado, lo que se espera acerca del rol del profesor guía del establecimiento educacional es la colaboración con el proceso de práctica profesional, acompañando y facilitando al estudiante la integración al centro de práctica. Para ello, el docente guía además de ayudar a conocer el funcionamiento y normas de la institución educativa, brinda apoyo al estudiante en la organización y planificación de las actividades como también información</p>	<p>No existen políticas educacionales chilenas para el abordaje de esta temática.</p>
---	---	---

	relevante tanto de la unidad educativa como de la situación pedagógica de los estudiantes.	
--	--	--

Imagen Categoría D:
Barreras del trabajo colaborativo.

En esta categoría los estudiantes describen factores que obstaculizan el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos.

La falta de diálogo entre los especialistas; la falta de trabajo en equipo entre los estudiantes y la técnico; la falta de un lenguaje común entre los co-docentes; la emisión de juicios de valor y comentarios entre los profesionales del P.I.E, son consideradas por los estudiantes como barreras de comunicación. Maturana (2001) indica que las formas de dialogar e interpretar el significado de palabras pueden influir en las interacciones, acuerdos y decisiones de los sujetos. De acuerdo con el autor, las barreras de comunicación se generan por la falta de un canal de comunicación efectivo que permita abordar las diferencias entre los actores educativos. Por su parte, las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) señalan que la interacción cara a cara entre lo co-docentes resulta imprescindible para el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, dado que esta influye en el desempeño de los sujetos participantes. En este sentido, lo descrito anteriormente responde a una visión idealizada de la comunicación que establecen los agentes educativos para desarrollar el trabajo en equipo, ya que de acuerdo a los testimonios de los sujetos informantes de la investigación, existen interferencias que se presentan en las realidades educativas que no son consideradas.

La falta de disposición de los docentes; la personalidad retraída o imponente de los profesores; la falta de valoración personal y las inseguridades del estudiante corresponden a las barreras psicológicas. Orrego, Pérez, Alcorta (2010) mencionan que estas surgen de las características personales de un individuo. Mientras, que Maturana (2001) señala que las acciones de interferencia que se establecen con el otro en la convivencia, generan una barrera. De este modo, según lo expuesto por ambos autores, las barreras psicológicas se atribuyen a las característica personales tanto de los profesionales de las instituciones educativas como de los estudiantes, ya que estas influyen en el establecimiento de relaciones personales y

profesionales para el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. En tanto que el documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) refiere que el trabajo colaborativo requiere de profesionales idóneos con características personales, tales como, apertura al trabajo en equipo; valorización de la diversidad; capacidad de empatizar con otros; respeto por las diferencias individuales y compromiso para que todos los estudiantes aprendan. No obstante, lo señalado anteriormente advierte una visión estandarizada del tipo de profesional que se requiere para el trabajo colaborativo. Situación que se contradice con la realidad estudiada, puesto que las características personales señaladas varían de acuerdo a la personalidad de los profesionales que participan del ejercicio del trabajo colaborativo.

La falta de un espacio íntimo para dialogar sobre las situaciones personales de los niños y la falta de lugares físicos para implementar las propuestas educativas, son consideradas como barreras ambientales. Ballar (2007) señala que este tipo de barreras se define como un referente físico que dificulta la comunicación e interacción. A partir de lo que manifiesta el autor, es posible señalar que estas barreras se generan debido a que los establecimientos educacionales y los distintos profesionales abordan los temas personales de los estudiantes, sin contemplar la privacidad del espacio donde se tratan dichos temas. Además, los espacios que disponen para la ejecución de las distintas actividades educativas son utilizados con otros fines. Las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) estipulan que el equipo de aula se puede desempeñar tanto al interior como fuera de la sala de la clase, realizando reuniones de planificación y otras acciones, ya sea, con los estudiantes, profesores y familias. En este sentido, es posible corroborar que existe un trabajo dentro y fuera del aula. Sin embargo, en este último contexto, las actividades y reuniones se realizan en distintos espacios que se encuentran disponibles en el momento. Situación que se atribuye a la ausencia de un apartado en el documento que especifique un lugar de encuentro para las actividades administrativas y las condiciones que estas requieren para una adecuada ejecución.

La incompatibilidad horaria para coordinar con los docentes y las dificultades de los profesores guías para gestionar, son barreras de gestión. Hernández (2014) refiere que estas se asocian a las condiciones personales, sociales y/o culturales que dificultan el trabajo colaborativo. Por su parte, Maturana (2001) señala que existen factores que dificultan la coordinación de acción consensuada entre dos o más personas para realizar una actividad determinada. De este modo, las barreras de gestión que dificultan la ejecución de una acción están determinadas por aspectos personales, profesionales y del contexto educativo. En este sentido, las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) señalan que los equipos directivos deben resguardar y monitorear que los profesionales del equipo del aula dispongan del tiempo necesario para desarrollar un buen trabajo colaborativo. De acuerdo a los testimonios de los estudiantes de la investigación, el equipo directivo cumple con todo lo solicitado en el documento para que el equipo de aula desarrolle un trabajo colaborativo, pero este se encuentra determinado por la cultura que existe en las instituciones educativas

Por otra parte, se presenta un nuevo tema que guarda relación con el desconocimiento de los estudiantes acerca del formato de planificación D.U.A, que se considera como una barrera de aprendizaje. Alba et al (2011) señalan que el D.U.A. es un enfoque didáctico basado en los principios del D.U. (Diseño Universal) que se aplica al currículo de los diferentes niveles educativos. De esta manera, este enfoque permite diversificar la enseñanza de todos los estudiantes. Sin embargo, los docentes y practicantes requieren de estrategias y conocimientos necesarios para abordar el currículum bajo este formato. Por su parte, el Decreto N°83/2015 establece que el D.U.A. es una estrategia de respuesta a la diversidad que busca maximizar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes contemplando las habilidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes. De este modo, es posible señalar que si bien existe una normativa que respalda la aplicación del D.U.A. en el sistema escolar, los establecimientos que aplican el decreto como plan piloto requieren profundizar la temática en la comunidad educativa, dado que faltan conocimientos acerca de la implementación de esta normativa. Así mismo, la

formación universitaria también requiere profundizar esta temática, ya que de acuerdo a los testimonios de los estudiantes en práctica, existe solo la difusión teórica del tema.

Y por último, otra nueva situación es la falta de un referente guía, hecho que se considera como una barrera del rol del profesor guía. El Reglamento de la Práctica Profesional Final de la UMCE (2011) manifiesta lo que se espera del rol del profesor guía del establecimiento educacional, en donde este deberá colaborar con el proceso de práctica profesional; acompañar y facilitar al estudiante la integración al centro de práctica. Sin embargo, esto no se refleja en las experiencias relatadas por los estudiantes, debido a que falta una difusión por parte del profesor supervisor sobre los requerimientos que debe cumplir el profesor guía durante el proceso de práctica. Por otra parte, es posible señalar que no se hallan políticas educacionales chilenas para el abordaje de esta temática.

Categoría E: Oportunidades del trabajo colaborativo		
Síntesis de la categoría	Marco referencial	Normativas educativas vigentes
<p>En esta categoría se describen oportunidades personales y profesionales destacadas por los entrevistados. Como oportunidades personales se destaca el desarrollo de habilidades interpersonales que los estudiantes efectúan durante el ejercicio del trabajo colaborativo. Situación que se refleja en el uso de habilidades sociales para relacionarse con los profesionales de las instituciones educativas. También, cuando se establecen límites en las relaciones personales y profesionales. Y además, en la confianza adquirida para comunicar opiniones personales y otorgarle validez.</p>	<p>Las oportunidades personales consisten en procesos de empoderamiento individual que pueden ser logrados tanto en la participación de equipos de trabajo como en el aprendizaje de nuevas destrezas (Zimmerman citado por Silva y Martínez, 2004).</p>	<p>Uno de los elementos que facilita el ejercicio del trabajo colaborativo son las habilidades interpersonales. Estas incluyen componentes verbales y no verbales referidos a la solución creativa de problemas, el manejo de conflictos y la confianza entre los agentes involucrados. También, participar del ejercicio del trabajo colaborativo incentiva a cada sujeto mejorar sus habilidades sociales a través del estímulo recíproco y la retroalimentación (MINEDUC, 2013).</p>

<p>Mientras que las oportunidades profesionales son las relaciones laborales entre los estudiantes practicantes y los profesionales de las instituciones educativas. Las relaciones laborales permiten a los estudiantes conformar equipos de aula efectivos para el desarrollo de la co-docencia. Además, contar con el aporte, guía y apoyo de los docentes de aula durante el proceso de práctica profesional. Por otra parte, relacionarse laboralmente favorece a los estudiantes asumir roles protagónicos en las intervenciones. Además, desarrollar distintas actividades con los niños haciendo uso de materiales y espacios de los colegios para trabajar. También, se destacan los nuevos aprendizajes adquiridos por los estudiantes tanto del uso y aplicación de los instrumentos de evaluación como acerca del trabajo administrativo y función del equipo P.I.E.</p>	<p>Mientras que las oportunidades profesionales son instancias favorables para lograr o alcanzar los objetivos propuestos para desarrollar eficazmente el trabajo colaborativo durante la práctica profesional (Zimmerman citado por Silva y Martínez, 2004).</p>	<p>El trabajo colaborativo implica relacionarse y coordinar con un otro u otros distribuyendo las funciones de liderazgo del profesor tradicional. Además, requiere compartir la idea y/o creencia de que cada uno de los sujetos participantes del equipo cuenta con conocimientos y habilidades necesarias que contribuyen al desarrollo de la co-docencia, reflejándose en aprendizajes efectivos para todos los niños (MINEDUC, 2013).</p> <p>En el ejercicio del trabajo colaborativo la presencia de dos o más sujetos con conocimientos, habilidades y recursos diferentes, facilita el aprendizaje y retroalimentación de las personas involucradas. (MINEDUC, 2013).</p>
--	---	---

Imagen Categoría E:
Oportunidades del trabajo colaborativo.

En esta categoría los estudiantes destacan oportunidades personales y profesionales que surgen en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo con los distintos actores educativos.

Desarrollar habilidades interpersonales, se relaciona con las oportunidades personales destacadas por los estudiantes. Según Zimmerman (citado por Silva y Martínez, 2004) estas consisten en procesos de empoderamiento individual que pueden ser logrados tanto en la participación de equipos de trabajo como en el aprendizaje de nuevas destrezas. Dicho esto, la participación activa de los estudiantes en un equipo de trabajo favorece el desarrollo de habilidades interpersonales, debido a que la interacción con otros sujetos permite dilucidar las capacidades y habilidades propias que cada practicante posee. Por su parte, las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) plantean que la participación en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo incentiva a los sujetos a mejorar sus habilidades sociales. En este sentido, es posible señalar que las relaciones personales y profesionales que los estudiantes establecen con los distintos profesionales de las instituciones educativas para trabajar colaborativamente, permiten desarrollar destrezas personales. Por lo tanto, el trabajo colaborativo resulta un espacio de aprendizaje colectivo que además, de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, favorece el desarrollo de las habilidades interpersonales de los sujetos participantes.

Las relaciones laborales establecidas entre los practicantes y los profesionales de las instituciones educativas, y los nuevos aprendizajes adquiridos por los estudiantes, se asocian a las oportunidades profesionales. Según Zimmerman (citado por Silva y Martínez, 2004) estas se consideran como instancias favorables para lograr o alcanzar objetivos propuestos para el desarrollo eficaz del trabajo colaborativo. De este modo, es posible señalar que este tipo de oportunidades

permite a los practicantes adquirir conocimientos sobre el rol profesional de un educador diferencial en el ejercicio del trabajo colaborativo.

Las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013) señalan que el trabajo colaborativo implica relacionarse y coordinar con un otro u otros distribuyendo las funciones de liderazgo del profesor tradicional. También, refiere la importancia de compartir la idea y/o creencia de que cada uno de los sujetos participantes del equipo cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de la co-docencia. En relación a lo anterior, se evidencian situaciones que se articulan con lo expuesto por el MINEDUC, ya que se presentan relaciones laborales que permiten la colaboración entre pares y la validación del otro para el logro de un trabajo colaborativo efectivo. Sin embargo, también se presentan situaciones en las que no se logra un trabajo cooperativo, debido a la idiosincrasia sobre el trabajo colaborativo de los distintos profesionales de la institución educativa. También, en este documento se menciona que en el ejercicio del trabajo colaborativo la presencia de dos o más sujetos con conocimientos, habilidades y recursos diferentes, facilita el aprendizaje y retroalimentación de las personas involucradas. De esta manera, es posible corroborar que lo estipulado en el documento se refleja en los testimonios de los sujetos informantes de la investigación, dado que la práctica profesional en contexto del trabajo colaborativo, permite desarrollar habilidades interpersonales y adquirir conocimientos relacionados al trabajo administrativo y profesional de un educador diferencial.

4.3. Análisis Explicativo.

El ejercicio del trabajo colaborativo es una actividad colectiva que implica la participación de distintos profesionales para el logro de un objetivo en común. Trabajar colaborativamente permite por un lado, el desarrollo de habilidades personales y profesionales en los docentes, y por otro, potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes. De este modo, tal como se expresa en el documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (2013) el trabajo colaborativo es un método de enseñanza y actividad laboral que realiza un equipo interdisciplinario. Este quehacer compartido debe estar presente en los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con P.I.E. Bajo esta normativa, los estudiantes en formación de la carrera de Educación Diferencial se enfrentan a desarrollar e implementar el ejercicio del trabajo colaborativo en sus prácticas profesionales. Es decir, en este contexto los estudiantes despliegan conocimientos y habilidades propias del rol de un educador diferencial. Por lo tanto, al tratarse de escenarios que permiten la adquisición de una amplia gama de competencias y saberes de la profesión docente, es que se otorga importancia a las percepciones que los estudiantes poseen acerca del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia durante sus práctica profesionales.

En base a lo anterior, es que la percepción al ser un proceso constructivo que involucra aspectos biológicos y ambientales, se ve determinada por el ambiente educativo en el cual se insertan los estudiantes en práctica como también, por el proceso de socialización con los distintos actores educativos que son parte del ejercicio colaborativo que desarrollan al interior del aula.

Respecto a las experiencias que favorecen dicho proceso, se encuentran las relaciones laborales y profesionales que se establecen entre los profesores de aula regular y practicantes. Estas relaciones permiten el desarrollo de interacciones horizontales y una convivencia basada en el respeto y la confianza, ya que generan alianzas cooperativas entre los actores educativos.

En relación a las experiencias que dificultan este proceso, se encuentran las limitaciones que presentan los estudiantes para interactuar con el equipo P.I.E. y los docentes de aula regular. Limitaciones que se asocian a la incompatibilidad horaria de las reuniones de coordinación con los profesores de aula y equipo P.I.E., la falta de un consenso entre las distintas concepciones pedagógicas y, las condiciones que imponen los docentes en aula para la participación y ejecución de actividades, que generan tensión en las relaciones personales y profesionales de los sujetos. Situación que influyen en la disposición emocional de los estudiantes para trabajar colaborativamente.

Maturana (2007) refiere que las relaciones humanas como relaciones sociales implican distintos dominios de acciones que se encuentran bajo distintas emociones. Bajo este contexto, las experiencias positivas y negativas se encuentran determinadas por las características personales que tiene cada sujeto y el clima laboral en que se desenvuelven los profesionales, ya que ambos aspectos se encuentran influenciados por la disposición emocional de cada uno de los actores educativos.

Por otra parte, surge una nueva situación que incorpora las experiencias previas de los estudiantes para el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. Estas experiencias son los conocimientos teóricos y habilidades que adquieren los estudiantes durante la formación universitaria, experiencias laborales y participación en actividades extra programáticas, ya que estas son referentes que facilitan el rendimiento y participación de los estudiantes en distintas instancias del ejercicio del trabajo colaborativo. Kant (citado por Amengual, 2007) señala que la experiencia se basa en un proceso cognoscitivo que es adecuado a la realidad. En este sentido, los estudiantes utilizan las experiencias previas como recurso o estrategia para adaptarse y desenvolverse en los distintos escenarios que se enfrentan en la práctica profesional.

Desde una perspectiva global, las experiencias de los estudiantes, dista de lo planteado en el documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013), ya que este responde

más bien a una visión idealizada del desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo, debido a que dispone de un amplio volumen de información, pero esta no resulta significativa para utilizarla en los distintos escenarios del trabajo en equipo, especialmente cuando se presentan situaciones adversas.

Desde otro ámbito, el ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia implica la coordinación, aplicación y evaluación de actividades. Cada instancia se encuentra caracterizada por distintos aspectos que forman parte de los distintos momentos del trabajo en equipo. Respecto a la coordinación, es posible encontrar dos escenarios. El primero corresponde a aquellas instancias en que los estudiantes se reúnen semanalmente con los profesores de aula regular para planificar los contenidos que van a trabajar en las asignaturas correspondientes; distribuir los roles y funciones; registrar los acuerdos y actividades en el libro de Registro de Planificación y Evaluación de Actividades del P.I.E. Mientras que en la segundo escenario, las reuniones de coordinación son interrumpidas por las actividades extra-programáticas que realizan las instituciones educativas; y la incompatibilidad de horario entre el profesor de aula regular, equipo P.I.E. y estudiante en práctica. Al tratarse de la coordinación, Cochran, Smith y Lytle (2003) señalan que los profesores se reúnen con el fin de adquirir nuevas informaciones; reconsiderar sus conocimientos y creencias previas, basándose en las ideas propias y de otros con el fin de mejorar la práctica y promover el aprendizaje de los estudiantes. Vale decir que para llevar a cabo una clase, resulta esencial no solo considerar la estructura de esta, sino que exista correspondencia entre ambas disciplinas para la ejecución de las tareas planificadas para que los equipos de trabajo logren distribuir equitativamente responsabilidades y solucionar de manera conjunta los problemas que vayan presentando progresivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, la coordinación en equipo establece una interdependencia positiva entre los miembros, en donde cada uno se preocupa y se ocupa no sólo del trabajo propio, sino que también del trabajo de los demás implicados. No obstante, el Consejo Educativo de Castilla y León (2005) refiere que las dificultades con las que se encuentra un docente cuando trabaja colaborativamente pueden ser variadas. Por lo tanto, las irregularidades de las reuniones de coordinación, pueden ser

consideradas como un factor negativo, ya que pueden dar cabida a contradicciones y/o controversias entre los co-docentes al no existir una pauta definida del trabajo a desarrollar.

En cuanto a la aplicación, se hace mención de situaciones en que se logra compartir responsabilidades como otras en que esto no es factible. En este sentido, aquellas actividades que cuentan con un trabajo colaborativo, en donde los docentes de aula regular y estudiantes cumplen distintas funciones y roles en el aula; monitorean actividades; y utilizan materiales para facilitar la presentación y representación del contenido. Lo anterior, favorece las instancias de retroalimentación entre los practicantes y profesionales de la institución educativa, pues como señala Cano (2003) los profesores con experiencia que colaboran con los profesores ingresados permiten potenciar aspectos emocionales, sociales e intelectuales. Por lo tanto, esta instancia es clave para potenciar habilidades, dado que incrementa la seguridad; conocimientos y relaciones de trabajo de los estudiantes. Desde otra perspectiva, se presentan limitaciones para la participación de los practicantes como también, la falta de estrategias de estos para el manejar al grupo curso. Dicha situación, representa lo que Johnson, Johnson y Holubec (1999) denominan como interdependencia negativa, en donde la interacción de oposición desalienta y obstruye los esfuerzos del otro. Por consiguiente, el reto que plantea el trabajo colaborativo se orienta a la resolución de problemas técnicos y personales, especialmente cuando es fundamental encontrar un punto en común para que la dupla co-docente desarrolle actividades en conjunto. Por tanto, la falta de interacción se encuentra determinada por la disposición de los profesores de aula regular, ya que ellos estructuran la forma en que los estudiantes participan en las actividades, lo que a su vez, conlleva al estudiantes a mantener una relación de negociación con el docente en sala.

Respecto a la evaluación, esta se caracteriza por el seguimiento de los aprendizajes de los niños del curso y la revisión de las actividades realizadas por parte de la dupla co-docente. Sin embargo, existen instancias en que esta se realiza de manera autónoma. En este proceso los profesores de aula regular y practicantes establecen

acuerdos para tomar decisiones respecto a la situación educativa de los niños. En este sentido, Calzadilla (2002) refiere que la evaluación requiere una revisión continua en equipo tanto del progreso de los estudiantes como de las actividades. Por lo tanto, la evaluación permite monitorear el aprendizaje de los estudiantes para guiar el proceso educativo hacia los objetivos propuestos, lo que a su vez implica el desarrollo de habilidades comunicativas entre la dupla co-docente, de manera que puedan colaborar mutuamente. En cuanto a la evaluación autónoma, se estima que uno de los motivos se debe a la falta de una instancia formal para evaluar, debido a que los profesores de aula regular dedican tiempo a la realización de otras actividades. En relación con esto, Denegri, Opazo y Martínez (2007) señala que un factor crítico en el sistema de evaluación se presenta al no contar con un soporte que permita al profesor expresar un seguimiento constante, comunicar ideas claras y guiar este proceso para enfrentar las dificultades y la promoción de los estudiantes. De acuerdo a lo señalado por el autor, los estudiantes que no cuentan con una instancia de evaluación, presentan dificultades para trabajar colaborativamente, ya que este momento es crucial para visibilizar la efectividad de las clases que se desarrolla al interior del aula.

Desde una panorámica general, tanto el Decreto Supremo N°170/2009 como el documento Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación de Chile (2013), reflejan una visión del ejercicio del trabajo colaborativo que varía de acuerdo a las demandas y realidades de los establecimientos educacionales. Por lo tanto, es necesario que exista correspondencia y/o ajuste de las actividades y tiempos que se presentan en dichas normativas ministeriales.

Otros aspectos relacionado con el ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia, corresponden a los desafíos, barreras y oportunidades personales y profesionales que los estudiantes presentan durante este proceso.

Las habilidades interpersonales, la adaptación a la rutina laboral, el desarrollo de relaciones profesionales y los retos pedagógicos son aspectos que resultan desafiantes, dado que requieren el desarrollo de un nuevo aprendizaje por parte de

los estudiantes para trabajar colaborativamente con los distintos profesionales de las instituciones educativas. Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, (2014) consideran que los desafíos implican la posibilidad de aprender y expandir habilidades hacia algo nuevo. En este sentido, para los practicantes, la co-docencia requiere del desarrollo de habilidades interpersonales, ya que estas son clave para establecer una relación laboral que permita la colaboración entre la dupla co-docente y así, un trabajo en equipo efectivo. Por lo tanto, el practicante debe adaptarse a la rutina laboral participando de las distintas actividades de la escuela y asumiendo responsabilidades que son propias del rol de los educadores diferenciales de la institución educativa. En este quehacer pedagógico también, surgen retos que movilizan a los estudiantes a buscar nuevas estrategias y conocimientos que según Imbernón (2012) se articulan con la carrera profesional, ya que esta implica un proceso de conocimiento continuo y dinámico que se va desarrollando a lo largo de la docencia. Es decir, los desafíos se presentan permanentemente en la práctica de la profesión docente.

Por el contrario, las barreras son entendidas como factores que dificultan o interfieren el ejercicio del trabajo colaborativo. Bajo esta perspectiva, las dificultades en la comunicación se relacionan con los inconvenientes para interactuar con el equipo P.I.E. y docentes; por la emisión de juicios de valor y comentarios infundados. Maturana (2007) señala que las formas de dialogar e interpretar el significado de las palabras pueden influir en las interacciones, acuerdos y decisiones de los sujetos. Entonces, estos factores dificultan la posibilidad de llegar acuerdos y relacionarse profesionalmente con los distintos actores educativos.

Por su parte, las barreras psicológicas abordan la falta de disposición de los docentes, la personalidad retraída o imponente de estos, la falta de valoración personal e inseguridades del estudiante. Estas situaciones, comprenden factores emocionales que interfieren en las relaciones personales y profesionales. Orrego, Pérez, Alcorta (2010) indican que las barreras psicológicas surgen de las características personales de los sujetos. Por ende, las relaciones entre los

docentes y practicantes se convierte en un factor negativo al existir conflictos e inseguridades por parte de ambos actores, repercutiendo en el trabajo colaborativo.

En tanto que las barreras ambientales contemplan la falta de un espacio íntimo para tratar las situaciones personales de los estudiantes y la falta de un lugar específico para el desarrollo de la propuesta educativa. Ballar (2007) refiere que este tipo de barreras corresponden a un limitante físico que dificulta la ejecución de actividades. Vale decir que estos factores se generan debido a la incompatibilidad de las actividades administrativas y/o pedagógicas que se organizan con los espacios que disponen los establecimientos educacionales.

Desde otra perspectiva, las barreras de gestión se atribuyen a situaciones en las cuales existe incompatibilidad horaria para coordinar con los docentes y a las dificultades que presentan los profesores guías para ejecutar actividades. Maturana (2001) señala que estas barreras se asocian a factores que dificultan la coordinación y acción consensuada entre dos o más personas para realizar una actividad determinada. Por ende, el accionar de los practicantes se encuentra restringido por los docentes, ya que estos realizan actividades en el tiempo destinado para de la co-docencia y/o trabajo en equipo.

Cabe destacar que dentro de las barreras se presentan dos situaciones emergentes. Una corresponde a las dificultades de aprendizajes mientras que la otra, se relaciona con el rol del profesor guía. La primera guarda relación con el desconocimiento de los estudiantes sobre el formato de planificación D.U.A. Alba et al. (2011) plantea que este es un enfoque didáctico que se aplica al currículo de los distintos niveles educativos para favorecer el acceso, aprendizaje y participación de todos los alumnos. De este modo, se destaca que los estudiantes presentan nociones teóricas acerca del D.U.A, sin embargo, este al ser una normativa recientemente implementada tanto en el sistema educativo como en la formación inicial docente, los practicantes no logran llevar estos conocimientos a una instancia práctica, generándose así, la barrera. La segunda se relaciona con la falta de un referente y guía del proceso de práctica profesional. En este sentido, el Reglamento de la Práctica Profesional Final de la UMCE (2011) se mencionan los requerimientos

esperados para el rol del profesor guía del establecimiento educacional, en donde este debe colaborar con el proceso de práctica, acompañando y facilitando al estudiante la integración al centro educativo. Por lo tanto, esta barrera se genera ante la falta de articulación entre la directiva que coordina la práctica profesional con los profesores responsables de asumir el rol de guías, ya que los estudiantes deben asumir la práctica de manera autónoma.

Por último, se distinguen oportunidades ligadas al desarrollo de habilidades interpersonales, formación de relaciones laborales y aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el ejercicio del trabajo colaborativo. Ponce (2007) plantea que las oportunidades son factores que potencian o mejoran el crecimiento de habilidades que resultan favorables para una persona, ya sea en el ámbito personal o profesional. Por ende, el desarrollo de habilidades interpersonales permiten que los estudiantes establezcan relaciones personales y laborales que conduzcan a una reciprocidad, diálogo abierto, solidaridad y confianza. Esto a su vez, genera el reconocimiento de capacidades y habilidades que presenta cada uno de los estudiantes, que desde este punto de vista son importantes, dado que implican una gratificación que a la vez propicia la continuidad de trabajar colaborativamente con los distintos profesionales. En efecto, al trabajar en equipo los estudiantes despliegan conocimientos que se basan en su propio esfuerzo y en la retroalimentación con los profesionales, facilitando su participación y desempeño en los distintos escenarios en que se desenvuelve un educador diferencial.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Las percepciones que tienen los estudiantes acerca del ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia son concebidas a partir de las experiencias que estos tienen durante el proceso de práctica profesional. En estas se abordan aspectos positivos y negativos de los distintos momentos del ejercicio del trabajo colaborativo, así como también, aquellos desafíos, barreras y oportunidades que afrontan los practicantes durante este proceso.

Considerando que el trabajo colaborativo implica establecer relaciones personales y profesionales entre los docentes de aula regular y practicantes para lograr la efectividad de este, es que resulta relevante instaurar un clima laboral basado en la colaboración. Es decir, un clima laboral satisfactorio entre los docentes se convierte en una fuente potencial para el aprendizaje y desarrollo profesional de cada uno de los implicados, específicamente de los estudiantes en práctica (Avalos, 2016). Por el contrario, cuando el clima laboral resulta poco favorable las relaciones laborales se desarrollan bajo conflictos interpersonales, que repercuten tanto en los estados emocionales de los implicados como en el ejercicio del trabajo colaborativo.

En este sentido, las relaciones se encuentran determinadas por el clima laboral de las instituciones educativas, dado que este actúa como una variable entre el contexto y las disposiciones emocionales que presentan los miembros de la comunidad laboral en el desarrollo de sus actividades (Patterson et al. 2005).

Bajo este contexto, es que resulta pertinente el desarrollo de habilidades interpersonales tanto en la comunidad educativa como en la formación inicial de los docentes, ya que al trabajar en equipo los implicados se replantean aspectos de la práctica docente que no son abordados en la preparación profesional. Esta perspectiva ha puesto de manifiesto que la formación docente debe considerar aspectos relativos a las interacciones sociales y crecimiento personal, que permitan establecer una atmósfera acogedora y positiva para trabajar colaborativamente (Moraga, 2015). Estas a su vez, permiten que los estudiantes enfrenten situaciones

que dificultan la convivencia y el entorno de trabajo (Richards y Lockhart citado por Lucha y Baerlocher, 2004).

Por otra parte, existen situaciones emergentes que se encuentran relacionadas a las experiencias previas de los estudiantes. Estas al ser un referente que facilitan el rendimiento y participación de los practicantes, son el punto de partida en la toma de consciencia de que en la preparación de los docentes deben estar integradas, dado que estas al contemplar aspectos que emergen de situaciones o vivencias significativas, permiten gestionar estrategias a los estudiantes que pueden ser utilizadas para afrontar los distintos escenarios de la práctica (Carandell, Keim, Tigchelaar, 2010). A su vez, las experiencias previas se ven influenciadas por las expectativas y/o prejuicios de los practicantes sobre dicho proceso, ya que la información previa se correlaciona con las vivencias directas, en donde cada estudiante interpreta las distintas situaciones y condiciones a las cuales se enfrenta.

Lo anteriormente expuesto también, se relaciona con la adaptación a la rutina laboral, ya que al disponer de distintos criterios o formas de acción, el estudiante se logra adaptar adecuadamente al sistema laboral. De esta manera, cada uno de los practicantes asume diversos roles de gestión, en donde deben ser capaces de identificar y aplicar distintas estrategias que faciliten y fortalezcan su actuar para desenvolverse tanto en el aula como en los distintos espacios de la comunidad educativa (Cejas y Acosta, 2012). Es por ello, que resulta importante que los estudiantes cuenten con la confianza para desenvolverse, así como también, una metodología que permita aunar esfuerzos y resolver de manera óptima las distintas adversidades presente en el desarrollo de actividades colaborativas.

Por tal motivo, el acompañamiento y evaluación del desarrollo de las prácticas, requieren que los sujetos responsables de esta tarea además de entregar los lineamientos necesarios para afrontar este proceso, tengan una serie de competencias específicas respecto a su rol como profesor guía (Correa, 2011). Cabe destacar, que en la realidad que enfrentaron los estudiantes, dista de las expectativas que estos presentan de sus profesores guías. Pese a ello, los practicantes son capaces de enfrentar indistintamente los conflictos, presentes en

este proceso, resolviéndolos de manera constructiva y tomando decisiones a través de la búsqueda de distintos referentes. Esto, debido a que los docentes que asumen el rol de guías, desconocen los distintos requerimientos que deben cumplir para facilitar la integración de los estudiantes a la comunidad escolar (Reglamento de la Práctica Profesional Final de la UMCE, 2011). Del mismo modo, la comisión encargada de coordinar la práctica profesional debe comunicar a los docentes que son asignados como guías los distintos requisitos del Reglamento de la Práctica Final, para disponer del apoyo y compromiso de aquellos que colaboran y supervisan este proceso. Por lo tanto, es relevante que tanto el Departamento a cargo como la escuela en que se insertan los estudiantes, se encuentren articuladas para dar lugar al desarrollo de habilidades que son propias del proceso, más que a responder a las demandas y expectativas que propone de manera particular cada institución (Correa, 2011).

Frente a esto, es que la percepción que poseen los practicantes sobre el ejercicio del trabajo colaborativo se relaciona con el ambiente laboral que existe al interior de la cultura educativa. Estas también, se vinculan con las experiencias que estos adquieren durante la formación docente. De esta manera las percepciones se reconstruyen y replantean de acuerdo a las vivencias que cada uno de los sujetos experimenta durante el este proceso.

CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES

La pregunta inicial de la presente investigación buscaba dilucidar qué percepción tienen los estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE). En base a ello, se desprende que las habilidades interpersonales son clave para establecer relaciones personales y profesionales en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo. Esto, se debe a que los estudiantes utilizan este tipo de habilidades para adaptarse al contexto educativo en que desarrollan su práctica profesional; relacionarse con los distintos actores educativos y afrontar situaciones adversas.

En relación al primer objetivo específico los estudiantes tienen experiencias positivas y negativas respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en co-docencia. Dentro de las experiencias favorables, se destaca el establecimiento de relaciones personales y profesionales basadas en una alianza de cooperación, de respeto, empatía y diálogo abierto. Situación que permite a los estudiantes generar acuerdos con los profesores de aula regular para trabajar colaborativamente en los distintos momentos de la co-docencia; implementar la propuesta educativa que estos elaboran para la aprobación de la práctica profesional y asumir el rol de un educador diferencial. Mientras que las experiencias desfavorables, se relacionan con la falta de participación de los estudiantes en el trabajo colaborativo, debido a las dificultades para llegar acuerdos en los distintos momentos de la co-docencia. También, la incompatibilidad horaria en las reuniones de coordinación y las condiciones que los docentes imponen para la participación y ejecución de las intervenciones. A pesar de que estas instancias son concebidas por los estudiantes como hechos negativos, estas experiencias desafían a los practicantes a buscar y aplicar estrategias para las distintas situaciones que se presentan, adquiriendo aprendizajes en el ámbito personal y/o profesional.

En cuanto al segundo objetivo específico cabe mencionar que el ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia se caracteriza por presentar aspectos favorables y desfavorables durante los distintos momentos.

La coordinación comprende las reuniones semanales entre los practicantes y docentes de aula regular. En estas se planifican las actividades y el material que se implementa para el trabajo en sala. Los acuerdos y decisiones que son consensuadas en estos encuentros, son respaldados en el libro de Registro de Planificación y Evaluación de Actividades del P.I.E. No obstante, existen instancias en que las reuniones son interrumpidas o postergadas por las actividades extra-programáticas de las instituciones educativas y, por la incompatibilidad horaria de los docentes de aula regular y practicantes.

En tanto que la aplicación, se caracteriza por los distintos roles y funciones que asumen los estudiantes para el desarrollo de las clases. Lo anterior, se encuentra determinado por la concepción que tienen los docentes respecto al trabajo colaborativo, logrando identificar diversos tipos de co-docencias. Cabe destacar, que en esta instancia los practicantes disponen de escasas estrategias para manejar el grupo asignado, situación que se revierte a lo largo del proceso.

Por su parte, la evaluación se basa en el seguimiento de los aprendizajes de los niños del curso y la revisión de las actividades realizadas por parte de la dupla co-docente. Además, en esta instancia los practicantes y docentes toman decisiones respecto a la situación educativa de los niños. Sin embargo, existen momentos en que la evaluación se realiza en espacios informales o por el propio practicante.

De esta manera, la gestión de los docentes y estudiantes en cada momento del trabajo colaborativo se encuentra influenciada por el clima laboral y la visión del trabajo colaborativo que posee cada institución educativa. Por otra parte, para que el trabajo grupal sea efectivo, resulta imprescindible cumplir con cada uno de los momentos mencionados. Además, es necesario que exista articulación y constancia entre la planificación, implementación y evaluación del trabajo que desarrolla cada equipo.

Respondiendo al tercer objetivo específico de la investigación, los desafíos personales y profesionales que se visibilizan corresponden al desarrollo de habilidades interpersonales, la adaptación a la rutina laboral y los retos pedagógicos que surgen del trabajo en aula. Estos permiten visualizar la importancia que tiene la práctica en el ejercicio docente, dado que los desafíos enfrentan a los estudiantes a todo tipo de tareas y problemas, que conllevan a reinventar el aprendizaje.

Mientras que en las barreras, se perciben distintos inconvenientes en la comunicación, como la falta de interacción con el equipo P.I.E. y docentes, y la emisión de juicios de valor y comentarios infundados. En tanto que en el aspecto psicológico, se detecta la falta de disposición de los docentes, la personalidad retraída o imponente de los profesores guías y la falta de valoración personal e inseguridades del estudiante. En las barreras ambientales, se halla la falta de un espacio íntimo para tratar las situaciones personales de los estudiantes y la falta de un lugar específico para el desarrollo de la propuesta educativa. Y finalmente, en la gestión se observa la incompatibilidad horaria para coordinar con los docentes y las dificultades que presentan los profesores guías para ejecutar actividades. En este sentido, los estudiantes afrontan diversas situaciones, utilizando distintos recursos y/o herramientas que permitan sobrellevar las barreras que se presentan al trabajar colaborativamente. También, se debe considerar la visión que poseen los profesionales sobre el trabajo en equipo, ya que esto facilita la resolución de dificultades administrativas como relacionales.

Respecto a las oportunidades personales y profesionales de los estudiantes, es posible observar que estas se relacionan con el desarrollo de habilidades interpersonales, el establecimiento de relaciones laborales y los nuevos aprendizajes adquiridos. En este tipo de situaciones los estudiantes adquieren nuevos aprendizajes por medio de la interacción social con las personas de la institución educativa. Asimismo, estas promueven habilidades que facilitan la socialización y conducen a la comprensión de que al trabajar colaborativamente, se pueden desarrollar y alcanzar objetivos.

A modo de reflexión general, es posible señalar la importancia de contemplar el desarrollo de habilidades interpersonales de manera transversal en la formación inicial docente, ya que estas son imprescindibles para el ejercicio del trabajo colaborativo. Este tipo de habilidades permite a los practicantes establecer relaciones personales y profesionales; desarrollar la capacidad de adaptación para afrontar las diversas realidades educativas y además, generar un ambiente propicio para el ejercicio del trabajo colaborativo.

Por otra parte, se evidencia la influencia que posee en las relaciones laborales tanto el clima laboral como la visión que posee cada institución educativa respecto al trabajo colaborativo, debido a que estos inciden en la disposición emocional de los actores educativos y en la forma de actuar de los mismos. Por lo tanto, se enfatiza la idea de que el clima y la visión educativa actúan como causa y efecto en el desarrollo del trabajo colaborativo, impulsando en mayor o menor medida el sentido de cooperación y satisfacción laboral.

Dicho lo anterior, es que se confirma el supuesto investigativo puesto que las habilidades interpersonales son clave para llevar a la práctica el ejercicio del trabajo colaborativo. Estas permiten que los practicantes y docentes establezcan un ambiente propicio, en donde ambos se sientan gratos para generar una relación cooperativa que conduzca al diálogo abierto, reciprocidad y confianza.

En cuanto a los hallazgos encontrados en la investigación, se destacan las experiencias previas de los estudiantes, ya que estas son concebidas como un referente que facilita a los practicantes desenvolverse en la práctica profesional e incorporarse al ejercicio del trabajo colaborativo. Otro hallazgo se relaciona con la dificultad que presentan los estudiantes con el acompañamiento y orientación del profesor guía, debido a que estos se ausentan a lo largo del proceso de práctica, razón por la que los practicantes deben buscar referentes y afrontar situaciones de manera autónoma. Un tercer hallazgo corresponde a las barreras de aprendizaje que los estudiantes tienen durante la práctica, específicamente el desconocimiento del formato de planificación D.U.A. Situación que impide a los practicantes realizar aportes desde su disciplina y orientar a los profesores de aula regular.

Referente a las limitaciones de la investigación, se refiere que una de ellas surge en la etapa de aplicación del instrumento, debido a la dificultad que existe entre las investigadoras y sujetos informantes para coordinar el día y lugar de las entrevistas. Situación que se genera por el horario laboral que tienen las investigadoras y la poca disponibilidad horaria de los estudiantes al trabajar en la memoria de título. Otra limitación que se presenta en este proceso, se relaciona con la falta de bibliografía en la biblioteca de la Universidad para abordar las temáticas de investigación, teniendo que consultar a variadas fuentes de información de internet e investigaciones de países externos.

Por último y a modo de proyección, surge la necesidad de enfatizar que dentro de la formación inicial docente de la UMCE se realicen prácticas y ramos teóricos homologados a estas, entre las carreras de Educación Diferencial, Educación Parvularia y Educación Básica, con el fin de contribuir al desarrollo de habilidades interpersonales para el ejercicio del trabajo colaborativo desde la formación.

Otra proyección guarda relación con la necesidad de seleccionar y preparar a los profesores guías de los establecimientos educacionales para las prácticas que se desarrollan a lo largo de la formación. De esta manera, este proceso se enfatiza al desarrollo de los nuevos aprendizajes que demanda el rol docente y no a responder a las expectativas que plantea tanto el Departamento de formación como los centros de práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pauta para su introducción en el currículo*. Madrid, España. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Altkenm, M.; Fernández, C.; Severino, M.; Torres, J. (2010). *Estudio sobre las percepciones de niños con enfermedad crónica, sus familias y profesores respecto a la experiencia del proceso de enfermedad dentro del contexto de la escuela hospitalaria Corporación de Amigos del Hospital Exequiel González Cortés (CORPAMEG), ubicada en la comuna de San Miguel, en la Región Metropolitana, durante el segundo semestre del año 2009*. Pre-grado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Educación Diferencial. Santiago, Chile.
- Álvarez, C y San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Revista Gazeta de Antropología*, 28(1), 1- 22.
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant y Hegel. *Revista Científica de América Latina y El Caribe*, 1(15), 5-30.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Labor, S.A. p. 41.
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado el 26 de octubre del 2016 de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 15(1), 11-64.
- Avalos, B. (2016). *Mejorando las práctica docentes en Matemáticas y Ciencias*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Santiago, Chile. http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=852

- Bahamonde, X. (2015). *Análisis de un Programa de Integración Escolar Barreras y Facilitadores*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación. Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago, Chile.
<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15764/664407.pdf?sequence=1>
- Baltés, B., Briggs, E., Huff, W., Wright, A. y Neuman, A. (1999). Horarios flexibles y comprimidos de la semana de trabajo: un metanálisis de sus efectos en los criterios relacionados con el trabajo. *Revista de Psicología aplicada*, 84 (15), 96-513.
- Ballard, M. (2007). *Conocimientos Básicos en Educación Ambiental: Base de datos para la elaboración de actividades y programas*. Barcelona, España: GRAÓ. p.81
- Berger, P. y Luckman, T. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. p. 175.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1998). *Reglamenta capítulo II título IV de la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de agosto del 2016 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356>
- Bisquerra, R. (1989). *Método de investigación educativa – Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC, S.A. p.127.
- Blanch, J; Espuny C; Gala, C y Martín, A. (2003). *Teoría de las relaciones laborales: Fundamentos*. Barcelona, España: UOC. pp.211-212
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de Investigación en Educación Física y Deporte: ampliando horizontes*. San Vicente, España: Club Universitario. p.133.
- Borges, R. (1995). El estudio de caso como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Bugueño, X. y Barros, C. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Santiago, Chile. Recuperado el 17 de noviembre de 2016 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003

[570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion de equipos de trabajo colaborativo.pdf](#) (Página citada)

- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10), 1-20.
- Cano, E. (2003). *La mentoría como metodología formativa*. Barcelona, España: Cisspraxis. pp. 461-469.
- Cantonero, M. y Emperador, L. (2013). *Conceptos Teóricos de Carls Rogers*. Recuperado el 08 de octubre del 2016 de: <http://www.psicomundo.org/rogers/obra3.htm>
- Carandell, Z.; Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). *Herramientas para fomentar procesos de autoregulación*. Barcelona, España: Octaedro. pp. 65-96.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Montivideo, Uruguay Recuperado el 21 de noviembre de 2016, de: http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf
- Carreras Planas, C. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. 21(72), 73-99.
- Cejas, M. y Acosta, J. (2012). *La capacitación laboral: alcances y perspectivas en tiempos complejos*. Carabobo, Venezuela. Recuperado el 23 de enero de 2017 de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc35/art06.pdf>
- Cochran, C., Smith, M. y Lytle, S. (2003). *Comunidades de aprendizaje de maestros*. Enciclopedia de Educación. Nueva York, estados Unidos: MacMillan. pp. 460-462.
- Consejo Educativo de Castilla y León. (2004). *El trabajo cooperativo, un clave educativa*. Valladolid, España. Recuperado el 19 de enero de 2017 de: www.concejoeducativo.org

- Correa, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional*. Recuperado el 23 de Agosto de 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290005.pdf>
- Cortés, I. e Hirmas. C. (2014). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura. p.9.
- Denegri, M.; Opazo, C. y Martínez, C. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del auto-concepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Departamento de Educación Diferencial. (2016). *Calendarización de práctica profesional 2016*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. pp. 23 – 30.
- Díaz, T., Figueroa, A., y Tenorio, S. (2007). *El trabajo en equipo: una competencia fundamental en la formación inicial docente*. Actas Segundo Foro Interdisciplinario de Educación: La responsabilidad de Educar, pp.1-12.
- Dorta, G. y Gonzales, B. (2003). *La motivación en el nivel obrero-gerencial de la fábrica Tropicana según la teoría de las expectativas (Porter-Lawler)*. Pre-grado. Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas, Venezuela.
- Escobar, N. (2007). *La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes*. *Acción Pedagógica*, 16(1) ,182-193.
- Espinoza, D.; Gajardo, C.; Farías, M.; Iribarra, S.; Peña, M.; Perez, J. (2011). *Percepciones sobre el proceso de integración vivenciado por las personas sordas y sus compañeros, en la Carrera de Educación Diferencial, entre los años 2005 y 2009*. Pre-grado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Educación Diferencial. Santiago, Chile.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: MORATA, S.L. p.20.

- Flores, R. (2013). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones UC. pp.150 – 155.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.
- Fundación Chile, Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 23 de agosto del 2016 de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Gaete, M. (2003). *Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122768/Evaluacion%20de%20las%20Practicas.pdf?sequence=1>
- Garanto, J. (1993). *Educación para la diversidad: perspectiva de futuro*. Barcelona, España: Pirámide. p.13
- Gómez, J. y Hofstadt, C. (2006). “*Competencias y habilidades profesionales para universitarios*”. Madrid, España: Díaz de Santos, S.A. p. 2.
- Gutiérrez, M. (2014). *Prácticas Profesionales: experiencias universitarias*. Recuperado el 09 de octubre de 2016 de: http://clepso.flacso.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014_eje9_godinez.pdf
- Hernández, G. (2012). Cómo entender la experiencia profesional en psicología, según las normas jurídicas existentes en Colombia. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12(2), 47-53.
- Hernández, R. (2014). *Barreras para la participación de las familias de alumnado con Trastorno de Espectro Autista en Centros Preferentes*. Madrid, España. Recuperado el 21 de noviembre de 2016, de: <http://eprints.ucm.es/27251/1/Barreras%20para%20la%20Participacion%20>

[de%20Familias%20de%20Alumnado%20con%20TEA%20en%20Centros%20Preferentes%20-%20Rocio%20Dominguez.pdf](#)

- Johnson, D; Johnson R, y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica. p. 25-37.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes: Un enfoque biográfico narrativo*. Memoria para optar al título de Magister. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Santiago, Chile. p. 2.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 2(10), 41-63.
- Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista Universidad de Chile*, 2(31), 29-45.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación: Universidad de Huelva*, (21) 4, 167-179.
- López, M. (2008). *Iniciación a la lectura en Educación Infantil*. Pre-grado. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación Palencia. Departamento de Educación. Valladolid, España.
- Lucha, R y Baerloche, C. (2004). *Las habilidades interpersonales de un profesor en prácticas: Estudio de caso*. Barcelona, España. Recuperado el 23 de enero del 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0583.pdf
- Macías, E. (2012). *Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10.
- Martín, A. (2005). *¿Qué es una creencia?*. Ideas y Valores, 1(38), p.199-221.
- Massié, A. (2010). *El estudiante autónomo y auto regulado*. Barcelona, España. Recuperado el 17 de enero de 2017 de:

http://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf

- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en la Educación y Política*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste S.A. p.24.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste Ltda. p.31.
- Mayrkut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación Cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona, España: Hurtado Ediciones. p.52.
- Mejia, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 20(13), 277-299.
- MINEDUC. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial: Informe de la comisión de expertos*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 26 de octubre del 2016 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf
- MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 26 de octubre del 2016 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- MINEDUC. (2009). *Ley N° 20.370 General de Educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 13 de enero de 2017 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2009). *Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf
- MINEDUC. (2011). *Orientaciones para Educación Especial en materia de subvención aplicables a Programas de Integración Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 11 de noviembre de 2016

de:http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf

- MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuesta educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 11 de noviembre de 2016 de:http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.orientaciones_respuestas_a_la_diversidad.pdf
- MINEDUC. (2011). *Marco Para la Buena Enseñanza* Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 03 de noviembre del 2016 de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2012). *Guía N°4: Escuela, Familia y Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 09 de octubre de 2016 de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151334230.guia4.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 8 de agosto de 2016 de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile Unidad de Educación Especial. Recuperado el 16 de noviembre de 2016 de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Decreto N°83: Diversificación de la Enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación básica y parvularia*. Santiago, Chile: Unidad de Educación Especial. p.19.
- Monghi, D; 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. *Revista de Perspectiva Educativa*, 51(2), p. 46-71.

- Moraga, M. (2015). *Las competencias relacionales del docente: su rol transformador*. Tesis para pre-grado. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Santiago, Chile.
- Muntaner, J. (1998). *La Sociedad ante el Deficiente Mental: Normalización Integración Educativa Inserción Social y Laboral*. Barcelona, España: NARCEA. p.95.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.
- Noreña, A., Moreno, N., Rojas, J y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Observatorio de Riegos Sociales UGT. (2012). Factores psicosociales: Organización del trabajo: Ritmo de trabajo. Madrid, España. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <http://portal.ugt.org/saludlaboral/observatorio/fichas/Fichas07%20Ritmo%20de%20trabajo.pdf>
- Olivares, D. y Hamuy, E. (2012) *Estudio sobre trabajo colaborativo de estudiantes de pedagogía en entornos virtuales*. Santiago, Chile: TISE. Recuperado el 30 de agosto de 2016 de: <http://www.tise.cl/volumen8/TISE2012/02.pdf>
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París, Francia: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. Recuperado el 09 de noviembre del 2016 de: http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- Orrego, C.; Pérez, I. y Alcorta, I. (2010). *Identificación de barreras y facilitadores*. Vasco, España. Recuperado el 21 de noviembre de 2016, de: <http://portal.guiasalud.es/emanuales/implementacion/documentos/apartado03/apartado03.pdf>

- Ortiz, M. (1988). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Recuperado el 23 de octubre del 2016 de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de Percepción en Psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 11(18), 89- 96.
- Patterson, G.; West, A.; Shackleton, J.; Dawson, F.; Lawthom, R.; Maitlis, S.; Robinson, L. y Wallace, M. (2005). Validación de la medida del clima organizacional: vínculos con las prácticas de gestión, productividad e innovación. *Revista de Comportamiento Organizacional*, 26(1), 379-408.
- Pereira, F. (2008). Percepción, Contenido Intencional y Singularidad. *Revista de Filosofía*, 64(2), 143-161.
- Podestá, P. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado el 23 de Agosto de 2016 de: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/374.pdf
- Ponce, H. (2007). La Matriz FODA: Alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Giménez, M. & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 12(2), 523-598.
- Reyes, M. (2014). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. San Millán, España: Tutor Formación. p.8
- Rodríguez, G., Gómez J. y Gil, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Ajilbe. pp.23 – 92.
- Rodríguez F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 220-221.

- Rodríguez F. y Ossa C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Revista Estudios pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103 – 124.
- Salinero, J. (2013). El concepto foucaultiano de experiencia en la filosofía con niños. Argentina, La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 26 de octubre del 2016 de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/35908/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Sánchez, P. (1995). *Formar docentes en Metodología de la Investigación significa transmitir el oficio productor de conocimientos*. Recuperado el 26 de octubre del 2016 de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-4.pdf
- Sánchez, P. y García, E. (2006). Experiencia previa y reacción del mercado de capitales ante la formación de combinaciones empresariales. *Revista de Economía y Dirección de la empresa*, 1(28), 27-54.
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década*, 15(27), 95-118.
- Sayago, B y Chacón, M. (2006): Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10 (32), 55 – 66.
- Silva, C y Martínez, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Revista Scielo*, 13(2), 29-39.
- Silva, J., Astudillo, V. (2012). *Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades*. Santiago, Chile: Centro Comenius de la Universidad de Santiago. Recuperado el 09 de octubre de 2016 de: www.rieoei.org/deloslectores/4557Silva.pdf

- Soler, M. y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata. p.20.
- Troncoso, C. y Daniele, E. (s/f) *Las entrevistas semi-estructuradas como instrumento de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Neuquén, Argentina: Programa de Investigación AEF de la Universidad Nacional del Comahue. Recuperado el 15 de octubre de 2016 de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/troncoso.3.pdf>
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre la EPT*. Jomtien: Tailandia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 07 de octubre del 2016 de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 07 de octubre del 2016 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2004) *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 18 de agosto del 2016 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151247270.temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf
- UMCE (2011). *Reglamento de Práctica Profesional Final*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana Ciencia de la Educación.
- UMCE. (2015). *Departamento de Educación Diferencial: Misión y Visión*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación. Recuperado el 07 de septiembre del 2016 de: <http://www.umce.cl/index.php/dpto-diferencial-presentacion/dpto-diferencial-mision-vision>

- UMCE. (2015). *Modelo Educativo de la Universidad*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado el 25 de octubre del 2016 de: http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/modelo_educativo_umce.pdf
- UMCE. (2016). *Carrera de Educación Diferencial*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado el 02 de noviembre del 2016 de: <http://www.umce.cl/index.php/dpto-diferencial-presentacion/dpto-diferencial-mision-vision>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción Alteridades. *Revista Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal*, México, 4(8), 47 – 53.
- Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9 (2), 1 – 11.

ANEXOS

Anexo N°1: Consentimiento informativo.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CONSENTIMIENTO INFORMATIVO.

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)” a cargo del profesor guía de la investigación Andrés Marió Casanova, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo consiste en describir las percepciones de cinco estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con P.I.E. desarrollado durante la práctica profesional del año 2016.

En caso de que acceda a participar en este estudio, deberá responder una entrevista a fin de recoger información significativa sobre la percepción que tiene respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia. También, se solicita su permiso para que ésta pueda ser grabada con el fin de registrar la información recolectada durante la entrevista.

Su participación en este estudio no otorga beneficios personales, sin embargo, los resultados constituirán un aporte fundamental a este trabajo, en torno al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia durante la práctica profesional.

Se le recuerda que al ser totalmente voluntaria su participación, usted podrá abandonar la entrevista, sin que ello signifique alguna consecuencia o cargos en

su contra. Además, tiene el derecho a no responder preguntas si es que así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con un número, sin que la identidad de los ellos sea escrita o expuesta en las respuestas de preguntas de la entrevista a realizar.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, por lo que su presentación y difusión será efectuada de manera tal que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados por criterios éticos del estudio, en la oficina 205 del Departamento de Formación Pedagógica a cargo del profesor Andrés Marió Casanova, profesor guía de esta investigación, de modo que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Si tiene consultas o dudas respecto a esta investigación, puede contactarse con el equipo de investigación, integrado por las estudiantes tesista de pre-grado de la carrera de Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje; Tania Riquelme Concha, R.U.N.: 18. 597. 336. – 0 y Catalina Ulloa Fredes; R.U.N.: 18. 693. 789 -9, a través del correo electrónico investigación@gmail.com o en su defecto a los siguientes teléfonos móviles (+56) 9 97037741 – (+56) 9 9077849.

Atentamente,

Equipo de investigación
Estudiantes de Pre-grado de Educación Diferencial
Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje
Tania Riquelme Concha
R.U.N.: 18. 597. 336. – 0
Catalina Ulloa Fredes
R.U.N.: 18. 693.789-9

Anexo N°2: Cartas de compromiso.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CARTA DE COMPROMISO

Yo, estudiante de la carrera de Educación Diferencial PAL,
(Nombre de la carrera)

año 2016, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(indicar año) (indicar universidad)

accedo a participar de manera voluntaria en la investigación "Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)", dando constancia de haber sido informado(a) del objetivo de dicha investigación y recibir una copia firmada del presente documento.

Indique su disponibilidad horaria para asistir a la entrevista

23 de Noviembre 2016. 15:00 - 18:00 hrs.
(indicar día y hora)

Santiago, 23 de Noviembre del 2016
(indicar día, mes, año)

Firma del estudiante 



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CARTA DE COMPROMISO

Yo, estudiante de la carrera de Educación Diferencial PAL,
(Nombre de la carrera)

año 2016, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la
(indicar año) (indicar universidad)

Educación.

accedo a participar de manera voluntaria en la investigación "Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)", dando constancia de haber sido informado(a) del objetivo de dicha investigación y recibir una copia firmada del presente documento.

Indique su disponibilidad horaria para asistir a la entrevista

Entre 14:00 a 17:00 hrs.
(indicar día y hora)

Santiago, 23, noviembre, 2016
(indicar día, mes, año)

Firma del estudiante Liliana Díaz.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CARTA DE COMPROMISO

Yo, estudiante de la carrera de EDUCACIÓN DIFERENCIAL PROBLEMAS AUDICIÓN Y LENGUAJE
 (Nombre de la carrera)

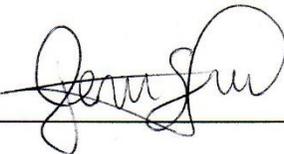
año 2016, de la Universidad METROPOLITANA DE CIENCIAS DE ED.
 (indicar año) (indicar universidad)

accedo a participar de manera voluntaria en la investigación "Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)", dando constancia de haber sido informado(a) del objetivo de dicha investigación y recibir una copia firmada del presente documento.

Indique su disponibilidad horaria para asistir a la entrevista

MIÉRCOLES 23 NOVIEMBRE 15⁰⁰ A 18⁰⁰
 (indicar día y hora)

Santiago, 23 DE NOVIEMBRE DE 2016
 (indicar día, mes, año)

Firma del estudiante 



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CARTA DE COMPROMISO

Yo, estudiante de la carrera de Educación Diferencial PA L,
 (Nombre de la carrera)

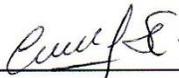
año 2016, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educ.
 (indicar año) (indicar universidad)

accedo a participar de manera voluntaria en la investigación "Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)", dando constancia de haber sido informado(a) del objetivo de dicha investigación y recibir una copia firmada del presente documento.

Indique su disponibilidad horaria para asistir a la entrevista

23 de Noviembre 2016. 15³⁰ hrs. - 17⁰⁰ hrs.
 (indicar día y hora)

Santiago, 23, 11, 2016
 (indicar día, mes, año)

Firma del estudiante 



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CARTA DE COMPROMISO

Yo, estudiante de la carrera de Ed. Diferencial, Especialista en audición y lenguaje,
(Nombre de la carrera)
 año 2016, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Ed
(indicar año) (indicar universidad)

accedo a participar de manera voluntaria en la investigación "Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (P.I.E.) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE)", dando constancia de haber sido informado(a) del objetivo de dicha investigación y recibir una copia firmada del presente documento.

Indique su disponibilidad horaria para asistir a la entrevista

Miércoles 23 de noviembre, 15³⁰ hrs - 17⁰⁰
(indicar día y hora)

Santiago, 23 de noviembre de 2016
(indicar día, mes, año)

Firma del estudiante 

Anexo N°3: Guion de temas.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

GUIÓN DE TEMAS.

Antecedentes de identificación.

Número del Informante:

Comuna donde realizó su Práctica Profesional:

Fecha de la entrevista:

Año y semestre de la realización de la Práctica Profesional:

Tema: “Preguntas de sondeo”

Preguntas:

1. *¿Qué entiendes por trabajo colaborativo?*

2. *¿Qué entiendes por co-docencia?*

Tema 1: “Experiencias del trabajo colaborativo”

Pregunta:

3. *¿Qué hechos positivos y negativos destacas del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia durante tu práctica profesional?*

- Experiencias de trabajo colaborativo positivas (subcategoría)
- Experiencias de trabajo colaborativo negativas (subcategoría)

Tema 2: “Ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia”

Pregunta:

4. *¿Cómo viviste el proceso de co-docencia durante tu práctica profesional en relación a la coordinación, aplicación y evaluación?*

- *Coordinación* (subcategoría)

- *Aplicación* (subcategoría)

- *Evaluación* (subcategoría)

Tema 3: “Desafíos del ejercicio del trabajo colaborativo”

Pregunta:

5- *¿Qué desafíos personales y profesionales tuviste respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia?*

- *Personales* (subcategoría)

- *Profesionales* (subcategoría)

Tema 4: “Barreras del ejercicio del trabajo colaborativo”

Pregunta:

6- ¿Podrías mencionar las barreras que se presentaron en el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia?

- *Barreras de comunicación* (subcategoría)
- *Barreras psicológicas- emocionales* (subcategoría)
- *Barreras ambientales* (subcategoría)
- *Barreras de gestión* (subcategoría)

Tema 5: “Oportunidades del ejercicio del trabajo colaborativo”

Pregunta:

7- ¿Cuáles fueron las oportunidades que tuviste en el ámbito personal y profesional para el desarrollo del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia?

- *Personales* (subcategoría)
- *Profesionales* (subcategoría)

**8- Antes de terminar la entrevista, ¿crees que faltó abordar alguna temática acerca del ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia?
¿Cuál(es)?**

Agradecemos su participación y colaboración

Equipo de Estudiantes de Investigación
Estudiantes de Pre-grado de Educación Diferencial
Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje

Tania Riquelme Concha
R.U.N.: 18. 597. 336. – 0
Catalina Ulloa Fredes
R.U.N.: 18. 693.789-9

Anexo N°4: Validación experto N°1 Fabián Castro



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Solicitud de Validación de Instrumento de Investigación para Memoria de Título por la carrera de Educación Diferencial en especialidad de Audición y Lenguaje.

Equipo Tesista: Tania Alexandra Riquelme Concha, Catalina Andreas Ulloa Fredes.

Profesor Guía: Andrés Marió Casanova.

Profesional Validador:

Título profesional:

Tema de la Investigación: Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE).

Instrumento a validar: Entrevista Semiestructurada.

Objetivos de los instrumentos:

Entrevista:

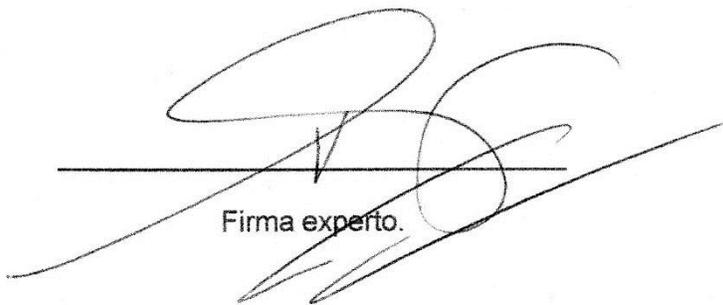
Tema: Percepciones de trabajo colaborativo en co-docencia.

Objetivo: Recoger información significativa sobre las percepciones respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia por parte de los estudiantes.

Se solicita exprese su opinión en relación a:

Estructura	<p><i>Propongo incorporar en antecedentes de investigación el año y semestre de realización de la práctica profesional. Precisar si el apartado de lugar hace referencia al establecimiento, comunas, etc.</i></p>
Temáticas	<p><i>Se sugiere que el guión de temas, se especifique en el núcleo temático el año de realización de la práctica profesional, comunas, establecimientos donde los estudiantes realizan su práctica profesional</i></p>

<p>Extensión</p>	<p>La extensión del instrumento es acorde a la temática de investigación.</p>
<p>Atingencia</p>	<p>En general, las preguntas de la entrevista son pertinentes con la investigación y además, permiten recaudar información del fenómeno en estudio.</p>
<p>Sugerencias</p>	<p>Se sugiere ajustar la numeración de las preguntas de la entrevista. Precisar las preguntas de la entrevista en relación las subcategorías.</p>



Firma experto.

Anexo N°5: Validación experto N°2 Valeria Rey



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

Solicitud de Validación de Instrumento de Investigación para Memoria de Título por la carrera de Educación Diferencial en especialidad de Audición y Lenguaje.

Equipo Tesista: Tania Alexandra Riquelme Concha, Catalina Andreas Ulloa Fredes.

Profesor Guía: Andrés Marió Casanova.

Profesional Validador:

Título profesional:

Tema de la Investigación: Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) desarrollado durante la práctica profesional del año 2016 de la carrera de Educación Diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje – (UMCE).

Instrumento a validar: Entrevista Semiestructurada.

Objetivos de los instrumentos:

Entrevista:

Tema: Percepciones de trabajo colaborativo en co-docencia.

Objetivo: Recoger información significativa sobre las percepciones respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contextos de co-docencia por parte de los estudiantes.

Se solicita exprese su opinión en relación a:

Estructura	<p>Propongo realizar un cambio del orden de las preguntas:</p> <p>1° → pregunta N° 7 2° → pregunta N° 6 3° → pregunta N° 5</p>
Temáticas	<p>Las temáticas abordadas son pertinentes, a las objetivos propuestos en el proyecto de memoria.</p> <p>Sug: precisar pregunta N° 4, es muy amplia y ambigua. → "viviste"</p>

Extensión	La extensión del instrumento presentado es adecuada y a su vez permite indagar de manera adecuada la problemática.
Atingencia	En general la propuesta es atingente, si sugiero optimizar y precisar los focos indagativos y actores involucrados en el trabajo colaborativo.
Sugerencias	<p>Pregunta N° 3, cambiar "hechos" por acciones</p> <p>→ Incorporar una pregunta que haga referencia a la formación recibida y su relación en torno al desempeño del rol profesional, refiriendo fundamentalmente al trabajo colaborativo</p>



 Firma experto.

Anexo N°6: Transcripción entrevistas en CD.

Anexo N°7: Autorización para reproducción SIBUMCE.

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION			
Título de la tesis, memoria o seminario : <u>Estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto al ejercicio del trabajo colaborativo en contexto de co-docencia en establecimientos con Programas de Integración Escolar desarrollado durante la Práctica Profesional del año 2016 de la carrera de Educación diferencial – especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (UMCE).</u>			
Fecha : <u>11 de abril del 2017</u>			
Facultad : <u>Facultad de Filosofía y Educación</u>			
Departamento : <u>Departamento de Formación Pedagógica</u>			
Carrera : <u>Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje</u>			
Título y/o grado : <u>Memoria para optar al título de Licenciatura en Pedagogía</u>			
Profesor guía/patrocinante : <u>Andrés Marió Casanova</u>			
AUTORIZACIÓN			
Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.			
 Tania Riquelme Nombre/Firma	 Catalina Ulloa Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	
_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	
Santiago de Chile, <u>12</u> de <u>abril</u> <u>2017</u>			
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento			