



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

BUENAS PRÁCTICAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTOR/A/ES:

Lorena del Carmen Arancibia Pozo

Camila Alejandra Contreras Bustos

Catalina Marlene Gajardo Carrasco

Profesora guía: Patricia Elizabeth Morales Mejías

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2018



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

BUENAS PRÁCTICAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTOR/A/ES:

Lorena del Carmen Arancibia Pozo

Camila Alejandra Contreras Bustos

Catalina Marlene Gajardo Carrasco

Profesora guía: Patricia Elizabeth Morales Mejías

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2018

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación ha sido posible gracias al esfuerzo de cada una de nosotras, quienes en conjunto logramos realizar a cabalidad este trabajo, el cual es reflejo de un proceso minucioso, donde el apoyo emocional, la proactividad y la perseverancia fueron un pilar fundamental para cumplir los objetivos planteados.

Agradecemos al equipo de investigación de la facultad, del proyecto DIUMCE (FGI 12-17), quienes con sus conocimientos, sugerencias y motivación nos orientaron en la realización de este trabajo, generando instancias de discusión y reflexión que permitieron levantar los instrumentos necesarios para el logro de los objetivos planteados.

También quisiéramos agradecer a las instituciones educativas y educadores/as participantes, quienes asumieron un compromiso y una responsabilidad profesional en este proceso investigativo, aportando con sus conocimientos y experiencias respecto a la temática que nos convoca.

Finalmente agradecer, de manera especial, a nuestro círculo cercano de amistades y familias, quienes nos brindaron un apoyo incondicional durante nuestra carrera y en esta última instancia de formación, donde las emociones, las relaciones y la esperanza fue los que nos mantuvo firme para finalizar esta memoria.

Antes que todo, quisiera dar gracias a Dios por darme salud y la fortaleza para lograr finalizar este proceso. Quiero agradecer de todo corazón a las únicas personas que siempre han estado conmigo, apoyándome, y dándome ánimos, brindándome palabras de consuelo, por aguantarme cuando ni yo me soportaba, por darme espacio si lo necesitaba y quitarme responsabilidades para que sólo tuviera que preocuparme por estudiar; mi familia. Sin su amor y comprensión jamás habría llegado donde estoy ahora.

Mamá, papá y hermano; esto es por y para ustedes.

Quiero también hacer una mención honrosa a mis amigas y compañeras tesistas, que sin su esfuerzo y perseverancia esto no habría tenido el mismo resultado. Agradezco cada momento que pasamos juntas, las risas, los desvelos, las discusiones, los llantos, las bromas pesadas, los momentos cursis, todo quedará en mi retina. Sé que en un futuro recordaré esta etapa con cariño, a pesar de los tragos amargos, porque su compañía lo hizo todo distinto, lo volvió todo mejor. No habría podido tener un mejor equipo,

Lorena Arancibia Pozo.

Quiero agradecer, en primer lugar a Dios por darme la fuerza y la entereza para recorrer este largo camino. A mis padres y hermana por siempre creer en mí, y apoyarme incondicionalmente en esta meta, por enseñarme a luchar por mis sueños y a ser resiliente ante la adversidad.

Agradezco también de corazón a todas las hermosas personas que me brindaron un hogar y me hicieron sentir parte de su familia, a pesar de estar lejos de mi casa.

A Carlos, quien me contuvo en los peores momentos y me acompañó en cada paso que daba, brindándome sus palabras de aliento que me daban ánimos para continuar y no rendirme.

Y finalmente, a mis compañeras de tesis, ya que sin este maravilloso equipo de trabajo nada de esto habría sido posible.

Camila Contreras Bustos.

Al finalizar este proceso quisiera agradecer a Dios por acompañarme en este caminar y tener la oportunidad de participar en diferentes proyectos que me han permitido crecer tanto personal como profesionalmente.

También dar gracias a mi familia, a mi papá, mi mamá, mi hermano y hermanita por estar siempre a mi lado, apoyándome incondicionalmente para que pudiera lograr mis objetivos en la vida, entregándome la alegría y motivación para seguir adelante.

Por último, agradecer a mi equipo de tesis y amigas, Camila y Lorena con quienes estuve desde el inicio de la carrera y me maravillo al ver cómo hemos crecido a través de nuestras alegrías y pesares, así también a las hermanas Canonisas de la Cruz, las cuales han sido un pilar importante en mi crecimiento espiritual.

Catalina Gajardo Carrasco.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
Objetivo General:	18
Objetivos Específicos:	18
II. MARCO REFERENCIAL	19
2.1. ¿Qué se entiende por inclusión?	20
2.1.1. Inclusión social	21
2.1.1.1 Políticas en Chile	23
2.1.2. Inclusión educativa	24
2.1.2.1 Educación inclusiva	24
2.1.2.2. Características de una educación inclusiva	25
2.1.2.2.1 Currículum flexible	26
2.1.2.2.1.1. Proyecto Educativo	26
2.1.2.2.1.2 Liderazgo y desarrollo profesional	27
2.1.2.2.1.3. Gestión curricular	28
2.1.2.2.1.4 Planificación de la Enseñanza	29
2.1.2.2.1.5 Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza	31
2.1.2.3. Dimensiones que aborda la inclusión	31
2.1.2.4. Educación inclusiva en Chile	33
2.1.2.4.1. Cambio de paradigma educativo hacia la inclusión	33
2.1.2.4.2. Políticas educativas orientadas hacia la inclusión escolar	34
2.2. Buenas prácticas	38
2.2.1. Conceptualización de buenas prácticas pedagógicas	38
2.2.2. Buenas prácticas docentes entendidas desde la política nacional.	39
2.2.3. Prácticas educativas orientadas a la inclusión	43
2.2.3.1. Características de las buenas prácticas inclusivas	44
2.3. Trabajo Colaborativo	46
2.3.1. Concepto de trabajo colaborativo	46

2.3.2. Características del trabajo colaborativo	48
2.3.3. Equipo de aula	48
2.3.3.1. Funciones del equipo de aula	49
2.3.4. Modelo de co-enseñanza o enseñanza colaborativa	50
2.3.4.1. Tipos de co-enseñanza	51
2.3.5. Beneficios del trabajo colaborativo	52
2.3.6. Elementos que facilitan y dificultan el trabajo colaborativo	53
2.3.7. Trabajo colaborativo con la familia	54
2.3.7.1. Valoración del trabajo con la familia	54
2.3.7.2. Estrategias para involucrar a la familia en el proceso de aprendizaje	55
2.4. Formación Inicial Docente (FID)	57
2.4.1. Lineamientos para una FID orientada hacia la inclusión educativa	57
2.4.1.1. La FID en Chile	59
2.4.1.2. Competencias a desarrollar por el futuro docente de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE).	61
III. MARCO METODOLÓGICO	63
3.1 Tipo de investigación.	64
3.2 Carácter de la investigación.	64
3.3 Diseño de la investigación	64
3.4 Acceso al campo.	64
3.5 Fuentes de información	65
3.6 Criterios éticos.	70
3.7 Técnicas de recogida de información	70
3.8 Técnicas de análisis de la investigación.	71
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	74
4.1 Análisis descriptivo de entrevistas a docentes que trabajan en co-docencia	84
4.2 Análisis descriptivo de registro de campo de clases por dupla de co docencia	136
4.3 Análisis descriptivo de registros de campo de reuniones técnicas por duplas de docentes que trabajan en co-docencia.	159
4.4 Síntesis de los resultados de los análisis descriptivos de las entrevistas	175
4.5 Síntesis de los resultados del análisis descriptivo de registros de campo de clases	182

4.6 Síntesis de los resultados de registros de campo de reuniones técnicas.	186
4.7 Análisis final - Triangulación de resultados	190
V. CONCLUSIONES	203
5.1 Conclusiones	204
5.2 Reflexiones y proyecciones finales	209
VI. BIBLIOGRAFÍA	212
VII. ANEXOS	220

RESUMEN

La presente memoria de título, corresponde a un estudio de carácter descriptivo, realizado por estudiantes de la carrera de Educación y pedagogía en educación diferencial especialidad problemas de audición y lenguaje de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), la cual pretende describir, desde la perspectiva y acciones de los sujetos, las buenas prácticas de los docentes del equipo de aula en el desarrollo curricular que favorecen la inclusión educativa, en dos establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), pertenecientes a la comuna de Puente Alto y Macul.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno se encuentra en un proceso de cambio, buscando abordar la diversidad existente en las aulas y en el contexto donde se sitúan los establecimientos educacionales. Se puede presenciar que la cultura ha cambiado a través del tiempo y las políticas buscan profundizar en el concepto de inclusión en las escuelas, haciendo alusión no solo a la diversidad de necesidades educativas especiales existentes, sino que a cada una de las características propias de las persona, ya sean de carácter social, económicas, de salud, culturales, de género, entre otras.

Es por esto, que la presente investigación surge de la inquietud por conocer qué transformaciones han tenido las instituciones educativas para dar paso a la inclusión, y así también las prácticas educativas que llevan a cabo los educadores que trabajan en co-docencia y los profesionales que son parte del equipo de aula, para afrontar este desafío, otorgándoles mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

En las siguientes páginas se presenta dicha investigación, la cual comienza con la exposición del planteamiento del problema y sus objetivos. Posteriormente, el marco referencial, el cual fue posible mediante la indagación bibliográfica, que servirá de sustento para el análisis. Luego, el diseño metodológico, que da cuenta del acceso al campo, fuentes de información, criterios éticos, instrumentos y técnicas de recolección de información, y categorías de análisis. Posterior a esto, se presentan los análisis y resultados obtenidos a partir de este estudio. Finalmente, se exponen con las conclusiones, reflexiones y proyecciones que han surgido en el transcurso de dicha investigación.

A partir de lo expuesto, y a través de las experiencias y prácticas inclusivas de los docentes participantes, se espera caracterizar los elementos que favorecen la inclusión educativa a nivel institucional y en el aula, al igual que las competencias necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo que aporte a dicho proceso, lo cual espera ser una contribución para la elaboración de un nuevo modelo curricular para las carreras de pedagogía de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

El sistema educativo chileno, a partir de las diversas necesidades que presenta la población, principalmente aquella que posee alguna necesidad educativa especial, ha generado políticas educativas que promueven un cambio de paradigma. Uno de los grandes objetivos a lograr es la inclusión social y educativa, reconociendo a la educación especial como una forma de equiparar oportunidades de los alumnos con necesidades educativas, promoviendo la aceptación de las diferencias individuales en cada contexto educativo regular, apoyando y asegurando su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar (MINEDUC 2005).

La inclusión refiere y apunta hacia la necesidad de generar respuestas a la diversidad presente en la sociedad, reduciendo barreras que impidan la participación de las diferentes personas que la conforman y así generar igualdad de oportunidades laborales, educativas, de salud, entre otras. Desde allí, se ha logrado visualizar desde hace más de 10 años, un sin fin de políticas públicas orientadas hacia un enfoque integrador de las personas con discapacidad en la sociedad, siguiendo los lineamientos de la “Ley de Integración de personas con discapacidad” N°19.284 (Ministerio de Desarrollo Social, 1994), la cual establece normas y condiciones que permiten la plena integración de las personas con discapacidad y velar por el pleno ejercicio de derechos constitucionales y leyes que reconocen a todas las personas. Posteriormente, el año 2010, se aprueba un proyecto de ley que establece “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión social de personas con discapacidad” N° 20.422 (Ministerio de Desarrollo Social, 2010), modificando la ley mencionada anteriormente para acercarse a un paradigma inclusivo, la cual dispone como objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con el fin de obtener una plena inclusión social, eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad de la persona, respetando las diferencias y el derecho de todos para acceder a la educación y su desarrollo pleno, aportando a esta, la nueva ley que “Establece medidas contra la discriminación” N° 20.609 (Ministerio de Secretaría General de Gobierno, 2012), la cual hace alusión a respetar los derechos de las personas sin importar su condición socioeconómica, opinión política o ideología, religiosa, física, sexual, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

Aplicando este concepto a la educación, en el Índice para la inclusión (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006), se hace referencia a un enfoque orientado a mejorar la participación de todas las personas que se vean involucrados en un centro educativo. A su vez, también son relevantes los procesos reflexivos que genera la comunidad educativa en torno a los paradigmas, las prácticas y valores que permiten la inclusión. De esta manera, este documento establece algunos criterios que permiten reconocer aquellas escuelas inclusivas, donde se destacan 3 dimensiones. Por un lado se menciona la *creación de una cultura inclusiva*, en la cual todos los agentes educativos se sientan valorados y respetados, siendo participes activos de la comunidad educativa, se materializará en la *creación de políticas inclusivas*, las que permitirán diseñar un cambio curricular en el centro educativo, de manera que se planteen metas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y potenciando *las prácticas inclusivas* en la cultura escolar. Dichas prácticas deben promover la participación de cada uno de los alumnos dentro de la sala de clases, entendiendo las diferencias y necesidades como un recurso para diversificar las estrategias en el aula y proponer experiencias de aprendizaje donde todos sean protagonistas. Para lograr esta dimensión, es importante destacar el trabajo colaborativo entre los profesionales o agentes educativos en cuanto a la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje.

Para desarrollar esto en la educación chilena, se han generado también nuevas políticas que apuntan a promover y respetar la diversidad, en base a la “Ley de Inclusión escolar” N° 20.845 (Ministerio de Educación, 2015), que se orienta a entregar educación de calidad, regulando la selección de los estudiantes y asumiendo la diversidad existente dentro de la unidad educativa. Además, en la actualidad, se incorporan lineamientos que plasman la importancia de la diversificación en el aula y del desarrollo de estrategias que permitan responder a las necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, establecidas en el Decreto N° 83 sobre la diversificación de la enseñanza (Ministerio de Educación, 2015)

Asimismo, es relevante mencionar la importancia del trabajo del equipo de aula, el cual es definido en las Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (Ministerio de Educación, 2013), basado en el Decreto N°170 (Ministerio de Educación,

2010) como un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el aula, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, todo esto en torno a la valorización de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. Así también, se percibe el Trabajo Colaborativo como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, y en especial, de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se basa en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional, se incrementa al trabajar en equipo, y al desarrollar diversas destrezas cooperativas. De esta manera, y entregado el espacio para desarrollar un trabajo de este tipo, se vuelve fundamental comprender lo anteriormente descrito, para llevar a cabo una acción pedagógica, donde trabajar con el Equipo de Aula sea fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas.

Según investigaciones realizadas en nuestro país, como es el caso de las escuelas básicas de Tomé (Rodríguez & Ossa, 2014), se evidencian dificultades en la implementación y valorización del trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de la educación, debido a factores tanto personales como profesionales, entre estos, la falta de tiempo, tipo de relaciones interpersonales, integración de conocimientos profesionales, entre otros.

A partir de lo anterior, una manera de evidenciar el trabajo de los profesionales del equipo de aula, es a través de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. En relación a esto, y según lo mencionado en la investigación “Buenas prácticas pedagógicas en Educación Parvularia” (D’Achiardi, 2015), se definen como un conjunto de acciones intencionadas con la finalidad de cumplir el objetivo propuesto por el profesional, éstas deben ser capaces de considerar y adecuarse al entorno social en el cual están inmersos los y las estudiantes. Deben tener como meta promover el desarrollo íntegro del educando, es por esto que se torna fundamental, planificar toda acción que se desee realizar, considerando los siguientes aspectos: el estudiante debe ser el protagonista de sus aprendizajes; el clima de aula debe ser afectivo, con el fin de estimular el aprendizaje: toda acción debe cumplir con un propósito, una intención pedagógica; como punto final debe existir una reflexión crítica por parte del educador, donde se evalúe la acción realizada, no sólo en cuanto al aprendizaje de los estudiantes sino que en su actuar pedagógico dentro de la clase.

Las investigaciones relacionadas con el trabajo entre los docentes del equipo de aula (Rodríguez & Ossa, 2014), se vinculan principalmente con los beneficios que el trabajo colaborativo provoca en los aprendizajes de los estudiantes. En base a esto, se ha logrado evidenciar un impacto positivo de la co-enseñanza en todos los estudiantes, incluso para aquellos que poseen necesidades educativas especiales, mejorando así, aspectos como, la concepción de sí mismos y hacia los demás, las habilidades sociales, la actitud al trabajo académico, y la percepción sobre sí mismos.

Por otro lado, también se han plasmado beneficios para los profesores y la comunidad educativa, contemplando así una mejora en la motivación, el crecimiento profesional, la satisfacción laboral y también al desarrollo del “sentido de comunidad”. Asimismo, se ha hecho referencia a los obstáculos que han enfrentado para implementar el trabajo como equipo dentro del aula, las barreras personales y los enfoques de cada profesional que lo conforman, influyendo así, en la colaboración, a su vez en la didáctica y las estrategias a desarrollar.

En base a lo anteriormente descrito y a la importancia de generar estas prácticas colaborativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, se torna relevante plasmarlas en la formación inicial docente y el desarrollo de los lineamientos curriculares de las universidades. En la investigación realizada por estudiantes de la PUCV, en relación a “El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional” (Manghi, Julio, & Conejeros, 2012) se constata que a pesar de existir en nuestro país un acercamiento a un enfoque inclusivo de la educación, los profesionales no se encuentran preparados para desarrollar prácticas inclusivas en el aula, planteando como un desafío para las instituciones formadoras de educadores y profesionales asistentes de la educación, reconocer la importancia de éste en la actualidad, para la reflexión de los futuros docentes. Asimismo, se torna relevante mencionar que no hay investigaciones orientadas a caracterizar los elementos que conforman las buenas prácticas que apuntan a un desarrollo efectivo del trabajo colaborativo y que fomenten la inclusión educativa.

A partir de estos planteamientos es que surge como principal interrogante, **¿Qué características tienen las buenas prácticas de los docentes del equipo de aula en el desarrollo curricular que favorecen la inclusión educativa?**, de la cual se desprenden

preguntas más específicas, en relación a; ¿Cómo se desarrolla la co-docencia y el trabajo en equipo al interior del aula?, ¿Cómo se construye el currículo para el trabajo en el aula?, ¿Cómo se articula el trabajo con la familia y la comunidad?, ¿Cuáles son las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para el progreso en sus aprendizajes?.

Este estudio, corresponde a una investigación cualitativa, que forma parte de una investigación mayor denominada DIUMCE(FGI 12-17) “Modelo de progresión curricular de competencias profesionales para el desarrollo de prácticas inclusivas en la formación inicial docente de la UMCE”. De esta manera se pretende aportar conocimientos en relación a las características de aquellas prácticas docentes colaborativas, que se llevan a cabo en establecimientos educacionales con programa de integración de nuestro país, que buscan favorecer la inclusión y por tanto, benefician en los aprendizajes de los estudiantes.

Dicha indagación, se llevó a cabo en dos establecimientos de educación regular con programa de integración (PIE), ubicados en la región Metropolitana. Las instituciones contaban con docentes que desarrollan prácticas inclusivas, impactando positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

De esta manera, a través de esta investigación se aportarán conocimientos sobre la descripción de las prácticas inclusivas de diversos educadores, y así mismo, las competencias necesarias de cada profesional para desarrollar un trabajo colaborativo, las que servirán de insumo para la elaboración de un modelo de progresión curricular de competencias profesionales para el desarrollo de prácticas inclusivas en la formación inicial docente de la (UMCE), objetivo principal del proyecto DIUMCE FGI 12-17, de la cual forma parte esta investigación

1.1. Objetivos de investigación

Objetivo General:

Describir las buenas prácticas de los docentes del equipo de aula en el desarrollo curricular que favorecen la inclusión educativa en una institución con PIE.

Objetivos Específicos:

Describir los elementos que constituyen el currículum de la escuela para el trabajo en el aula bajo una mirada inclusiva.

Caracterizar la co-docencia y el trabajo en equipo que se desarrolla al interior del aula.

Caracterizar el rol del equipo de aula en el trabajo con la familia y la comunidad.

Determinar las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, a través de las prácticas colaborativas, para el progreso de sus aprendizajes.

II. MARCO REFERENCIAL

2. Marco referencial

2.1. ¿Qué se entiende por inclusión?

Desde mediados del siglo XX, la inclusión se ha estado configurando como parte de la evolución social y cultural que han tenido los distintos países, promoviendo así el desarrollo de una conciencia social donde se erradique las desigualdades sociales y se promueva la participación igualitaria de las personas en todos los ámbitos de la sociedad.

Los primeros orígenes del término de inclusión, parten desde los movimientos sociales que se generan a partir de la publicación de René Lenoir, quien en su obra “Les exclus: un français sur dix, 1974”, deja en evidencia cómo el pueblo francés se encuentra excluido de las políticas sociales y del desarrollo económico del país. Ante lo cual, el gobierno, genera una serie de acciones para reinsertar a los pobladores, desarrollando políticas específicas para ello. Siendo así, como la inclusión social surge como movimiento para afrontar las desigualdades sociales y económicas, entendiendo a ésta como el proceso que asegura que todos puedan ser miembros activos de la sociedad, ya que refleja una actitud proactiva, con un enfoque de desarrollo humano para el bienestar social que exige algo más que la eliminación de barreras o riesgos (INEI,2012).

Si realizamos una mirada hacia la evolución de la inclusión social en Latinoamérica, se puede mencionar que las investigaciones aluden hacia la importancia de la educación para el acceso a las oportunidades socio culturales y económicas, donde se plantea que la inclusión no es un proceso utópico, sino una necesidad de la población que es impostergable, debido a que las raíces históricas, económicas y la multiculturalidad que posee, requieren de un desarrollo y demanda profunda de transformación de las sociedades donde la desigualdad es parte de su crecimiento. (P. Rivas, 2006)

Actualmente y a partir de la evolución que ha tenido el término hasta el siglo actual, en el “Seminario internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas” se comprende la inclusión social como un proceso que busca dar respuesta a la diversidad existente dentro de la sociedad, lo cual comprende formas de vivir y aprender en conjunto, generando oportunidades para todos, centrándose en la modificación de sistemas y

estructuras que el entorno disponga, para que se adapten a los individuos y no estos al entorno. (UNICEF, 2005)

2.1.1. Inclusión social

En el siglo XX las sociedades se han visto enfrentadas a una serie de problemáticas económicas, políticas, culturales, que influyeron en la participación de las personas, muchas de las cuales eran marginadas debido a su condición y la falta de oportunidades de crecimiento. A partir de ello, se han generado una serie de cambios en la sociedad desde la mirada que existe hacia la exclusión y las expectativas de la inclusión social, entendiendo esta como la posibilidad de acceso y participación socio cultural, a partir de la creación de políticas públicas que buscan consolidar este pensamiento. Pero, durante este proceso, se han generado una serie de investigaciones, cuyos resultados se han difundido a través de conferencias que han favorecido la discusión y avance hacia la construcción de una visión de inclusión en la sociedad, éstas, aludiendo principalmente hacia las personas que poseen menores posibilidades o que no eran reconocidas como sujeto de derechos, como lo son las personas con discapacidad.

A partir de lo anterior, la visión de las personas en situación de discapacidad se fue transformando paulatinamente, lo que se vio reflejado en las modificaciones de las políticas públicas que han promovido el respeto por los derechos de todas las personas, para así generar igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que puedan existir en el entorno que imposibiliten su actuar de forma autónoma, brindando una vida más digna.

Una de las primeras acciones a nivel mundial orientadas a mejorar las condiciones de las personas con discapacidad, fue el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, proclamado el año 1983 y el cual propone recursos financieros y fomento en la participación de la educación y el empleo para todas las personas, sin importar su sexo, origen, creencias, etc. En el año 1991, la asamblea general aprueba los Principios para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la atención de la salud mental. Posteriormente, la ONU aprobó las “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad” (1993), las cuales, entre los requisitos que establece para equiparar las oportunidades, se encuentra la generación de medidas por parte del estado que logren concientizar a la población acerca de las personas con discapacidad, el aseguramiento de

atención médica y los profesionales idóneos que le entreguen los tratamientos pertinentes que aumenten su capacidad funcional, además de prestar servicios de rehabilitación que permitan su autonomía y movilidad, y los servicios de apoyo necesarios para ello.

Un año después, se organizó una conferencia en España en colaboración con la UNESCO, donde se aprobó la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994), la cual establece principios que permiten reconocer las diferencias y responder ante las necesidades educativas, con el fin de crear “escuelas para todos” .

Con el tiempo, se logró cambiar la concepción del término “discapacidad” donde se determina que las restricciones existen en el exterior, en el contexto que rodea a las personas y no en el propio sujeto, estipulado en la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 2001), la cual establece medidas de carácter legislativo, social, educativo y laboral que pretenden descartar cualquier acto de discriminación por parte de la sociedad. Posteriormente, en el año 2006, la UNESCO llevó a cabo la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, donde los principios a tratar fueron el respeto a la dignidad, la no discriminación, la participación plena a la sociedad, el respeto por las diferencias, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la igualdad de género.

En cuanto a nuestro país, a inicios de la década de los 70’s, se comienza a generar un movimiento social, influenciado por el Movimiento Internacional de Personas con Discapacidad, donde se busca cambiar el foco de la Discapacidad, a la lucha por sus derechos. Es así cómo se genera en Chile, la “Acción Cristiana Lisiado y Trabajo”, liderado por Mario Alejandro Hernández Pérez, persona con discapacidad física, junto a otros dirigentes; quienes influenciados por experiencias en Estados Unidos, Argentina, Colombia y Perú, presenta el Primer Anteproyecto de Ley de Integración Social de Personas con discapacidad, al gobierno de Augusto Pinochet no obteniendo respuesta alguna. Sin embargo en 1990, en el Gobierno de Patricio Aylwin, se comienzan a acoger sus demandas, siendo así el Ministerio de Planificación Nacional (MIDEPLAN) quien envía el Anteproyecto de Ley al Congreso para su revisión y aprobación. Es así como, en 1994, se da origen al Primer Marco Legal de la Discapacidad en Chile, Ley 19.284 que Establece Normas para la plena Integración Social

de las Personas con Discapacidad” y al primer Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). (A. Hernández, 2017)

Si bien, a través de la historia y los tratados expuestos demuestra que el concepto de inclusión generalmente se atribuye a promover la participación y accesibilidad de las personas en situación de discapacidad, esto es solo una parte, ya que se habla de inclusión cuando en una sociedad se valora toda la diversidad existente, ya sea sexual, política o socioeconómica, buscando hacer visibles a las minorías sociales, entregándoles voz y voto en la creación de políticas que permitan su participación en la comunidad de manera equitativa.

2.1.1.1 Políticas en Chile

Desde hace un par de décadas, las políticas en Chile han logrado visualizar a las personas con NEE, promoviendo su participación en la sociedad, comenzando con la promulgación de la Ley N° 19.284 de integración social de las personas con discapacidad (1994), la cual estipula que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y deberes que todas las personas que son parte de la sociedad, además, también especifica la entrega de recursos y ayudas que aseguren su integración.

Sin embargo, a pesar de que esta ley resultó un avance en cuanto a la participación de las personas con discapacidad, tenía una visión puramente integradora, donde se visualiza a la persona desde su déficit, lo cual se evidencia en el concepto que se tiene acerca de la “discapacidad”, la cual se concibe como una limitación que impide la adecuada participación en la sociedad de las personas, además, sólo aseguraba el acceso de las personas a todos los espacios de la comunidad, sin estos estar preparados realmente para su plena integración.

Es por esto que, a partir de los tratados internacionales, como la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (UNESCO, 2006), es que surge en el año 2010 la promulgación de la ley N° 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que viene a modificar la ley 19.284. En este documento se puede apreciar una mirada dirigida hacia la inclusión, puesto que se promueve la accesibilidad de los espacios, donde son estos los que se deben adaptar a las personas, contando con las herramientas necesarias para su correcta

participación. Además, plantea el respeto por los derechos humanos y su promoción, así como la concepción y construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad, con las consecuencias sociales y culturales que de ello se derivan.

Actualmente, no solo se habla de inclusión de las personas con discapacidad, sino también se considera la diversidad cultural, ideológica y orientaciones de cada uno, para lo cual se busca asegurar el respeto a estas diferencias y la conformación de una sociedad inclusiva, a través de la promulgación de una nueva ley de antidiscriminación o ley Zamudio (Ministerio secretaría general de gobierno, 2012). La Ley N° 20.609 busca resaltar la igualdad de derechos de todos, sancionando las conductas de discriminación arbitraria, ya sea por raza, color, origen, edad, sexo, género, religión, creencia opinión política, nacimiento, origen nacional, cultura o socioeconómico, idioma o lenguaje, estado civil, orientación sexual, enfermedad, discapacidad, estructura genética, o cualquier otra condición social o individual

La modificación y la promulgación de nuevas leyes para fomentar la participación y el cumplimiento de derechos y deberes de las personas, tanto con NEE como de aquellas que pertenecen a minorías sociales, demuestra que el país está tomando consciencia de la diversidad existente y que es el entorno el que genera barreras que impiden su adecuada participación, el cual se propone transformar para responder de forma adecuada a las necesidades que se presenten y así lograr equiparar las oportunidades que se ofrecen.

Sin embargo, lo estipulado en un documento no garantiza que sea aplicado correctamente en la realidad, ya que la existencia de vacíos legales pueden generar dificultades y confusiones cuando estas sean llevadas a la práctica, logrando así un resultado distinto al objetivo que se busca lograr. Asimismo, se requiere de una transformación profunda en nuestra sociedad, de concepciones, creencias, expectativas y maneras de frente a la diferencia.

2.1.2. Inclusión educativa

2.1.2.1 Educación inclusiva

La educación es un derecho para todas las personas, y tal como está estipulado en la Declaración de derechos humanos (1948), debe ser gratuita hasta los niveles fundamentales

de enseñanza, y a la vez, favorecer el pleno desarrollo de las personas, promoviendo el respeto y la comprensión por la diversidad humana.

Una educación inclusiva, corresponde a la formación entregada a todos los estudiantes de manera conjunta, y que al mismo tiempo, la enseñanza sea capaz de responder a todas las necesidades de los estudiantes, valorando la diversidad existente en el aula.

La educación inclusiva no solo basta con abrir las puertas a todos los estudiantes que requieran educación, sino que además requiere que los centros y los profesionales, se responsabilicen y se hagan cargo de la diversidad, deben ser capaces de atender todas las necesidades educativas, para asegurar una educación de calidad y entregar igualdad de oportunidades para todos, sin importar su condición física, sexual, socioeconómica o de otra índole. Es por esto que, para que una escuela logre entregar una educación sin discriminación, es necesario que se adapte a los estudiantes, que modifique su estructura en función de las capacidades de estos, también, es necesario que su currículo sea flexible, es decir, que ofrezca variadas estrategias para abordar el contenido de la mejor manera y que este sea captado por el alumnado, lo cual solo se consigue si se tiene pleno conocimiento de sus fortalezas y debilidades, así como también de sus estilos de aprendizaje (Blanco, 1999).

El lograr llegar a cabo esta educación, implica un gran desafío para instituciones educativas, puesto que requiere de docentes comprometidos, dispuestos a entregar una educación de calidad a cada uno de sus alumnos, así como también la implementación de estrategias diversificadas, que tomen en consideración tanto el contexto sociocultural como económico, además, también es fundamental que toda la comunidad educativa sea consciente de la heterogeneidad existente, y que actúe en beneficio por la aceptación de las diferencias.

2.1.2.2. Características de una educación inclusiva

Desde sus principios, la educación inclusiva busca reconocer la heterogeneidad del aprendizaje de los estudiantes, considerando y aceptando la diversidad de todas las personas sin querer igualarlas ni modificar sus características, sino que se centra en cambiar el contexto y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad y potencien los aprendizajes de todos desde la pertenencia hacia el grupo escolar y al respeto hacia las características de cada persona (Muntaner , Rosselló & De la Iglesia, 2014).

Asimismo, S. y W Stainback (2001), expone que las aulas inclusivas, comprenden que todos los estudiantes pertenecen al grupo y que pueden aprender en la escuela y de la comunidad, así también, se da mucha importancia a la valoración de la diversidad, basándose en la creencia que la misma se refuerza y así se ofrecen mayores oportunidades a los estudiantes. Por otro lado, postula que deben existir normas en una comunidad inclusiva, donde la principal debe ser que se presenten los derechos de cada persona, fortaleciendo y potenciando el respeto mutuo entre los estudiantes y para con la comunidad y la escuela.

2.1.2.2.1 Currículum flexible

Además, el desarrollo de un enfoque inclusivo en la educación depende netamente de cómo se plantea el currículum y de qué manera lo aborda cada institución, para lo cual, estas deben considerar que la inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la visión y la misión de la escuela, el proyecto educativo institucional debe ser suficientemente flexible para atender a las necesidades de cada uno estudiantes y a la vez, estas deben ser consideradas de manera transversal (Duck & Loren, 2010)

2.1.2.2.1.1. Proyecto Educativo

El proyecto educativo de un establecimiento, debe orientarse a lograr la mayor participación de todas las personas que integran la Comunidad Educativa y el máximo aprendizaje de todos los estudiantes. Así, C. Duk y C. Loren (2010), proponen que para lograr esto la comunidad de aprendizaje debe compartir los principios de la inclusión y fomentar la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje, pero no solo exponerlo, sino que también actuar en consecuencia de ello, llevando estos planteamientos e intervenirlos tanto dentro como fuera del aula.

Así también, partiendo de la base de que los procesos de inclusión y atención a la diversidad deben estar contemplados en el proyecto educativo institucional, su desarrollo, ante todo, debe ser un proceso participativo y consensuado. Esto es de vital importancia para conseguir la necesaria motivación y compromiso por parte de los actores educativos para su puesta en práctica. (MERCOSUR, 2000)

2.1.2.2.1.2 Liderazgo y desarrollo profesional

El liderazgo es un componente esencial en la escuela y en los procesos de transformación de estas. Es así como un liderazgo efectivo, al querer asegurar una buena gestión y organización del establecimiento, debe buscar también distribuir el poder y fortalecer las distintas organizaciones (C. Duk y C. Loren, 2010). Así también debe caracterizarse por facilitar la participación de los proyectos en común, por comprender la cultura del establecimiento, y promover el cambio educativo (Marchesi, 2000), lo cual se relaciona directamente con la organización del clima escolar, donde se busca generar las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan no solo mejorar su rendimiento académico, sino también se puedan desarrollar positivamente en el ámbito social y afectivo, sin dejar de mencionar que un buen liderazgo en las escuelas permite generar un espacio y atmósfera de trabajo que favorece la labor docente y el desarrollo de la comunidad educativa, permitiendo generar instancias de participación para los distintos agentes educativos, ya sean, profesores, administrativos, familias y estudiantes (Valoras UC, 2008).

Frente a esto, (Hineni, 2008 cit. por Duck C.) se postulan algunas acciones claves en el liderazgo pedagógico, considerando en como la dirección interviene en el desarrollo curricular y apoya al desarrollo profesional de los educadores. De esta manera, propone que se deben promover acciones para comprometer a todos los miembros de la comunidad, así también, apoyar a los docentes y a los diversos especialistas a desarrollar sus competencias para atender la diversidad. Además, se requiere establecer instancias de reflexión sobre las prácticas educativas, las acciones de formación permanente sobre la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Respecto a lo anterior es que en las últimas décadas se ha desarrollado un interés por estudiar el clima organizacional en las escuelas, entendiendo este como un indicador de gestión y como uno de los elementos básicos para poder potenciar los procesos de mejoramiento e inclusivos de estas (Vega y cols, 2006 cit. por Valoras UC, 2008). Ante esto, se considera tanto las relaciones entre los miembros de la organización educativa como los estilos de liderazgo del equipo de gestión que permiten el desarrollo personal y profesional de quienes integran la organización.

En relación a los estilos de liderazgo que realiza el equipo de gestión, el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (MINEDUC, 2015) establece las habilidades y capacidades que un director debe poseer para dar una respuesta efectiva a sus responsabilidades desarrollando diferentes prácticas en cuanto a la gestión y administración, la convivencia y participación de la comunidad, el monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así como también siendo capaz de desarrollar capacidades profesionales, tanto propias como de su equipo educativo.

En base a lo anterior, una de las habilidades a desarrollar desde el equipo de gestión, es el trabajo en equipo, el cual debe potenciarse a través de sus propias acciones, donde en conjunto se busque lograr metas y objetivos comunes para resolver problemáticas existentes. Además, es importante destacar los conjuntos de saberes y conocimientos que un director tiene que poseer, en relación a la inclusión y equidad educativa, y las estrategias necesarias para promover dicha visión en la comunidad escolar y asegurar una enseñanza integral. Asimismo, es necesario que conozca y comprenda las políticas y normativas nacionales que determinan los roles y funciones de cada agente que es parte del sistema educativo, en función del PEI, el cual es construido entre todos los participantes de la institución

Cabe destacar, que el trabajo con la familia también es un punto importante dentro de las responsabilidades de un director, promoviendo los espacios para la participación de esta en la escuela y su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos/as, lo cual también debe estar estipulado en el Proyecto educativo de la institución.

2.1.2.2.1.3. Gestión curricular

En este ámbito, C. Duk y C. Loren (2010), postulan que la respuesta a la diversidad se materializa en los Planes y Programa de Estudio, ya sea aquellos del Ministerio de Educación o los propios. Si bien, la organización de la enseñanza se lleva a cabo en el aula, el establecimiento debe contar con aquellos aspectos que permitan garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Es así como deben tener medidas de atención a la diversidad, vías de aprendizajes para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgos, fortaleciendo así la evaluación y promoción donde se valoren los logros y esfuerzos individuales.

2.1.2.2.1.4 Planificación de la Enseñanza

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad debe seleccionar y organizar las situaciones educativas, de tal forma que sea posible individualizar las experiencias de aprendizajes, para proporcionar el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos (Blanco, 2000). Entre los elementos relevantes de considerar, se constatan los siguientes:

- **Objetivos flexibles:**

El hecho de que nos encontremos frente a un aula con estudiantes muy diversos, requiere que los educadores presten atención a aquellos que más dificultades poseen. Si bien, existen objetivos curriculares específicos para cada nivel y asignatura, estos pueden adaptarse a las necesidades, capacidades, intereses, etc, de los estudiantes

Según S. y W Stainback (2001), la adaptación de los objetivos curriculares es esencial para el éxito escolar de un estudiante, ya que cuando no se tienen en consideración las necesidades del mismo, y no se ajustan bien los objetivos, surge la apatía a las tareas escolares, ya que conjunta que como los objetivos se encuentran fuera de su alcance, estos dejan de intentarlo.

- **Clima de Aula**

El clima de aula se genera a partir de la consideración de distintos factores, principalmente, las relaciones sociales entre estudiantes y profesor- estudiante, siendo el docente el encargado de crear normas en conjunto con los alumnos y estableciendo la metodología adecuada en cada momento. Además, forman parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecen dicha gestión.

En relación a lo anterior, uno de los factores que intervienen en el clima de aula para el aprendizaje es la distribución del espacio, el cual tiene un papel importante a la hora de realizar una clase, ya que se necesitan espacios que cumplan con las necesidades de cada uno de los estudiantes de manera que la atención se centre en la experiencia a realizar, contemplando; la metodología de trabajo, la cual varía según el contenido y objetivo, generando interés en el estudiante para participar y expresarse durante la intervención, de

manera que se sienta partícipe de su aprendizaje; respecto al alumno, influyen en el clima de aula sus variables personales que le dan dinamismo a las intervenciones, al igual que sus procedencias socioculturales y la realidad donde se desenvuelve el estudiante. Estos aspectos deben ser considerados por parte del profesor en la clase, de manera que se generen instancias contextualizadas de aprendizaje.

Otro factor relevante es la diversidad existente hoy en día en las aulas, frente a las cuales el docente debe contar con herramientas para atender a las necesidades de los estudiante y ser consciente de su realidad, partiendo desde cómo puede gestionar el currículum para dar respuesta al aprendizaje de sus estudiantes.

El docente, además, debe considerar el respaldo y la actitud de la familia, la cual es influyente en la convivencia y el comportamiento de los estudiantes. La incorporación y participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos es fundamental, puesto que interviene en la motivación y expectativas que estos poseen, tanto en las experiencias a realizar como en las motivaciones y metas intrínsecas de cada uno.

Además, es importante considerar otros factores como los intereses de los estudiantes, los tiempos de atención, el uso de TICS y el rol que cumple el educador, que comprende desde cómo ejerce el liderazgo hasta la gestión que realiza en el aula para desarrollar y mejorar el clima de aprendizaje.

- Adaptación de la actividad

Así como es necesario adaptar los objetivos curriculares para atender a la diversidad de los estudiantes, también surge la importancia de modificar las actividades en las que participa uno o más estudiantes con ciertas necesidades, de manera que se facilite su proceso para alcanzar el objetivo propuesto. (S. y W Stainback, 2001)

- Modalidades y recursos de apoyo al aprendizaje:

Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario proveer y organizar adecuadamente los recursos, ya sean humanos y materiales, para fomentar así la buena utilización de estos. El establecimiento, debe determinar aquellas condiciones que permitan definir las diversas funciones y responsabilidades de los diferentes entes que prestarán los

apoyos requeridos, como los momentos y los horarios en que lo harán. Por otro lado, también es necesario aprovechar al máximo los recursos materiales disponibles, de manera que la elaboración de material faciliten el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes de la escuela (C. Duk y C. Loren, 2010)

- Enseñanza en equipo:

Es sabido como el diseño y adaptación del currículum suele ser un problema para muchos educadores, quienes tienen poca experiencia en este ámbito. Ante esto S. y W Stainback (2001) postulan, que para atender a esta problemática, es esencial el trabajo en equipo, de manera que esto se puede solventar, a través de un grupo de personas que se reúnan para dar ideas, sugerencias en relación al trabajo con los estudiantes y al logro de sus objetivos.

2.1.2.2.1.5 Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza

Según C. Duk y C. Loren, (2010) la evaluación debe ser comprendida como un proceso que se articula completamente con la acción educativa, de manera que pueda ayudar a la retroalimentación y a la toma de decisiones para una futura acción. Además, debe ser continua, ya que a través de la misma, se puede obtener una mirada del proceso de aprendizaje, permitiendo valorar, la práctica docente y a los estudiantes, los progresos y los obstaculizadores que afectan en su proceso.

Así también, la evaluación posibilita la toma de decisiones, permitiendo dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, ya que proporciona información y orienta a la mejora de los aprendizajes. Por otro lado, aporta en relación a la situación inicial del grupo curso, y de cada estudiante, y a su progreso alcanzado en relación a las metas propuestas.

2.1.2.3. Dimensiones que aborda la inclusión

Para alcanzar el desarrollo de una educación inclusiva, lo primero a considerar es la construcción de sus valores y relaciones que beneficien la inclusión, las cuales se generan a partir del trabajo colaborativo social y compartido que permite producir cambios en las diferentes dimensiones que involucra la educación (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Dentro del Índice para la inclusión (Booth, Ainscow & Kingston, 2006), el cual es un recurso de apoyo para el desarrollo de escuelas y centros de educación infantil hacia el enfoque inclusivo, se presentan una serie de directrices que permiten ayudar a los centros a

mejorar la participación y aprendizaje de los estudiante, donde se menciona que, para avanzar hacia este enfoque inclusivo, se debe tener en cuenta que la educación no solo considera el trabajo en aula, sino también en el contexto cultural y las políticas públicas que guían el funcionamiento de una propuesta inclusiva. Además, se hace referencia a los cambios que se producen en la manera de pensar y hablar sobre la diversidad en las escuelas, las normativas, los sistemas de gestión y planteamiento curricular que rige el estilo de vida de las escuelas, y la diversificación que se debe hacer de las estrategias en el aula, como una forma de dar respuestas concretas a las necesidades de sus estudiantes, considerándose como buenas prácticas para el desarrollo del aprendizaje.

De esta manera dicho documento, establece algunas dimensiones que se abordan en el enfoque inclusivo, las cuales se relacionan principalmente con:

a) Crear culturas inclusivas:

En esta dimensión se considera la creación de una comunidad escolar, que debe tener como características, ser segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde es esencial que cada persona se sienta valorado, de esa manera, aportar a los logros y aprendizajes de cada uno de los estudiantes. Por otro lado, también considera los valores inclusivos, los cuales se proponen de manera que sean compartidos por todo los actores que participan en la escuela, el personal, el profesorado, las familias, los estudiantes, etc. Asimismo, estos valores y principios que la escuela establece y fomenta deben ser los que guían aquellas decisiones que concretan las políticas escolares del establecimiento.

b) Elaborar políticas inclusivas

Esta dimensión se relaciona principalmente con la idea de que la inclusión sea el foco, y el centro de lo que se desarrolla en la escuela, de manera que todas las políticas sean permeadas por la misma, con la finalidad de que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Asimismo, las modalidades de apoyo, se centran en dar respuestas a la diversidad de los estudiantes, donde se focalizan desde la perspectiva del desarrollo del alumnado, y no de la perspectiva de las entidades administrativas.

c) Desarrollar prácticas inclusivas

Esta dimensión se enfoca principalmente a que las prácticas educativas, se vean reflejadas en la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Así también, con asegurar que las actividades realizadas en el establecimiento, tanto dentro como fuera del aula, promuevan la participación de todos los estudiantes, y que tengan en consideración aquellos conocimientos y experiencias que los mismos han adquirido fuera de la escuela.

Cabe destacar que dichas dimensiones son interdependientes, ya que se relacionan entre sí, donde los avances en la cultura escolar requieren, a su vez, la formulación de políticas y la implementación de las prácticas. (Booth, Ainscow & Kingston, 2006)

1.1.2.4. Educación inclusiva en Chile

2.1.2.4.1. Cambio de paradigma educativo hacia la inclusión

En nuestra realidad educativa, ha habido un avance desde el marco normativo nacional, que hace referencia a una transformación desde una mirada segregadora hacia una inclusiva, como se busca plantear hoy en día, evolucionando desde un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en el déficit, hacia un enfoque integral donde se consideren las necesidades y apoyos que requieren no solo los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a todo el alumnado.

A partir de la década de los 60, se inicia una serie de cambios en educación, siendo en esta época uno de los primeros momentos donde se concibe la educación especial como una manera de atender y solucionar los problemas de aprendizaje de los estudiantes, planteándose así en un principio como una “pedagogía terapéutica” que se desarrolla en escuelas especiales para los niños (Godoy, M, Meza, M & Salazar, A.,2004), bajo un enfoque netamente clínico de la enseñanza de los estudiantes, centrándose en su necesidad o discapacidad más allá de su contexto y barreras que se podrían encontrar. Lo anterior se relaciona con lo planteado en la Mesa Técnica de Educación especial (2015) donde se menciona que los primeros pasos hacia la aceptación de la diversidad, fue considerar que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos a la educación, pero desenvolviéndose en escuelas especiales para ellos, considerándolas como escuelas segregadoras, que implican una limitación del ejercicio del derecho a la igualdad (Mesa Técnica Educación Especial, 2015), porque se abordan como dos contextos totalmente distintos.

Posteriormente, hay una inclinación hacia una perspectiva integradora donde los estudiantes con alguna necesidad educativa deben adaptarse o asimilar a lo que la educación y el currículum de la época les ofrece, pasando a formar parte de las escuelas regulares a través de la formación de los proyectos de integración los cuales consolidan el término necesidades educativas especiales que plantea el informe de Warnock (1978), buscando centrarse en una atención a las necesidades de manera individualizada, no considerando su contexto, para así dar respuesta a lo que exige el currículum nacional

Actualmente, las políticas públicas y la reforma educacional consideran la inclusión como un elemento fundamental para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos, enriqueciendo los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y favoreciendo el desarrollo profesional de los docentes para que puedan generar estrategias orientadas a beneficiar el desarrollo del aprendizaje en el aula y dar respuesta a las distintas necesidades de su grupo, además, considerando que para lograr ello, será relevante generar un trabajo colaborativo con otros profesionales y docentes, para dar respuestas efectivas y poder flexibilizar los lineamientos curriculares de cada establecimiento educativo, acercándose a la formación de una escuela inclusiva donde el aprendizaje, los logros y el bienestar del estudiante son importantes desde la visión de cada institución, considerándose como escuela eficaz, donde la cultura, las prácticas educativas y las políticas y gestión, están orientadas a la conformación de una comunidad que respete la diversidad y trabaje en ello.

2.1.2.4.2. Políticas educativas orientadas hacia la inclusión escolar

Una de las dimensiones que orientan el desarrollo del enfoque inclusivo en las escuelas, es la creación de políticas públicas, las cuales no dependen solo del sistema legislativo, sino también del compromiso y participación social. Para ello es relevante promover el diálogo y la colaboración con diferentes actores de la sociedad, incluidos los grupos en situación de exclusión o discriminación, para lograr una mayor conciencia y comprensión acerca de la inclusión, “que se apropien del sentido de los cambios y delimitar las responsabilidades y contribuciones de los diferentes actores para su puesta en práctica” (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Frente a esto, se busca garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones conlleva la obligación de los gobiernos de establecer reglamentos que eviten cualquier tipo de barrera que impida el acceso a la educación y la permanencia en esta.

Con respecto a las políticas, en primer lugar, debemos considerar que en Chile el proceso de integración escolar comienza en la década de los 90, con la promulgación del primer marco normativo para la integración escolar bajo el decreto N°490 (Ministerio de Educación Pública, 1990), donde se establecen las normas para integrar a los estudiantes con discapacidad a los establecimientos con integración, el cual se ve fortalecido por la promulgación de la ley 19.284 (Ministerio de Educación Pública, 1994), donde en su artículo N° 18 estipula que los establecimientos educacionales deberán adecuar los mecanismos de selección, permitiendo la plena participación y acceso de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades, así como en el capítulo II de acceso a la educación, es cual define los lineamientos de la educación especial como “una modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por construir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de la educación, proveyendo, servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten Necesidades Educativas Especiales”(Ministerio de Educación Pública, 1994) y donde los establecimientos del sistema educativo, deberán incorporar adecuaciones curriculares para permitir el acceso y la permanencia, haciendo responsable no sólo al estado, sino también a las escuelas de realizar innovaciones para la accesibilidad.

A partir de la presente ley, en el año 1998 se promulga el Decreto supremo N°1 (MINEDUC, 1998), el reglamento que regula el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades, buscando lograr la plena integración de las personas con discapacidad a partir de la implementación de los proyectos de integración en los establecimientos educativos.

En el año 2009 se presenta la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009), en la cual definen los principios y concepciones de la educación, al igual que los derechos y deberes de los agentes educativos, como también la normativa vigente para el desarrollo de los distintos ciclos. Centrándonos en la percepción que se tiene de la educación, se rescata en el Capítulo I, artículo N°2 y N°3 que esta se concibe como un proceso de aprendizaje que se enmarca en el respeto y la valoración de los derechos humanos, “capacitando a las personas para conducir su vida de forma plena, para convivir y participar de forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del

país”(Ministerio de Educación, 2009). Además, dentro de los principios constitucionales se declara la promoción y respeto hacia la diversidad de las personas que participan del sistema educativo, así como la integración de los estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, económicas, culturales, entre otros.

Luego, en el año 2010 se modifica y deroga la ley 19.284 (Ministerio de Educación Pública, 1994), promulgando la ley que establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010), exponiendo en su artículo N° 36, que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, al igual que el estado deberá asumir la tarea de realizar las adecuaciones necesarias para que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) puedan participar de las distintas experiencias educativas, así como en las mediciones de la calidad de la Educación. Cabe mencionar que también regula el acceso a la educación especial, que se vincula con el Decreto N°170 (Ministerio de Educación, 2009), el cual establece que a través de los informes realizados por los equipos multidisciplinarios de educación, se podrá hacer ingreso a los proyectos de integración considerando los ámbitos de salud, familia y trabajo docente.

Respecto al decreto N° 170 (Ministerio de Educación, 2009), este se crea a partir de la ley 20.201, la cual se relaciona con la subvención que se entrega a los establecimientos a partir de la evaluación diagnóstica e ingresos de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a los programas de integración escolar, pensando en esta como una estrategia para mejorar la educación especial, considerando los distintos trastornos y déficit que se establecen como NEE, ya sean transitorios o permanentes, asegurando el proceso de evaluación diagnóstica con el apoyo de distintos profesionales asistentes de la educación, además de definir los instrumentos, requisitos y formularios requeridos para el ingreso.

Sin embargo, dicho decreto ha presentado algunas críticas, principalmente a que pese a ser un política fundamentalmente dirigida a la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales, responde mayormente a un enfoque economicista y biomédico, pese a que busca intentar avanzar hacia la inclusión reconociendo que la sala de clases es un espacio diverso que contempla diversas necesidades y estilos de aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior se percibe principalmente en que se centra en la subvención

entregada a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales para acceder a estos recursos entregados por el Estado, deben ser diagnosticados y rotulados por la necesidad que poseen. Asimismo se visualiza que los equipos profesionales atienden particularmente a aquellos estudiantes que han sido diagnosticados y caben dentro de dicha clasificación, y no al resto de los estudiantes que también pueden poseer algunas dificultades.

Sin embargo, a pesar de existir avances en torno a la inclusión donde se orienta a que el educador diferencial pueda trabajar colaboración con el educador regular para aportar hacia la atención de todas las necesidades de los niños, no se considera que todas las escuelas debieran proveer servicios para todo aquel que lo necesite, y no necesariamente a partir de una rotulación o diagnóstico de discapacidad.

Actualmente, nos encontramos con una nueva mirada hacia la inclusión que se visualiza en las políticas vigentes y que están implementando de manera paulatina en el sistema educativo, rescatando principalmente la Ley de Inclusión escolar N° 20.845 (Ministerio de Educación, 2015), con la cual se ha buscado promulgar y plasmar el derecho de todos a la educación, donde se trata de regular la admisión de los estudiantes, eliminando la selección académica y el copago, dando paso a una educación gratuita y de calidad, considerando esta como un derecho de cada persona a pertenecer a una comunidad educativa y de aprendizaje, sin importar sus diferencias socioeconómicas, étnicas, culturales, entre otras. También se visualiza el Decreto 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015), donde se entiende a las NEE como una transición a la comprensión de las dificultades que tiene tanto un estudiante como un grupo de estos en su proceso de aprendizaje, lo cual requiere de apoyo especializado, para lo que se hace necesario buscar diversificar las estrategias, diseño, implementación y evaluación de la enseñanza, recurriendo también al desarrollo de adecuaciones curriculares y permitiendo así flexibilizar el currículum buscando desarrollar y resguardar la igualdad de oportunidades, una calidad educativa con equidad, inclusión educativa y diversidad, así como la flexibilidad en la respuesta educativa (MINEDUC, 2015)

La inclusión es un proceso que requiere de un gran trabajo cooperativo por parte de todos los agentes educativos, para poder propiciar los espacios y generar prácticas inclusivas que

permitan poner en marcha lineamientos curriculares y políticas que se conciben con el fin de resguardar la integridad de todas y todos los estudiantes en las escuelas. Pero para ello, estas prácticas inclusivas deben ser conocidas y entendidas por la comunidad y los profesores, de manera que a través de un trabajo colaborativo entre los distintos profesionales, se pueda llegar a potenciar las estrategias que permitan desarrollar los aprendizajes de los niños y niñas.

2.2. Buenas prácticas

2.2.1. Conceptualización de buenas prácticas pedagógicas

El concepto de Buenas prácticas proviene del término anglosajón “best practices” y término francés “bonne pratique”, y se refiere a algo que funciona y que ha obtenido resultados esperados. (A. Sánchez, M. Agustín, E. Velasco, P. Gay, L. Orera, J. Salvador, 2008).

En el documento “Guía de buenas prácticas docentes” (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012) se expone que en diversas definiciones del concepto se ha podido constatar la importancia de la “innovación” y la “modernización” para hacer referencia a una buena práctica. Es así, como plantea que las buenas prácticas permiten contemplar aquellas acciones que dan cuenta de transformaciones y cambios en las formas y procesos puestos en marcha y que a su vez se convierten en el origen de un cambio positivo de los métodos tradicionales. Además, A. Anne (Braslavsky, C., Abdoulaye Anne, A. y Patiño, M. I., 2003) determina una buena práctica como una manera de actuar que ofrece unos resultados concluyentes y que en su puesta en práctica pueden mostrar una innovación respecto a lo que se hace hasta el momento. Así también, Pablos y González (Pablos Pons, J. de y González Ramírez, T., 2007) define este concepto como la innovación que permite mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en un determinado sistema. (como se cita en Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012)

En cuanto al ámbito educativo, específicamente, se comprende que “una buena práctica constituye una innovación orientada al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento; representa un esfuerzo de trabajo de actores al interior de un liceo, la confluencia de diversos aportes de redes de apoyo o la adecuación de planes y

programas sugeridos por las autoridades educacionales del país” (Chilecalifica, Universidad Católica Silva Henríquez, 2007, p.2). Así también apunta a un conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas que realizan los profesionales de la educación, en función de una meta común y considerando los diferentes contextos, para mejorar los aprendizajes de niños y niñas.”(D’Achiardi, M., 2015).

Además, es importante considerar, algunos elementos al definir el concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo. Es así como R. Pettersson (2006), expone siete principios para la buena práctica en educación, donde se considera que estas se caracterizan por fomentar el contacto estudiante profesor, estimular la cooperación entre los alumnos, incitar al aprendizaje activo, dar un feedback inmediato, enfatizar el tiempo sobre la tarea, producir grandes expectativas, y respetar los diferentes talentos y estilos de estudios.

En relación a lo anterior, es importante considerar que las buenas prácticas deben tener como meta promover el desarrollo íntegro del estudiante, ante esto, se torna fundamental planificar toda acción que se desee realizar, considerando aspectos como que el estudiante debe ser el protagonista de sus aprendizajes; el clima de aula debe ser efectivo, con el fin de estimular el aprendizaje; toda acción tiene que cumplir con una intención pedagógica; por último, el educador es responsable de incorporar como parte de su quehacer pedagógico, una reflexión crítica, tanto de su implementación en el aula, como del aprendizaje de sus alumnos (D’Achiardi, M., 2015).

2.2.2 Buenas prácticas docentes entendidas desde la política nacional.

En nuestro país, las buenas prácticas que realiza el docente se ven reflejadas en el Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008) el cual busca representar las responsabilidades de los profesores en el desarrollo de su trabajo, teniendo en cuenta sus capacidades y valores, lo cual permita desenvolverse tanto en el aula como en la escuela y con la comunidad.

Para ello, estas prácticas se comprenden como un todo, aludiendo al trabajo de planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso, teniendo en

consideración el saber hacer, ser y el estar; presentándolos como los cuatro dominios fundamentales en las prácticas docente.

Respecto a la *preparación de la enseñanza*, el profesional debe manejar los conocimientos disciplinares que enseña respecto al nivel en el que se desenvuelva, al igual que los programas curriculares correspondientes, reflejándose así el nivel de comprensión que tiene el docente respecto a los principales conceptos de su propia disciplina, lo cual se relaciona con el dominio del currículum nacional. Lo anterior permite que los estudiantes visualicen al educador como un referente de información.

Además, para poder planificar es necesario que conozca las características, el nivel de conocimiento y las experiencias de sus estudiantes, reconociendo que cada curso tiene necesidades diferentes, tanto intelectuales, sociales y emocionales como sus propias vivencias cotidianas e intereses, lo cual le permitirá al docente ser capaz de analizar a los alumnos de acuerdo a sus capacidades e ir graduando los contenidos y los niveles de dificultad.

También, el docente debe considerar la didáctica de la enseñanza, es decir, las estrategias y actividades que realizará para que sus estudiantes puedan aprender, teniendo en consideración la complejidad de los contenidos, utilizando diferentes recursos que le permitan dar respuesta a las características de los alumnos.

Igual de importante es tener en cuenta la evaluación respecto a los objetivos de aprendizaje, evaluando el progreso de los estudiantes, identificando estrategias y criterios de evaluación claros que sean coherentes a los objetivos y contenidos presentados, así también al currículum nacional.

En cuanto al segundo dominio, *la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, el docente debe ser capaz de crear un clima de respeto en el aula, lo cual se refleje en las relaciones que se establecen entre los distintos agentes, permitiendo así que los alumnos se sientan valorados y seguros, validando su participación en el aprendizaje. Cabe destacar que también se hace énfasis a que el profesor debe reconocer y respetar la diversidad existente en el aula, entendiendo a éstas como una fortaleza que enriquece el espacio de interacción.

Asimismo, el docente tiene que tener interés en cómo sus alumnos están aprendiendo y altas expectativas de su aprendizaje y los logros de cada uno, comprendiendo el espacio de la sala como una instancia de participación mutua, donde los estudiantes se sientan desafiados a aprender y opinar, donde el educador debe asumir un compromiso por lograr buenos resultados y entregar una enseñanza de calidad, transmitiendo a sus estudiantes las expectativas que tiene de ellos.

De la misma manera, es relevante que para lograr un clima propicio existan normas de convivencia consistentes y claras que, en el mejor de los casos, sean acordadas entre el docente y los estudiantes de manera que sean complementarias a los intereses de estos en el aula. Igualmente, es importante contar con una organización del trabajo a realizar y del espacio áulico, que permita un desarrollo dinámico, flexible de la clase y un buen uso del tiempo, permitiendo así desarrollar diferentes rutinas o actividades, utilizando distintas estrategias y recursos para propiciar dichos espacios.

Otro aspecto importante es el dominio de la *enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, referida a la forma en que el docente genera oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus alumnos, para lo cual es necesario que comunique de forma clara los objetivos y el propósito de la clase para despertar el interés de los educandos y que estos sean capaces de atribuirle un significado a sus conocimientos y aprendizajes.

Del mismo modo, se destaca que el docente plantee desafíos coherentes a sus estudiantes, para que estos puedan superarlos a través de la indagación, del análisis y en la interacción con otro, asumiendo un compromiso con lo que están aprendiendo y que puedan realizar un vínculo con sus propios conocimientos y experiencias, teniendo en consideración que estos realmente respondan al nivel de conocimiento de estos y a la complejidad del contenido, utilizando diversas estrategias y actividades que involucren la exploración de este.

Respecto al contenido, es necesario que este sea organizado, que responda a las necesidades de los estudiantes y a sus niveles de conocimientos, como también a sus ritmos de aprendizaje, para que estos puedan comprender lo que se les presenta. Además, este debe ser preciso, tener una rigurosidad conceptual en relación a la disciplina que se enseña,

generando una secuencia de los contenidos para un mejor entendimiento, utilizando distintas estrategias como explicaciones e instrucciones claras y comprensibles.

Cabe destacar que lo anterior debe permitir que el docente pueda estimular el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, de manera que este sea consciente de la forma en que está aprendiendo y adquiriendo nuevos conocimientos. Dentro del documento, se mencionan una serie de estrategias que se pueden utilizar como lo son *“a través de la formulación de preguntas y problemas abiertos, que los inviten a elaborar sus propias respuestas. Utiliza los errores de los estudiantes como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a analizar situaciones que los lleven a construir sus propias respuestas y valoraciones. Abre espacios sistemáticos que permiten a los estudiantes comunicar a otros sus hallazgos y socializar sus productos.”* (MINEDUC, 2008)

Otro punto importante en este dominio es que el profesor sea capaz de realizar un monitoreo del aprendizaje de los estudiantes, de sus avances, y a la vez, de la eficacia de las actividades realizadas, de forma que se genere diferentes estrategia de evaluación para que esta de respuesta a las características de los alumnos y refleje la complejidad del objetivo y los contenidos trabajados. Además, es fundamental que el docente realice una retroalimentación a los educandos respecto a la evaluación constructiva para que estos evidencien sus propios procesos.

En relación a las *responsabilidades profesionales*, este dominio hace énfasis en la reflexión del quehacer docente como una práctica continua y sistemática, que permite tener un compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y ser consciente de sus propias prácticas, de manera que identifique y analice también sus propias necesidades de aprendizaje y formación. Asimismo, es importante que el educador se reconozca como agente de una comunidad escolar, donde ha de interactuar con distintos profesionales, además del equipo de aula, desarrollando un trabajo colaborativo que contribuye a sus propias prácticas; igual de relevante es la vinculación que realiza con los padres y apoderados, donde el profesor tiene en cuenta que ellos son parte fundamental en el aprendizaje de sus estudiantes y tienen que estar involucrados permanentemente.

Por último, al igual que en el primer dominio, se realiza un énfasis en que el docente conozca no solo los conocimientos de su disciplina, así como el curriculum nacional, sino que también sea consciente de la comunidad educativa en que se encuentra inserta, del sistema educativo en el que realiza sus prácticas, al igual que tenga conocimiento de las metas y políticas que se encuentran implementadas en la institución y a nivel nacional, de manera que sea un profesional que busque constantemente desarrollar una educación de calidad para sus estudiantes.

2.2.3. Prácticas educativas orientadas a la inclusión

Para romper con las desigualdades educativas y de aprendizaje existentes en las aulas, es necesario incentivar la participación en la escuela de los distintos agentes educativos, de manera que se genere una interacción social en la comunidad, la cual pueda generar experiencias compartidas en pro del aprendizaje de los estudiantes, buscando dejar las brechas y afrontar las barreras para buscar la igualdad de oportunidades. Es así como los profesores deberán ser capaces de crear las condiciones e innovar en sus estrategias para que todos los educandos puedan aprovecharlas y potenciar sus habilidades, enfocándose no solo en las necesidades educativas especiales presentes en el aula, sino en todas las necesidades y características individuales de los niños y niñas (Blanco, 2006).

Desde esta perspectiva nos acercamos hacia una mirada de las buenas prácticas pedagógicas que consideren las necesidades de sus estudiantes y el contexto donde se sitúan, en el cual se debe contar con políticas, directrices y una cultura orientada hacia la inclusión, potenciando el trabajo y las prácticas que se realicen de manera que se conviertan en una construcción de aprendizaje y participación compartida. (Booth, Ainscow & Kingston, 2006)

Según el index para la inclusión (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) en su dimensión referida a las buenas prácticas inclusivas, estas se consideran como el desarrollo de experiencias de aprendizaje o clases, que revelen la cultura y políticas inclusivas, por lo que estas se planifican a partir de las necesidades de los estudiantes que surjan tanto del centro como de su entorno, fomentando así que estos se vean constantemente implicados en su aprendizaje, por lo que los agentes educativos, ya sean profesores, profesionales, padres, estudiantes, equipo directivo; deben verse movilizados en apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.

En relación a lo anterior, se agrega que estas buscan ser un aporte a identificar los factores que influyen directamente en promocionar los avances inclusivos en el sistema educativo, los cuales pueden ser vinculados con el cambio en este sistema como el desarrollo de las escuelas inclusivas.

Es necesario hacer énfasis en que una buena práctica inclusiva, además que contar con ideas innovadoras que consideren diferentes recursos, tanto materiales como humanos, que den respuesta a las conjeturas de los estudiantes, también estas no dependen solo de ellos, sino de la disposición, actitud, creencias y concepciones del educador ya que desde él partirán las ideas que buscarán representar la realidad, y por ende, los planteamientos curriculares, pero se espera que este conozca y tenga una mirada crítica de la inclusión, genere estrategias y metodologías flexibles y comunes que favorezcan el éxito de cada uno de sus estudiantes, dejando de lado la exclusión educativa (Muntaner, Rosselló & Mayol, 2016)

2.2.3.1. Características de las buenas prácticas inclusivas

Para que una buena práctica pedagógica se considere inclusiva, debe tomar en cuenta los siguientes aspectos; *accesibilidad*, donde se busca eliminar todas las barreras del aprendizaje que se presenten en el contexto escolar, creando adaptaciones curriculares accesibles para entregar apoyo a quienes lo requieran; *cooperación y altas expectativas*, que toda la comunidad educativa se vea involucrada en la formación y desarrollo de los estudiantes; y por último, *agrupaciones para el aprendizaje dialógico*, haciendo referencia a las personas que prestan apoyo, fomentando la interacción entre todos los miembros de la comunidad, dando especial relevancia a la familia. (Solla, 2013)

Así mismo, el documento “Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas” (2006) también entrega criterios que determina cuáles prácticas pedagógicas promueven la inclusión, las cuales involucran a todo el alumnado, fomentando una cultura inclusiva en la escuela, las actividades extracurriculares y valoran la colaboración con la comunidad. Otro elemento que las caracteriza es el trabajo cooperativo realizado entre los distintos agentes educativos, el cual debe ser un trabajo eficaz, donde se utilicen recursos y estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes, además de lograr evaluar sistemáticamente el progreso de los alumnos de forma integral, al igual que poseer un modelo organizativo flexible y disponer de una programación específica y sistemática de lo que se realizará.

Por otro lado, el informe “Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el aula” (Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003) propone los siguientes factores a tomar en consideración para realizar dichas prácticas de manera eficaz.

La Enseñanza cooperativa realizada entre los profesionales, tanto dentro como fuera del aula, supone un gran beneficio si entre el equipo existe coordinación, programación y flexibilidad por parte de los involucrados para trabajar de forma colaborativa, lo cual se debe asegurar desde la organización de las instituciones, de manera que se generen espacios propicios de trabajo que favorezcan el clima social escolar y permitan el desarrollo de prácticas colaborativas efectivas, ya que si los docentes no se encuentran en un ambiente laboral que responda a sus necesidades tanto personales como profesionales, ello afectará directamente en el desempeño de su quehacer docente, coincidente con el que un buen ambiente de trabajo constituye una de las características de las escuelas efectivas e inclusivas (Raczynski & Muñoz, 2005 cit. por Valoras UC, 2008).

El Aprendizaje cooperativo entre estudiantes puede lograr que estos se beneficien mutuamente si se efectúa correctamente, y los participantes pueden demostrar varios progresos en diferentes áreas de desarrollo, tanto afectiva como cognitiva.

Otro factor a considerar es la resolución cooperativa de problemas y la forma en que los docentes abordan las problemáticas suscitadas en el aula. Se vuelve necesario y relevante que en la sala de clases se logren establecer límites y normas claras de convivencia, de manera conjunta entre los alumnos y profesor, para así evitar interrupciones durante la clase y procurar un buen clima de enseñanza-aprendizaje.

Los agrupamientos heterogéneos de los estudiantes también promueven el desarrollo de prácticas inclusivas, ya que permite una enseñanza más personalizada donde se trabajen con objetivos y metodologías más flexibles.

Por último, una enseñanza efectiva, que considere la evaluación, la retroalimentación y las altas expectativas como parte importante y constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las acciones descritas van a determinar su eficacia en la promoción de una cultura inclusiva, donde no solo los docentes se comprometan a realizar prácticas que tomen en consideración la diversidad del alumnado, sino que también la comunidad

educativa se vea involucrada en su desarrollo y respete el derecho de todos a recibir una educación de calidad.

Como se mencionaba anteriormente, una de las características relevantes a destacar dentro de las buenas prácticas pedagógicas para la inclusión, es desarrollar una enseñanza cooperativa y de altas expectativas frente a los estudiantes, donde a través de un trabajo sistemático con la comunidad y entre los distintos agentes que trabajan con los estudiantes, puedan aportar la formación e involucrarse en el desarrollo de estos a partir del planteamiento de metas comunes que beneficien la accesibilidad de todos los niños y niñas. Pero para llegar a generar buenas prácticas colaborativas, es necesario que los agentes comprendan el significado de esto a nivel curricular y para la promoción de la inclusión, y la disposición tanto profesional como personal que conlleva.

2.3. Trabajo Colaborativo

2.3.1. Concepto de trabajo colaborativo

Actualmente la comunidad educativa y sus agentes exigen cambios en sus modelos y la participación en las prácticas educativas con el fin de avanzar hacia una mirada inclusiva en las escuelas, frente a lo cual, el rol y las funciones de los docentes se ha ido complejizando a medida que se asumen y respetan las necesidades e intereses de las instituciones educativas. Respecto a esto, las políticas han ido avanzando conforme se evidencian estas necesidades, implementando modelos de enseñanza y estrategias curriculares que beneficien los procesos de aprendizajes de los estudiantes y den respuesta a la diversidad que existe en las escuelas y el aula, entre lo que se destaca el trabajo colaborativo que se espera realizar entre los distintos profesionales, que hoy en día, participan en las instituciones educativas.

En relación a lo anterior, se han realizado una serie de investigaciones que buscan definir el trabajo colaborativo que se desarrolla entre los equipos de aula, donde se entiende por colaboración una actitud y una capacidad a desarrollar por todos los profesionales, que tiene como principal objetivo el cooperar con otros para posibilitar el aprendizaje (Montero, 2011)

Dicho esto, es que se requiere de una cultura de colaboración y de confianza en las escuelas y entre el profesorado, donde exista un apoyo mutuo y de reflexión por parte de todos los profesionales, el cual sea compartido para que estos se vean implicados en una

responsabilidad colectiva y una colaboración espontánea, para lo que se requiere una participación voluntaria de los agentes, donde se requiere condiciones organizativas por parte de las escuelas para promover el trabajo en conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

A partir de las investigaciones realizadas en nuestro país, que apuntan hacia la diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana” (Blanco, 2012), se hace alusión al término, planteándose como una propuesta pedagógica que puede producir cambios importantes para los alumnos, profesionales y docentes que se vean involucrados, ya que permite que las soluciones frente a las necesidades actuales presentes en el aula, se busquen en conjunto, realizando aportes desde las diferentes perspectivas que tienen los profesionales del equipo y complementarlas. Lo anterior, favorece a que exista una mayor implicancia y responsabilidad por parte de estos para desarrollar las tareas, especialmente desde el rol de los profesores de apoyo, quienes a partir de este trabajo colaborativo, asumen un nuevo rol en las aulas y requieren de su participación en las acciones y procedimientos educativos o curriculares que esto puede significar.

Para llevar a cabo este trabajo es importante considerar cuáles son las concepciones, valores y prácticas de los docentes y los profesionales en las instituciones, los cambios que se han de realizar con el fin de favorecer los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, determinar los objetivos y tareas del equipo, realizar el proceso de enseñanza en conjunto, de manera que se puedan tomar decisiones efectivas con el fin de promover y orientar nuevos procesos.

Además, en la investigación realizada en las escuelas de Tomé (Rodríguez, 2012), respecto a la valoración del trabajo colaborativo, se rescata que esta estrategia influye en el cómo los distintos profesionales y docentes del equipo trabajan en torno a una meta en común, tanto, en la planificación, la implementación y la evaluación de cada una de las clases desarrolladas, teniendo en consideración el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre dentro del aula.

Según el Ministerio de Educación y bajo las políticas actuales (MINEDUC, 2013) el trabajo de colaboración “Se basa en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda”.

2.3.2. Características del trabajo colaborativo

A partir de la investigación “El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente” se definen ciertas características que debe tener esta práctica para generar un trabajo efectivo, donde los distintos profesionales que conforman el equipo de aula deben distribuir sus responsabilidades de manera apropiada, planificar de forma conjunta, dando respuesta a las distintas necesidades y exigencias que presentan sus estudiantes. También es determinante la relación que existe entre estos agentes, en la conexión que establecen a través del trabajo, las actitudes y disposición que cada profesional tiene frente al otro y su desempeño, lo cual puede acelerar o retrasar su propio desarrollo profesional. (García, Herrera, García, & Guevara, 2015)

Respecto a esta disposición que deben tener los profesionales, es importante destacar el desarrollo de habilidades para favorecer el intercambio y la toma de decisiones como lo son la escucha activa y la respuesta empática, lo cual permite generar un ambiente de respeto frente a lo que se quiere comunicar y al rol que cumple cada uno de los profesionales, entendiendo que este es un trabajo que confluye en la dinámica que se genera en el equipo; el aprovechar las motivaciones de los otros docentes y profesionales para generar respuestas significativas tanto en el trabajo como hacia lo que el otro quiere presentar. También es relevante la flexibilidad de estilo directivo, haciendo alusión a que no existe un profesional con mayor o menor poder dentro del equipo, sino que todos deben compartir una base y lenguaje común de manera que no se sientan desvalorados en sus funciones. (Blanco, 2012)

2.3.3. Equipo de aula

El equipo de aula, corresponde a un grupo de profesionales que se reúnen con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, y así también, de los aprendizajes de los estudiantes, con la idea de valorar la diversidad y respetar las diferencias individuales que estos poseen.

Se origina, con el objetivo de favorecer el trabajo colaborativo, es por eso que se constituyen para atender a cada curso que cuente con estudiantes integrados en un PIE. (MINEDUC, 2013).

Quienes integran el equipo de aula son profesionales docentes y no docentes, de los cuales se considera al profesor de aula, el profesor especialista y profesionales asistentes de la educación; entre ellos están psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. (Guzmán, 2012). Dichos profesionales deben ser capaces de trabajar en conjunto de forma coordinada, donde cada uno logre aportar desde sus conocimientos para lograr un mismo objetivo en cuanto al progreso del aprendizaje de los estudiantes.

2.3.3.1. Funciones del equipo de aula

Con el sentido de cumplir con el objetivo común de mejorar la calidad de la enseñanza, el equipo de aula, debe realizar distintas funciones, las cuales, según las Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (MINEDUC, 2013), los participantes deben cumplir con lo siguiente:

Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo; la cual se realizará tomando en consideración los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el fin de ofrecer una adecuada respuesta a las necesidades de cada uno de los estudiantes, asegurando su participación y aprendizaje dentro del aula.

Para lograr esta respuesta, se debe realizar una serie de acciones, partiendo por identificar las fortalezas y dificultades del curso a través de una evaluación inicial, para crear posteriormente un “panorama curso” que tome en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El equipo también debe manejar información actualizada de los estudiantes pertenecientes al PIE, para así establecer estrategias pertinentes que permitan organizar el trabajo del curso. Por último, se determinarán distintos procedimientos, tanto para la enseñanza como para la evaluación, entregando los recursos materiales apropiados, para asegurar la accesibilidad del aprendizaje de todos los estudiantes.

De acuerdo al decreto N°83 (MINEDUC, 2015), el equipo de aula debe utilizar estrategias de diversificación de la enseñanza, considerando todos los aspectos mencionados anteriormente, para así lograr planificar estrategias diversificadas que favorezcan el

aprendizaje no sólo de los estudiantes del programa de integración, sino que de todos los alumnos del grupo curso.

El equipo de aula también debe *Elaborar plan de apoyo individual del estudiante* perteneciente al PIE, el cual consiste en realizar previamente una evaluación integral, que dé cuenta de los apoyos que necesita el menor, para luego planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de este, donde se especifican ciertos elementos como; tipos de apoyo que se entregarán, el lugar donde se realizará, el tiempo en el que se llevará a cabo y los profesionales que lo atenderán, todo esto con el fin de responder a sus necesidades educativas.

Otra función es *Diseñar la evaluación y registro de los aprendizajes*, que consiste en acordar tanto los procedimientos a realizar como la evaluación que se llevará a cabo durante el año escolar, considerando el uso del tiempo y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. También, se debe determinar qué estudiantes requieren de adecuaciones curriculares, a partir de la información recogida de la evaluación inicial, para así convenir diversas formas de evaluar los aprendizajes, como considerar otras instancias y mayor tiempo para ello.

En cuanto a las relaciones que se establecen en el equipo de aula, también se deben cumplir ciertas acciones que permitirán llevar a cabo el trabajo de forma más amena, en un clima grato y de respeto. Entre estas está el ser capaz de empatizar con el otro, estar dispuesto a trabajar en equipo, respetar las opiniones de los demás, estar comprometidos con la labor desempeñada, valorar la diversidad y cumplir con los acuerdos establecidos.

2.3.4. Modelo de co-enseñanza o enseñanza colaborativa

La co-docencia se define como dos o más personas que trabajan de forma coordinada en la enseñanza, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de estudiantes con y sin NEE, siendo conscientes de que cada miembro del equipo aporta con una habilidad que permite un trabajo efectivo para lograr las metas establecidas, coordinando y distribuyendo roles y funciones, además de alternar dichos cargos para demostrar paridad en cuanto al desempeño, logrando distribuir el liderazgo entre los integrantes. (MINEDUC, 2012)

Se habla de co-enseñanza cuando ambos profesionales logran planificar en conjunto, aplicar los contenidos de la clase y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, todo de manera

conjunta, esto con el fin de complementarse entre sí en cuanto a conocimientos, metodología y estrategias utilizadas.

Para que esta práctica sea efectiva y logre potenciar el aprendizaje en los estudiantes, los co-docentes deben realizar una serie de acciones, entre estas están; acordar lo que se realizará antes, durante y después de cada clase y el rol que tendrá cada uno en determinado momento para presentar el contenido, el uso de los materiales también se definirá previamente. Los educadores también deberán establecer cómo se llevará a cabo el trabajo con la familia, determinando quién y en qué momento se llevará a cabo la interacción con los padres y apoderados.

2.3.4.1. Tipos de co-enseñanza

Existen diferentes formas de llevar a cabo una enseñanza colaborativa, y esta va a depender del objetivo que se quiera lograr en la clase y la manera en que se van a abordar los contenidos. Hughes y Murawski, (2001) proponen los siguientes enfoques (citado en Rodríguez, 2014):

Co-enseñanza de observación: Uno de los docentes dirige por completo la clase, mientras que el otro se dedica a recolectar información a partir de la observación. Luego, el equipo se reúne para buscar soluciones

Co-enseñanza de apoyo: Un docente dirige la clase y el otro entrega ayuda personalizada, rotándose por la sala. Se debe rotar el rol de líder entre los docentes.

Co-enseñanza de grupos simultáneos: Profesores se dividen la clase en dos grupos, trabajando paralelamente los mismos contenidos. Se realizan adaptaciones necesarias para cada grupo.

Co-enseñanza de rotación entre grupos: Profesores trabajan con diferentes grupos por diferentes períodos, por lo que los docentes se rotan entre los grupos.

Co-enseñanza complementaria: Un profesor realiza acciones para complementar la enseñanza del otro profesor, como parafraseo, entrega de ejemplos, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, entre otras.

Co-enseñanza en estaciones: Los docentes dividen el material y la clase en grupos de estudiantes y en estaciones. Los estudiantes se van rotando por las estaciones.

Co-enseñanza alternativa: Un profesor trabaja con la clase completa, mientras otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando otras actividades; remediales, de preparación, evaluación, entre otras.

Co-enseñanza en equipo: Todo el equipo desarrolla formas de enseñar simultáneamente, alternándose los roles de conducir la clase. Se pueden distribuir el inicio, el desarrollo y el cierre.

La idea de presentar variadas formas de llevar a cabo la co-docencia, es que los educadores puedan ir transitando por los distintos enfoques, para así ir descubriendo cual es la mejor forma de llevar a cabo la enseñanza, donde ambos participantes se sientan cómodos, en confianza y validados en su rol, además, los docentes pueden ir adecuando su enseñanza según las necesidades que vayan presentando el grupo curso.

2.3.5. Beneficios del trabajo colaborativo

Son varias las investigaciones que han dado cuenta del trabajo colaborativo, y en especial la co-enseñanza, como un gran aporte para los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a los beneficios que se contemplan, en las Orientaciones Técnicas para programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013), considera que “el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es una forma de enseñar y de realizar la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional es mayor cuando las personas aprenden y solucionan los problemas de manera cooperativa.”

Así también, en el documento “La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión” (Rodríguez, 2014) se describen numerosos beneficios rescatados de experiencias de co-docencia.

En este sentido, se evidencia un impacto positivo para todos los estudiantes, no solo para aquellos estudiantes con discapacidad o que poseen alguna necesidad educativa especial, sino que también, aporta a la totalidad del grupo, observándose así, una mejora en el

reconocimiento de la diversidad en el aula, tanto de parte de los profesores como los estudiantes; además, se propicia una mayor participación y más oportunidades de aprendizaje, ya que los profesores al trabajar bajo esta modalidad, se enfocan en buscar diferentes formas enseñar a los estudiantes, respondiendo así a los diferentes estilos y habilidades de los mismos; por otro lado, se han observado mejoría en la habilidades sociales de los estudiantes, favoreciendo así a la actitud que poseen frente al trabajo académico, y además, a reforzar la percepción que poseen sobre sí mismos; y en los docentes, se señala que la co-enseñanza, favorece el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo, entre otras.

2.3.6. Elementos que facilitan y dificultan el trabajo colaborativo

Según la investigación de “Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile” (Rodríguez & Ossa,. 2014) algunos de los elementos que facilitan el trabajo colaborativo tienen relación de cierta manera con los vínculos sociales interpersonales, principalmente cuando existen vínculos personales fuertes entre los docentes, generando cohesión y mayor colaboración. Por otro lado, los aspectos que desfavorecen este trabajo, son principalmente, la persistencia de concepciones culturales desfavorables para la co-enseñanza, principalmente porque persiste el enfoque médico rehabilitador con respecto a la educación especial; la cultura del trabajo pedagógico aislado, donde se visualiza de manera separada de la educación especial y regular; por otro lado, también se han detectado problemas de cohesión social a nivel de escuela.

Es importante mencionar que “no existe un acuerdo previo de distribución de roles y responsabilidades entre los docentes, sino que se asume una distribución caracterizada por el rol principal del profesor de educación regular, especialmente en su calidad de profesor jefe del curso y un rol secundario por parte del profesor de educación especial.” (Rodríguez & Ossa, 2014)

En relación a lo anterior, Rodríguez (2012), describe algunos elementos que dificultan la implementación de la co-docencia. Respecto a esto, se visualiza la falta de tiempo y espacios que poseen los educadores para planificar y llevar a cabo los programas, así también, la falta de apoyo por los directivos del establecimiento y la baja comprensión que poseen en relación al trabajo colaborativo entre docentes, la resistencia de los educadores para trabajar de dicha

manera y la falta de coordinación entre estos, y la sobrecarga de trabajo para los profesores. Por otro lado, se visualizan aspectos personales que dificultan dicho trabajo, donde se presentan actitudes y creencias individuales que desfavorecen la colaboración, la desmotivación y resistencia para trabajar en conjunto, asimismo, se presentan algunos docentes de aula regular que no poseen la confianza para solicitar y recibir colaboración de parte del educador diferencial.

Por otro lado, el autor también expone, algunos elementos que facilitan el trabajo colaborativo. En aspectos organizativos, se visualiza una adecuada implementación y organización de los espacios y tiempos para la planificación en conjunto, la coordinación del trabajo en relación a las metas que se poseen en común, y la programación del horario de los estudiantes. Así también, se destaca que la administración provea de apoyo en relación a la creación de una cultura colaborativa, y entregando información sobre el trabajo colaborativo, motivando así a los docentes a implementarlo. Otro aspecto importante a considerar en el ámbito personal, es que para este trabajo, es fundamental que los docentes generen instancias para conocerse mutuamente, asimismo, desarrollar competencias que favorezcan el trabajo colaborativo, y habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos, y la resolución de problemas.

2.3.7. Trabajo colaborativo con la familia

2.3.7.1. Valoración del trabajo con la familia

La familia cumple una función social y cultural en la formación de los niños y las niñas; social debido a que es la primera institución donde el menor logra socializar con el entorno, aprendiendo a interactuar con otro y a establecer vínculos afectivos y culturales, puesto que es la encargada de transmitir las ideas y creencias presente en la sociedad actual (Díaz & Morales, 2002). En torno a lo anterior, Berger y Luckman (1968) agregan que a este primer vínculo que establece una persona se le denomina “socialización primaria”, el cual es un proceso que le permite al individuo lograr ser parte de la sociedad, ya que este internaliza al mundo desde la perspectiva de los padres, adquiriendo sus actitudes y valores, siendo el reflejo de estos. Además, se hace referencia a una socialización secundaria, que corresponde a todo proceso que sucede fuera del núcleo familiar, en esto se incluye a la escuela, la cual va entregando mayores conocimientos con respecto a la estructura social y a los roles que en

esta se desempeñan. Esta socialización debe darse, en lo posible, primeramente con situaciones familiares y estar vinculadas con la socialización primaria.

Desde esta perspectiva, el establecer una relación entre la escuela y la familia se vuelve indispensable para lograr una educación integral e inclusiva, que permita la coherencia en la formación de los niños y niñas. Es así como en nuestro país, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), presenta varios documentos que validan la participación de esta en la formación de los estudiantes en sus diferentes niveles de formación, entre ellos se encuentra, “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” (MINEDUC, 2002), desde donde se destaca la importancia de que madres, padres, apoderadas/os y docentes sean capaces de trabajar de forma conjunta y articulada en cuanto a la transmisión de normas y valores, además de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para así brindar una educación más eficiente y efectiva.

Varios estudios han logrado evidenciar los beneficios del trabajo colaborativo desarrollado entre la familia y la escuela, donde se puede destacar la mejora en la convivencia escolar debido a la reducción de conflictos, disminución de la deserción escolar y repetición, puesto que existen mejores condiciones para el aprendizaje. Además, la relación entre estas dos instituciones formadoras logra desarrollar un trabajo más efectivo con los estudiantes, lo cual favorece sus aprendizajes, mejorando el rendimiento escolar y permite, además, fortalecer las relaciones familiares, ya que aumenta la participación y la comunicación entre padres e hijos (Hernandez, V., Merino, M. & Reyes, M., 2002).

2.3.7.2. Estrategias para involucrar a la familia en el proceso de aprendizaje

Desde los establecimientos educativos existen varias estrategias que buscan involucrar activamente a la familia en el desarrollo integral de los estudiantes

La participación de las familias se puede trabajar desde dos ámbitos: primero, se puede potenciar la presencia de las familias en las actividades pedagógicas de la escuela, o en acciones que complementen la labor docente, además de fortalecer el apoyo que la familia puede entregar desde el hogar, que contribuyan a su proceso de aprendizaje. Dichas acciones se pueden lograr fomentando el diálogo entre padres, apoderados y todos los agentes

educativos, con el fin de mantener la alianza entre estos actores, creando instancias de participación que permita la intervención pertinente de cada miembro donde pueda aportar desde sus conocimientos, habilitar las políticas públicas vigentes que promuevan la participación de la familia y darlas a conocer a la comunidad educativa.

Por otro lado, también es necesario considerar ciertos factores que determinarán la participación de los apoderados, las actitudes y concepciones que estos tendrán frente a su rol y al de la escuela, nombrados en el “Cuadernillo para la reflexión pedagógica: “Participación de la familia” (Díaz & Morales, 2002). Entre estos están, el proyecto educativo institucional, el cual debe ser conocido por toda la comunidad educativa, con el fin de que todos los participantes sean conscientes de lo que el establecimiento establece como primordial en la formación de los estudiantes, es importante, además, favorecer las buenas relaciones entre estos actores, que permitan tomar decisiones en conjunto en cuanto al rol que cada uno debe cumplir, estableciendo límites claros en cuanto a la participación que deben efectuar. Por último, es necesario establecer un vínculo de confianza para promover una participación libre y voluntaria.

Frente a la implementación de cualquier estrategia de participación, se deben considerar ciertos elementos que son resultado de una colaboración efectiva, entre estos están establecer una comunicación fluida y recíproca, donde tanto docentes como padres se conozcan, y sepan los objetivos a realizar con el estudiante, disponer del tiempo necesario y hacer buen uso de este, también se debe asumir una actitud empática, acogedora y respetuosa frente a las dificultades que se presenten en cada familia, donde se adopte una postura comprensiva sin criticar ni juzgar las acciones de los padres.

A lo largo de este capítulo, se plasma la importancia de contar con ciertas competencias y habilidades necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo, donde se involucra no solo a los distintos profesionales y docentes, sino también a la familia como una fuente de aprendizaje para los estudiantes, pero a la vez se hace relevante destacar las dificultades que se presentan para su desarrollo, entre los que se encuentra la visión que se tiene respecto al rol de cada educador en el trabajo colaborativo, poniendo a prueba los egos profesionales, la disposición y empatía entre los agentes.

Frente a esto, existen hoy en día una serie de investigaciones donde se menciona que para desarrollar escuelas inclusivas es importante el desarrollo del trabajo colaborativo, para lo cual es fundamental partir con una preparación y conocimiento desde la formación inicial docente en cada una de las universidades, generando una “pedagogía inclusiva”, de manera que los futuros profesores compartan una visión común que les permita potenciar tanto una cultura inclusiva como buenas prácticas en el aula (OREALC & UNESCO, 2011).

2.4. Formación Inicial Docente (FID)

2.4.1. Lineamientos para una FID orientada hacia la inclusión educativa

Actualmente, las universidades se encuentran en constante cambio en relación a la formación que buscan entregar a los futuros profesionales, especialmente los de educación, de manera que estén preparados para dar respuesta a la inclusión que existe en las escuelas y a la diversidad de realidades de sus estudiantes.

Frente a lo anterior es que se hace necesario considerar algunos aspectos en la formación inicial docente, como los propuestos por M. Infante (2010) inspirada en experiencias internacionales de Ainscow y , Slee, y estudios nacionales de Infante y Matus, y Tenorio. En cuanto al primer aspecto, se plantea la necesidad de fomentar los espacios de discusión teórica desde una mirada crítica en las carreras de pedagogía, donde se implementen dichos espacios en el currículum universitario de manera que permitan reflexionar sobre la propia construcción de los conceptos de diversidad e inclusión, antes de desarrollar estudios sobre metodologías de enseñanza y evaluación. El segundo aspecto considerado, expone que se requiere complejizar la definición de inclusión, esto intentando disipar la visión de la diferencia en torno a una orientación del déficit. Para eso, se propone trabajar el concepto de inclusión como una totalidad más que adjudicarlo a un área determinada, como lo es la educación diferencial; así también, revisar que los cursos de formación no destaquen aspectos específicos de una identidad. El último aspecto se relaciona con proporcionar nuevas maneras de abordar la información utilizada para evaluar el desempeño escolar, donde se espera que los docentes puedan desarrollar habilidades que les permitan construir estándares de inclusión.

Además, Echeita (2012), a partir del proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales en relación a la formación del docente para la inclusión, menciona que, para establecer un perfil de competencias docentes a desarrollar durante la formación inicial, se deben tener en cuenta cuatro valores nucleares orientados a los conocimientos, procedimientos y actitudes, los cuales son; valorar la diversidad de estudiantes y sus diferencias en torno al aprendizaje; entregar apoyo a todos los alumnos, teniendo altas expectativas de su rendimiento; trabajar de manera colaborativa y en equipo como una de las principales labores a desarrollar como docente; y cuidar del desarrollo profesional personal, siendo una responsabilidad permanente el perfeccionamiento de su profesión, de manera que genere metodologías y estrategias que respondan a las necesidades de todos.

Asimismo, también la UNESCO (2004) en el Temario abierto para la inclusión, ha definido aspectos claves que rigen la formación inicial docente con el fin de generar prácticas inclusivas y encaminar el enfoque que se da a la formación respecto al rol docente, tanto de los educadores especialistas como de aula. En relación a esto se destaca:

- En un contexto educativo con enfoque inclusivo, los educadores especiales pasan más tiempo trabajando y apoyando a los maestros en escuelas comunes. Ellos tienen que desarrollar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades en asesoramiento, currículum común y prácticas de aula inclusivas, por lo que se torna necesario desarrollar competencias colaborativas en la formación.

- Los docentes deben formarse en enfoques inclusivos, así también sus programas de formación deben, por ende, organizarse con un enfoque inclusivo.

- A fin de capacitar a los docentes en enfoques inclusivos, los formadores de maestros deben dominar la práctica inclusiva. Ellos han de tener un mayor conocimiento de la educación común y, en particular, del tipo de prácticas que son apropiadas para las aulas inclusivas.

- Los enfoques inclusivos se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tanto la formación inicial como en servicio deben, por tanto, ofrecer oportunidades de reflexión y debate sobre estas materias.

2.4.1.1. La FID en Chile

A través de las nuevas políticas educativas que se han ido implementando en los últimos años en nuestro país, principalmente referidos a la inclusión educativa, se han visualizado a nivel nacional diversos desafíos para establecer las nuevas normativas, y así también para responder y atender a la diversidad dentro de las aulas en los establecimientos educacionales. Es así como varios aspectos se han visto impactados al momento de sobrellevar los diversos cambios que se proponen, entre los que se destaca la formación inicial docente.

Con respecto a esto último, se ha visualizado un impacto, donde los centros de educación superior se han visto afectados por estas transformaciones y por los significados que a nivel social se han desarrollado en torno a la inclusión. Así también, las políticas en educación han influenciado en la formación docente en relación a la importancia de reconocer y valorar la diversidad, con la finalidad de promover la inclusión en las comunidades educativas. (M. Infante, 2010).

Es importante considerar que para responder a la nueva visión educativa que se viene implementando en nuestro país, es primordial poner énfasis en lo que requiere la formación inicial docente, para que los profesores puedan adquirir las habilidades y competencias esenciales para enfrentarse a la inclusión educativa. Para ello, desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se encuentran estipulados los estándares pedagógicos de las distintas carreras de educación, de las cuales se espera que:

“...el futuro profesional, al egresar esté preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y pro -actividad. [...] De igual forma, deberá poseer un comportamiento que refleje un nivel cultural adecuado a las exigencias de un mundo globalizado. Del mismo modo, debe mostrar un espíritu de superación personal y profesional, por lo cual debe tener conciencia del desarrollo profesional como una constante de vida”. (CEPEIP, CIAE & CEPPE, 2012)

Respecto a esto, entre los estándares comunes que tienen las distintas carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial, se destacan que el docente

tenga conocimiento de las características de los estudiantes y su desarrollo; promueva espacios propicios para el estudiante, tanto personal, social como académico; diseñe e implemente estrategias, experiencias o prácticas pedagógicas que respondan al contexto y características de los estudiantes de los distintos niveles de aprendizaje, orientadas a cumplir con los objetivos propuestos; busque crear espacios y un clima propicios para el aprendizaje de todos los estudiantes; realice evaluaciones pedagógicas con el fin de observar el progreso de los estudiantes de manera integral y retroalimentar el aprendizaje. (CEPEIP, CIAE & CEPPE, 2012/ CEPEIP, CIAE & CEPPE,2016)

Si bien, estas competencias visualizan los principales aspectos de los docentes a los cuales deben responder en cuanto a gestión y conocimiento curricular, no se especifica el trabajo o las competencias necesarias para abarcar la heterogeneidad presente tanto en las escuelas como en las aulas, haciendo énfasis no solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que a todos los que conforman el aula. Respecto a lo anterior, surge la necesidad de formar educadores preparados para desarrollar aulas inclusivas, buscando responder a las diversas exigencias existentes en el contexto (Manghi, D., Julio, C. & Leono, M., 2012)

Actualmente ha surgido la nueva ley N° 20.903 (2016) que busca realizar una serie de modificaciones a la formación inicial docente, creando el sistema de desarrollo profesional docente, con la colaboración del CEPEIP. En dicha política, se establece una serie de cambios en la formación, estipulando que los centros de educación superior deberán cumplir con un conjunto de exigencias para que los estudiantes puedan ingresar a las carreras de pedagogía en cualquier universidad chilena, teniendo como fin el dignificar y valorar la carrera de profesores, para así contribuir al mejoramiento del desempeño profesional, considerando la formulación de nuevos estándares pedagógicos que involucren no solo el conocimiento técnico y disciplinar, sino también las habilidades de los docentes para el trabajo colaborativo con otros profesionales, además del desarrollo y fortalecimiento de sus propias competencias para dar respuesta a la inclusión educativa.

2.4.1.2. Competencias a desarrollar por el futuro docente de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE).

La universidad Metropolitana de Ciencias de la educación (UMCE) es reconocida como la “Universidad Pedagógica de Chile”, y esto se debe a su gran trayectoria al formar varias generaciones de docentes en el país. La UMCE ha sufrido varios cambios a través del tiempo; fue fundada como “Instituto pedagógico” en 1889, para luego pasar a ser “Departamento de Educación” en el año 1969, hasta finalmente apropiarse del nombre con el cual se conoce actualmente desde el año 1986.

Sin embargo, esta no ha sido la única transformación de esta institución. Si bien, desde sus inicios se creó con el propósito de entregar formación al profesorado, con el paso del tiempo su identidad se ha ido definiendo a partir de lo establecido por las leyes y por los requerimientos que establece una sociedad en constante movimiento, dotándola además, de una función investigativa y de extensión.

Una de las últimas modificaciones que se han de destacar es la Nueva versión del Modelo Educativo publicado en Mayo del año 2016, el cual es generado en el marco de evaluación institucional (PDEI,2016-2020), que surge luego de constantes reflexiones realizadas en comunidad, teniendo como principal objetivo responder a los desafíos que propone la educación del siglo XXI.

En cuanto a la formación de futuros educadores, el Modelo pedagógico plantea lo siguiente:

“El Modelo Educativo de la UMCE se apoya en una serie de fundamentos orientadores de sus procesos formativos, en el marco de un contexto definido como complejo y dinámico, en que se cruzan urgencias sociales, medioambientales, de salud y las necesidades de una formación profesional que recoja y trascienda aquellos requerimientos.” (Vicerrectoría académica & Equipo técnico UMCE, 2016, pp. 9)

La universidad concibe la formación profesional como un proceso continuo y progresivo, donde se valore la experiencia práctica e investigativa. En cuanto a la práctica, se prioriza la experiencia profesional en contextos naturales, donde se generen oportunidades de actuar de manera profesional y aplicando el conocimiento teórico.

Asimismo, el currículo de la institución se fundamenta en referentes filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos, que dan sentido a la educación que se quiere entregar, proponiendo además, cinco ámbitos de formación; disciplinar- pedagógica, reflexión de la propia práctica, renovación e innovación, investigación y experimentación, y desarrollo integral.

En el ámbito de formación disciplinar-pedagógica, hace referencia a la formación teórica y práctica que posea coherencia con el campo profesional, la cual debe ser actualizada y renovada constantemente; la reflexión de la propia práctica, que permite analizar críticamente su rol docente y su quehacer pedagógico; la renovación e innovación del ejercicio profesional, trabajando en contextos complejos; la investigación y experimentación de estrategias que promuevan diversos campos disciplinarios y pedagógicos, con el fin de proponer oportunidades para formarse como profesionales investigadores; por último, el desarrollo integral del futuro docente, donde se propicien sus capacidades de autoaprendizaje y participación en la comunidad.

Frente a lo expuesto en el presente marco referencial, si bien desde la teoría existen variadas ideas y propuestas de cómo abordar la inclusión en las escuelas, aún queda camino que recorrer en cuanto a esta temática, las buenas prácticas que permitan atender a las necesidades de todos los estudiantes, el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales y cómo éstas son reconocidas desde la cultura, las políticas educativas y las propias prácticas del docentes en función de la realidad que se está viviendo dentro de las salas de clases para así comprenderlas y apropiarlas desde la formación del educador.

III. MARCO METODOLÓGICO

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo cualitativa, ya que se desarrolla como un proceso continuo de indagación, sistemático, activo y riguroso, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está involucrado en el campo de estudio, según lo planteado por Pérez Serrano (1994). Además, considera descripciones detalladas de situaciones, interacciones y comportamientos de las personas que son observables e incorporan las experiencias y reflexiones expresadas por los participantes, permitiendo una comprensión en profundidad de los fenómenos socioeducativos y la transformación de las prácticas pedagógicas.

3.2 Carácter de la investigación.

La investigación presente es de carácter descriptivo, ya que busca identificar los elementos que caracterizan las buenas prácticas que realizan los docentes que conforman el equipo de aula, cuando llevan a cabo un trabajo colaborativo que favorece el aprendizaje de todos sus estudiantes. De esta manera, su objetivo es realizar una descripción exacta de las actividades, procesos y personas. Se elabora a partir de la información recogida, y su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más a elementos que constituyen el fenómeno de estudio.

3.3 Diseño de la investigación

Esta investigación corresponde a un estudio de caso, el cual según García Jiménez (1991), implica un proceso de indagación el cual se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso de interés. (como se cita en Rodríguez, Gil y García, 1999, p.92)

3.4 Acceso al campo.

En primera instancia, se seleccionaron instituciones educativas donde se evidencia que existe un trabajo colaborativo efectivo. Priorizando aquellas que sean centros de prácticas de la UMCE.

Posterior a esto, se contactó a los Directores de los establecimientos escogidos. Se efectuaron reuniones donde se dieron a conocer los objetivos de la investigación, los requerimientos y el impacto que tendrán los resultados para dichos colegios.

Con la aprobación del Director, se seleccionaron a los docentes participantes. Se realizan reuniones con los docentes con la finalidad de explicar con mayor énfasis los objetivos, y lo que se busca lograr con esta investigación.

De igual modo, se solicitó a los participantes firmar una carta de consentimiento, donde se especificaron los objetivos de la investigación, los requerimientos en cuanto a la participación y los instrumentos a utilizar para el desarrollo de esta, además de explicar las condiciones éticas que se consideraron en el marco de su realización, con el fin de obtener un respaldo para realizar las observaciones pertinentes.

3.5 Fuentes de información

Los informantes que participan en la presente investigación son docentes pertenecientes al equipo de aula, tanto educadores de aula y educadores diferenciales, que realizan prácticas colaborativas efectivas.

- Criterios de selección de los informantes

En primera instancia se seleccionaron Unidades Educativas que cumplieran con los siguientes criterios:

- Deben declarar o denotar un enfoque inclusivo en su proyecto educativo institucional.
- Deben contar con un equipo de gestión educativa.
- Deben poseer un programa de integración.
- Debe tener un plan de evaluación del desempeño del aprendizaje propio de la evaluación.
- Deben ser establecimientos donde se desarrollen prácticas colaborativas efectivas en el aula, entendiendo prácticas colaborativas efectivas como un proceso donde:
 - Los docentes planifican y diseñan actividades en conjunto.
 - Diversifican las estrategias en las experiencias educativas.

- Generan un clima de respeto por las diferencias en el aula y fomentan la participación de todos.
- Realizan evaluaciones variadas y flexibles.
 - Debe asegurar la existencia de tiempos para el desarrollo del trabajo colaborativo.
 - Debe asegurar espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo. En el caso que este componente no exista, la institución debe contar con una declaración de esta en el FODA.

Posterior a la elección de las instituciones educativas, el equipo de gestión seleccionó a los docentes que cumplieran con los siguientes criterios:

Docentes de aula con las siguientes características:

- Docentes de nivel de educación parvularia, básica y media.
- Tener, como mínimo, 2 años de servicio en la institución.
- Llevar al menos 2 años trabajando colaborativamente con un educador diferencial.

Docentes del Programa de Integración (PIE):

- Educadores diferenciales que tengan como mínimo 2 años de trabajo en la institución.
- Deberá llevar mínimo 2 años de experiencia trabajando colaborativamente en la institución.
- Deberá trabajar colaborativamente con un docente regular con un tiempo mínimo de 6 meses.
- Deberá realizar prácticas inclusivas en conjunto con el docente de aula.

Equipo docente de aula:

- Deben planificar y diseñar en conjunto, estrategias y experiencias de aprendizaje diversificadas.
- Deben considerar en sus prácticas diferentes enfoques de co-docencia.

- **Descripción de los informantes:**

La investigación contempla a un grupo de profesores, educadoras diferenciales, y educadores regulares, que realizan buenas prácticas en co-docencia, los cuales desarrollan su labor docente, en dos establecimientos de la comuna de Puente Alto y Macul.

A continuación se presenta una descripción de los sujetos informantes de esta investigación, con su respectiva codificación utilizadas para el análisis:

INFORMANTES: Sujeto	CODIFICACIÓN ENTREVISTAS	INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE
Profesora de Educación Diferencial	EPD1	EST1
Profesora de Educación Regular, párvulos	EEP2	EST1
Profesora de Educación Diferencial	EPD3	EST2
Profesora de Educación Regular, básica	EPB4	EST2
Profesora de Educación Diferencial	EPD5	EST2
Profesor de Educación Regular, media	EPM6	EST2

- Sujeto: Profesora de Educadora Diferencial (EPD1)

Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos de Audición y Lenguaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Inició el ejercicio de su profesión hace 22 años, incorporándose hace 7 años al PIE de EST1. Actualmente se desempeña en los niveles de Educación Parvularia.

- Sujeto: Profesora de Educación Regular, Párvulos (EEP2)

Profesora de Educación Parvularia, del Instituto Profesional Blas Cañas.

Inició el ejercicio de su profesión hace 30 años, incorporándose hace 7 años en EST1. Actualmente se desempeña en los niveles de transición 1 y 2.

- Sujeto: Profesora de Educadora Diferencial (EPD3)

Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Inició el ejercicio de su profesión hace 1 años, incorporándose hace 2 años al PIE de EST2, como practicante profesional y luego como profesional. Actualmente se desempeña en el segundo ciclo de Educación Básica.

- Sujeto: Profesora de Educación Regular, Básica (EPB4)

Profesora de Educación Básica con especialidad en matemáticas, de la Universidad Diego Portales.

Inició su ejercicio hace 5 años, incorporándose en el mismo tiempo a EST2. Actualmente se desempeña en el Segundo Ciclo de Educación Básica.

- Sujeto: Profesora de Educadora Diferencial (EPD5)

Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje.

Inició su ejercicio hace 4 años, incorporándose en el mismo tiempo a EST2. Actualmente se desempeña en los niveles de Enseñanza Media.

- Sujeto: Profesor de Educación Regular, Media (EPM6)

Profesor de Educación Media con Especialidad en Química.

Inició su ejercicio hace 5 años, incorporándose en el mismo tiempo a EST2. Actualmente se desempeña entre los niveles de séptimo básico a cuarto medio.

Posterior a esto, se describe a las duplas de co-docencia informantes de la investigación, con su respectiva codificación utilizada para el análisis:

INFORMANTES: Duplas de Co-docencia	CODIFICACIÓN		ESTABLECIMIENTO AL QUE PERTENECEN
	REGISTRO DE CAMPO EN DUPLAS DE CLASES	REGISTRO DE CAMPO EN DUPLAS DE REUNIÓN	
Dupla 1: Educatora Diferencial, Educatora de Párvulos	OPD-EP1	RPD-EP1	EST1
Dupla 2: Educatora Diferencial, Educatora Básica	OPD-PB2	RPD-PB2	EST2
Dupla 3: Educatora Diferencial, Educatore Media	OPD-PM3	RPD-PM3	EST2

- Dupla 1: (PD-EP1)

La dupla conformada por una Educatore Diferencial y una Educatore de Párvulos, desarrolla hace 2 años co-docencia en el nivel de educación parvularia.

- Dupla 2: (PD-PB2)

La dupla conformada por una Educadora Diferencial y una Educadora de Básica, desarrolla hace 2 años co-docencia en el segundo ciclo de educación básica.

- Dupla 3: (PD-PM3)

La dupla conformada por una Educadora Diferencial y un Educador de Media, desarrolla hace 3 años co-docencia en el nivel de enseñanza media.

3.6 Criterios éticos.

Para el desarrollo de la investigación, se buscó asegurar la confidencialidad de la información entregada por los informantes y las instancias desarrolladas, a través de la entrega y firma de una carta de consentimiento.

Al terminar la investigación, se darán a conocer los resultados de la misma, a través de una sesión de trabajo con las escuelas participantes.

3.7 Técnicas de recogida de información

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas, a los docentes de aula y educadores diferenciales, realizadas al comienzo de la investigación, con la finalidad de recoger experiencias y percepciones propias de los participantes e ir construyendo el significado del fenómeno en estudio..

Por otro lado, se utilizó la observación sistemática y directa de distintas instancias donde se refleja el trabajo colaborativo, tanto en el aula como en reuniones de planificación, esto a través de registros de campo, lo cual permitió realizar una comprensión de la realidad del fenómeno, obteniendo información del acontecimiento tal y como este se produce. Así también, en relación al proceso de validación de los instrumentos, se consideró lo siguiente:

Con respecto a los guiones de las entrevistas, se envió el instrumento a tres expertos, los que dieron su opinión y entregaron sugerencias que fueron incorporadas en su mayoría a la elaboración final del mismo.

En cuanto al registro de campo, se realizó a través del registro escrito de observaciones directas en tres sesiones, de clases en el aula escolar y de reuniones de equipo de aula. Dicho

instrumento fue validado a partir de las observaciones realizadas por dos personas, las que posteriormente compartieron sus registros de campo, evidenciándose así los elementos comunes visualizados en las descripciones.

3.8 Técnicas de análisis de la investigación.

Para la presente investigación se empleó el análisis de contenido como técnica, una vez acabados los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos utilizados.

- Categoría de análisis:

Para efectos de esta investigación se consideraron para el análisis 3 grandes macrocategorías que guardan relación con los objetivos planteados, tanto en los registros de campo como en las entrevistas semiestructuradas, contemplando una más en estas últimas. Estas se presentan a continuación:

- Cultura:

Una cultura inclusiva contempla la creación de una comunidad escolar con características que permiten que sea segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde se busca que las personas se sientan valoradas y de la misma forma se pueda aportar al aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es una comunidad que posee valores inclusivos compartidos entre los actores que participan en la escuela, los cuales guían las decisiones y concretan las políticas del establecimiento.

- Políticas:

Las políticas inclusivas, son un conjunto de decisiones que se construyen a nivel nacional y en cada establecimiento educacional, las cuales entregan orientaciones y directrices que guíen las acciones a llevar a cabo. En este caso una política inclusiva se dirige a la mejora de los aprendizajes y a la participación de todo el alumnado, así también regula las actividades y apoyos que dan respuesta a la diversidad existente en la escuela.

- Prácticas inclusivas:

Son aquellas prácticas educativas que se caracterizan por promover la participación de todos los estudiantes, considerando los conocimientos y experiencias obtenidas por los

mismos. Así también, buscan ser un apoyo para superar las barreras de aprendizajes del alumnado, para mantener un aprendizaje activo en estos.

- Formación inicial docente:

Es la formación que se entrega a futuros profesionales de la educación. Se considera aquella formación que prepara a los docentes para dar respuesta a la inclusión y a la diversidad de los estudiantes.

Macrocategorías	Categorías		
	Entrevistas	Registro de campo de clases en co-docencia	Registro de campo de reuniones en co-docencia
1.Cultura	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunidad escolar ● Convivencia ● PEI (Proyecto Educativo Institucional) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia
2. Políticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementación de políticas públicas ● Normativa institucional ● Gestión curricular ● Infraestructura ● Accesibilidad en la comunicación ● Apoyos interdisciplinarios ● Gestión curricular en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> ● Accesibilidad en la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementación de políticas

<p>3. Prácticas inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Valor del trabajo colaborativo ● Trabajo colaborativo interdisciplinario ● Organización del equipo de aula para el trabajo pedagógico ● Participación de la familia en el aprendizaje ● Participación de los estudiantes ● Evaluación inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos curriculares del trabajo pedagógico ● Trabajo colaborativo ● Participación de los estudiantes y oportunidades de aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación ● Trabajo colaborativo ● Oportunidades de aprendizajes
<p>4. Formación inicial docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidades y habilidades a desarrollar ● Sugerencias a la FID (Formación Inicial Docente) 		

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4. Resultados de la investigación

- Análisis intrasujeto:

Se presenta el análisis intrasujeto señalando los elementos recurrentes más significativos de cada uno de los entrevistados y los registros de observación realizados, a la luz de las categorías de análisis de investigación, descritos a través de matrices en donde se vislumbran cada uno de los resultados, tal y como se presentan a continuación.

1. Análisis intrasujeto de entrevistas

Se describen los elementos más significativos y recurrentes de cada una de las entrevistas realizadas a los sujetos investigados. Se plasman los resultados en un cuadro que presenta las macrocategorías y categorías de análisis, tal y como se presenta a continuación:

Macro categoría	Temas preguntas	UNIDADES DE REGISTRO	SIGNIFICADOS
CULTURA	<p>CONVIVENCIA</p> <p>(Valores, Identidad, Nivel de participación de los agentes, Concepción de diversidad)</p>		
	<p>CONVIVENCIA EN LA INSTITUCIÓN</p> <p>(Ambiente laboral, Participación, Expresión de situaciones problemática y soluciones, Cohesión, Comunicación, Confianza, Compromiso, Responsabilidad, Autogestión, Renovación, Relaciones cooperativas, Reconocimiento y valoración, Ambiente físico apropiado, Tiempos asignados)</p>		
	<p>PEI INSTITUCIONAL</p> <p>(Participación, Concepción de inclusión, FODA)</p>		
POLÍTICA	IMPLEMENTACION DE POLITICAS PUBLICAS		

	<p>NORMATIVA INSTITUCIONAL (Evaluación diferenciada, Adecuación curricular Reglamento de evaluación, acreditación y promoción escolar)</p>		
	<p>GESTIÓN CURRICULAR(● Asignaturas, Talleres, Trabajo con la comunidad, Redes, Salidas pedagógicas, Instancia de articulación: coordinaciones entre profesor de aula y Ed Diferencial u otro profesional, consejo de profesores, consejos PIE.)</p>		
	<p>INFRAESTRUCTURA</p> <p>Accesibilidad de la instalaciones físicas: rampas, ascensores, manillas Espacios trabajo conjunto entre profesores, con la familia</p>		
	<p>ACCESIBILIDAD EN LA COMUNICACIÓN (Lengua de señas, Otros idiomas y lenguas, Braille y macrotipos, TIC: Programas, Señalética.)</p>		
	<p>APOYOS INTERDISCIPLINARIOS (Interna como externamente, Psicólogo, fonoaudiólogo Terapeuta ocupacional, Kinesióloga, Asistente social, Educador/a diferencial, Traductores, Servicios públicos y privados, Servicio de salud, Espacio: salas de reuniones y trabajo, Tiempo.)</p>		
	<p>GESTIÓN CURRICULAR EN EL AULA (Planificación diversificada, Evaluación diversificada, actores, Tiempos, Espacios, Recursos, Adaptaciones y modificaciones curriculares Relación profesor estudiante, Expectativas (del profesor al estudiante, y del estudiante a sí mismo Mediación del proceso</p>		
PRACTICAS INCLUSIVAS	<p>VALOR TABAJO COLABORATIVO CODOCENCIA</p>		
	<p>TRABAJO COLABORATIVO INTERDISCIPLINARIO (Comunicación entre profesionales, Roles y funciones Co-docencia)</p>		

	<p>ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE AULA PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO (Coordinación entre los profesionales, Planificación (preparación de la enseñanza), PACI, Evaluación conjunta, Diversificación de estrategias, Implementación (Didáctica en el aula), Clima de aula, Uso de recursos, Tiempo)</p>		
	<p>PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE (Instancias de participación, Acciones conjuntas entre equipo de aula y familia: compromisos, planificación, evaluación, Considerar expectativas de familia a escolares y de profesor a la familia.)</p>		
	<p>PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (Recoger intereses y necesidades de sus actores., Articulación con otros ciclos o niveles., Proyectos educativos, Actividades con la comunidad (extraprogramáticas))</p>		
	<p>EVALUACIÓN INICIAL(Actores participantes, Qué, cómo y para qué se evalúa, Construcción de caracterización del curso (informe)</p>		
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	<p>CAPACIDADES / HABILIDADES A DESARROLLAR</p>		
	<p>SUGERENCIAS A LA FID</p>		

Ejemplo:

Macro categoría	Temas preguntas	Unidad de Registro	Significado
CULTURA	<p>CONVIVENCIA (valores, Valores</p> <p>Identidad</p> <p>Nivel de participación de los agentes</p> <p>Concepción de diversidad)</p>	<p>“Tenemos muchos niños vulnerables, trabajamos con niños con muchas dificultades; conductuales, cognitivas, sociales, emocionales. Entonces, hay que <i>hincar el diente</i> en que tú te sientas bien, con la energía para hacerlo y la motivación”. (EPD1-8)</p> <p>“Bueno, como que le hincan el diente a todo, siento yo. Porque, ahora mismo, se le da mucha parte a lo que es el factor cognitivo, pero por otro lado, también a la parte social, (...) a partir del año pasado, se ha implementado la metodología de proyecto, pero a nivel de escuela, como sello. (EPD1-37)</p>	<p>Rasgos identitarios:</p> <p>La entrevistada da cuenta en el contexto en que se desenvuelve la escuela, bajo una alta vulnerabilidad que afecta al estudiante de manera integral, lo cual influye en su rol docente y las prácticas que realiza, teniendo como objetivo atender a las necesidades de los estudiantes y a sus contextos, a través de su propia motivación como educadora.</p> <p>Otro aspecto identitario del establecimiento es la respuesta que da al contexto en el que se desenvuelve, en donde se busca formar seres integrales, destacándose lo cognitivo y lo social, e implementando también la metodología por proyectos.</p>

2. Análisis intrasujeto de registro de campo de observación de clases en co-docencia

Se describen los elementos más significativos y recurrentes de cada una de las entrevistas realizadas a los sujetos investigados. Se plasman los resultados en un cuadro que presenta las macrocategorías y categorías de análisis, tal y como se presenta a continuación:

Macro categoría	Temas preguntas	UNIDADES DE REGISTRO	SIGNIFICADOS
CULTURA	<p>CONVIVENCIA</p> <p>- Clima de aula</p>		
	<p>PEI INSTITUCIONAL</p> <p>- Misión</p>		

	- visión		
POLÍTICA	<p>IMPLEMENTACION DE POLITICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nacionales - Normativa institucional 		
	<p>ACCESIBILIDAD EN LA COMUNICACIÓN (Lengua de señas, Otros idiomas y lenguas, Braille y macrotipos, TIC: Programas, Señalética.)</p>		
PRACTICAS INCLUSIVAS	<p>ELEMENTOS CURRICULARES DEL TRABAJO PEDAGÓGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias - Recursos - Espacio - Mediación - Evaluación 		
	<p>TRABAJO COLABORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de aula - Co-docencia - Roles y funciones - Comunicación 		
	<p>PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES / OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</p>		

Ejemplo:

Macro categoría	Temas preguntas	UNIDADES DE REGISTRO	SIGNIFICADOS
POLÍTICA	<p>ACCESIBILIDAD EN LA COMUNICACIÓN (Lengua de señas, Otros idiomas y lenguas</p> <p>Braille y macrotipos, TIC: Programas, Señalética.)</p>	<p>ED se para y se acerca a la pizarra para explicar en Lengua de señas a los estudiantes sordos. PQ pide atención para explicar la disociación en conjunto. ED pasa adelante a explicar el ejercicio en lengua de señas. (OPD-PM3-34)</p> <p>I explica y responde unas preguntas de un estudiante sordo. (OPD-PM3-25)</p>	<p>Existe dominio de la lengua de señas de algunos de los profesionales, lo cual permite que las explicaciones sean más accesibles para los estudiantes sordos. Por otro lado, es relevante mencionar que se cuenta con intérprete durante toda la clase, a través de la cual se posibilita una mejor transmisión de la información.</p>

3. Análisis intrasujeto de registro de campo observación de reuniones técnicas en co-docencia

Se describen los elementos más significativos y recurrentes de cada una de las entrevistas realizadas a los sujetos investigados. Se plasman los resultados en un cuadro que presenta las macrocategorías y categorías de análisis, tal y como se presenta a continuación:

Macro categoría	Temas preguntas	UNIDADES DE REGISTRO	SIGNIFICADOS
CULTURA	<p>CONVIVENCIA</p> <p>- Clima de aula</p>		
	<p>PEI INSTITUCIONAL</p> <p>- Misión</p> <p>- visión</p>		
POLÍTICA	IMPLEMENTACION DE POLITICAS		

	<ul style="list-style-type: none"> - Nacionales - Normativa institucional 		
	<p>ACCESIBILIDAD EN LA COMUNICACIÓN (Lengua de señas, Otros idiomas y lenguas, Braille y macrotipos, TIC: Programas, Señalética.)</p>		
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	<p>ELEMENTOS CURRICULARES DEL TRABAJO PEDAGÓGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias - Recursos - Espacio - Mediación - Evaluación 		
	<p>TRABAJO COLABORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipo de aula - Co-docencia - Roles y funciones - Comunicación 		
	<p>PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES / OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</p>		

Ejemplo:

Macro categoría	Temas preguntas	UNIDADES DE REGISTRO	SIGNIFICADOS
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES / OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	<p>PB le pide al curso que le den un ejemplo de proporcionalidad inversa, participan varios estudiantes. (OPD-PB2-3)</p> <p>Un estudiante pregunta, interviene ED y la apoya, y comienza a realizar preguntas, después intervienen PB y realiza preguntas. (OPD-PB2-7)</p> <p>ED le pregunta a un estudiante en específico, luego hace un ejercicio mientras le pregunta al curso: “¿y ahora qué hago? ¿Qué multiplico? ¿Cuánto es?. (OPD-PB2-11)</p>	<p>Son diversas las instancias de participación que se entregan a los estudiantes, en este caso se destaca que las educadoras invitan constantemente a los estudiantes a entregar ejemplificaciones y explicaciones sobre los ejercicios que se van</p>

		<p>Mientras PB hace el ejemplo, los estudiantes van participando. PB hace una pregunta para seguir el ejemplo, luego abre la puerta para que un estudiante entre. (OPD-PB2-13)</p> <p>ED continúa con la explicación repasando lo visto y preguntando qué paso falta para terminar el ejercicio. Los estudiantes responden y ED toma las respuestas y las va complementando. (OPD-PB2-14)</p> <p>PB escribe otro ejercicio en la pizarra, luego se acerca a un estudiante a explicarle. PB llama la atención del curso para que miren adelante y pide silencio. Comienza a llenar la tabla dibujada en la pizarra con las respuestas que le dan los estudiantes. Dibuja una gráfica y explica cómo se hace. (OPD-PB2-43)</p> <p>Algunos estudiantes trabajan en parejas, otros trabajan solos, ninguna profesora especifica cómo se debe trabajar. (OPD-PB2-51)</p>	<p>realizando. Por otro lado, en cuanto a la realización de la guía o los ejercicios se permite que los estudiantes trabajen ya sea por sí solos o entre compañeros.</p>
--	--	---	--

El análisis intrasujeto se encuentra plasmado en los documentos de anexos de esta investigación.

- Análisis intersujeto:

Se presenta el análisis entre sujetos, de manera descriptiva, de características similares, observando las recurrencias y elementos más significativos entre las categorías y subcategorías.

Para estos efectos, se consideraron tres grupos de sujetos, en el caso de la entrevista:

- Grupo 1: Docente de Aula Regular de Educación Parvularia y Educadora Diferencial.
- Grupo 2: Docente de Aula Regular de Educación Básica y Educadora Diferencial.
- Grupo 3: Docente de Aula Regular de Educación Media y Educadora Diferencial.

Por otro lado se consideran tres instancias donde se realizó registro de campo en sala de clases, correspondiente a cada una de las duplas de co-docencia.

Finalmente, se consideran tres instancias donde se realizó registro de campo de reuniones, correspondiente a cada una de las duplas de co-docencia.

- Síntesis de los resultados por instrumentos de recogida de información:

Se presenta una síntesis de los resultados, rescatando aquellos elementos más significativos y/o recurrentes obtenidos del análisis descriptivo de cada instrumento y de cada grupo de sujetos en el caso de la entrevista, además de los registros de campo tanto de las reuniones técnicas como en la sala de clases.

Las síntesis se presentan de la siguiente manera:

1. Síntesis entrevistas:

Se realiza una síntesis de los resultados considerando los elementos más recurrentes y significativos que se aprecian a partir los grupos de sujetos correspondientes a las duplas de co docencia.

2. Síntesis de registro de campo de clases observadas en co-docencia

Se realiza una síntesis de los resultados considerando los elementos más recurrentes y significativos que se aprecian a partir de los resultados obtenidos en los análisis intersujeto de los registros de campo de clases.

3. Síntesis de registro de campo de reuniones técnicas en co-docencia

Se realiza una síntesis de los resultados considerando los elementos más recurrentes y significativos que se aprecian a partir de los resultados obtenidos en los análisis intersujeto de los registros de campo de reuniones.

4.1 Análisis descriptivo de entrevistas a docentes que trabajan en co-docencia

Entrevista a dupla de co-docencia en educación parvularia

Contextualización:

A continuación se presenta el análisis descriptivo, de los participantes de esta investigación, que corresponden a una educadora diferencial y una educadora de párvulos (PD-EP1), que realizan co-docencia en el segundo nivel de transición, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría comunidad escolar

Entre los rasgos identitarios que destacan al establecimiento, las educadoras dan cuenta del contexto de vulnerabilidad en el cual está inserto, y las dificultades que poseen los mismos estudiantes. Con respecto a esto, el colegio se ha enfocado en cubrir tanto el área cognitiva, como el ámbito social y emocional de los alumnos, de manera de poder atender sus necesidades de forma integral.

“Tenemos muchos niños vulnerables, trabajamos con niños con muchas dificultades; conductuales, cognitivas, sociales, emocionales (...)”. (EPD1-8)

“Sí, es como integral y yo creo que lo que más se le da... es a cubrir como las necesidades que tienen los alumnos acá. Las más necesidades que tú ves, son las necesidades educativas que tienen y también las necesidades personales que ellos tienen.” (EEP2-36)”

En relación al nivel de participación de los agentes, se destaca que el equipo directivo fomenta la participación de los docentes considerando sus opiniones en la toma de decisiones.

“ (refiriéndose al equipo directivo) Te preguntan, siempre quieren escuchar tu opinión... Buscan que tú opines, que retroalimentes, que si... tiene que ser mucho ya que se tome una decisión, y siempre el director, con sus jefes técnicos, en este caso XXX y XXX,

siempre te están comunicando todo, incluso a través de encuestas, a través de cuestionarios, a través del diálogo.” (EPD1-11)

La concepción de diversidad se entiende desde las experiencias vividas en el establecimiento, relacionando dicho concepto con la transculturalidad y las necesidades educativas especiales, además se concibe desde las políticas nacionales que hacen referencia a esto. Así también se destaca la formación recibida de parte del establecimiento en estas temáticas.

“Está lo macro, lo que son los conceptos de integración, lo que es la inclusión, lo que es la diversidad. (...) Y yo veo que esto va a seguir avanzando, porque ya se nos viene el decreto 83 que ya está en la entrada de la puerta, se nos viene toda esta diversidad transcultural” (EPD1-29)”

“(...) Pero muchos de los términos que yo he aprendido de los distintos tipos de niños que recibimos acá, siempre nos están instruyendo, incluso este lunes cuando tuvimos la reflexión, se hizo todo una exposición de los niños con asperger, porque van a llegar muchos niños más con asperger a la escuela. (...)” (EEP2-21)

- Categoría convivencia en la institución

De acuerdo a las educadoras la institución se caracteriza por tener un ambiente laboral grato y de respeto, dado que las relaciones entre los profesionales se basan en la cordialidad y el buen trato, de lo cual ambas destacan en que esto constituye un factor fundamental para realizar un buen trabajo.

“Buena. Yo diría que es muy buena, es muy grato trabajar acá en XXX. Yo me siento cómoda porque la gente es cordial, te saluda, no hay indiferencia, bien. Aunque yo no las conozca mucho, pero siempre esta esa cordialidad entre los funcionarios, y se nota el buen clima laboral que hay acá, porque eso es súper importante para realizar cualquier trabajo, creo yo. (...)” (EPD1-6)

En cuanto a la comunicación que existe entre los agentes educativos, se destaca que desde el equipo directivo se generan distintas instancias para la entrega de información y discusión

de temas relevantes en el quehacer educativo, así también, se da cuenta de la relación entre los distintos profesionales que trabajan en la institución, la cual permite el intercambio de opiniones, reconociendo los espacios existentes para compartir con el equipo de trabajo.

“ (refiriéndose al equipo directivo) Te preguntan, siempre quieren escuchar tu opinión... Buscan que tú opines, que retroalimentes, que si... Tiene que ser mucho ya que se tome una decisión, y siempre el director, con sus jefes técnicos, en este caso XXX y la XXX, siempre te están comunicando todo, incluso a través de encuestas, a través de cuestionarios, a través del diálogo.” (EPD1-11)

“(.), la pre-básica obviamente que se ven más, tú también compartes más porque hay un trabajo en conjunto, están los paralelos, que también tú tienes tiempo de intercambiar opiniones y también de hacer amistades, por qué no decirlo. (...)” (EEP2-18)

- Categoría Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En relación al Proyecto Educativo Institucional, las docentes manifiestan que el objetivo de la escuela es entregar a los estudiantes una educación integral, dando énfasis en atender todas las necesidades de los alumnos en sus diferentes ámbitos de desarrollo, además destacan el gran compromiso social que la institución tiene con el alumnado, buscando potenciar sus distintas habilidades.

“(refiriéndose al PEI) los objetivos que propone la escuela; que es una escuela integradora, una escuela formadora de valores, potenciar al máximo todas esas habilidades en los niños a nivel académico, social, artística. Esa es la mirada que yo tengo, un gran compromiso social con los niños que asisten a este colegio.” (EPD1-21)

“Sí, es como integral y yo creo que lo que más se le da... es a cubrir como las necesidades que tienen los alumnos acá. (...)” (EEP2-36)

Otro aspecto a destacar, es la cercanía que el director genera con la comunidad educativa y con los apoderados, generando una apertura en el acceso a los espacios de la escuela, que en ocasiones ha tenido consecuencias negativas.

“Pero sí, yo he notado que ahora con este director igual la gente es como más cercana también. También, obviamente, de repente hay que tener cuidado, porque de repente ha pasado que se ha metido una persona, ponte tú, que quiera agredir un profe y llega directamente allá.” (EPP2-26)

Macrocategoria políticas

- Categoría implementación de políticas públicas

Las educadoras dan cuenta de una articulación de la normativa institucional con las políticas públicas, donde reconocen principalmente aquellas que se encuentran relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad, como son la Ley de Inclusión Escolar y el Decreto N°83.

“Porque lo demás se cumple, lo que dicen las políticas nacionales en relación al currículum, o a la evaluación, la promoción”. (EPD1-39)

“Sí, es que por eso te digo yo, cuando salió la ley de inclusión, a mi igual me llamaba la atención, igual la leí, y me daba cuenta de que acá igual, por lo menos desde que yo trabajo acá siempre ha existido esto de la inclusión. Y ahora acá... bueno, a lo mejor la salvedad es que ahora nos preparan para recibir esos niños. (...)” (EEP2-37)

En relación a la normativa institucional, las profesionales dan a conocer que hay protocolos internos que buscan dar respuesta y seguimiento a distintos casos, en relación a las necesidades que presentan los estudiantes, evaluación, promoción, entre otros. Además, en estos se encuentran estipulados los profesionales que son requeridos para cada situación, lo que se logra cumplir y se evidencia en la escuela.

“Sí, eso está todo en la normativa. Tú sabes cuando un niño tiene tal tipo de dificultades, tal necesidad, tu vas donde la psicóloga (...) entonces ante cualquier cosas que tú veas sospechosa, tú tienes la obligación de informarle al otro profesional pa’ que ellos vean el caso y lo estudien (...)” (EEP2-38)

También, destacan los perfeccionamientos que se realizan, por parte del equipo directivo, a los docentes y profesionales, los cuales buscan entregar herramientas para abordar las necesidades que enfrentan los estudiantes dentro del aula.

“Ellos (equipo de gestión) nos entregan herramientas a nosotros en esas intervenciones que hacen en las reflexiones, no solamente es ir a hablar de pega administrativa, nos han capacitado en el DUA, nos han capacitado en neurociencias. Siempre hay un tema que abordar todos los lunes (...).” (EPD1-6)

- Categoría gestión curricular

Se destaca el trabajo con la comunidad que se realiza en la escuela, donde se busca generar distintas instancias para favorecer la participación de la misma, especialmente con las familias.

“Sí, por ejemplo... Mira, por ejemplo, para las fiestas patrias se hace como un tipo así rancho. Se hace una fonda acá en la escuela, eso todo durante la jornada, ponte tú, de la mañana, generalmente es en la mañana, y todos los cursos, todos tenemos un stand donde vendemos cosas. (EEP2-27)

Por otro lado, también devela las instancias de articulación que existen en la escuela, las cuales son variadas respecto al grupo de trabajo con el cual se deba coordinar, ya sea a través de paralelos, reuniones del programa de integración, consejo de profesores, entre otros.

“Ahora, en cuanto al PIE, como yo trabajo en el PIE, nosotros también tenemos instancias en la parte pedagógica y en lo curricular, porque siempre de alguna manera te están preguntando qué opinas tú. También, lo otro importante, es que nosotros hacemos paralelo. Los paralelos de párvulo son los días martes, entonces, nosotros nos reunimos todas las educadoras de párvulo, más yo, más la XXX, que es la coordinadora técnica del colegio, y también vemos, no solamente la parte administrativa, que vamos a hacer, sino que también se van a haciendo temas, se van hablando de aspectos pedagógicos”. (EPD1-

13)

- Categoría infraestructura

En cuanto a la infraestructura de la institución, ha habido una evolución de esta, debido a las acciones implementadas por el director, lo que ha dado cuenta de cambios significativos en los espacios, favoreciendo tanto a los estudiantes como a los profesores. Pese a lo anterior, las educadoras mencionan algunas debilidades, principalmente en torno a la accesibilidad de los espacios y el poco cuidado de estos por parte de los estudiantes.

“...la infraestructura de la escuela yo la encuentro bien. Se han ido haciendo hartas cosas (...) Yo encuentro que este director ha hecho harta inversión en beneficio de la gente que trabaja acá en la escuela” (EEP2-48)

“Pero sí, falta mucho todavía. Yo he ido a escuelas que tienen hasta ascensores acá en Puente alto, por decirte algo. Pero acá, sí, de todas maneras.” (EPD1-42)

- Categoría apoyos interdisciplinarios

La escuela cuenta con distintos profesionales para dar respuesta a las necesidades y características de los estudiantes, entre los cuales se encuentran psicólogos, terapeuta ocupacional, asistente social, fonoaudióloga y educadora diferencial.

“Ya. Está la psicóloga, ¿ya? Esta la... hay 2 psicólogas, está la asistente social, está, ¿cómo se llama? ... mm se me olvidó. Ella trabaja con los niños que tienen problemas de motricidad” (EPP2-43)

- Categoría gestión curricular en el aula

Las educadoras mencionan la existencia de tiempo para realizar las coordinaciones y el trabajo pedagógico, el cual está estipulado en la institución. Sin embargo, los espacios para coordinar y planificar, no están determinados, sino que son acordados por las mismas docentes.

“Se gestiona con horas po’. Con horas... primero que nada, con horas asignadas ¿ya?. Lo que yo le contaba aquí a la profe, que nosotros nos reunimos todos los días jueves a planificar...”(EPD1-48)

“...después que los niños se van nosotros planificamos. Y, generalmente, o estamos en mi sala, porque a esa hora no hay alumnos, o si no yo voy a la sala de ella, (...). Y ellas tienen así, igual que aquí, como módulos y ahí planificamos...”(EPP2-53)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categorías valor del trabajo colaborativo:

Las profesionales valoran positivamente las instancias de trabajo colaborativo, donde la educadora diferencial da cuenta de esto, a través de los cambios que ha sufrido su propio rol, el cual ha transitado desde ser un apoyo en aula a ser una parte importante de la clase, entregando mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Por otro lado, la educadora de aula regular expresa la importancia que ha tenido para ella el trabajo con el Programa de Integración Escolar (PIE), donde destaca los aprendizajes que ha llevado consigo, y lo gratificante que ha sido desde el punto de vista emocional.

“Después fuimos más entrando a la sala, y ahora, tú tienes que hacer no solamente la motivación, tienes que entrar a presentar el objetivo, tienes que hacer las preguntas con tu educadora. Después era “¡No, tú tienes que estar todo el periodo, los 45 minutos!”, porque yo entro 45 minutos, son los bloques acá de párvulo. ¿Ya? Entonces, ahí uno va agarrando terreno ¿Entiendes? Porque ya, ellas mismas se dieron cuenta “Para mí, ella es una colaboradora” (EPD1-24)

“Buena, gratificante. Yo, por lo menos con las personas que he trabajado en el PIE, que trabajan en el PIE, ha sido bien gratificante fíjate, porque uno también aprende mucho de ellos, términos, términos que a veces uno no los conocía. (...)” (EEP2-11)

Es importante destacar que la educadora diferencial constata que a nivel establecimiento se presenta un desafío en torno al trabajo colaborativo, donde falta aún desarrollar este aspecto con mayor profundidad en relación a comprender aquellos aspectos que implica el trabajo en equipo.

“Creo yo, para mí. Falta esto de, entender qué es realmente un trabajo colaborativo, falta comprender que es realmente una dupla ¿Cachai? Porque a mí me costó y me va a

seguir costando. Entonces, eso. Yo creo que nosotros, si tú me preguntas a mí, yo diría que nosotros, como escuela XXX, yo como me siento, estoy en el segundo peldaño.”(EPD1-59)

- Categoría trabajo colaborativo interdisciplinario:

Las educadoras mencionan que la comunicación entre profesionales logra establecerse por la buena disposición emocional hacia el trabajo colaborativo que existe de parte de cada uno de los participantes, pese a los tiempos limitados que poseen, con el fin de mantener un diálogo continuo.

“Por lo menos yo, cuando me he dirigido a la XXX o a la XXX o a otro profesional de PIE siempre ellos te escuchan y te dicen “Ya, mira lo voy a anotar aquí, lo voy a registrar, lo vamos a ver. Tú toma, lléname este papel, y a la tarde lo vemos con más calma”. Y ya al día siguiente están sacando ponte tú, a los alumnos de la sala para ¿cómo se llama? para que él cuente o a lo mejor él le devele lo mismo que te reveló a tí, al profesional.” (EEP2-42)

“Primero que nada, visualizar el tiempo, porque todas tenemos poco tiempo. Entonces, nos comunicamos ahí, en los tiempos que podemos, cuando nos tomamos el café, en los recreos, en las reuniones que tenemos para trabajar, ahí intercambiamos la idea, pero todos son ajustes. (...) Mira, si aquí lo único que importa es la buena disposición, no más que eso. (EPD1-45)

Por otro lado, en relación a los roles y funciones la educadora regular, destaca que el trabajo de co docencia ha sufrido una transformación, donde antes existía un trabajo más parcelado con roles más delimitados, y que actualmente han logrado complementarse realizando un trabajo más integrado. En cuanto a la educadora diferencial, esta menciona que un aspecto importante de sus funciones es diseñar e implementar estrategias diversificadas en la sala de clases, las cuales son acordadas en conjunto con su co-docente.

“Ahora, ya desde el año pasado es como más integrado, las dos vamos igual, planificamos juntas, ella obviamente hace su estrategia diversificada, pero yo también puedo intervenir en su estrategia, ¿me entiendes? Entonces, se ve como un todo. Antes a lo

mejor era como más parcelado, “esta es tu parte, esta es mi parte, y esa era la... Ahora no, es como un todo”. (EEP2-12)

“(…) y la estrategia diversificada que yo presento, que también la converso con la XXX o con la XXX, lleva más que eso porque yo marco puntos articulatorios con los chiquillos, que les va a servir a todos, no solamente a los que están integrados (...)” (EPD1-49)

- Categoría organización del equipo de aula para el trabajo pedagógico:

En relación a la planificación e implementación, las educadoras dan cuenta que lo realizan en conjunto, señalando que ha sido un proceso paulatino acordar el rol y el aporte de cada una de ellas, logrando participar complementariamente en la clase. Por otro lado, la educadora diferencial, asume el rol de diversificar a partir de las necesidades educativas especiales presentes en el aula, lo cual además favorece al grupo curso en general.

“(refiriéndose a la planificación) Ahora es mucho más rápido que antes, antes nos demorábamos porque a veces no llegábamos a concesión, a concilio las dos (...) Pero, (refiriéndose a la implementación) lo bueno de ahora que, yo te decía que no es como era antes, que ella hacía su estrategia y yo por ejemplo igual ayudaba pero yo más escuchaba para atrás y le iba ayudando en el orden con la otra tía, (...). Ahora no po’, porque ahora es una clase igual conjunta, entonces ella puede intervenir en cualquier momento de la clase y yo también me puedo meter en su estrategia.”(EEP2-54)

“(…) (refiriéndose a la diversificación de la enseñanza) Entonces, ese es mi aporte, porque yo no voy a llegar con lo mismo que hace ella, porque es más de lo mismo uno tiene que llegar con lo que le va a servir al niño con TEL, y esto también le va a servir al otro niño que no tiene TEL. ¿Cachai? Entonces, y también ahí, como estamos trabajando con el DUA, se está buscando la representación; yo llego a nivel auditivo, a nivel visual y a nivel kinestésico”. (EPD1-49)

En cuanto a los tiempos y espacios destinados a la planificación ambas profesionales señalan que cuentan con un período determinado para realizar dichos trabajos, y que existen diversos lugares en los cuales pueden trabajar.

“Se gestiona con horas po’. Con horas... primero que nada, con horas asignadas ¿ya? Lo que yo le contaba aquí a la profe, que nosotros nos reunimos todos los días jueves a planificar (...)”. (EPD1-48)

“Este, por ejemplo (sala PIE). Este es un buen espacio físico. La sala de la XXX. Entonces, está. Tú buscas los espacios. Yo creo que hay que generar espacios.” (EPD1-47)

Por último y con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas, la educadora regular enfatiza en que esta se realiza y se aplica de manera conjunta con la educadora diferencial. Además, destaca las evaluaciones en distintos ámbitos del desarrollo para detectar las necesidades que poseen los estudiantes, esto se desarrolla de manera interdisciplinaria, donde los profesionales comparten la información recopilada.

“Pero la evaluación, volviendo a lo de la evaluación, se hace en conjunto ¿ya? y ella (educadora diferencial) también va a ayudarnos a nosotros a veces a tomar las pruebas grupo, porque cuando tomamos las pruebas de grupo,(...) y de distintos tipos de evaluación se van aplicando a los chiquillos a ver si tienen problemas de psicomotricidad gruesa, que eso lo hace el profesor de educación física.(...)Y así po’, nos vamos complementando y él hace la evaluación de psicomotricidad gruesa, la comparte después conmigo y vamos dándole vueltas, qué se yo, “Mira, en esto va súper bien este niño, a este otro le falta...”
Y las chiquillas de PIE también hacen su evaluación.(...)” (EEP2-69)

- Categoría participación de la familia:

Ambas educadoras describen o se refieren a la participación de la familia en la institución, enfatizando en el desafío que significa la falta de compromiso de los padres en la educación de los estudiantes, donde se requiere de habilidades y estrategias por parte del profesor para generar un trabajo para vincularlos con el establecimiento.

En relación a las instancias que se generan para fomentar el trabajo con las familias, la educadora diferencial enfatiza en que se han generado en conjunto con la fonoaudióloga, respondiendo a la necesidad de entregar a los padres y apoderados orientaciones y estrategias para facilitar los aprendizajes de los estudiantes con TEL. En cambio, la educadora de aula regular, se refiere más bien a las instancias que propicia en el establecimiento, las cuales son

variadas y promueven espacios de participación para integrar a las familias a través de actividades festivas.

“Mira, yo creo que también como uno los trate y también cómo uno los vaya llevando vas adquiriendo que algunos tienen mayor compromiso, hay otras personas que en realidad cuesta mucho que adquieran ese compromiso, es como venir a dejarlos aquí y no te miento que han pasado casos, yo he visto una vez a un apoderado, una o dos veces al apoderado. (...) uno tiene que atender a los niños e ir tratando de hacer comprometer al apoderado”.(EEP2-23)

“Nació del diagnóstico que nosotros hicimos con la fono, de educar a los padres, de informarles de la etapa lingüística en la que estaban sus hijos, y bajar esa información al vocabulario de ellos (...)” (EPD1-17)

“Y ese día se hace una fiesta de la chilenidad y vienen todos los apoderados a ver a sus hijos bailar, y sabes que hay bastante participación. Y a final de año se hace una... para navidad, una cena de navidad y se le hace a las familias más pobres. Por ejemplo, acá cada profesor, este fue el primer año que se hizo, el año pasado, cada profesor por ejemplo escoge a la familia más necesitada,(...)” (EEP2-28,29)

- Categoría participación de los estudiantes:

La educadora regular señala que para fomentar la participación de los estudiantes se generan diversas instancias con la educadora diferencial, donde se fomenta que los niños y niñas sean protagonistas de la experiencia de aprendizaje. En torno a esto se destaca el trabajo colaborativo entre los alumnos, espacio que se da de manera recurrente durante el desarrollo de las clases.

“(...) Hay niños que saben mucho y otros que son más tímidos, que les cuesta más, y a ellos les tratamos de sacar más el jugo, y por ejemplo el que tiene más dificultad, que se haga un trabajo colaborativo, que eso costó hartito, que ellos trabajaran colaborativamente y ahora ellos lo hacen.(...) “Ya chicos, ustedes van a hacer este trabajo colaborativo. Recuerden que cuando uno hace trabajo en colaboración tiene que ser respetuoso con el compañero....que un día le va a tocar a uno, un día le va a tocar al otro, pero ustedes

tienen que ayudarlo”. (...) siempre hay un líder que ellos mismos en el trabajo colaborativo se... (EEP2-58)

- Categoría evaluación inicial:

En relación a la evaluación inicial ambas docentes refieren principalmente a la evaluación de ingreso al PIE, donde la educadora diferencial destaca la pesquisa que se realiza en el mes de marzo para detectar a los estudiantes con TEL. Por otro lado, la educadora regular también aprecia una prueba inicial que se realiza a todo el grupo curso para verificar los contenidos aprendidos desde el año anterior.

“Eh, por ejemplo, la pesquisa que se hace cuando los niños llegan en el mes de Marzo ¿Ya? Que la pesquisa la hago yo, con una pauta. Luego pasa a la fono y se sigue un conducto. Entonces, la fono los ve y dice: “Ya, estos niñitos tienen TEL”. Entonces, ahí empezamos nosotros el proceso de evaluación de ingreso, con las pruebas estandarizadas (...)” (EPD1-34)

“Nosotros aplicamos la prueba que se hizo a final... Por ejemplo, ya. Ponte tú, a mi me tocan los Kinder, yo aplico la prueba que se hizo a final de año con el pre-kinder, esa misma prueba yo la aplico en Marzo a los niños. El primer mes es solamente de adaptación, y no se hace ninguna prueba, se trabaja, se hacen actividades, después se hacen pruebas. Las chiquillas de PIE sí, ellas van sacando a todos los niños individualmente.”(EEP2-67)

Macrocategoría formación inicial docente

- Categorías capacidades y habilidades a desarrollar:

Las educadoras señalan entre las capacidades y habilidades a desarrollar ciertos aspectos valóricos y habilidades blandas que se requieren principalmente para el trabajo colaborativo, donde se destacan la empatía y el profesionalismo, comprendiendo que el aprendizaje de los estudiantes es una responsabilidad compartida entre ambas docentes.

“Yo creo que uno debe ser perseverante, debe ser tolerante, de verdad que sí. Y lo otro que debe ser; empático. Si tú no tienes, según yo, esas características no podí’ trabajar

colaborativamente, porque cuando uno empieza en esto una misma sale esa idea del yo-yo. (...) Entonces, eso es lo que cuesta, yo creo que, más que los conocimientos que tú puedas adquirir en tu formación profesional. (...) Yo creo que tener esa mente abierta, esa apertura a todo eso que yo te mencioné, esos valores y actitudes. No creerte el cuento, porque este cuento es mío y es tuyo. (EPD1-61)

“Aquí es súper importante la empatía y el trabajo colaborativo acá, yo estoy hablando... porque cuando uno se relaciona con las personas, uno tiene que ser empático. De repente hay gente que te va a caer súper bien, pero tú estai’ haciendo un trabajo y aquí teni’ que ser como profesional, y las diferencias personales o individuales que tiene cada uno, (...) tu trabajo aquí es venir a ayudar a los chiquillos...”(EEP2-71)

- Categoría sugerencias a la Formación Inicial Docente (FID):

Con respecto a esto, la educadora regular es la única que realiza un énfasis en la formación inicial docente del área en la cual ella se desempeña, donde considera que debe existir una mayor preparación en torno a la atención a la diversidad y a las temáticas que la engloban.

“yo creo que ahora con lo de la diversidad, claro que van a tener que venir mejor preparadas. Mejor preparadas que las que están”.(EEP2-73)

Entrevista a dupla de co-docencia en educación básica

Contextualización:

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los participantes de esta investigación, que corresponden a una educadora diferencial y una educadora básica (PD-PB2), que realizan co-docencia en el nivel de octavo básico, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría Cultura

- Categoría comunidad educativa

Ambas educadoras manifiestan que entre los rasgos identitarios de la institución, se destaca el enfoque en el cual se desarrollan las prácticas educativas de la escuela, donde se busca formar estudiantes críticos de sus propias acciones y de la sociedad en general, que logren ser agentes transformadores de su propio contexto. Para que esto se lleve a cabo, implica un compromiso de toda la comunidad y del profesorado, haciendo énfasis en el rol que deben asumir como educadoras.

Este enfoque educativo considera además el contexto de vulnerabilidad en el que está situado el establecimiento, entregando herramientas y valores a los estudiantes para que puedan enfrentarse a situaciones de su vida cotidiana, generando relaciones cercanas y de confianza con los alumnos, abriendo las puertas de la institución a la comunidad.

“En función del proyecto, como de lo que se está creando, esto del estudiante crítico, que sea un agente de cambio en la sociedad yo lo encuentro súper pertinente con lo que queremos transmitir todos, entonces que no sean solo receptores de conocimiento, sino que sean transformadores en su propia vida (...) quizás tiene que ver con un trabajo que requiera tiempo, requiera articulación de los mismos profesores y de toda la comunidad que participa en la escuela.” (EPD3-13)

“La escuela es una escuela abierta se supone, entonces para cualquier apoderado que quiera venir, van a estar los profesores, van a estar los inspectores, van a estar de dirección para recibirlos.” (EPD3-24)

En cuanto a la concepción de diversidad que se ha logrado construir en la institución, ambas educadoras concuerdan en que aún se aborda desde las NEE, aludiendo a su integración dentro del aula y a la no discriminación de parte de los estudiantes, sin embargo, una de ellas reconoce que el establecimiento se encuentra en un proceso de transición hacia la inclusión, ampliando este concepto y manifestando que la diversidad es parte toda de la comunidad.

“(...)Pucha, el sello yo creo que es la diversidad de estudiantes. Es súper importante... Que si bien, va en un proceso de inclusión si se ha logrado esto de la integración, que estén todos, que estemos todos, y vamos armando de a poquito, pero están todos, todos formamos parte de esta comunidad, y en la diversidad también está la diversidad, más que la diversidad de estudiantes, yo creo que la diversidad de la comunidad”. (EPD3-35)

- Categoría Convivencia en la institución

En cuanto al ambiente laboral que se vive en la institución, se evidencian diferencias significativas entre lo manifestado por ambas docentes.

Por un lado, la educadora diferencial destaca que existe un clima de trabajo basado en el respeto, donde se logra realizar un trabajo en equipo, a pesar de reconocer que no siempre todos participan de forma colaborativa. Por otro lado, la educadora regular menciona que entre los mismos profesores existen dificultades en la relación tanto laboral como profesional, lo cual es consecuencia de las diferentes visiones y paradigmas que cada uno posee respecto a la educación y al trabajo con los estudiantes, puesto que no se realiza un trabajo en función del cumplimiento del proyecto educativo institucional, lo que influye, además, en las relaciones del alumnado.

“Eh, por lo menos desde lo personal, lo que me ha tocado a mí, yo tengo un ambiente súper grato de trabajo, de respeto. Sí un poco tiene que ver con validar el rol, validar el conocimiento (...) en general siento que es un ambiente súper armónico, de respeto, de trabajo en conjunto, no sé si todo es colaborativo, pero sí en conjunto” (EPD3-17)

“Si bien, todos conocemos la misión y visión de la escuela y lo que se pretende, también hay como distintos tipos de profes que han... que pertenecen a esta escuela. Eh, ahí como

que yo siento que aquí hay como varias miradas y como roces entre los profesores por lo mismo, o sea algunas personas pensamos de una forma, otras personas pensamos de otra forma y eso se transmite también a los estudiantes que creo que ahí está el grave problema. Entonces no se trabaja en función a la misión y visión de la escuela, sino que lo que cree que cada profesor que es correcto. (...)"(EPB4-11)

- Categoría Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Las educadoras manifiestan que el Proyecto Educativo Institucional fue creado entre todos los agentes educativos de la escuela y se encuentra en constante evaluación por parte de estos. Además se caracteriza por enfocarse en el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo como objetivo el lograr que estos sean agentes de cambio, tanto de su propia vida como de la sociedad.

“El proyecto se creó como entre todos los que participamos en la escuela: docentes, directivos, entre todos ha existido como jornadas de trabajo como para ir modificando un poco el PEI que existe.” (EPB4-10)

“En función del proyecto, como de lo que se está creando, esto del estudiante crítico, que sea un agente de cambio en la sociedad yo lo encuentro súper pertinente con lo que queremos transmitir todos, entonces que no sean solo receptores de conocimiento, sino que sean transformadores en su propia vida. Igual acá (...) Nuestro PEI declara que buscamos la felicidad de los estudiantes.” (EPD3-13)

Sin embargo, se reconoce en la concreción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la falta de coherencia entre lo manifestado en el proyecto educativo y las prácticas educativas realizadas por los profesores, aludiendo a que desde el equipo de gestión no se realizan acciones para solucionar esta disyuntiva, lo que provoca que no se trabaje en pro de lograr lo estipulado en la misión y visión de la escuela.

“Entonces, nosotros le transmitimos este discurso súper bonito; del estudiante crítico, transformador, que sea feliz, en su vida. Nuestro PEI declara que buscamos la felicidad de los estudiantes, pero en el accionar le estamos pidiendo otras cosas, lo estamos presionando, quizás no estamos siendo críticos nosotros mismos como profesores

(...)Entonces ahí falta articulación. Yo veo cosas buenas, desde lo que declaramos, y cosas malas desde lo que no hemos logrado hacer.” (EPD3-13)

En relación al concepto de inclusión, en los discursos de las docentes se aprecia una concepción basada en el paradigma de la integración, manifestando que en algunas situaciones se desliga toda la responsabilidad al Programa de Integración Escolar (PIE) para atender a los estudiantes con NEE, lo cual, de acuerdo a lo expresado por una de las educadoras, es producto de que existen muchas temáticas y concepciones respecto a la educación inclusiva que no son discutidas ni compartidas por toda la comunidad educativa, tanto a nivel de normativas como también de estrategias para abordar la diversidad.

“ (...) entonces, el trabajar con el PIE como desde la co-docencia ha servido mucho para integrar a los niños como dentro del aula. (...) yo encuentro que ha sido un logro el que se ha trabajado como desde la integración, no se margina como a los niños que tengan necesidades educativas especiales, no son marginados.”(EPB4-12)

“Estos profesores que yo siento que tienen como esta dificultad, se quedaron en el modelo antiguo, en el de que el chiquillo con problemas, y con problemas casi con diagnóstico: “Trabaja sólo tú con él, porque tú sabes, yo no sé cómo hacerlo”. Entonces quizás, compartir una metodología, compartir el: “Esto podríamos hacer todos en conjunto”, compartir nuevas cosas: ¿Qué es el decreto 83, cómo implementarlo? ¿Qué es el diseño universal de aprendizaje, cómo nos sirve a todos? No solo a nosotras que somos educadoras diferenciales tenemos que conocer esto, es para todos los profesores, y todos los profesores deberían poder implementarlo. Entonces yo creo que eso falta, como el saber.” (EPD3-15)

Macrocategoría Políticas

- Categoría normativa institucional

En cuanto a la normativa del establecimiento, ambas profesionales hacen alusión a la existencia de un reglamento y protocolos definidos a seguir en la institución, los cuales, según una de las educadoras estarían en coherencia con lo que se estipula en las políticas nacionales de educación. Asimismo, se menciona que dicho reglamento ha sido construido por la

comunidad, sin embargo, falta precisar con mayor claridad la manera en que se debe operar y el seguimiento que se requiere realizar en algunos casos, determinando responsabilidades a los agentes educativos.

“Aquí hay un reglamento que supuestamente también se ha construido como entre todos, ¿ya? que es el manual de convivencia. Se ha construido como entre docentes, los inspectores, todo, eh pero ese reglamento no se lleva a cabo aquí en esta escuela, o sea no funciona como “En primera instancia vamos a hacer esto, en segunda esto...”, no. Aquí llegamos casi siempre a la primera instancia y después ya nos olvidamos un poco del resto. Eso es súper complejo como para los profesores, porque al final es como... como que uno trata de derivar lo que corresponde y después queda como un poco en el aire, no hay como seguimiento, eso es lo que pasa mucho acá, no hay seguimiento de lo que pasa, entonces hay una carga para los profesores jefe súper grande, (...) Entonces, el reglamento aquí, si yo te puedo ser súper honesta no está funcionando.” (EPB4-20)

- Categoría gestión curricular:

Las educadoras destacan el trabajo con la comunidad que se realiza en la institución y como esta busca abrir sus puertas para que la familia y las distintas organizaciones sean parte de este espacio, valorando las actividades que se realizan.

“Hay actividades que se realizan los días sábados, de hecho las fiestas de las américas se realiza el sábado para mayor participación de la familia, pero las otras actividades igual son abiertas a toda la comunidad.” (EPD3-26)

“Esta es una escuela completamente yo creo abierta a la comunidad, (...) Eh, se hace mucho, se invita como a entidades de afuera también, por ejemplo; realizan talleres de Scout los días sábados acá, talleres de fútbol que no son del colegio, no son propios del colegio, son de otras entidades que trabajan que son de aquí de la misma XXX. Entonces, se ofrece la escuela como abierta...” (EPB4-40)

- Categoría Infraestructura:

Ambas educadoras manifiestan perspectivas distintas respecto a la infraestructura del establecimiento. La educadora diferencial declara no estar de acuerdo con la distribución del colegio en relación a los ciclos y al espacio que poseen los estudiantes para desenvolverse, el cual no considera apropiado. Igualmente, en relación a su lugar de trabajo, expresa que el espacio del cual disponen no se encuentra acorde con la cantidad de personal que trabaja en la institución.

Por otra parte, la educadora de aula regular, señala que ha existido un avance en torno a la infraestructura, destacando que se han invertido fondos para mantener el cuidado del centro educativo. Sin embargo, menciona la falta de consciencia y cuidado por parte de los alumnos, aludiendo a que realizan destrozos en el inmobiliario de la institución

“...siento que el cómo está distribuido es como encerrarlo en un cubículo acá los de media y en el cubículo de allá los de básica. Entonces...los patios no me gustan (...)”

(EPD3-39)

“Aquí nosotros en el PIE, ahora que somos más nos vemos más apretaditas, los profes de abajo tienen un cubículo súper pequeño, todos pegados ninguno se mira las caras, están como los libros al medio, como súper poco compartido. La sala de profes también, hay una sala chiquitita, hay dos sillones pa’ que descansen, el comedor también es pequeño, no damos abasto, entonces ahí los espacios están fallando quizás.” (EPD3-40)

“Se ha invertido harto en infraestructura, como desde lo monetario, se trata de mantener, de comprar, no sé, mesas nuevas para los estudiantes, de mantener el colegio lo más limpio y ordenado posible, (...) Entonces, si bien hay un esfuerzo importante, los alumnos no cuidan el... no lo cuidan el material, les cuesta mucho como apropiarse de esos espacios.” (EPB4-23)

En cuanto a la accesibilidad de la infraestructura, ambas profesionales dan cuenta de que aún falta implementar ciertos recursos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en el establecimiento, como es el caso de los estudiantes sordos.

“Sólo hay como esto que es para los sordos, que todavía no se ha implementado al 100%, por ejemplo, no hay alarmas de luces para una evacuación por ejemplo, no hay en el colegio, siendo que la media tiene de 1° medio a 4° medio alumnos sordos, no hay. Para ese tipo de necesidades educativas no hay, no existe en el colegio, no hay rampas o sea rampas acá para el segundo piso(...).” (EPB4-27)

- Categoría apoyos interdisciplinarios:

Ambas educadoras destacan la diversidad de profesionales existentes en el establecimiento, los cuales buscan atender las necesidades de los estudiantes y las situaciones conflictivas que surgen. A su vez, una de las docentes destaca los tiempos otorgados por la institución para trabajar con otros profesionales.

“(...) todos los profesionales que trabajan con el curso conversan ciertos casos, ahí se trabaja como más interdisciplinariamente, entre la asistente social, psicólogo, inspector, jefe de UTP, está el director, está la jefa de convivencia, la coordinadora del PIE, el profesor jefe, los profesores de asignatura, entonces ahí hay como... se revisa todo.”(EPD3-50)

“...Organiza como el plan a seguir eh en cuanto a trabajo interdisciplinario, en cuanto a cómo va a intervenir los psicólogos con el curso en cuanto a cómo va a funcionar con inspectoría. Y así como que se trabaja un poco, en base a las necesidades, porque aquí surgen necesidades todos los días, entonces como tener un plan, un protocolo como que no ha funcionado en base a las necesidades que van surgiendo todos los días.” (EPB4-32)

“O sea, nosotros tenemos horas asignadas dentro de nuestro contrato para trabajar con el PIE para las horas de... disciplinarias de los cursos, las reuniones de ciclo, hay horas asignadas como dentro de nuestro contrato para eso, así que existen los momentos para hacerlo.”(EPB4-33)

- Categoría gestión curricular en el aula:

Las educadoras dan cuenta de la realización de adecuaciones curriculares implementadas tanto al currículum como a la evaluación aplicada a los estudiantes en el aula. Además, una

de las docentes destaca que dichas adaptaciones se elaboran para todo el curso, y de igual manera se les entrega un apoyo especializado para los estudiantes con NEE que lo requieran, principalmente a aquellos que presentan NEE permanentes.

“Eh, desde los que son más transitorios que es más fácil también se hacen adaptaciones desde con el PIE y ellos le llevan como pruebas diferenciadas, generalmente son pruebas más cortas nomás ¿por qué? Porque lo que se trabaja en el aula es parejo para todos, y ellos se les, si bien se trabaja con ellos los mismo del aula, después se hace como a parte cuando los sacan de la sala, en el apoyo. Entonces, generalmente los niños no tienen bajas calificaciones, no son los niños que tengan más bajas calificaciones, sino que se les trata de apoyar de otra forma, desde el apoyo del PIE, desde el apoyo desde sus mismos compañeros que trabajen con niños que tienen esta capacidad de poder explicarles. Entonces desde eso se hacen como ese tipo de adaptaciones, más que del currículum mismo. El currículum si se adapta para aquellos que ya tienen otro tipo ya de necesidad educativa” (EPB4-31)

Macro categoría Prácticas Inclusivas

- Categoría Valor del Trabajo Colaborativo:

Ambas educadoras entregan un valor positivo al trabajo colaborativo, destacando como un elemento significativo el trabajo de co-docencia, reconociendo y validándose una a la otra como profesional y desde su disciplina. Asimismo, dan cuenta que dicho trabajo representa un proceso de construcción conjunta, donde se instauran objetivos en común, existiendo así una cohesión y complementariedad entre ambas que favorece el aprendizaje de sus estudiantes.

“Es súper importante el tema de la co-docencia, yo creo que uno porque los profesionales del PIE son los que entienden un poco más de necesidades educativas especiales, más que nosotros.(...)Entonces, yo creo que en esta escuela ha sido, para mí, fundamental el trabajo con el PIE, (...) yo estuve mucho tiempo sin educadores diferenciales por distintos motivos en distintos cursos y se nota.”(EPB4-34)

“...siento que mi par, la profesora con la que trabajo, entiende lo que es trabajar con un otro, validar al otro como profesional igual que tú. Entonces, el trabajo entre las dos es súper fructífero, porque claro, las dos aportamos, las dos vemos, las dos vamos construyendo y las dos vamos haciendo, entonces no es como: “Ya, tú hace esto, yo hago esto”, no, es súper equitativo el trabajo”. (EPD3- 63)

Además se mencionan algunos requisitos que favorecen el trabajo en co-docencia, donde se visualiza la necesidad de validar los roles y los conocimientos de cada una de las partes, reconociendo a la otra persona como un par y un aporte dentro del aula, y para lo cual, debe existir un compromiso mutuo para dicho trabajo.

“Sí un poco tiene que ver con validar el rol, validar el conocimiento, entonces como que les costaba visualizar un poco que el otro podía ser un aporte, que el otro no estaba sólo en la sala contigo para pasarte la guía o repartir material, sino que el otro es un par igual que tú,(...)” (EPD3- 17)

“Yo creo que mientras uno vea el compromiso desde la otra persona, uno también lo hace como mutuo.” (EPB4-59)

Así también, una de las educadoras alude a los beneficios que surgen del trabajo de co-docencia que se direccionan principalmente a los estudiantes, los cuales visualizan el quehacer de ambas docentes como un aporte a sus aprendizajes, pudiendo recurrir a ellas indistintamente cuando lo requieren.

“Entonces, el llevarse bien, lograr trabajar bien en conjunto, también repercute en los estudiantes, los estudiantes ven eso, los estudiantes comprenden que pueden buscarte a ti o al otro y con cualquiera de los dos van a entender” (EPD3- 65)

- Categoría Trabajo Colaborativo Interdisciplinario:

En relación a los roles y funciones en el trabajo de co-docencia, ambas educadoras expresan que estos son acordados de manera mutua, logrando complementarse a partir de las diferentes acciones realizadas en conjunto y dentro de los distintos momentos de la clase, pudiendo así atender a la diversidad presente en el aula.

“Dentro de esta co-docencia están las clases en conjunto, las adaptaciones curriculares, modificación de contenido, de objetivo, y eso. Trabajo en conjunto con el docente, y con el profesor jefe de este curso” (EPD3- 10)

“(…) yo creo que en esta escuela ha sido, para mí, fundamental el trabajo con el PIE, y yo trabajar, hacer clases con ellos en conjunto, nosotros nos dividimos las clases, o sea trabajamos el inicio juntos, el desarrollo juntos, el cierre juntos con el PIE” (EPB4-34)

- Categoría organización del equipo de aula para el trabajo pedagógico:

La coordinación entre profesionales es presentado por las docentes como un elemento esencial en el trabajo de co-docencia, destacando que poseen un tiempo destinado para llevar a cabo este proceso, en la cual una de las principales acciones que realizan en conjunto es la planificación de las experiencias de aprendizajes, en este espacio planean las clases a realizar, involucrando los contenidos, los recursos y las estrategias a utilizar para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

“Para eso tenemos las coordinaciones. En las coordinaciones necesitamos la planificación del contenido que viene, y en función de eso comenzamos a pensar en estrategias que puedan llegar a todos los estudiantes. Entonces, cada uno desde su área, el profesional de asignatura aporta desde el conocimiento, desde lo teórico, y nosotros aportamos como desde el método, desde la forma, desde la estrategia quizás, pero siempre complementándose en conjunto, porque las ideas al final salen desde el cómo lo hacemos en conjunto. Entonces, pensar en estrategias, métodos distintos, después al implementarlo lo mismo.” (EPD3- 59)

En cuanto a la evaluación de las experiencias de aprendizaje, solo una de las educadoras da cuenta de la ejecución de este proceso, manifestando que en conjunto con su co-docente visualizan aquellos aspectos fortalecedores y obstaculizadores de lo implementado, con el fin de rescatar o cambiar las estrategias según las necesidades del grupo curso y planificar la siguiente clase

“(…) Después la próxima coordinación, viene una evaluación de cómo hicimos esto: “Ya, ¿de qué podríamos sacar al limpio, qué nos sirvió, que nos fue útil?”, y ahí volvemos

a planificar en base a estas mismas clases que nosotros vamos haciendo, “Qué nos sirve, ¡Ah ya! Esto no nos sirvió, no lo hagamos más, hagamos otra cosa”, y ahí vamos pensando nuevamente, armando de nuevo la clase. Semana a semana así lo hacemos, las coordinaciones son semanales con los contenidos y las planificaciones.” (EPD3- 59)

- Participación de la familia en el aprendizaje:

Las educadoras reconocen que la participación de la familia constituye un desafío para la institución, haciendo énfasis en la complejidad de la relación que se tiene con algunos padres y apoderados, donde incluso se menciona que el vínculo escuela-familia que se intenta construir es casi inexistente.

Frente a esto, las docentes desarrollan una serie de acciones para vincular a la familia con el establecimiento, y potenciar su compromiso. Esto a través de la implementación de diversas estrategias para generar instancias que favorezcan su participación, como la realización de talleres en reuniones de apoderados, con el fin de entregar herramientas para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes, y abordar distintas temáticas, las cuales surgen desde los mismos educadores.

“Compleja...Tiene que, implica mucho trabajo del docente, del estar encima.(...)Entonces igual es variado el vínculo, estaba pensando en eso, hay papás que son súper presentes y papás que son súper ausentes. Entonces hay de todo, pero se logra generar un trabajo como en el global con la familia”. (EPD3- 21)

“Existen como distintas instancias; una es la reunión de apoderados que siempre como lo que se trata es darles herramientas a los apoderados pa’ que ayuden a sus hijos, (...) entonces en base a eso se hacen como talleres a veces, que son como generados desde el educador diferencial con el profesor jefe, aquellos educadores diferenciales que asisten a las reuniones de apoderados, entonces se crean como estos tipos de talleres como para entregarles herramientas a los apoderados para que ayuden a sus hijos desde las casas. Esa es una instancia que es la de los... eh las reuniones de apoderados.” (EPB4-39)

Macrocategoría Formación Inicial Docente

- Categoría capacidades y habilidades a desarrollar:

Las educadoras reconocen la necesidad de contar con capacidades y habilidades para poder realizar un trabajo de co-docencia efectivo, las cuales se relacionan en gran parte con las habilidades blandas y la parte emocional de los docentes que llevan a cabo dicho trabajo, entre estos se destaca la empatía hacia la otra persona, la validación de las competencias profesionales, la disposición y la apertura al aprendizaje profesional de nuevas estrategias.

“Sí, estoy pensando en la empatía, pero es súper emocional... Desde lo profesional, yo creo que...El sentir que el otro es capaz, como valorar esto que les decía en un principio, valorar al otro como un profesional, igual siento que eso se les olvida un poco a estos profesores que no logran el trabajo colaborativo, es porque no ven al otro como un profesional válido, no lo ven como un profesional, que eso es un problema” (EPD3- 73)

“Disposición, eso es lo que falta. Eh, disposición a que una persona entre a tu sala y trabaje contigo, o sea, acá hay muchos educadores diferenciales que tienen que estar sentados mirando cómo el profe hace la clase y después ayudarlo a los alumnos individualmente, eso no es co-docencia (...) Entonces, falta disposición a aprender también, o sea ellos tienen que aprender de nosotros y nosotros también tenemos mucho que aprender de ellos y eso es lo que no se entiende”. (EPB4-53)

- Categoría sugerencias a la Formación Inicial Docente (FID):

Las sugerencias a la formación inicial docente se adjudican principalmente a la formación de educadores regulares, donde ambas profesionales consideran que existen falencias respecto a esta, lo cual no permite el trabajo para la inclusión. Es así como reconocen la necesidad de formar a los docentes bajo una mirada y una concepción sobre la diversidad, además de herramientas para trabajar con la misma, de manera que puedan conocer e implementar diversas estrategias para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, enfatizando nuevamente en aquellos con necesidades educativas especiales.

“Porque se desliga todo como al educador diferencial po’, él es el que está preparado, pero a nosotros los docentes nos tienen que formar para eso, yo creo que eso es una tarea pendiente en el país actualmente. No, no existe.” (EPB4-49)

“Conocer qué es la diversidad, yo creo que con súper fundamentales esos ramos que tuvimos por ahí, no recuerdo bien. Qué es la diversidad, conocer la diversidad y no sólo como desde lo teórico, desde “Ya, este es diverso por esto otro”, ni no que en el estar, en lo práctico, creo que lo más rico de la experiencia universitaria de la formación inicial es lo práctico, porque es ahí donde se aprende realmente”.(EPD3- 68)

“Todos estos ramos, todos estos ramos pequeñitos que nosotros tuvimos (...) no podemos incluir todo eso en carreras más específicas, como lenguaje, matemáticas, pero sí el introducir en la diversidad: ¿cómo abordarla, cómo trabajar? ¿Qué es?. Entonces, quizás eso sería súper pertinente”. (EPD3- 70)

Por otro lado, una de las educadoras plantea la importancia de plasmar y educar en la formación inicial docente sobre la co-docencia, de manera que se prepare a los estudiantes de pedagogía para desarrollar este trabajo de forma efectiva. Un punto importante es el potenciar cada una de las disciplinas, donde el educador regular no solo tenga un dominio exhaustivo de contenido, sino también de estrategias para la diversidad, mientras que para los educadores diferenciales es necesario entregarles herramientas para abordar los contenidos específicos de cada área.

“Desde el principio yo creo que la formación docente debería plantear esto de trabajar en co-docencia,(...) Ahora también es para los dos lados po’, los educadores diferenciales también los deberían preparar en cuanto a contenido, porque ¿qué pasa? que por ejemplo, los educadores diferenciales cuando se enfrentan a los contenidos de media no están preparados tampoco para enseñar matemáticas en 4º medio, que no tienen porqué estar preparados tampoco, pero eso también yo creo que va para los dos lados po’, deberían, tanto a los profesores formarnos como para ese lado, como a los educadores diferenciales también, ambos, yo creo que ahí está el problema más grande”. (EPB4-51)

Entrevista a dupla de co-docencia en educación media

Contextualización:

A continuación se presenta el análisis descriptivo, de los participantes de esta investigación, que corresponden a una educadora diferencial y un educador de media especialista en química (PD-PM3) que realizan co-docencia en el nivel de tercero medio en la asignatura de electivo de química, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría Comunidad Escolar

Los docentes manifiestan como rasgo identitario del establecimiento, el tener como propósito formar estudiantes con pensamiento crítico, transformadores de su entorno y manteniendo un compromiso con el medio ambiente. También se menciona que las prácticas educativas se encuentran en una transición hacia una mirada inclusiva.

Sin embargo, a raíz de estos sellos característicos mencionados, uno de los educadores revela que se visualiza de distinta forma en la sala de clases, puesto que las acciones implementadas por los docentes no responden al paradigma planteado en el discurso.

“(...) Tiene distintos tipos de sellos, yo creo que el esencial es, o lo que me moviliza a mí al menos y al resto de los profesores espero, a lo que he visto en algunas prácticas, es el situarnos desde un paradigma, desde un enfoque socio-crítico, eh ... y también el tema de inclusión, este colegio tiene ciertas prácticas que van transitando hacia la inclusión muy lentamente y es algo que es relevante, (...) nuestros estudiantes deben estar formándose con una visión social o de transformación social también, son sellos que creo que son importantes que se están trabajando en la institución. (...)” (EPD5-13)

“(...)Tenemos un discurso que vamos dentro de un paradigma, pero nuestra práctica no siempre nos acercamos a eso. Entonces, hay ratos que perdemos un poco la línea y ahí

empezamos a hacer cosas que no corresponden, cosas que no logramos finalizar, que no quedan redonditas, bien hechas, y ahí nos perdemos un poco.” (EPM6-31)

En relación al concepto de diversidad, uno de los educadores menciona que desde los docentes se concibe la diversidad en relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE), sin embargo es en dicho programa donde se visualizan mayormente las prácticas inclusivas. A partir de esto, el otro entrevistado hace referencia a que, si bien la inclusión es parte de los sellos institucionales, la escuela no se encuentra preparada para atender a toda la diversidad que llega al establecimiento, por lo que no se logran evidenciar acciones que respondan adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

“(…) hay algunos colegas que incluso todavía como que piden la lista de los estudiantes PIE, por ejemplo, entonces ahí hay una práctica en la que uno dice: “Pero, ¿por qué?”, y ahí ya empezamos a pensarlo, ¿Qué es lo que sucede? ¿Qué es lo que quiere conseguir en el fondo teniendo la lista de los estudiantes transitorios, ¿Son sólo ellos los que necesitan más apoyo, son... el resto del curso también necesitará algo? Entonces ahí, en esos cuestionamientos yo creo es donde se va trabajando esto de la diversidad, de que finalmente son todos nuestros estudiantes los que tienen distintos tipos de necesidades y no solamente algunos que están estipulados, diagnosticados o que son parte del programa. Sí, yo creo que a través de la conversación se da esa sensibilización y esa mirada. Ahora, dentro de las prácticas más, como sólidas que tenemos el tema de la diversificación de las actividades, claro, yo creo que eso es algo también más instalado respecto al PIE o de mis propias prácticas por ejemplo. De esa manera se hace un rescate de la diversidad (...)”
(EPD5-22)

“(…) Y después llegaron, no sé, 3 chiquillos con Asperger, que los vamos a poder tener, pero tampoco estamos al 100% con ellos, entonces también estamos al debe, (...) como que siento que tratamos de acaparar todo lo que podamos, bajo el nombre de inclusión, y de que vengan todos pa' cá, pero no lo podemos hacer obviamente.”(EPM6-34)

En cuanto a la participación de los agentes en la institución, los entrevistados destacan aspectos diversos en cuanto a esto. Uno de los educadores hace mención a las instancias con

las que los profesores cuentan para lograr discutir y reflexionar respecto a diversos temas, otro aspecto que señala es que, si bien cuentan con los espacios para compartir opiniones, la dinámica de funcionamiento interno dificulta la toma de decisiones. Por otro lado, su co-docente pone énfasis en la falta de cohesión entre el accionar docente y lo que se estipula en la visión y misión de la escuela, reconociendo además la desorganización del establecimiento.

Por otra parte, se menciona las diversas acciones realizadas en el establecimiento desde sus inicios, con el objetivo de acercar tanto a la comunidad como a la familia a través de diferentes actividades.

“(...) Nosotros somos súper reflexivos, nos damos varios espacios en los consejos para discutir muchos temas, pero somos muy poco operativos en términos de poder sistematizar las acciones y respetarlas.(...)” (EPD5-38)

(...) Está el otro grupo de profes, que trata de sacar esta cuestión a flote, está el otro grupo de profes que va como pa`l otro lado, que tienen otro ideal y tratan de sacar esto a flote pero con otra convicción creo, entonces hay un tira y afloja pa` donde se mueve el colegio, y el que debería guiar el colegio, el equipo que está más arriba de los profes. Entonces, eso está determinando nuestro andar. Hay una masa de profes que no hace nada, otra masa de profes que viene con ideas nuevas, los profe que... Hay mucho profe acá que viene de la XXX, tratando de innovar, y que se topa con esta cuestión que es un desorden, que no funciona... (EPM6-48)

(...) Las actividades más grandes siempre son abiertas a la comunidad, el tema de los bailes, las revistas de gimnasia, eso se abre a la comunidad, pero eso se viene como... por defecto siempre fue así. (...)” (EPM6-62)

- Convivencia en la institución

El ambiente laboral de la institución, según lo mencionado por los educadores, es bastante desfavorable, puesto que han ocurrido varias situaciones adversas, resultado de las diferentes posturas y puntos de vista de las personas que trabajan en el establecimiento, lo que finalmente termina tensionando y desgastando las relaciones entre los docentes. Frente a esto,

uno de los educadores menciona que, si bien estas relaciones permiten un aprendizaje profesional donde se genera una transposición de conocimientos, esto no se logra con todos los docentes debido a la disposición que posee cada uno de ellos al trabajar con otro.

“(…) es complejo llegar a tomar acuerdos, es desgastante con algunos colegas, porque claro uno está en constante formación con el otro, yo aprendo mucho de mis colegas del área, ellos son los conocedores, los que se formaron 5 años en eso, entonces también hay muchas cosas que uno recibe, pero también el entregar con algunos es mucho más fácil que con otros, están mucho más dispuestos que otros, pero claro es un poco agotador en realidad, (…).” (EPD5-25)

“(…) Yo creo que todos aquí le tenemos mucho cariño al liceo y todos estamos tratando de ayudar y de fomentar cada uno desde su visión cómo mejorar el espacio, lamentablemente esas visiones no siempre coinciden y eso es lo que genera estas tensiones entre el profesorado. (EPD5-29)

- Categoría Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En cuanto al proyecto educativo institucional (PEI), uno de los educadores menciona que fue una construcción que se realizó entre todos los funcionarios del establecimiento, destacando el enfoque de enseñanza socio-crítico, además de reconocer distintos sellos, que son mencionados por el otro entrevistado, como la inclusión, el compromiso por la comunidad educativa y el medio ambiente.

“(en relación al PEI) fue una construcción hecha por todos los funcionarios del colegio y fue aprobada por todos. Tiene distintos tipos de sellos, yo creo que el esencial es, o lo que me moviliza a mí al menos y al resto de los profesores espero, a lo que he visto en algunas prácticas, es el situarnos desde un paradigma, desde un enfoque socio-crítico, eh ... y también el tema de inclusión, este colegio tiene ciertas prácticas que van transitando hacia la inclusión muy lentamente y es algo que es relevante, está dentro de nuestro PEI también, el tema de señalar que nuestros estudiantes deben estar formándose con una visión social o de transformación social también, son sellos que creo que son importantes

que se están trabajando en la institución. Eso podría señalar como aspectos más relevantes.” (EPD5-13)

“(haciendo referencia a la visión y misión del establecimiento)(...) estudiantes críticos, inclusión, el tema del compromiso con el medio ambiente, compromiso con la comunidad, compromiso con todos, eh creo que en el papel eso suena muy bonito, sin embargo pasar del papel a la acción de la sala es otra situación. (...)”(EPM6-31)

Además, se evidencia que el PEI es conocido por ambos educadores, donde se destacan ciertas fortalezas y debilidades respecto a este. Una de las debilidades que se mencionan, es la dificultad de llevar lo estipulado en el PEI a la praxis, lo cual en ocasiones obstaculiza el tomar decisiones que logren cumplir con lo estipulado en dicho documento.

“(..).Tenemos un discurso que vamos dentro de un paradigma, pero nuestra práctica no siempre nos acercamos a eso. Entonces, hay ratos que perdemos un poco la línea y ahí empezamos a hacer cosas que no corresponden, cosas que no logramos finalizar, que no quedan redonditas, bien hechas, y ahí nos perdemos un poco” (EPM6-31)

“Claramente, el poder efectivamente llevar esto tan lindo que se señala en el papel a las prácticas cotidianas, que no siempre se logran, pero que, claro, es un objetivo que está instalado al menos a nivel discursivo, por lo tanto ahora el desafío es llevarlo a nuestras prácticas(...).” (EPD5-14)

Frente a esto, uno de los educadores menciona que no visualizan los lineamientos de forma clara para actuar en función de los objetivos y los sellos que el establecimiento quiere implementar, lo cual considera una responsabilidad del equipo directivo el tomar acciones que aclaren estas situaciones.

“Y parte también, yo creo, por el lineamiento nuevamente, si acá eso nos está determinando nuestra convivencia, nuestros sellos, nuestros resultados, todo viene determinado de allá po, no tenemos una cabeza clara que nos guíe.(...)” (EPM6-45)

Por otro lado, también se da cuenta del mal uso o desvalorización que se posee con respecto a los recursos de la escuela, donde además existen profesionales que logran

desarrollar buenas prácticas, pero debido a la desorganización del establecimiento se retiran de él.

“(...) Hay colegios que no tienen ni la mitad de los recursos que tenemos acá, que acá se malgastan infinitamente, tenemos profesores que son profesores muy capos en su área, que son buenos profes, que tienen el cariño de los chiquillos, que esa cuestión es impagable, y lamentablemente, por cuestiones, no sé administrativas por desórdenes, perdemos. Y hay profes buenos que se van porque se cansan de estos.” (EPM6-46)

Respecto al concepto de inclusión, si bien se destaca como sello institucional, sólo uno de los entrevistados da cuenta de que el establecimiento se encuentra en una transición hacia un paradigma inclusivo, mencionando además que toda la comunidad es responsable de desarrollar prácticas educativas, no solo el Programa de Integración Escolar (PIE)

“Primero, que estamos bajo un modelo todavía con el concepto de integración, ¿cierto?, desde ahí estamos trabajando, operando lamentablemente, si bien estamos transitando hacia la inclusión, todavía creo que estamos al debe como programa de integración principalmente responsable de esto, pero también con la comunidad.(...)” (EPD5-20)

Macro categoría políticas

- Categoría implementación de políticas públicas

Ambos profesionales consideran que la implementación de políticas públicas aún es un desafío en la institución, dando cuenta de que no existe definición de los lineamientos pedagógicos de la institución. Uno de los educadores menciona que esta falta de claridad también está presente en el equipo de gestión y también en el equipo de convivencia, quienes son los encargados de la articulación entre la normativa institucional y las políticas públicas.

“Lineamientos técnicos pedagógicos que a lo mejor no están tan definidos, o a lo mejor están claros desde una visión ministerial (...) no siempre hay tanta claridad desde el equipo directivo, desde la gestión y el liderazgo como mencionaba anteriormente.” (EPD5-18)

“Tenemos un equipo de convivencia que tiene integrantes muy valiosos que han tratado de instalar la normativa actualmente, pero en... por desconocimiento yo creo que se han pasado a llevar muchos derechos de los estudiantes, se han vulnerado muchos derechos, de pares también yo creo. Entonces, creo que falta...” (EPD5-32)

- Categoría normativa institucional

Respecto a las normativas de la escuela, ambos docentes reconocen la existencia de normas que rigen el actuar de los miembros de la comunidad educativa, haciendo alusión a las diferentes normativas orientadas a fortalecer la convivencia y la toma de decisiones. Sin embargo, los entrevistados reconocen que la práctica de dichas normas presenta dificultades en su aplicación, puesto que no siempre se respetan los protocolos.

“El equipo de convivencia ha hecho un gran trabajo en el tema de crear protocolos de acción frente a distintos temas cotidianos súper bueno, yo lo tengo ahí en mi escritorio, sagrado, entonces pasa algo, lo leo, ya sé lo que hay que hacer. Pero pasa que, después de que sucede, me acerco y no se cumplió el primer punto, ni el segundo, ni el tercero, ni el cuarto, ni el quinto, y entonces ¿Por qué nos dimos tanto trabajo de sistematizar esto?, conversar primero, el equipo de convivencia luego nos entrega esto, y no pasa...” (EPD5-38)

“Existieron las jornadas de acompañamiento al aula, que en primera instancia se nos contó que se hacía para ver cómo funcionaba el clima de aula, que no se iba a utilizar para los despidos a fin de año. En el fondo dicen “No importa cómo te evaluemos, porque no es fundamental en tu... que continúes acá”, pero uno sabe que si o si puede determinar que funcione o no funcione. (...) Se envió a los profes este acompañamiento al aula, que además es sólo para los profes, el educador diferencial no es evaluado, lo que también no corresponde, o sea él es una persona dentro de la sala, todos debemos ser evaluados de alguna forma. Entonces, claro, segmenta solo a los profesores, se enfoca solo en el trabajo del profesor. Sin embargo, acá tenemos co-docencia ahora desde 1º básico, entonces tampoco va por la línea del colegio.(...) Entonces, estamos en ese proceso ahora, ya comenzaron este segundo semestre acompañamientos al aula, y ahora son sin aviso. Entonces, ya algunos colegas, comienza la clase y viene la visita del jefe UTP, el director,

orientación y revisan cómo funciona la clase, y luego de la clase acuerdan una fecha para hacer como la evaluación, lo conversan...” (EPM6- 54)

- Categoría gestión curricular

En cuanto a la organización curricular, uno de los docentes destaca la elección de los electivos por los estudiantes de acuerdo a sus habilidades e intereses, mientras que el otro menciona la importancia de aumentar la carga horaria de ciencias con el fin de abordar mayor contenido.

“(...) y lo veo mucho con mis estudiantes más humanistas o artísticos que están en 3° medio, entonces en esa etapa ellos eligen; está el científico, el humanista, y la especialidad de artístico, y pasa que cuando nos volvemos a reunir en común están todos muy conectados, aunque sea química, física, lenguaje, matemática, están conectados intentando aprender porque, yo creo, tienen estos otros espacios donde logran generar aprendizajes desde sus propias habilidades cada uno, entonces eso permite que al momento de cambiar un poco, también logren conectarse un poco con lo que están haciendo.” (EPD5-44)

“Eh, Comprendieron la idea, entendieron que en el fondo era lo mejor pa’ los chiquillos. Y sumamos dos horas más de ciencias, entonces hay dos horas de biología, dos de física y dos de química.” (EPM6-8)

En relación a las instancias de articulación, los dos educadores señalan que existen oportunidades para organizarse entre departamentos, a lo que se mencionan distintas coordinaciones como las del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), las reuniones de equipo de aula, con el equipo de convivencia, entre otros.

Respecto a la articulación entre departamentos, uno de los docentes menciona que si bien existen intenciones de realizar una articulación entre los distintos departamentos y ciclos, esto depende de la disposición de los educadores y, que a la vez, comprendan que no es una acción que busca invadir al docente de aula, sino que es una manera de entregar mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

“Trabajo con los intérpretes de lengua de señas, con, bueno, el equipo interdisciplinar ¿cierto? es la psicóloga, los psicólogos y con los profes de aula. Con los profes de aula tenemos estipulada las reuniones semanales que son las coordinaciones de 45 minutos, una vez a la semana, y luego la concreción en aula. Además tenemos el espacio de las reuniones de departamento, donde también uno puede hacer un trabajo técnico pedagógico con ellos, y las reuniones de equipo que tenemos acá en el PIE. Las demás reuniones con inspectoría, son emergentes, con convivencia... Pero así está organizado. En las coordinaciones son un poco más específicas porque tenemos nosotros la normativa que nos va permitiendo desarrollarlas de manera más sistematizada, donde vamos tomando acuerdos.” (EPD5-50)

“Como departamento de ciencias, nosotros propusimos colaborar con los profesores de primer ciclo. (...) y lamentablemente desde el departamento del equipo de primer ciclo lo vieron con malos ojos, como de que no podemos entrar a la sala, entonces como que ahí existe un roce. Entonces, dimos esa idea y a principio de año quedó el caos “Que no, que todos son especialistas en su área, que no es necesario”, porque siento que ellos se ponen en primera instancia a ellos, al profe y no al estudiante.” (EPM6- 58)

En relación a los talleres, uno de los educadores le otorga un énfasis a estos, los cuales son valorados por la comunidad educativa y buscan responder a las habilidades de los estudiantes, generando una diversidad de actividades en distintas áreas como música, ciencias, artes, etc. Se evidencia, además, que dichas instancias son acogidas por los estudiantes y se reconocen como un sello institucional.

Asimismo, existen talleres extraprogramáticos donde pueden participar los padres y apoderados.

“Yo creo que los talleres son un sello que los estudiantes rescatan mucho y que validan mucho de este espacio, que les permite generar más acciones en sus vidas cotidianas que les ayuden. (...) Entonces, creo que esa línea más artística permite que los estudiantes también vayan visualizando otras formas de canalizar su energía, sus habilidades, que no siempre están presentes en otras instituciones... ”. (EPD5-44)

“...Bueno, los talleres también extraprogramáticos están abiertos a los padres. Ahora por ejemplo, se va a hacer un concurso literario en el liceo, donde hay una categoría de apoderados, así que...” (EPD5-85)

Otro aspecto a destacar es el trabajo con la comunidad, frente a lo cual ambos docentes consideran la escuela como un espacio abierto. Uno de ellos destaca que se ha buscado generar vínculos y acciones con las poblaciones aledañas, donde se intenta desarrollar un trabajo social y pedagógico entre los agentes educativos, incluyendo a los estudiantes y los pobladores. Por otro lado, se señala además que en la misión de la escuela se declara que se busca generar vínculos con la comunidad y la familia, por lo cual se han realizado acciones y actividades, además de permitir el uso del espacio institucional a distintas organizaciones sociales.

“Exacto, entonces hay una visión del poblador de “Oh, ¿por qué el liceo está haciendo esto? ¿Por qué el liceo está participando así? ¿Por qué están estos profesores acá?” Ahí es super.... O sea, es de cuidado yo creo el trabajo con el poblador, no es cosa de.... O sea, intelectualmente yo lo veo como muy invasivo, entonces hay que tener mucho cuidado ahí, cómo se hacen ciertas actividades, desde dónde nacen ¿cierto?, cómo se empoderan los pobladores finalmente que construyen este espacio... Y eso no ha sido discutido como institución, entonces claro, está abierto a la comunidad y estamos tratando de levantar cosas; está la huerta callejera que es una iniciativa de los estudiantes que es súper buena, muy bonita” (EPD5-90)

“Se comentó a principio de año como en el plan general de escuela, de que debía acercarse a la escuela, a la comunidad y a la familia. Está en nuestra misión también, que tiene que ser una escuela abierta a la comunidad, y siempre hemos tenido por ejemplo, la cercanía con los grupos Scout, que usan la escuela el día sábado. Eh, otras organizaciones sociales también utilizan la escuela para diferentes actividades, y el resto de actividades durante el año se ven por los departamentos”. (EPM6- 62)

- Categoría infraestructura

Respecto a la infraestructura, ambos docentes mencionan que falta realizar modificaciones en el establecimiento, puesto que no se logran cubrir todas las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, uno de los educadores reconoce que se han implementado cambios en torno al espacio y su cuidado, rescatando la existencia de un equipo de mantención presente en la institución para encargarse de este aspecto.

“Pucha, mal. Yo creo que ahí estamos al debe. Eh... Sí. Se llueven algunas salas, es un colegio muy helado, es muy grande, entonces no se alcanzan a cubrir muchos puntos...”
(EPD5-46)

“Ahora, de ese dinero, creo que en esta fecha ya no queda nada en esa cuenta, entonces de infraestructura es poco lo que se puede hacer, porque además los cambios de infraestructura siempre son muy grandes, son de magnitudes mucho más grandes.(...) Entonces, ahí como que siento que el colegio no puede hacer grandes cambios, ha hecho bastante, pero siento que es como un cambio grande anual, entonces lo poco que tenemos, se ha ido adaptando, mejorando, hay un equipo de, como de mantención que se formó hace bastante poco, y creo que ha hecho una pega muy buena, porque ahora tenemos demarcada, por ejemplo, las zonas de seguridad, se ha hecho un trabajo bastante importante con eso, se ha hecho más segura la escuela de cierta manera. Nos falta bastante y vamos en pro de que vaya mejorando.” (EPM6-64)

- Categoría accesibilidad de la comunicación

En cuanto a cómo la institución permite el acceso a la comunicación y la participación de los estudiantes, ambos profesionales dan cuenta de que existen alumnos sordos en la escuela, los cuales se comunican en lengua de señas, por lo que existen tanto educadoras diferenciales como intérpretes en los cursos correspondientes para acompañar su proceso de aprendizaje. Además, se han creado distintos mecanismos que les permitan identificar los espacios de la escuela, buscando generar acciones a nivel institucional con los estudiantes de manera que se interiorice la cultura de las personas sordas. También, según lo mencionado por uno de los docentes, se han realizado otras acciones que buscan orientar a los educadores como los

cursos de lengua de señas. Respecto a este último, se señala que ha sido un proceso difícil debido a la baja participación de los demás funcionarios, lo cual genera que como escuela no se logre entregar las orientaciones necesarias a los estudiantes que lo requieren.

“Bueno, eh el caso de los sordos es lo más resuelto, porque tenemos 3 intérpretes de lengua de señas para los 4 cursos que hay actualmente con estudiantes sordos. Están en todas las asignaturas, salvo en educación física donde hemos tratado de implementar otro tipo de adecuaciones como el compañero tutor, ¿cierto?, el compañero que acompaña y trata de intermediar. Los profesores y los practicantes tienen ciertas sugerencias como utilizar el material visual que permita seguir ciertas instrucciones. Y todo lo demás está cubierto. También se han hecho cursos de lengua de señas donde pueden ir profesores, compañeros de los chiquillos sordos, está abierto, está también implementado al primer ciclo el tener talleres rotativos donde está la lengua de señas. Entonces, y hay distintos tipos de mecanismos también; hay cartelitos donde está la fotografía con señas de distintos espacios, en las alianzas, por ejemplo, hay un juego que se llama “Si se la sabe, señee”, donde se tienen que... se hace una seña y ellos tienen que adivinar cuál es, entonces hay ciertas cosas que se comparten. El dactilológico está instalado a nivel institucional, y hay otras cosas que también nos van hablando de que esta cultura está muy inmersa...”

(EPD5-49)

“Al siguiente año se volvió hacer el curso, lo tomaron el resto de los profes, otro personal de acá, pero siento que aún estamos muy bajos con eso. (...) Y con los chicos que salen acá de 4º medio este año, que llevan 4 años en el colegio, siento que aún le debemos mucho, y no alcanzamos a cubrir lo que ellos necesitaban, porque si usted ahora va a la puerta y trata de comunicarse en lengua de señas no le van a entender. Si usted se acerca a cualquier inspector en lengua de señas no le va a entender”. (PM6-32)

- Categoría apoyos interdisciplinarios

Respecto a los profesionales que existen en la escuela, uno de los educadores da cuenta de algunos de estos, como lo son los intérpretes de lengua de señas y psicólogos. Asimismo, ambos docentes destacan el trabajo interdisciplinario que se desarrolla en cada uno de sus

departamentos y además se señalan los tiempos determinados que existen para poder realizar dicho trabajo.

“Trabajo con los intérpretes de lengua de señas, con, bueno, el equipo interdisciplinar ¿cierto? es la psicóloga, los psicólogos y con los profes de aula. Con los profes de aula tenemos estipulada las reuniones semanales que son las coordinaciones de 45 minutos, una vez a la semana, y luego la concreción en aula. Además tenemos el espacio de las reuniones de departamento, donde también uno puede hacer un trabajo técnico pedagógico con ellos, y las reuniones de equipo que tenemos acá en el PIE. Las demás reuniones con inspectoría, son emergentes, con convivencia... Pero así está organizado. (...)”. (EPD5-50)

“Apoyos interdisciplinarios... eh, estos se organizan desde los departamentos. Acá tenemos unas 2 veces al mes una reunión de jefes de departamento, y de ahí la formación que se ve, baja después en reuniones a la semana siguiente de los departamentos, entonces, por ejemplo, si queremos hacer alguna actividad que podamos ligar a historia, lo hablamos a los jefes de departamento, lo acordamos con UTP, y después lo bajamos a los profes y armamos la actividad”. (EPM6- 80)

- Categoría gestión curricular en el aula

Respecto a la relación entre profesores y estudiantes, ambos entrevistados destacan de forma positiva el establecer vínculos de confianza con los alumnos. Sin embargo uno de los docentes expresa que hay quienes priorizan la jerarquía y la autoridad en la relación que establecen con los estudiantes, y destaca otras situaciones en las que se desarrolla una relación de amistad entre educandos y profesores, provocando que traspasen los límites institucionales, y se transgredan los roles.

“Eh, yo creo que positivo, más que de un reglamento, yo creo que acá la relación estudiante-profesor creo que es muy buena en esta escuela. Siento que el chiquillo ve al profe como una persona cercana, yo creo que, no sé, en el 90 % de los profes los chiquillos se pueden acercar a hablar con ellos. Creo que esa disposición, esta de todos, de estos 3 grupos de profesores está esa disposición (...) acá se da esa relación de confianza, creo

que eso es muy bueno. (...) Entonces eso es como una de las cosas muy buenas de este colegio, la relación estudiante-profesor.” (EPM6-50)

“(...)Son muy pocos los colegas que yo creo que no lo ven así, o que tienen prácticas un poco más desde la distancia con el estudiante, desde la jerarquía también, yo creo que aquí se ha logrado que... llevar a cabo una relación de confianza y de cariño donde, claro, hay gente que pueda que pierda el enfoque del rol y hay gente que no, que lo sigue llevando a cabo, hay estudiantes que lo sostiene y es súper delicado, pero al menos se dan cuenta, señalan que hay inspectores, por ejemplo, que quieren ser sus amigos. No, ellos son inspectores y ellos son estudiantes y no van a a ser amigos por más que haya confianza, buenas relaciones, no tienen por qué confundirse esas cosas...” (EPD5- 29)

De igual forma, el mismo profesor hace referencia a que las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos es baja, basándose en su propia experiencia. Además, ambos dejan entrever las expectativas que mantienen para todos sus estudiantes independientemente de las características y necesidades que presenten.

“...los profes también, hay bajas expectativas, sí, sí. Sí, ayer me pasó una situación súper lamentable que no supe cómo reaccionar en el momento, que llegaron a observar una clase 3 practicantes de biología de 1º año, y la profesora empieza a contar de que uno de los estudiantes había sido parte del colegio, entonces les decía a los chiquillos “¿Ven que se puede? ¿Ven que pueden llegar a la universidad saliendo de este colegio?” ¡Y a mí me dolió el corazón! Y los chiquillos se ofendieron igual, “¡Tía!”, así como ‘obvio’. Fue súper lamentable. Y claro, ahí se deja ver cuáles son las expectativas que tenemos.”

(EPD5-84)

“... Entonces no puede ser así, creo que tiene que ser como...todos lo pueden hacer, entonces eso es lo que tenemos que tratar, creo yo. Y los chiquillos que bailaron ahora, el próximo año, créame que van a hacer los primeros que van a querer bailar, porque les gustó po’, si ellos no llegaron acá como que eran sordos, que eran menos, siempre los tratamos por igual a todos, como debe ser.” (EPM6- 86)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría valor del trabajo colaborativo

Los educadores otorgan un valor al trabajo colaborativo positivo, donde señalan que es muy enriquecedor y necesario para ambos docentes, especialmente porque permite la reflexión permanente del quehacer educativo, la expresión de diferentes puntos de vista y el crecimiento profesional, favoreciendo además la toma de decisiones en torno al aprendizaje de los estudiantes, adoptando diferentes modalidades dentro del aula.

Otro aspecto que se destaca es el aporte que tiene para los alumnos, ya que permite que el contenido pueda ser comprendido por todos y cada uno de ellos.

“Creo que es súper enriquecedor tener un par en la sala, alguien que te ayuda a visualizar cosas que tú no ves, alguien que te ayude a reflexionar, con quién poder dialogar la toma de decisiones, que los estudiantes lo vean también, que puedan ver este trabajo colaborativo, (...) En términos de lo académico también, el poder tener dos personas que te pueden explicar lo mismo de distinta forma también es un aporte, entonces creo que es súper valioso el trabajo(...)(EPD5-58)

“A mí el tema de la co-docencia la encuentro muy bien, muy necesaria. Participo desde que... ligado al tema de los sordos participo en el tema de co-docencia, hemos pasado por los, ¿6-7 estilos creo que son de co-docencia? dependiendo de la clase, de la situación del curso, he hecho co-docencia acá con la XXX, con XXX, con XXX, (...) creo que es un aporte muy importante a la clase, he tenido la suerte que los profes, con los que he estado viendo el tema de estos apoyos han sido súper jugados, (...). Creo que, cuando podemos hacer la co-docencia dentro del aula, se facilita la labor del profe y llega mejor el contenido, los chiquillos aprenden mejor, hay diferentes puntos de vista, hay diferentes estrategias que hemos utilizado, (...).(EPM6-93)

En cuanto a cómo se ha ido valorando dicho trabajo en el establecimiento, uno de los docentes señala que aún existen profesores que no aceptan trabajar a la par con otro, ya que se ven invadidos y criticados, y que a su vez no comprenden que la co-docencia es en beneficio de todos los estudiantes. Por el contrario, el otro entrevistado destaca que en general

todo el profesorado está llevando a cabo prácticas colaborativas, donde se ha logrado visualizar a los educadores diferenciales como un par dentro del aula.

“Lamentablemente, está el tema de que hay muchos profes que cierran la puerta, como lo decíamos anteriormente y que no lo ven con buenos ojos, como que las modificaciones son ataques personales, malentendiendo el tema que va hacia los chiquillos, eso siempre lo dije, si esto le va a ayudar a los niños, que entre todo el PIE a la sala si es necesario, porque si es pa’ ellos todo vale.” (EPM6-93)

“(…) yo creo que todos mis compañeros están llevando prácticas de co-docencia, de distintos tipos de estilo, pero ya está visualizado el educador diferencial como un par, ya no hay situaciones en las que se niegue la entrada o el sacar un estudiante de la sala, sino que todo lo contrario. Ya no tenemos que estar pidiendo por favor que se nos citen a las reuniones de los cursos, sino que eso ya está, ya es una práctica instalada que es súper valioso (...)”(EPD5-21)

Uno de los educadores hace mención sobre la concepción de la co-docencia, la cual contempla a través del trabajo de dos profesionales que se sitúan desde un mismo nivel, y que poseen objetivos en común en torno a los aprendizajes y habilidades de los estudiantes. A raíz de esto, destaca que desde dicho punto de vista, no se podría concebir al educador diferencial como asistente de la educación.

“Yo creo que hay una diferencia justamente en esto de entender la co-docencia como dos pares que están situados en un... con los mismos objetivos de poder nivelar ciertos aprendizajes, habilidades, de que nuestros estudiantes finalmente aprendan y que ambos son esenciales en ese camino, por lo tanto, si yo visualizo a un par como un asistente de la educación se ve inmediatamente como un cargo menor, como una persona que está apoyando solamente este transcurso y no es responsable igual que el otro par. (...)”
(EPD5-19)

Por otro lado, ambos docentes dan cuenta que entre los requisitos para dicho trabajo es necesario validar el rol del otro, desprenderse de los egos, establecer una interacción entre ambos profesionales. Ante esto, uno de los docentes recalca que ambos deben apuntar hacia

un mismo objetivo para lograr así un trabajo colaborativo, de igual manera, se agregan otros requisitos, como las habilidades blandas y la flexibilidad.

“yo creo que partimos desde, siendo súper honesto, de que era un aprendizaje para los dos el tema de que teníamos que desde siempre partir validando; ella me valida mucho a mí, yo la válido mucho a ella, y eso tiene que ser dejando los egos de lado, dejando todo de lado en pro de los estudiantes, y cuando eso, yo creo, los profesionales lo tienen claro funciona muy bien (...) está la disposición de los profes a hacerlo, funciona muy bien. SI el profe pone una barrera o no legítima el trabajo de la otra persona, nunca va a funcionar, y pasa acá. (...)” (EPM6-94)

“(...) Lo otro son habilidades blandas, el tema de poder negociar ciertas cosas, de poder flexibilizar también son características que no muchas veces están presentes en la formación, sino que son más de la vida, ¿cierto?, pero que influyen, influyen en este trabajo. Claro la... y hay muchas veces que las resistencias se dan desde el ego, desde unas visiones más poco flexibles, (...)Entonces es super... es un trabajo de hormiga finalmente el lograr que el colega no se sienta invadido, que no se sienta presionado, no que entienda que el enfoque no va hacia ellos, sino que a nuestros estudiantes. Cuando eso está logrado se produce un mejor clima de aula, y parte desde ahí po’, desde esta interacción yo creo.” (EPD5-27)

Es necesario destacar que uno de los educadores indica, en relación a los beneficios del trabajo de co-docencia, que se facilita la labor docente, ya que el tener un colaborador en aula permite diversificar las estrategias, ante lo cual se logra un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes y por lo tanto mejores resultados.

“Creo que, cuando podemos hacer la co-docencia dentro del aula, se facilita la labor del profe y llega mejor el contenido, los chiquillos aprenden mejor, hay diferentes puntos de vista, hay diferentes estrategias que hemos utilizado, hemos pasado por, como te decía, por todos los estilos de co-enseñanza, y creo que con la Pali que hemos estado más rato lo hacemos bastante bien a mi parecer. (...)Yo siempre que puedo, soy el más agradecido hacia el tema de la co-docencia, creo que nos ha ayudado harto.” (EPM6-93)

Finalmente y en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la co-docencia, se manifiesta que es un trabajo valorado y acogido por los estudiantes, quienes solicitan que dicha dinámica se dé en otras asignaturas, ya que lo perciben como algo positivo, y cuando no se establece dicho escenario se ve perjudicado o debilitado en diversos aspectos.

“Sí, sí, lo valoran mucho, me preguntan siempre, cuando en algunas asignaturas en las que no entró “Tía Pali, ¿por qué no entra, por favor, a biología? Porque la necesitamos”, y aun así planifico con la profesora las clases, pero no es lo mismo, ellos no lo perciben de la misma manera, estos altos, porque además, uno en lo emergente también va... en la concreción en aula es distinta también en la planificación, uno va visualizando ciertos momentos en los que hay que hacer un paréntesis, tirar una cápsula, yo llevo como una cápsula que nos hace activar y volver después po’, permitir conectarnos mejor, y eso no siempre está, o sea cuando uno no está no sucede” (EPD5-59)

- Categoría trabajo colaborativo interdisciplinario

En relación a los roles y funciones para el trabajo colaborativo, se aprecia que los entrevistados destacan diferentes aspectos. Uno de ellos se refiere al trabajo interdisciplinario entre departamentos, donde se distribuyen diversas funciones y se organizan en torno al trabajo que deseen desarrollar con los estudiantes. Por otra parte, su co-docente destaca el trabajo de co-docencia, señalando que el profesor de aula regular es quien tiene mayor claridad de los contenidos y objetivos a trabajar, mientras que su rol se centra en diversificar las estrategias que permitan a todos los estudiantes lograr dichos objetivos.

“Después nos juntamos, vimos los resultados, sí habían varios resultados bien, y al final se consiguió esta interdisciplinariedad utilizando esta forma que era de pedagogía teatral, así se llamaba, de pedagogía teatral, pero que, para que resultara, nos juntamos como 4 reuniones anteriores; primero, inventar una mentira, y segundo a que todos tuviésemos claro lo que había que hacer, el material, que las profes de matemáticas entendieran cómo se usaba la química, entonces nos encerrábamos acá en el PIE y ya “Yo voy a hacer la clase de PH -Los 3 háganlo, la profe de matemática, la profe Vale , así, así, ¿claro? -Si”, todos anotando”. (EPM6-82)

“ (...) siempre es el profesor de aula el que tiene claridad de cuál es la planificación, de cuáles son los objetivos esperados. (...) O sea, mi rol es poder diversificar un poco esta clase, ¿cierto? Se me presenta qué vamos a hacer, cuál es el objetivo, y la idea es poder ir diseñando momentos ‘de’ y actividades que apunten al logro. Entonces ese es como mi aporte en esas instancias, el poder diseñar un inicio atractivo, una motivación que permita la activación de conocimientos previos, el relacionar a lo mejor con sus vidas, (...)”
(EPD5-51)

Por otro lado, en torno a la comunicación entre profesionales, los docentes concuerdan en que este aspecto es relevante, ya que el diálogo permite consensuar ideas y tomar decisiones conjuntas en relación a diversas temáticas y actividades.

“Acá tenemos unas 2 veces al mes una reunión de jefes de departamento, y de ahí la formación que se ve, baja después en reuniones a la semana siguiente de los departamentos, entonces, por ejemplo, si queremos hacer alguna actividad que podamos ligar a historia, lo hablamos a los jefes de departamento, lo acordamos con UTP, y después lo bajamos a los profes y armamos la actividad.(...)”. (EPM6-81)

“ (...). Y sí, tuvimos que, lo conversábamos mucho con el XXX, nos quedábamos después de clases viendo qué íbamos a hacer, de qué manera íbamos a trabajar, cómo íbamos a situar a los estudiantes, en qué espacio íbamos a trabajar primero. Sí, fue todo dialogado, yo no creo que haya sido espontáneo. (EPD5-65)

- Categoría organización del equipo de aula para el trabajo pedagógico

Un aspecto relevante para la organización es contar con los espacios de coordinación, ante lo cual se menciona que estos están estipulados de manera semanal, donde se organiza el trabajo pedagógico a realizar.

Además, si bien el tiempo para coordinar está determinado a nivel de escuela, a la dupla de profesionales se les presenta como uno de los mayores desafíos, ya que es insuficiente para realizar la planificación de la clase.

“... Tenemos en este minuto, creo que 60/40 de horas (..) tenemos más responsabilidades que se nos han ido sumando. Pero nos quedamos cortos, ahora ojalá tener más horas, ojalá tener más personal para que pudiésemos armar mejores clases para los chiquillos, armar nuevas actividades.” (EPM6-82)

Uno de los docentes hace mención a la planificación, sobre la cual señala que es realizada en conjunto por ambos profesionales y que se construye a partir de las evaluaciones de clases anteriores, enfatizando y rescatando los aspectos significativos que permiten el aprendizaje de los estudiantes. En esta tarea ambos tienen roles definidos, por un lado, el docente de aula regular es quien determina los objetivos y contenidos curriculares, mientras que la educadora diferencial busca diversificar las estrategias a implementar y así responder a las necesidades y características de los alumnos.

“La idea, de la coordinación es poder diseñar cómo va a ser una clase o las clases o el aprendizaje de nuestros estudiantes. Entonces, la idea es poder dialogar en torno a, generalmente tratamos de evaluar cómo va hasta el momento el curso, visualizar cuáles son las características, si es que nos ha resultado lo que tratamos de implementar o no, y a partir de esa especie de diagnóstico de evaluación, vamos implementando lo siguiente. Muchas veces, o sea, siempre es el profesor de aula el que tiene claridad de cuál es la planificación, de cuáles son los objetivos esperados. (...) mi rol es poder diversificar un poco esta clase, ¿cierto? Se me presenta qué vamos a hacer, cuál es el objetivo, y la idea es poder ir diseñando momentos ‘de’ y actividades que apunten al logro. Entonces ese es como mi aporte en esas instancias, el poder diseñar un inicio atractivo (...)”. (EPD5-51)

En cuanto a la diversificación en el aula, señala que ambos profesionales buscan proporcionar distintas oportunidades a los estudiantes, utilizando diferentes instancias de participación con ellos, entendiendo el trabajo pedagógico como una construcción colectiva. También hace referencia a generar instancias innovadoras que permitan a los estudiantes crear en el aula.

“Claro, que no siempre sea el estudiante sentado con su cuaderno desarrollando una actividad individual, sino que eso sea un momento y que esté dentro de otro, donde pueda compartir también, donde podamos hacer una construcción colectiva, tratando de

diversificar justamente, y es algo que los estudiantes agradecen y permite que se conecten un poco más”.(EPD5-53)

“ Eh, como los tipos de materiales, claro, los tipos de material, las evaluaciones también hemos tratado de experimentar con ellas, tratando de incorporar representaciones manuales, el tema de representaciones teatrales que den cuenta del aprendizaje finalmente, y ahí también hemos diversificado de que no todos tienen que hacer lo mismo, es libre, técnica libre, sí. Pero en el fondo den cuenta de que pueden defender lo que están creando”. (EPD5-55)

Respecto al clima de aula, uno de los docentes lo visualiza como un espacio de respeto, de afecto hacia el otro, lo cual se ha logrado mediante el diálogo y se refleja tanto en la interacción de los docentes y practicantes como en los estudiantes, donde se valoran mutuamente las acciones que realiza el otro, conformando un ambiente de tranquilidad donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar.

“ (...) XXX es un profesor además qué tiene esto tan instalado que, dentro de las guías menciona a los practicantes, menciona a los profesores, entonces es un clima de respeto y de aceptación, de estar inmerso, de estar involucrados todos. Y eh... los estudiantes también, también se sienten parte ‘de’, entonces se da un clima de aula de confianza, de tranquilidad, de cariño, de conexión....” (EPD5-63)

Entonces, el estar constantemente en ese diálogo, permite que los estudiantes también se sientan mucho más... bien, lo que veo es que ellos lo disfrutan igual, llegan temprano a la clase, no siempre pasa con todas las clases, al José yo le digo; “Tú los hipnotizas”, porque él empieza a hablar y nada pasa en la sala, y de pronto hay un grupo que empieza a hablar y José les dice, con el mismo tono, no levanta la voz, “Ya po’ Jairo”, y Jairo automáticamente vuelve, (risas) y vuelve la clase y en la clase pasa eso, todos estamos súper conectados. Es chistoso” (EPD5-66)

- Categoría participación de la familia en el aprendizaje

En cuanto a participación de la familia ambos educadores destacan que desde el establecimiento se han realizado diversas acciones para generar instancias y fomentar la

participación de la familia en la escuela. Además, se menciona que el Programa de Integración Escolar (PIE), también ha logrado instaurar experiencias con las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

“Se han creado instancias para acercar al apoderado, se están haciendo más actividades que vinculen al apoderado, en la última fiesta de la semana de fiestas patrias, se hicieron los bailes un día sábado, entendiendo que el sábado daba más facilidades a los apoderados para que vinieran, tuvimos mucho apoderado que vino y creo que ese es el camino, que todas las actividades se abran a la comunidad y a la familia, que vengan.”

(EPM6-60)

“ (...) Yo creo que más a nivel institucional, como la fiesta de las américas, donde se llama a la familia, el tema de los paseos, de la organización del curso, el tratar de reactivar como equipo directivo el centro de padres. Pero, claro, en lo curricular, eh... no, no mucho. Hay experiencias que hemos tenido como PIE aparte, como el trabajo con los transitorios y con los permanentes, donde hemos tratado de involucrar a la familia, en trabajos de identidad, pero claro, con los chiquillos sordos, con los transitorios hemos tratado de instalarlo como en temas de producción de textos, pero no nos ha resultado hasta el momento. Eh, pero eso, sí.” (EPD5-83)

Por otro lado, se señala que la relación que se establece con la familia depende del vínculo que logre desarrollar cada profesor con ellas, y las acciones que este implemente para potenciar dicha interacción.

“La relación con la familia acá, a nivel particular, depende mucho de los profesores. Depende mucho de los profesores, del vínculo que hacen en las reuniones de apoderados, del contacto que tienen con el apoderado. , y ahí está la pega del profe jefe de acercar al apoderado, de que el apoderado es participe absolutamente del aprendizaje, de este avance tiene que estar el apoderado. (...)” (EPM6-60)

De igual forma, cada uno señala la participación por parte de la familia es baja y que muchas no se involucran en los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo dicho aspectos como un desafío para ellos como profesores.

“Hay apoderados que jamás se enteran de lo que está haciendo el chiquillo acá, es muy poquito lo que hacen en las casas. Particularmente, todos los apoderados de los chiquillos sordos son súper comprometidos, (...) Ojalá el resto de los apoderados fueran tan comprometidos como ellos. Eh, lamentablemente acá, uno de los puntos en que estamos más bajos es que el apoderado se comprometa con el aprendizaje, se comprometa un poco con el colegio, con el aprendizaje el mínimo, en la casa no están los hábitos de estudio, muchas veces no están los espacios para que ellos estudien, entonces es diferente, es difícil, así que los chiquillos es poco lo que reciben en la casa, salvo casos puntuales, es muy poquito el cómo se involucra el apoderado en el aprendizaje.” (EPM6-96)

- Participación de los estudiantes

Uno de los docentes enfatiza en la participación de los estudiantes, donde señala que un aspecto relevante en este sentido es la implementación de diversos talleres extra programáticos que los propios estudiantes eligen, lo que les da la oportunidad de desarrollarse en otras áreas, principalmente en habilidades pertinentes a sus intereses, logrando así generar aprendizajes más significativos.

“Yo creo que los talleres son un sello que los estudiantes rescatan mucho y que validan mucho de este espacio, que les permite generar más acciones en sus vidas cotidianas que les ayuden.(...)Entonces, creo que esa línea más artística permite que los estudiantes también vayan visualizando otras formas de canalizar su energía, sus habilidades, que no siempre están presentes en otras instituciones, y lo veo mucho con mis estudiantes más humanistas o artísticos que están en 3º medio, entonces en esa etapa ellos eligen; está el científico, el humanista, y la especialidad de artístico, y pasa que cuando nos volvemos a reunir en común están todos muy conectados, aunque sea química, física, lenguaje, matemática, están conectados intentando aprender porque, yo creo, tienen estos otros espacios donde logran generar aprendizajes desde sus propias habilidades cada uno, entonces eso permite que al momento de cambiar un poco, también logren conectarse un poco con lo que están haciendo.” (EPD5-44)”

Asimismo, se destaca que los estudiantes han logrado establecer actividades con la comunidad, generando acciones específicas que nacen desde su propia iniciativa, que tiene

que ver con modificar un espacio del sector en función de solucionar un problema que afectaba a la comunidad.

“(...) está abierto a la comunidad y estamos tratando de levantar cosas; está la huerta callejera que es una iniciativa de los estudiantes que es súper buena, muy bonita” (EPD5-90)

- Categoría evaluación inicial

Ambos docentes dan cuenta de la evaluación inicial que se instaura desde el establecimiento en torno al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) el cual se aplica a inicio del año escolar, y luego se repite al terminar el primer semestre, con la finalidad de verificar aquellas habilidades que se han desarrollado y los desafíos que se presentan y que se requieren trabajar con los estudiantes.

Además, uno de los docentes agrega que desde del PIE se realiza una caracterización del grupo curso que es construido en conjunto con el educador regular.

“Este año se implementó realizar pruebas PME; inicial, intermedia y final, (...) y ahora estamos en plan de acción, con los resultados de ahora vamos a ver remediales en función de los resultados obtenidos”. (EPM6-101)

“Desde el PIE, desde el PIE... Bueno, es parte de la primera hojita del portafolio el poder caracterizar al curso, ojalá con el equipo de aula. No siempre se dan esos espacios, entonces uno va coordinación a coordinación haciendo esta lectura inicial; qué es lo que ves del curso, cómo lo sientes, qué fue lo que paso en la primera prueba. “Ah, ya, entonces claro, este un curso que tiene más tendencia científica, entonces en historia no estén respondiendo tanto. Entonces, en base a eso vamos a tratar de trabajar de esta forma.”(EPD5-69)

- Categoría capacidades y habilidades a desarrollar

Ambos educadores coinciden en que es necesario validar al otro profesional, reconociendo su rol dentro de la sala y destacando su especialidad. Por otro lado, el desarrollo de

habilidades blandas para el trabajo colaborativo es esencial, como también el dejar de lado los egos, y lograr construir y basar las relaciones en la confianza.

Ante esto, uno de los educadores agrega que para dicho trabajo es necesario ser valiente y paciente al momento de formar equipo con otro. Asimismo, el otro docente destaca que ambos profesionales deben compartir una misma visión y comprender que la co-docencia es en función y al beneficio de sus estudiantes.

“Lo otro son habilidades blandas, el tema de poder negociar ciertas cosas, de poder flexibilizar también son características que no muchas veces están presentes en la formación, sino que son más de la vida, ¿cierto?, pero que influyen, influyen en este trabajo. Claro la... y hay muchas veces que las resistencias se dan desde el ego, desde unas visiones más poco flexibles, ¿cierto? pero generalmente... No, después de mucho trabajo yo creo, desde validarse también se logra avanzar, se logra transitar desde la confianza, también el permitir que el otro sea un aporte para mi es esencial (...)” (EPD5-27)

“Yo creo que partimos desde, siendo súper honesto, de que era un aprendizaje para los dos el tema de que teníamos que desde siempre partir validando; ella me valida mucho a mí, yo la valido mucho a ella, y eso tiene que ser dejando los egos de lado, dejando todo de lado en pro de los estudiantes, y cuando eso, yo creo, los profesionales lo tienen claro funciona muy bien. (...) está la disposición de los profes a hacerlo, funciona muy bien. Si el profe pone una barrera o no legitima el trabajo de la otra persona, nunca va a funcionar, y pasa acá. (...) Así que creo que pasa por el respeto y la validación de los colegas y tener el mismo punto al que nosotros queremos llegar, que la meta son los niños, el tema no somos nosotros los importantes, y trabajamos en pos de eso y así funcionamos.” (EPM6-94)

“Yo creo que, primero un poco de valor, un poco de valor, hay que ser igual valiente para poder transmitirle al otro que, algo que yo estoy viendo que quizás él no ve. Eh paciencia también y yo creo que claridad en el tema pedagógico, (...) El compromiso, creo que eso permite que la co-docencia se vaya dando, sí, sí.” (EPD5-28)

- Categoría sugerencias a la formación inicial docente:

Ambos educadores contemplan que en la formación inicial docente es necesario incluir temáticas de diversidad e inclusión, esto de manera transversal en todas las carreras de pedagogía, con el fin de lograr atender a todas las necesidades de los estudiantes.

“Yo creo que los ramos de diversidad también de inclusión, debiesen ser parte de las mallas de todas las carreras de pedagogía. (...) Esa formación que tenemos en diferencial también tratar de extrapolarla a las otras carreras. Creo que eso en formación inicial”.

(EPD5-94)

“Entonces, creo que las mallas en general de las carreras, tal vez los humanistas si están más cercanos, sí manejan mejor el tema, etc, pero el área científica estamos muy al debe en ese sentido, y a nivel de universidad creo que deberían estar... ser uno de los pilares la atención a la diversidad, un sello como institución debería ser ese.”(EPM6-103)

Además, se destaca que es necesario que durante la formación inicial del profesorado se establezcan instancias de reflexión acerca del propio rol docente, las prácticas educativas y las visiones y paradigmas de educación. Por otro lado, también debiese existir una formación en torno al trabajo realizado por otros educadores, y que se desarrollen habilidades para el trabajo colaborativo y las emociones.

“(...) Creo que la formación inicial debe estar encargada de la reflexión, de la reflexión sobre el quehacer docente, si no reflexionamos entonces es imposible que nos movilizemos, que podamos cambiar, flexibilizar nuestras prácticas, (...)” (EPD5-94)

“Debería existir una educación en relación a eso, alejar el miedo del profe a que esté la otra persona en la sala, entender que existen estilos de co-enseñanza, entender que hay montones de estilos de aprendizajes diversos y que un profe en una clase no va a llegar a todos los chiquillos, entonces, sí o sí los chiquillos necesitan ese apoyo, y el profesor también se ve beneficiado de esto po’, de que la clase sea más rica, que apunte a más gente, si logramos a conectar a más personas dentro de la sala van a surgir más dudas y el curso va a avanzar en otros aspectos, entonces, claramente deberíamos estar educados en ese sentido.” (EPM6-106)

4.2 Análisis descriptivo de registro de campo de clases por dupla de co docencia

Registro de campo de clases dupla de co-docencia en educación parvularia

Contextualización:

A continuación, se presenta el análisis de los registros de observación de clases realizadas por el equipo de aula del segundo nivel de transición (OPD-EP1), dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

Uno de los aspectos relevantes de la convivencia es el clima de aula que buscan favorecer las educadoras teniendo en consideración distintos factores como lo son, el establecer normas de manera clara, que sean conocidas por los estudiantes y mencionadas por las docentes desde que se inicia la clase y durante esta, utilizando diferentes medios para esto.

“EP se ubica frente a los niños/as, en la pizarra y recuerda las normas de la sala preguntando ¿cuáles son las normas? ¿Para qué nos sirven?, algunos niños/as responden levantando la mano “escuchar” “estar en silencio para no interrumpir”.” (OPD-EP1-3A)

“EP habla y explica para qué es el pentagrama mientras los niños/as siguen conversando, se paran, se sientan, hablan (están inquietos), esta menciona a los estudiantes que deben guardar silencio y canta “manitos arriba...” (OPD-EP1- 8C)

Otro factor importante es la manera en que las educadoras buscan captar la atención de los estudiantes utilizando distintos materiales, canciones o juegos que son de interés para estos, los cuales, por su parte, se mantienen atentos y participan frente a estas propuestas. Cabe destacar que en las distintas observaciones es recurrente el uso de canciones para delimitar algunas acciones de la clase.

“Al terminar la ED con su juego, le pide a los niños los carteles y les dice que se pueden sentar, a lo que la EP (entusiasmada y casi saltando) dice “¡yo también traje un juego tía!”.”(OPD-EP1-25B)

“EP menciona que ha llegado la hora del cierre y canta “la hora del cierre ya llegó, ya llegó”, (...)” (OPD-EP1- 44C)

Respecto a la participación de los estudiantes, esta depende tanto de la relación que establezcan con los distintos agentes y la valoración que las educadoras le entreguen a las opiniones y respuestas de los estudiantes. Las docentes buscan incentivarlos utilizando diferentes refuerzos positivos, ya sean concretos (premios) o verbales a través de felicitaciones.

“La EP les dice a los niños “la tía XXX nos mostró como se hace la /l/... ¿quién recuerda? Uno de los niños responde que se pone la lengua en el paladar duro y ambas educadoras (emocionadas y riéndose) lo felicitan diciendo “muy bien”.” (OPD-EP1- 12C)

“Ahora realizan otro juego con los mismos niños/as, en donde la ED les menciona a los niños que deben escuchar las instrucciones, mientras la EP le dice: “también hay premio tía”. (...)” (OPD-EP1-22B)

“EP pide un premio a ED quien saca un stickers de la mesa de profesores.” (OPD-EP1- 41A)

También, se considera en la realización de las actividades el tiempo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, otorgando espacios para la participación de estos en las experiencias, y expresando al curso la importancia de tener un tiempo para pensar las acciones a realizar.

“Después continúan con la /le/, ED menciona a los niños que recuerden que necesitamos tiempo para pensar mientras escogemos “recuerden que nosotros necesitamos tiempo para pensar, y la compañera está pensando””.(OPD-EP1- 17C)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares del trabajo pedagógico

Entre las estrategias implementadas, se observa que en el inicio de las clases se explicita a través de distintas vías el objetivo a trabajar, con la finalidad de anticipar las acciones a

realizar y que los estudiantes tengan claridad de esto. El objetivo de la clase, además es recordado continuamente durante la realización de la clase.

“EP pregunta “¿qué fue lo que escribí?... ¿Para qué lo escribimos?” un niño responde “el objetivo de la clase siempre se pone cuando vamos a aprender”. EP le dice “muy bien XXX” y comienza a escribir el objetivo, por cada palabra que ella escribe los niños/as van repitiendo”
(OPD-EP1-6A)

“EP dice: “ahora que llego la tía XXX, vamos a empezar la clase, vamos a poner el objetivo porque es muy importante saber lo que vamos a aprender hoy”. ” (OPD-EP1-1B)

Asimismo, se da énfasis a utilizar el juego dirigido como una herramienta orientada a fomentar el interés y la motivación de los estudiantes para que se involucren en el proceso, presentando diferentes instancias durante una misma clase y utilizando distintos materiales orientados hacia el objetivo trabajado.

“Se espera la respuesta de los niños, EP le dice a los niños/as que junto a XXX han traído una canción que se juega con las manos. EP- ED se posan frente a la pizarra, una frente a la otra y representan el juego, luego ED les indica a los niños/as que se junten en parejas”. ” (OPD-EP1-10A)

“ED le dice a los niños/as que harán un juego, invita a un niño a pasar adelante y le entrega una cartel con la PA, “si tengo la PA, ¿qué sílaba viene después?” a medida que los niños responden se invita a otro niño a pasar adelante y continúa “si tengo la PA, la Pe... ¿cuál vendrá ahora en la secuencia? – los niños/as responden- la EP dice “entonces voy a invitar a XXX (ENT) tía”. ” (OPD-EP1-20B)

Otra estrategia relevante es el uso de diferentes medios de representación que utilizan las educadoras en las experiencias que realizan, apoyándose con distintos recursos tanto materiales, gestuales y corporales en respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la participación de estos. Entre las representaciones recurrentes se encuentran elementos visuales, kinestésicos y auditivos.

“La EP le entrega unas láminas con imágenes de objetos u objetos concretos que comienzan con P a distintos niños/as de cada uno de los grupos. Luego, los llama uno por uno adelante, a la pizarra. La ED ha pegado un cuadro con las sílabas Pa, Pe, Pi, Po, Pu.” (OPD-EP1-29B)

“Luego de haber practicado todos juntos, la EP menciona que ahora los niños/as lo dirán solos y las tías sólo tocarán, al terminar, las educadoras felicitan al grupo curso y repiten la acción pero esta vez les entregan los instrumentos musicales a dos niños. Durante este ejercicio, la EP utiliza un puntero para ir guiando a los niños con las sílabas que están cantando o repitiendo.” (OPD-EP1- 10C)

También se aprecia el uso de distintos tipos de preguntas y ejemplificaciones que entregan espacios a los estudiantes para que puedan opinar, hipotetizar sobre su propio aprendizaje, y realizar asimilaciones con sus propias experiencias. Cabe destacar que el uso de preguntas abiertas, reformulaciones, puesta en duda, indicaciones directas, ejemplificación de secuencias de acciones son realizadas principalmente por las co-docentes, las cuales generan la instancias de expresión para los alumnos.

“EP vuelve a preguntar “¿ustedes aprendieron a sumar?” ED agrega “¿para qué me sirve a mi aprender a sumar?” se da un espacio para que los niños/as respondan. Ambas repiten la pregunta. Niños/as responden “contar, sumar”. La TP se encuentra en uno de los grupos y realiza una seña a la educadora. La ED le pregunta a un niño de ese grupo que estaba con la TP y el responde “para usar en el supermercado”.” (OPD-EP1-50A)

“La EP le pregunta a los niños “¿qué formamos?” un niño responde “una rima”, ella le vuelve a preguntar” ¿una rima?” a lo que otro niño responde “una sílaba”.” (OPD-EP1-26B)

“ED se acerca a la mesa de profesores y saca de la bolsa unos instrumentos musicales, mostrándoselos a los niños, les muestra cómo suenan y luego explica que irán leyendo el pentagrama al ritmo de la música que ellas tocarán en los instrumentos. (Tambor y pandero).” (OPD-EP1- 9C)

Por otro lado, se devela la existencia de una secuencia didáctica clara con momentos definidos dentro de la clase, donde hay momentos determinados para cada experiencia y participación de los agentes, tanto de las educadoras como de los estudiantes. Las docentes explicitan algunas de las instancias que son importantes como el planteamiento del objetivo al inicio de la clase, rescatar los conocimientos previos de los estudiantes en relación a los aprendizajes abordados anteriormente y a las habilidades que son necesarias para alcanzar la meta, para lo cual las educadoras buscan verificar que estos conocimientos estén a disposición a través de juegos; y también la metacognición durante el cierre que juega un rol fundamental en cada una de las clases, ya que sigue una secuencia de preguntas que permiten a los alumnos identificar si han logrado o no el objetivo, lo cual les permitirá desarrollar el desafío cognitivo que les presentan las educadoras al finalizar.

“EP vuelve a pararse delante del curso. Les pregunta los niños/as que recuerdan de la clase de ayer, que también trabajaron con matemáticas. (Algunos grupos siguen hablando)” (OPD-EP1-14A)

“ED pregunta ¿Cuál es la consonante que estamos viendo esta semana? Los niños/as mencionan que se llama “ele” pero se dice /l/. La EP les dice a los niños/as “la tía XXX nos mostró como se hace la /l/... ¿quién recuerda?” (OPD-EP1- 12C)

“ED y EP ubicadas frente a los niños/as, EP canta la canción del cierre. Todos cantan” (OPD-EP1-47A)

En relación a los recursos utilizados por las educadoras, se destaca que son variados, concretos y que dan respuesta a las distintas experiencias que se realizan para lograr el objetivo de la clase, donde ambas docentes presentan diferentes actividades lúdicas que requieren tanto de material visual, como imágenes, letras, sílabas o palabras en gran tamaño, uso de TIC's; también kinestésicos y gestuales, utilizando estrategias como préstamos de señas, y auditivo con el uso instrumentos musicales, un silbato para marcar las acciones que se realizan; también verbales como historias, relatos que buscan fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Además, se visualiza la pizarra como uno de los elementos más recurrentes en las clases ya que todo se realiza y contextualiza en este espacio.

Asimismo, se evidencian otros recursos, a modo de refuerzo, que son utilizados para incentivar la participación de los estudiantes durante las experiencias a realizar, a través de premios como stickers u otros elementos.

“La EP cierra las cortinas, la TP prende el proyector subiéndose a una mesa, mientras ED menciona a unos niños/as de una mesa de trabajo que se ubicará cerca de ellos para ver (el proyector). La EP baja el telón para proyectar que está sobre la pizarra para plumón...” (OPD-EPI-9B)

“La EP dice “miren lo que traje hoy” a lo que la ED complementa diciendo “la tía trajo un pentagrama musical... ¿alguien sabe lo que es?”. Luego, se espera la respuesta de los niños/as y la EP menciona que “es una hoja de 5 líneas y no trajo notas musicales, sino que traje sílabas, por lo tanto es un pentagrama silábico”.” (OPD-EPI-6C)

“La EP saca una canasta con panes, mientras la ED se ubica al costado de los niños y da paso para que cada uno vaya explicando cómo realizó el ejercicio con sus compañeros (algunos niños/as dicen rápidamente el resultado, otros hicieron puntos para poder contar, entre otros). A medida que van explicando se les entrega unos pan para que los compartan con su grupo”. (OPD-EPI-57A)

Por otro lado, se aprecia que las educadoras guían el proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente a través de preguntas abiertas y directas para orientar a los estudiantes para que logren llegar a la respuesta correcta, así también, las explicaciones se acompañan continuamente de ejemplos, de manera que los estudiantes puedan entender lo que se está planteando. Además, existe una verificación continua de la comprensión de las instrucciones entregadas.

“La ED pega juntas las sílabas que seleccionaron los niños, y EP le comenta a ED “hace falta un micrófono” a lo que ED dice “mire tía hoy traje un micrófono” (ambas se ríen). ED le pregunta a los niños “¿Qué palabra formo?” lo verifican con todo el grupo curso si tiene coherencia/significado o no lo que escribió. El niño escribe SUSO a lo que la ED pregunta ¿qué sentido tiene esa palabra? ¿Qué significará? Y un niño responde “es

*usar”. ED dice “es parecido por los sonidos que tiene la palabra ¿cierto? Un parecido”.
(OPD-EP1-25 C)*

*“Ahora realizan otro juego con los mismos niños, donde la ED les menciona a los niños que deben escuchar las instrucciones, mientras la EP le dice: “también hay premio tía”
Luego de explicar las instrucciones, la ED verifica las instrucciones preguntándoles a distintos niños lo que había que hacer y realizan el juego. Consiste en que a partir de las sílabas que tiene cada niños, estas representan un movimiento, por ejemplo Pa es tocar la cabeza, Pu las rodillas, etc.” (OPD-EP1-22B)*

Es importante destacar que durante la clase se enfatiza continuamente en el objetivo y en cómo se van desarrollando diversas acciones para lograrlo, así también se destaca que las educadoras buscan que los estudiantes comprendan sobre la importancia de la metacognición y de verificar lo aprendido.

“EP pregunta “¿qué fue lo que escribí?” ¿Para qué lo escribimos?” un niño responde “el objetivo de la clase siempre se pone cuando vamos a aprender”. EP le dice muy bien XXX, y comienza a escribir el objetivo, por cada palabra que ella escribe los niños/as van repitiendo. (afuera de la sala están cortando el pasto con máquina)” (OPD-EP1-6A)

Cantan “la hora del cierre ya llegó” la EP pregunta a los niños ¿para qué nos servirá hacer el cierre de la clase?, a lo que algunos niños responden. (OPD-EP1-48B)

Otro elemento que se aprecia en el desarrollo de las clases la evaluación constante que realizan las educadoras principalmente a través de la verificación de lo aprendido por los estudiantes en durante las diversas experiencias.

Además se destaca la metacognición que se instaura durante el cierre de la experiencia de aprendizaje, la cual se guía con preguntas abiertas que buscan dar cuenta de aquello que los estudiantes han aprendido y así visualizar si se ha logrado el objetivo de la clase.

“EP dice “se dan cuenta que si unimos sílabas ¿qué podemos formar?” los niños responden “sílabas” “palabras” y ambas educadoras los felicitan mientras ED les menciona nuevamente el objetivo”. (OPD-EP1- 31C)

“La ED verifica el objetivo de la clase con los niños, mencionándolo y luego preguntando si se logró o no. Luego menciona que tiene unos sobres preguntones EP toma los sobres que estaban en la mesa de profesores y se los entrega a la ED.” (OPD-EPI-49B)

- Categoría trabajo colaborativo

El equipo de aula está conformado por la educadora de párvulo y la educadora diferencial, quienes realizan co-docencia, además de la técnico en párvulo. En relación a los roles y funciones que cumplen cada una, existe una complementariedad de las acciones que realizan las profesionales, a través de las cuales se aprecia que cada una posee claridad en las tareas que deben realizar en los distintos momentos de la clase, y que son comprendidas por ambas. Según la experiencia de aprendizaje que se desarrollada, se aprecia que una educadora tiene un rol más protagónico mientras que su co-docente la apoya de diferentes maneras interviniendo cuando lo estime necesario, para luego intercambiar papeles. Si bien no se observan grandes diferencias en cuanto a la función que cumple cada una, si se evidencia en cuanto al abordaje de los aprendizajes esperados, donde la educadora diferencial es quien se enfoca en trabajar aspectos del área lingüística de forma más específica.

En relación a la técnico en párvulo, ésta generalmente cumple la función de ayudar a mantener un clima apropiado, además de apoyar la clase de las docentes, entregándoles sugerencias o recordando las normas de convivencia a los estudiantes.

“Mientras EP explica, ED está en un costado de la sala, mirando los grupos, regulando los turnos o que presten atención a quien se le dio el paso para hablar.” (OPD-EPI-17A)

“La TP se acerca a un grupo y lo hace callar haciendo “ssh” luego pide un momento a la EP y menciona en voz alta a los niños que para opinar deben levantar la mano”. (OPD-EPI-16B)

La comunicación entre estos distintos actores se aprecia que es fluida y constante, puesto que interactúan la mayor parte de la clase, siendo el diálogo una herramienta habitual que les permite agregar sugerencias y apoyarse durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

Las educadoras constantemente comunican lo que va ocurriendo en el aula, tanto para sus pares como para los estudiantes.

“PA- PÁ, los niños/as repiten silaba por silaba, la ED menciona que es un miembro de la familia, a lo que los niños (gritando emocionados) dicen la palabra completa. La EP interrumpe diciendo “pero tía, le falta algo” la ED (con cara de impresionada mira la palabra) “aaah, verdad ¿qué le falta a nuestra palabra?”.” (OPD-EPI-46B)

“ED le va realizando comentarios a la EP durante el juego “tía, los niños están súper bien” “tía, vamos a la tercera... vamos a la última” “tía ya queda poco” “tía ¿estará bien?” “tía escoge tu quienes pueden leer” a lo que la EP le responde de manera asertiva.” (OPD-EPI- 42C)

- Categoría oportunidades de aprendizaje

Existen diversas instancias generadas en la clase que fomentan la participación de los estudiantes, y que generan oportunidades de aprendizajes para los mismos. Entre las acciones que develan lo anterior se puede destacar, la generación de espacios para que los niños y niñas participen de manera voluntaria, puedan opinar y formular hipótesis de lo que va ocurriendo en las experiencias de aprendizajes. Es importante mencionar el uso de preguntas abiertas y dirigidas al grupo curso como a ciertos estudiantes en específico, que permiten guiar sus respuestas, las cuales a su vez se complementan continuamente y se rescatan para sustentar las explicaciones o ejemplificaciones.

Por otro lado, las educadoras gestionan momentos de la clase donde los estudiantes puedan realizar un trabajo colaborativo entre ellos, apoyando a los compañeros a resolver los desafíos que se les presentan.

“EP dice”podríamos buscar otra sílaba” EP la cambia, ayudando al niño a buscarla y luego la leen con el curso “dice suma”, luego lo felicita y le entrega un dulce. ED menciona que la palabra SUMA si tiene significado, ¿Qué es sumar? A lo que un niño responde “agregar un número” a lo que la ED menciona que “es una adición y es lo que estamos trabajando en matemáticas” un niño levanta la mano y dice “una suma es dos 2+2 son 4” y ambas educadoras los felicitan.” (OPD-EPI- 26C)

“Luego, las educadoras sacan una hojas sin mostrarlas a los niños, ED les menciona que ahora viene el desafío de la clase. “Vamos a hacer un desafío de manera colaborativa” ED menciona que antes los niños pueden hacerles preguntas a ellas respecto a lo que aprendieron.” (OPD-EP1-51A)

Además, verifican constantemente las respuesta de los estudiantes con el grupo curso de manera que todos participen, donde se valida la opinión de cada uno y se dan los tiempos necesarios para que estos respondan. Así también, se rescatan los errores cometidos por los estudiantes, recalcando la importancia que tienen para el aprendizaje.

“EP se acerca a algunos de los representantes y les realiza más preguntas, un grupo se equivoca y se resuelve con todo el curso, EP da el paso para que lo corrijan con un plumón mientras ED explica la importancia de aprender del error “es importante mirar en qué nos equivocamos para poder seguir aprendiendo”.” (OPD-EP1-58A)

Registro de campo de clases dupla de co-docencia en educación básica

Contextualización:

A continuación, se presenta el análisis de los registros de observación de clases realizadas por el equipo de aula del nivel de octavo básico (OPD-PB2), dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

En relación al clima de aula, es importante señalar que las normas de la sala son establecidas por las educadoras, éstas están orientadas a la mantención del orden y la concentración en clases. Sin embargo, los estudiantes tienden a transgredir estas normas, utilizando los materiales, conversando constantemente durante la clase, diciendo garabatos principalmente al relacionarse con sus compañeros.

“ED realiza una pregunta y PB dice “SHHH” pidiendo silencio. ED pregunta a XXX y esta no responde. PB les llama la atención y les dice (se nota disgustada) que deben poner atención a lo que la tía XXX pregunta.” (OPD-PB2-15A)

“La PB se acerca a otro grupo de niñas a mencionarles que deben crearle un nombre al árbol, luego mira a un estudiante y dice “oye, para con los garabatos”.” (OPD-PB2-22B)

Otro aspecto a considerar, es que los educadoras permiten que los estudiantes ingresen atrasados al aula, sin interponerles alguna barrera, sino que se les dan las indicaciones necesarias para que se incorpore a la clase.

“Llega una estudiante (atrasada, viene con mochila) y se sienta en uno de los primeros grupos que están ubicados en la sala, luego la PB también se sienta en el mismo grupo y le explica lo que estaban haciendo.” (OPD-PB2-27B)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares

Se destaca en relación a las estrategias utilizadas por las educadoras, la anticipación de las acciones que se llevarán a cabo, así como también las preguntas que realizan para orientar a los estudiantes al logro del objetivo, las cuales son generalmente abiertas o dirigidas para que los alumnos participen opinando. Asimismo, son recurrentes las ejemplificaciones al comenzar la clase y durante esta, como también las explicaciones que son realizadas por las docentes, complementando cada una lo que presenta la otra.

Además se destaca que en las clases observadas se visualiza una dinámica y metodología de trabajo diferente, a través de trabajos grupales, entre pares e individuales, para lo cual las docentes se distribuyen de manera que puedan apoyar con explicaciones y ejemplificaciones las dudas de los estudiantes.

“PB dice que harán dos actividades; la primera es que se pegaran problemas matemáticos bajo un árbol en el patio del colegio, PB interrumpe llamándole la atención a XXX, luego continúa explicando la segunda actividad, que se trata de la búsqueda de un tesoro, se escuchan algunos estudiantes hablando y pide atención nuevamente. PB dice que un grupo de estudiantes irá con ED.” (OPD-PB2-9B)

“ED comienza a leer la guía, la cual se encuentra proyectada, y hace la pregunta al curso “¿Qué es una ecuación?”, los estudiantes le responden y ED les dice que eso tienen que poner en la guía y complementar más la respuesta.” (OPD-PB2-12C)

En cuanto a los recursos utilizados en el aula, se prioriza el uso de la pizarra como una manera de apuntar las ideas relevantes y conceptos claves que apoyen el trabajo de los estudiantes, el proyector para visualizar el contenido y guías, las cuales tienen un carácter evaluativo.

“PB se desplaza por el frente de la sala y lee el problema que está proyectado en la pizarra. (PPT poco visible) PB da la palabra a un estudiante.” (OPD-PB2-5A)

“¿Qué otro grupo quiere participar?... me faltan... ¿nadie más?” la PB toma una cartulina y se acerca a un grupo de niños dejando la cartulina sobre una mesa y les explica lo que deben hacer con ella.” (OPD-PB2-18B)

Las educadoras logran guiar el proceso de aprendizaje a través de un monitoreo constante en el trabajo individual de los estudiantes, apoyándolos continuamente en el desarrollo del mismo, respondiendo sus dudas y guiando dicho proceso. También se observa que se fomenta la participación de todo el curso, mediando la interacción que se establece a través de preguntas. Además, durante la clase se verifica continuamente si los estudiantes van entendiendo la materia, entregando explicaciones y ejemplificaciones para apoyar dicha comprensión.

“PB continúa con su explicación resolviendo el ejemplo y dice que recordará como se hace para los alumnos que faltaron ayer a clases.” (OPD-PB2-19C)

“PB se pasea nuevamente por la sala atendiendo las dudas de los estudiantes. ED continua con la atención individual a algunos niños, está con otro estudiante y al tiempo vuelve con la misma niña de antes y le pregunta en qué se perdió, y le vuelve a explicar el ejercicio.” (OPD-PB2-48A)

En cuanto a la evaluación de los contenidos, se aprecia que generalmente las docentes realizan evaluaciones formativas, donde se le asigna una calificación a los trabajos de los estudiantes.

“PB les dice al curso que habrá un trabajo con nota para mañana.” (OPD-PB2-24A)

“PB les explica que harán un trabajo con nota y que se realizará de forma individual, una estudiante levanta la mano y pregunta si se puede usar el cuaderno, a lo que PB responde que sí.” (OPD-PB2-2 C)

- Categoría Trabajo colaborativo:

El equipo de aula está formado por la educadora regular y la educadora diferencial. Ambas docentes se complementan en sus roles y funciones, puesto que comparten las labores que se desarrollan durante la clase y se observa que existe conocimiento acerca de las acciones que

debe realizar cada una. Se aprecia además que demuestran paridad en cuanto a la participación, puesto que las dos recuerdan las normas, apoyan a los estudiantes y presentan el contenido a trabajar.

“(…). PB escribe en la gráfica y le da la palabra a ED. ED continua con la explicación usando la misma gráfica, pregunta: “¿Ahora qué hago para terminar de graficar?” le pregunta a Maxi, este responde y ED gráfica.” (OPD-PB2-23A)

“PB comienza a explicar que harán un ejemplo de cada ítem para que entiendan, les dice que ED dará las explicaciones mientras ella les entrega una comunicación.” (OPD-PB2-11C)

En cuanto a la comunicación que establecen ambas docentes, se evidencia un diálogo constante entre ellas, donde regularmente comparten opiniones, se hacen consultas para luego tomar decisiones en conjunto. Se demuestra también el apoyo que se entregan mutuamente en cuanto a la realización de la clase.

“PB escribe en la pizarra algunos conceptos y una fórmula, pregunta al curso si lo recuerdan, a lo que varios estudiantes responden que sí y continúa la explicación. Le pide a ED si lo puede hacer por ella, a lo que ED comienza a escribir los valores de X e Y que dice PB.” (OPD-PB2-20A)

“ED le dice a los estudiantes que están en la puerta que entren a su sala y los estudiantes lo hacen, luego PB sale de la sala y le pregunta a ED si es que ya salen a recreo y ED le dice que espere un poco más a que los estudiantes que están con ella terminen.” (OPD-PB2-75B)

- Categoría Participación de los estudiantes/ oportunidades de aprendizaje

Son diversas las instancias creadas para fomentar la participación de los estudiantes, generando así oportunidades de aprendizajes para los alumnos, aspectos que se relacionan directamente con los apoyos que prestan las docentes hacia los educandos, invitándolos a ejemplificar, y respondiendo las dudas que ellos presentan con respecto a lo que se va

trabajando. Por otro lado, se les incentiva a participar constantemente durante la clase, y se fomenta en ocasiones el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

“PB le pide al curso que le den un ejemplo de proporcionalidad inversa, participan varios estudiantes.” (OPD-PB2-3A)

“El grupo de estudiantes se ubica al centro del patio y discuten donde se dejarán las tarjetas, luego se cambian de lugar. ED les va explicando a los estudiantes mientras anota en una hoja, ED punta hacia algunos lugares, los estudiantes hacen preguntas y aportan ideas, ED continua anotando en la hoja.” (OPD-PB2-41B)

Registro de campo de clases dupla de co-docencia en educación media

Contextualización:

A continuación, se presenta el análisis de los registros de observación de clases realizadas por el equipo de aula del nivel de tercero medio (OPD-PM3), dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia:

Dentro de los aspectos que se presentan respecto al clima de aula, se puede destacar que existe una relación cordial y de respeto entre los docentes, los estudiantes y en la interrelación de estos grupos, lo que se evidencia en cómo se estructuran las normas en la sala, las cuales se presentan de manera implícita, pero tanto los educadores como los alumnos las establecen cuando se requieren. Además, los docentes se refieren a sus estudiantes en tercera persona, tratándolos de “usted”, marcando una distancia social.

“PQ menciona que podrían escribir ejemplos antes de seguir y le pregunta a los estudiantes si les parece.” (OPD-PM3-35-B)

*“Una estudiante le pide ayuda a otro, el cual se acerca a su puesto a explicarle.”
(OPD-PM3-42-B)*

“Dos estudiantes en el puesto de atrás están conversando y una estudiantes les dice “Shhhh”, a lo que PQ les dice “Por favor, XXX” sin levantar el tono de voz, los estudiantes se callan.” (OPD-PM3-4-C)

También es recurrente el trato afable por parte de los docentes cuando los estudiantes ingresan tarde a la clase, mostrando una preocupación a que estos no se encuentren desfasados del trabajo que se está realizando, apoyándolos o esperándolos a que se incorporen. Asimismo, se visualiza que los educadores tienen una constante preocupación por que los alumnos comprendan lo que están aprendiendo y que cuenten con los insumos necesarios para ello.

“PM saluda al curso y empieza a hablar de las notas de la prueba y anuncia que esperarán un poco a los estudiantes antes de empezar la clase, puesto que será un tema difícil, comentando que al curso no le fue tan bien como esperaba.” (OPD-PM3-4-A)

“PM sale de la sala y vuelve con impresiones de la tabla que están utilizando para los estudiantes que no la tienen.” (OPD-PM3-14-B)

“PM invita a una estudiante a realizar juntos el ejercicio en la pizarra y él se lo va explicando a medida que lo van desarrollando.” (OPD-PM3-46-B)

Macro categoría políticas

- Categoría accesibilidad en la comunicación

En cuanto a la accesibilidad en la comunicación, se da énfasis a la atención de los estudiantes sordos que son parte del grupo curso, quienes cuentan con intérprete en lengua de señas y educadora diferencial, las cuales cumplen el rol de ser el principal canal de comunicación entre los estudiantes, sus compañeros, los docentes y practicantes. Además, se evidencia que el profesor de aula regular también interactúa con sus estudiantes a través de la lengua de señas o utilizando diferentes recursos y medios de representación que puedan apoyar las explicaciones.

“ED se ubica al frente de la sala y comienza a explicar en lengua de señas a los estudiantes sordos, preguntando algunos conceptos a PQ, quien le explica y ED continúa interpretando para los estudiantes sordos. ED traduce una pregunta que hace un niño sordo, PQ la responde y ED le interpreta en LS al estudiante la respuesta.” (OPD-PM3-18- A)

“ED y I se acercan a estudiantes sordos quienes están en sus puestos, cada profesor está con un estudiante resolviendo la guía. Un estudiante le hace una pregunta a ED sobre un ejercicio de la guía y ED le responde que no sabe cómo explicarle, por lo que llama a PQ, esta se acerca y ED le dice que no sabe cómo explicar ese ejercicio al estudiante y PQ le enseña, luego se aleja.” (OPD-PM3-19-C)

“PM le entrega la prueba a un estudiante sordo y este empieza a comunicarse en LS con él.”(OPD-PM3-5A)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares

Entre las estrategias que se aprecian de manera recurrente en las observaciones son el planteamiento del objetivo o de lo que realizarán en la clase, para así dar paso a la activación de conocimientos previos de los estudiantes.

“PD da cuenta del objetivo y realiza preguntas haciendo un repaso con el proyector sobre los componentes binarios y terciarios, activando conocimientos previos.” (OPD-PM3-3-B)

También, tanto los educadores como practicantes buscan constantemente realizar preguntas abiertas o dirigidas a los estudiantes en relación al contenido que están revisando o durante el apoyo que entregan al realizar algún trabajo, utilizando también ejemplificaciones constantes o pistas, ya sea a nivel grupal o de manera personalizada con algunos estudiantes, graficando y explicando claramente a qué se refiere cada concepto o ejercicio a realizar. Cabe destacar que se evidencia una complementariedad de las explicaciones por parte de los distintos docentes, practicantes y la intérprete.

“PM retoma las preguntas tomando lo expresado anteriormente por PQ. Luego, pregunta al curso si tienen alguna duda respecto a la materia, preguntando a estudiantes de forma específica llamándolos por su nombre y les pregunta cómo está formado el compuesto. ED interviene y señala a los estudiantes que ya vieron estos ejercicios (complementando lo dicho por PM) a lo que un estudiante hace una pregunta con respecto al tema y PQ le responde.” (OPD-PM3-20- A)

“PD explica y recuerda al no obtener respuestas. Luego pone ejemplo y realiza preguntas.” (OPD-PM3-5- B)

“Presentan un compuesto en la pizarra, y PQ pregunta ¿Cómo lo ordenarían? Y da pistas para que los estudiantes respondan. Un estudiante responde y PD lo felicita y

continúa realizando otras preguntas ¿Cuánto tendría de valencia el compuesto?”. (OPD-PM3-13- B)

En cuanto a los recursos utilizados durante las clases, se encuentra el uso preferente de guías, las cuales se utilizan también para recordar lo visto clases anteriores y como un apoyo para las ejercitaciones, el proyecto y diapositivas para visualizar el contenido; la pizarra para poder apuntar las ideas relevantes, conceptos claves y realizar ejemplificaciones; también material concreto para realizar otro tipo de trabajos o juegos, por ejemplo, láminas.

“PQ continúa con su explicación. ED interviene y les dice a los estudiantes que pueden apoyarse del cuaderno, dice “todas las tablas y guías deben tenerlas en su cuaderno para que las busquen los que están más perdidos o perdieron el cuaderno” para hacer la guía y PQ la apoya. PQ pregunta a PM si es que ahora siguen con la guía y PM le responde que sí, PQ pregunta al curso hasta qué ejercicio llegaron en la guía y un estudiante responde.”

(OPD-PM3-13-C)

“PD utiliza la pizarra. ED lee y sigue con el dedo el power, usando colores para destacar fórmulas.” (OPD-PM3-10-B)

“PD cambia la imagen y proyecta la imagen de una Coca-Cola PQ interviene y pregunta de qué está compuesta explica la imagen que está proyectada en la diapositiva.

PM se ubica al final de la sala.” (OPD-PM3-10-A)

Entre los aspectos de mediación que se destacan durante el desarrollo de la clase, se logra apreciar que existe continuamente la expresión de explicaciones y ejemplificaciones para que los estudiantes vayan captando los contenidos trabajados, asimismo se verifica continuamente la comprensión de los alumnos, preguntándoles en reiteradas ocasiones si tienen dudas. Además, se aprecia que los estudiantes se apoyan mutuamente en la realización de las guías de trabajo, mediando a sus compañeros.

Por otro lado, es importante destacar que existe una preocupación de parte de todos los docentes de guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, evidenciándose principalmente en el trabajo individual y de pequeños grupos de alumnos, donde todos los profesionales monitorean dicho proceso y entregan los apoyos necesarios.

“PM se encuentra al final de la sala y les pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda. ED e I se encuentran al frente de la sala y ED le explica un contenido de la materia que están viendo.” (OPD-PM3-29A)

“PD ejemplifica con situaciones de la vida cotidiana, en relación a lo que sucede al activar una reacción química de un ácido y una base. Invita a los estudiantes a escribir.” (OPD-PM3-22B)

“PQ borra algunas cosas en la pizarra mientras el resto de profesores e I se pasean. PQ le dice al curso que solo darán un rato para resolver la guía. PQ va al puesto de un estudiante para resolver dudas acerca de la guía. I y ED se acercan a un estudiante sordo. PM sale de la sala y un estudiante pone música desde su celular, los profesores no dicen nada. PQ se cambia de lugar y se acerca a otro estudiante. Uno de los estudiantes que no trajo su cuaderno le pregunta a PQ si le puede explicar, ya que no tiene la guía, a lo que PQ les recuerda que ellos hicieron esos ejercicios mentalmente la vez pasada.” (OPD-PM3-15C)

En cuanto a la evaluación, esto se logra evidenciar con claridad en el momento del cierre de una de las clases observadas, donde los docentes evalúan lo realizado por los estudiantes, resolviendo los ejercicios en la pizarra para todo el curso y los alumnos comprueben sus resultados.

“PQ va preguntando por las respuestas a los estudiantes y ED va anotando los resultados en la pizarra, sobre la imagen proyectada.”(OPD-PM3-52A)

- Categoría Trabajo colaborativo:

El equipo de aula está conformado por el educador regular, la educadora diferencial y los practicantes de ambos profesionales Además, dentro de la clase también se encuentra una intérprete en lengua de señas para los estudiantes sordos.

Se observa que los roles y funciones que cumple cada docente dentro del aula son complementarios, donde todos los profesionales participan activamente y son parte del proceso de enseñanza del curso, monitoreando constantemente el trabajo de los estudiantes.

Sin embargo, se destacan algunas diferencias en cuanto al rol de cada agente educativo, puesto que el docente regular junto a su practicante tienen un conocimiento más específico de la materia a tratar, por lo que se centran más en el contenido de la clase, mientras que la docente diferencial con su practicante se enfocan mayormente en entregar apoyo a los estudiantes sordos, y la intérprete se centra en interpretar la clase en lengua de señas a los mismos estudiantes, además de entregar apoyo y resolver dudas con respecto a la materia cuando estos lo requieran.

Se observó también que en las tres clases, son los practicantes profesionales quienes se encargan de presentar la materia y conducir la clase, mientras que los docentes del equipo de aula se encargan de atender a los estudiantes de manera individual o aportando de vez en cuando con alguna explicación de la materia.

“I, ED, PD continúan con los estudiantes, PQ se pasea por la sala y se acerca a estudiantes, PQ y ED se acercan a un estudiante sordo y entre ambas le explican. PQ se aleja y ED continúa con él. PQ se acerca a otro estudiante y le explica la fórmula escribiendo con plumón sobre la mesa de este.” (OPD-PM3-47A)

“PQ menciona y explica lo que está realizando PD, y pregunta ¿Cuánto de valencia tendría el cloro? PD le pide a PQ que escriba la operación y PQ la explica. ED se para y se acerca a la pizarra para explicar en Lengua de señas a los estudiantes sordos.” (OPD-PM3-15B)

“PQ continúa con la explicación y hace un ejercicio en la pizarra. ED se acerca a la pizarra y comienza a explicar la materia en LS para los estudiantes sordos, haciendo contacto visual con ellos. PQ espera a que ED termine su explicación y luego pregunta al curso que si tienen la tabla de valencias y les pide que la saquen.” (OPD-PM3-6C)

Con respecto a la comunicación que se establece entre el equipo de aula, se observa que es constante y fluida a lo largo de la clase, puesto que se aprecian bastantes interacción entre los docentes; solicitando apoyo, dando la palabra, comunicando lo que se hará durante la experiencia. Además, a pesar de la cantidad de profesionales presentes en el aula, no se

perciben solapamientos al momento de intervenir o al dirigirse al curso, puesto que cada docente tiene su espacio para expresarse.

“PQ le dice a PD que si continúa con la explicación, a lo que PD se acerca a la pizarra y explica la nomenclatura proyectada en una imagen (...)” (OPD-PM3-22A)

“PM y PQ conversan sobre cómo van los estudiantes y sobre los contenidos que podrían pasar.” (OPD-PM3-45B)

“(...) Un estudiante le hace una pregunta a ED sobre un ejercicio de la guía y ED le responde que no sabe cómo explicarle, por lo que llama a PQ, esta se acerca y ED le dice que no sabe cómo explicar ese ejercicio al estudiante y PQ le enseña, luego se aleja.” (OPD-PM3-19C)

- Categoría Participación de los estudiantes/ oportunidades de aprendizaje

Se destaca principalmente entre las oportunidades de aprendizajes que se aprecian en la sala de clases, el hecho de contar con distintos profesionales con diversas habilidades para responder a la diversidad en el aula y a las necesidades de todos los estudiantes.

Otro aspecto relevante es que continuamente se promueve la participación de los alumnos principalmente a través de preguntas abiertas y dirigidas.

Por último, es importante mencionar que los profesionales monitorean constantemente los procesos de los estudiantes, realizando un acompañamiento continuo, y entregando mayores opciones para el aprendizaje como el uso de lengua de señas en caso de los estudiantes sordos y promover el trabajo colaborativo de manera grupal y entre pares.

“PQ reformula las preguntas realizadas por PD, mientras que ED incentiva a los estudiantes a recordar y comenta al curso que es una materia que entrará en la prueba. ED incentiva a los estudiantes sordos a responder.” (OPD-PM3-4B)

“PD cambia la diapositiva, proyectando una imagen animada, pregunta al curso qué pueden identificar de los elementos que se presentan en la proyección, una estudiante responde. De forma paralela, la I continua la interpretación en LS, un estudiante sordo le

hace una pregunta a la I y esta le responde en LS desde el mismo lugar (...).”(OPD-PM3-11A)

“PM le pide un juego y este se los entrega a un grupo que ya está formado, y se queda apoyándolos, los 3 estudiantes sordos forman otro grupo y se ubican en el escritorio del profesor. PQ se acerca a otro grupo y comienza a ordenar las tarjetas sobre la mesa de ellos y les vuelve a explicar el juego.” (OPD-PM3-28C)

4.3 Análisis descriptivo de registros de campo de reuniones técnicas por duplas de docentes que trabajan en co-docencia.

Registro de campo de reuniones técnicas dupla de co-docencia en educación parvularia

Contextualización:

A continuación, se presenta el análisis de los registros de observación de reunión realizados por el equipo de aula del segundo nivel de transición (RPD-EP1), dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

Dentro de los aspectos a considerar en la convivencia, se rescata el clima laboral existente durante las reuniones, el cual es cordial y de respeto, ya que las ideas y opiniones que son propuestas por cada una son escuchadas y acogidas, permitiendo tomar acuerdos. Además, se destaca la disposición que tienen ambas a explicar lo que realizarán y a proponer estrategias que complementen los aportes realizados por la otra co-docente; al igual que la confianza que existe entre las educadoras para comentar algunas anécdotas y reírse.

“Dan paso a pensar en el cierre, ED le pregunta a EP si las actividades responden al objetivo, si los ejercicios son suficientes como para hacer el cierre, a lo que EP responde contando la anécdota de una clase que realizó con tablets y ambas se ríen. ED retoma la conversación del cierre y menciona que se podrían exponer los resultados de las ejercitaciones que realicen los estudiantes, argumentando por qué llegaron a ese resultado, agregando ED, que así se puede trabajar la comunicación y favorecer el discurso argumentativo, mientras EP asiente y sonríe constantemente.” (RPD-EP1-12B)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares de la planificación

Se logra visualizar que las educadoras establecen durante la planificación diversas estrategias a implementar, las cuales son consensuadas y construidas entre ambas docentes.

En primer lugar, se rescata la claridad del objetivo, desde el cual se desprenden una serie de ideas de cómo se podría trabajar y los conceptos claves a utilizar con los estudiantes. También, se visualiza la motivación que realizarán las educadoras, estableciendo los recursos que utilizarán para lograrlo, los cuales generalmente son bailes y canciones, y a la vez, articular esto con la activación de conocimientos previos de los estudiantes, acordando y estipulando también las preguntas que permitirán visualizarlos.

“EP le menciona a ED los objetivos de matemáticas que se han trabajado en el curso y lo que falta por trabajar, a lo que ED va registrando lo que EP habla y comentando de qué manera o estrategias se podrían utilizar. EP le plantea el objetivo “Entonces, el objetivo de las clases, va a ser asociar la operación de la sustracción con las acciones de juntar y sacar objetos para registrar los resultados”, a lo que ED rescata el vocabulario a implementar “entonces vendría el vocabulario: quitar” y EP complementa “si, quitar, sacar, los más simples, objetos o elementos. E ir registrando los resultados”.” (RPD-EPI-2A)

“Después continúan planteando la reactivación de conocimientos previos en donde EP propone realizar preguntas en torno a lo realizado en la motivación “que hicimos, lo que hemos hecho, cómo lo hemos trabajado”, dando el paso a la ED, quien plantea su estrategia diversificada.” (RPD-EPI-4B)

Asimismo, se visualiza que la educadora diferencial establece una serie de estrategias que buscan diversificar las experiencias de aprendizaje que se plantean, haciendo alusión al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y a los distintos medios de representación, expresión; el uso de elementos kinestésicos, visuales y auditivos como lo son instrumentos musicales, TIC`s, láminas, entre otros.

“ED lee lo que acaba de escribir mientras EP asiente con la cabeza y marca en su hoja con un tic. ED al realizar esto utiliza un lenguaje técnico, mencionando las estrategias que utilizaran en cada momento “Entonces ahí tendríamos esta parte de motivación, incluiríamos el DUA con audición, usando prosodia, kinestésico movimiento y...” (RPD-EPI-4A)

Las docentes también establecen claramente las preguntas orientadoras para los estudiantes, que les permitan ser conscientes de lo que están realizando y asociarlo al objetivo de la clase, al igual que el modelamiento que podrían realizar para explicarles algunos conceptos a los estudiantes.

“...para ello entre ambas plantean diferentes preguntas “¿me puedes leer el patrón? ¿Me puedes traducir el patrón? ¿Cuántas variables utilizastes?”. ED propone que para los estudiantes que no puedan responder se podría apoyar en patrón de colores antes de la numeración.” (RPD-EPI-7C)

“Ahora toman acuerdos en relación a la reactivación de conocimientos, agregando una experiencia a realizar, tomando en consideración la canción que han trabajado anteriormente, preguntándoles a los estudiantes lo que hicieron en la canciones, a lo que EP agrega “Con qué acciones podemos relacionar la canción; “¿Qué es lo que hicimos? ¿Qué pasó en la canción?” Pa’ que ellos solos se den dando cuenta de...” ED le pregunta a EP si lo relacionara igual con la clase pasada, a lo que EP dice que si y comenta como lo hará”. (RPD-EPI-5)

Otro punto es el cierre de la clase, ya que en este, las docentes estipulan cómo realizarán la metacognición del aprendizaje a partir de una serie de preguntas. Además, se determina generar una articulación con las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes, para así dar paso al desafío cognitivo, donde se establece una problemática que estos puedan resolver a partir de lo aprendido durante la clase.

“EP menciona que luego realizará el cierre y anota las preguntas a realizar en el cierre “¿Qué hicimos, cómo lo hiciste, de qué otra manera podríamos hacer los patrones”. ED propone que como desafío los niños puedan elaborar un patrones, EP asiente y dibuja

en su hoja, mientras ED escribe en las suyas ED menciona “faltó realizar un aprendizaje funcional, hay que ligarlo con sus experiencias”.” (RPD-EPI-10C)

Es importante destacar que las educadoras plantean como realizarán el trabajo colaborativo entre los estudiantes, donde también se mencionan algunas preguntas que pueden utilizar para guiar a los estudiantes en dicha interacción.

“EP también le menciona que sería interesante trabajar de forma colectiva, diciendo “Ya. Y el desafío, iría apoyado a ese caso de sustracción porque va a ser por trabajo colaborativo, hacer trabajo colaborativo... ¿Cómo lo podemos hacer?”, a lo que ED responde “¿Cómo lo podríamos hacer ahora?... Que la otra alternativa sería hacerlo en dupla” (RPD-EPI-17A)

En cuanto a los recursos, las educadoras proponen una serie de insumos que podrían apoyar a los estudiantes a lograr el objetivo de la clase, los cuales son variados y de preferencia concretos, pero también se hace la distinción en contar con materiales de carácter pictóricos y simbólicos, así como aquellos que apunten hacia lo kinestésico, auditivo y visual.

“EP explica a ED que utilizara material concreto, a lo cual ambas mencionan distintos recursos, llegando al unifix (es un material concreto)” (RPD-EPI-13A)

“EP va mencionando lo que hará en cada una y ED la interrumpe para preguntarle “ya pero ¿de qué manera vas a distribuir el espacio, igual que siempre o cambiaras la dinámica de la sala?”. EP le explica utilizando distintos gestos como distribuirá el espacio “Y eso van a trabajar con el tangrama y les voy a pasar los tapetes para que ellos formen primero el patrón, y después tiene que haber una actividad gráfica donde ellos van a dibujar el patrón que construyeron... y después pasan a usar el tablets”.”(RPD-EPI-5C)

En cuanto al rol de guía del aprendizaje que asumen las docentes, se puede apreciar que esta se establece desde la planificación, donde las profesoras visualizan la manera en que la llevarán a cabo durante la clase. Se puede destacar la planeación de preguntas e interrogantes para verificar la comprensión, las adecuaciones en la entrega de instrucciones para que sean entendidas por todos, el monitoreo a los estudiantes, y los apoyos a aquellos niños que poseen mayor dificultades.

“Ambas educadoras mencionan y proponen como realizar la experiencia en base a los estudiantes que “están más bajitos” en conteo, planteando desde lo concreto con las fichas y de qué manera entregarán las indicaciones, lo cual va registrando ED en su hoja.”

(RPD-EPI-7B)

“ED le menciona a EP que deberían de haber una interacción en los rincones o algo, de manera que favorezca la metacognición en cada una de sus acciones y el trabajo colaborativo, para lo cual le dice una serie de preguntas a EP a lo que esta menciona que los niños deberían de verbalizar el patrón, como lo hizo, las figuras, para ello entre ambas plantean diferentes preguntas “¿me puedes leer el patrón? ¿Me puedes traducir el patrón? ¿Cuántas variables utilizaste?”. ED propone que para los estudiantes que no puedan responder se podría apoyar en patrón de colores antes de presentar otras variables.”

(RPD-EPI-7C)

Otro aspecto importante a destacar en el diseño de la planificación es la evaluación, la cual es visualizada por las profesoras y planeada en dos de las reuniones, la que se busca implementar durante toda la clase, como una manera de ir verificando la comprensión de los estudiantes y realizar una metacognición de lo aprendido.

“Luego, EP explica cómo realizará la comparación entre sustracción y adición, diciéndole a ED y planteándole una serie de preguntas que podrían realizarle a los estudiantes “Eh... que lo relacionen, por ejemplo “¿Se acuerdan qué signo usábamos en la adición?” entonces ellos van a decir ‘el más’, ¿qué significaba el más? A lo que ED asiente y agrega “ahora vamos a incorporar otro signo que a lo mejor algunos no lo conocen, que es el signo menos, ¿Qué significa menos?”, le vamos a decir menos, lo vamos a relacionar con quitar, con sacar”. ” (RPD-EPI-6A)

- Categoría trabajo colaborativo

Los profesionales del equipo de aula que están presentes en la reunión son la profesora de regular junto con la educadora diferencial.

Entre los roles y funciones que las docentes cumplen durante esta instancia, se demuestra una paridad en cuanto a las acciones que realizan, puesto que ambas son capaces de tomar

decisiones en conjunto, llegando a acuerdos acerca de cómo se implementará la clase. Sin embargo, respecto a las estrategias presentadas por cada una, se puede rescatar que la educadora de aula regular es quien tiene claridad del objetivo de la planificación y el contenido que se busca desarrollar, planteando al inicio de la coordinación como una forma de contextualizar el trabajo, para que luego la educadora diferencial presente estrategias diversificadas, que aborden los distintos medios de representación y responda a las necesidades del grupo curso.

“EP le menciona a ED los objetivos de matemáticas que se han trabajado en el curso y lo que falta por trabajar, a lo que ED va registrando lo que EP habla y comentando de qué manera o estrategias se podrían utilizar. EP le plantea el objetivo “Entonces, el objetivo de las clases, va a ser asociar la operación de la sustracción con las acciones de juntar y sacar objetos para registrar los resultados” (...).” (RPD-EP1-2A)

“EP va mencionando lo que hará en cada una y ED la interrumpe para preguntarle “ya pero ¿de qué manera vas a distribuir el espacio, igual que siempre o cambiaras la dinámica de la sala.” (RPD-EP1-5)

La comunicación que existe entre las profesionales es constante y fluida, puesto que se logra apreciar un trato cordial y de respeto, donde cada una tiene la oportunidad de compartir sus opiniones y sugerencias, las cuales son escuchadas y tomadas en cuenta, logrando tomar decisiones de manera conjunta.

“EP y ED escriben ambas que harán en el modelamiento indicando que lo realizaría con globos, levantando un problema matemático que ellos la ayuden a resolver, luego hablar de la ejercitación. ED le dice a EP ¿y si nos saltamos la ejercitación? A lo que EP revisa el cuaderno y explica que puede ser, en honor al tiempo, ya que durante la clase también se realizan ese tipo de ejercicios...” (RPD-EP1-14A)

“También la educadora plantea problemas que pueden resolver los estudiantes con distintos materiales, frente a lo cual ED va opinando rescatando las ideas y utilizando un lenguaje técnico.” (RPD-EP1-9B)

- Categoría oportunidades de aprendizaje

Se aprecia una preocupación por parte de los docentes por generar instancias que entreguen oportunidades de aprendizajes a los estudiantes, entre estas se pueden destacar la importancia que entregan las profesionales a la motivación, la formulación de preguntas para apoyar la comprensión de los alumnos; así también se planifica con el objetivo de fomentar trabajos colaborativos en el aula, instaurando además un desafío cognitivo al final de las clases.

“ED le pregunta a EP “qué vamos a hacer para la motivación”, EP le menciona una canción que piensa trabajar con los niños a partir de objetivo para la motivación, cantándola y expresándola corporalmente (bailando) “yo puse invitar a los niños a cantar la canción “yo tenía 10 perritos” a lo que ED (se ríe) dice que está de acuerdo con eso y escribe. EP propone dramatizarlo, entregándoles algunos accesorios a los estudiantes para realizar una dramatización corporal.” (RPD-EP1-3A)

“EP le cuenta una anécdota a Ed en relación al uso de las tablets en el aula y del curso que está realizando de Tablet. Luego esta propone a ED realizar el trabajo en tablets de manera colaborativa en dupla.” (RPD-EP1-11B)

Registro de campo de reuniones técnicas dupla de co-docencia en educación básica

Contextualización:

A continuación se presenta el análisis de los registros de observación de reunión realizados por el equipo de aula del nivel de octavo básico (RPD-PB2), en la asignatura de matemáticas, conformado por una educadora básica, una educadora diferencial, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

Respecto a la convivencia, se destaca el clima laboral que se genera durante las coordinaciones, donde se aprecia que ambas educadoras tienen disposición a escuchar las opiniones y propuestas de la otra, logrando tomar decisiones en conjunto. Asimismo, esta instancia permite dar respuesta a las dudas que surgen entorno al contenido y a las situaciones que ocurren en el curso. De la misma forma, la relación que establecen las profesionales propicia que se puedan dividir las tareas que tienen como equipo, al igual que organizarse respecto al trabajo pedagógico.

También se visualiza que existe un ambiente de confianza, donde se producen instancias en las cuales las educadoras cuentan anécdotas con respecto al curso y bromean al respecto.

“ED posee dudas con respecto a la materia, las cuales son aclaradas por la PB, quien realiza una explicación exhaustiva del dominio y codominio.” (RPD-PB2-9A)

“PB pregunta si el trabajo lo hacen mitad y mitad, y le pregunta a ED cual quiere hacer. ED le responde que ecuaciones, PB bromea en que por que le pregunto. ED le pregunta cómo lo puede realizar, acuerdan entre ambas.” (RPD-PB2-12C)

Macro categoría políticas

- Categoría implementación de políticas

Durante alguna de las reuniones observadas, se visualiza en torno a la normativa institucional, que las educadoras manifiestan una preocupación respecto a la aplicación de la evaluación perteneciente al Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

“PB comenta que modificará el PME, y ED le dice que sí que por favor la arreglen. PB le dice que la modificará y que podrían revisarla en la próxima coordinación. Recuerdan que el lunes no tienen coordinación y revisan si podrían hacerla el martes.” (RPD-PB2-18C)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares del trabajo pedagógico

En cuanto a las estrategias que las educadoras logran establecer en la planificación, se destaca la activación de conocimientos previos para recordar los contenidos anteriores, ejemplificaciones y el plantear ejercicios de aplicación para dar respuesta al objetivo.

“PB propone que mañana podrían recordar la proporcionalidad directa, colocando situaciones de proporcionalidad para poder unirlos con función. ED acepta y cada una registra en sus cuadernos.” (RPD-PB2-7A)

“PB menciona que ella había pensado ir dando ejemplos para que los estudiantes armaran el modelo y le explica a ED. ED pregunta ¿un problema para cada uno? PB menciona que sí.” (RPD-PB2-4C)

En relación a los recursos, se menciona el uso de guías para que los estudiantes realicen los ejercicios, al igual que otros materiales de carácter concreto, que les permitan llevar a cabo las experiencias, por ejemplo; en una de las reuniones se considera realizar distintas actividades por grupos utilizando cartulinas y recortes, para cumplir un mismo objetivo.

“PB revisa los grupos nombrando que hará cada uno de ellos, menciona que el grupo 3 hará las cartulinas. ED le dice que imprimirá para que quede bonito y ellos recorten solamente. ED escribe en su hoja de registro.” (RPD-PB2-18B)

La evaluación también es un elemento que es visualizado por las profesoras en la mayoría de las reuniones, donde conversan en relación a las evaluaciones que deben realizar, y sobre la modalidad en que estas se crearán. Además, en una de las reuniones se visualiza este aspecto en mayor profundidad, a través de la creación de un instrumento.

“ED pregunta cómo evaluarán las temáticas, y PB le menciona que podrían dividirlos en dos y evaluar en dichas ocasiones. Continúan hablando de las evaluaciones, ED pregunta si harán trabajos y pruebas del mismo contenido, a lo que PB responde que podrían solo realizar trabajos, ED afirma que es mejor”.(RPD-PB2-19-20A)

- Categoría trabajo colaborativo

Los profesionales del equipo de aula que están presentes en la reunión son la educadora regular junto con la educadora diferencial.

Los roles y funciones que asumen las co-docentes en la reunión son complementarios, donde existe una relación horizontal, puesto que se observa que la planificación de la experiencia de aprendizaje es desarrollada en conjunto, donde ambas aportan ideas con respecto a la implementación de la clase y se distribuyen tareas en relación a la misma. Se destaca además, que la educadora de aula regular es quien posee mayor dominio en cuanto a los objetivos curriculares, planteándose al inicio de la reunión, al igual que el contenido a trabajar, mientras que la educadora diferencial se encarga mayormente de proponer ideas en torno al material a utilizar y las estrategias a aplicar.

“PB le explica los ejercicios a ED, y esta le propone que podrían hacerlo en cartulinas en vez de un ppt. PB no entiende, ED le explica y lo acuerdan. Ambas registran en sus hojas.” (RPD-PB2-3C)

En cuanto a la comunicación que establecen ambas profesionales, se aprecia que existe un diálogo fluido y permanente con respecto a diversas situaciones; tanto de la planificación y

evaluación a implementar, casos específicos de estudiantes, como de temáticas administrativas. Se destaca además la disposición de cada una por aclarar las dudas que la otra manifiesta, ya sea en relación del contenido de la clase o respecto a las actividades que se quieren realizar.

“PB le menciona a ED que el estudiante XXX se sacó un rojo en la prueba, la ED la mira sorprendida. PB se levanta a buscar las pruebas y se las muestra a ED, y comentan situaciones individuales de estudiantes, y del curso en general, preguntándose porque les fue tan mal.” (RPD-PB2-13B)

- Categoría oportunidades de aprendizaje

Con respecto a las planificaciones se rescata que las docentes logran visualizar instancias para generar oportunidades de aprendizajes durante las clases, dentro de las acciones que se presentan se pueden mencionar que se pretende repasar y recordar contenidos anteriores antes de presentar los nuevos. Así también se enfatiza en la importancia de que sean los estudiantes que realicen los ejercicios por su cuenta y además, se planea un modelamiento hacia los alumnos con el fin de clarificar los ejercicios matemáticos que se presentarán.

“PB propone que mañana podrían recordar la proporcionalidad directa, colocando situaciones de proporcionalidad para poder unirlos con función. ED acepta y cada una registra en sus cuadernos.” (RPD-PB2-7A)

“ED propone que vean si los estudiantes pueden hacer el ejercicio primero o si no ponerles el modelo al inicio. PB responde que sí y registra en su hoja.” (RPD-PB2-8C)

Registro de campo de reuniones técnicas dupla de co-docencia en educación media

Contextualización:

A continuación se presenta el análisis de los registros de observación de reunión realizados por el equipo de aula del nivel de tercero medio (RPD-PM3), en la asignatura de química, conformado por un educador de media, una educadora diferencial, y los practicantes profesionales de pedagogía en química y diferencial, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

Dentro de los aspectos de la convivencia, se puede visualizar que el clima laboral entre los agentes educativos se caracteriza por ser cordial y de respeto hacia las opiniones de los otros, destacándose la disposición de los docentes y practicantes por compartir sus ideas y sugerencias, a la vez, aceptar las propuestas y opiniones de cada uno dando las instancias para que puedan retroalimentar o complementar lo que han dicho. Además, se aprecia una interacción continua a lo largo de las coordinaciones, donde abordaban distintas temáticas que tienen relación con el trabajo pedagógico a realizar en el grupo curso, al igual que la relevancia de utilizar este espacio para explicar los contenidos necesarios a desarrollar y así lograr tomar acuerdos en conjunto.

También, se rescata la confianza que existe entre los distintos profesionales, donde se generan instancias para bromear, se felicitan, sin perder el foco del trabajo que están realizando.

“PM comienza a hablar de la clase realizada en la mañana “teníamos miedo nosotros de esta clase, lo comentamos en la coordinación pasada”. Se dirige a PQ y PD y los felicita, comentando que hicieron una presentación clara y que los estudiantes lograron comprender “yo creo que a los chiquillos les llegó la información súper bien, la procesaron bien, la entendieron. Terminaron aplaudiendo”, Todos los presentes se ríen. ED agrega que el apoyo visual que prepararon estuvo bien, al igual que los tiempos, pero

que faltó mediar a los estudiantes para que tomaran apuntes de la clase y no que solo copiaran de forma textual lo que se escribía en la pizarra.” (RPD-PM3-5B)

“PM comienza la reunión preguntando si el día 10 fue la última reunión que realizaron, ED le dice que sí, “Mientras José agonizaba”, todos se ríen y PQ menciona que lo extrañaron durante la clase que no estuvo.” (RPD-PM3-2A)

Macro categoría políticas

- Categoría implementación de políticas

Durante una de las observaciones realizadas, se hizo énfasis a la aplicación de la evaluación del plan de mejoramiento educativo (PME), mencionado que se debería preparar a los estudiantes para dar la prueba, realizando una revisión de una guía antes de comenzar.

“PQ y ED comentan sobre la fecha en la cual se hará la prueba del PME, a lo que PQ dice que esa será más corta y que luego se hará la autoevaluación. (...) Le propone a ED que converse con los aquellos estudiantes para que vengan al colegio preparados para dar la prueba. Además agrega que los estudiantes podrían llegar con la guía lista y preguntar las dudas que tengan antes de realizar la prueba, a lo que ED está de acuerdo, sugiriendo que podrían empezar hablando de los resultados de la prueba anterior.” (RPD-PM3-17C)

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares del trabajo pedagógico

En la planificación, los docentes logran establecer estrategias que se implementarán en el aula, entre las que se destacan el entregar recordar los contenidos anteriores, realizar explicaciones y ejemplificaciones, al igual que proyectar el trabajo realizado para que todos los estudiantes puedan visualizarlo y resolverlo en conjunto.

“PM sugiere que se podría proyectar una diapositiva con la tabla, a lo que PQ complementa que de esa manera se puede desglosar y explicar utilizando plumón para escribir sobre ella en la tabla, PM menciona que la tabla podría estar proyectada toda la clase para que los estudiantes la observen y entregar las explicaciones escribiendo con

plumón, ya que así sería más fácil. ED agrega que también podrían agregar animaciones a la presentación de los conceptos para que los estudiantes puedan identificarlos...” (RPD-PM3-20A)

En cuanto a los recursos que plantean los distintos docentes, existe preferencia por insumos de carácter visual como utilizar guías y diapositivas

“PM menciona que podrían entregar otra guía de trabajo, a lo que los demás están de acuerdo. ED hace un recuento de lo que han hablado “Entonces la próxima clase empezamos con este recordatorio, revisando los ejercicios planteados...” y lo anota en su hoja de registro.” (RPD-PM3-16A)

En las reuniones uno de los elementos que se presenta con recurrencia es la evaluación, donde constantemente se visualiza y se conversa en torno a los instrumentos que ya han sido aplicados en el curso, analizando así los resultados obtenidos por los estudiantes, en comparación con otras evaluaciones realizadas. Así también, se aprecia que conversan y toman decisiones conjunta en torno a la implementación de evaluaciones posteriores, revisando y conversando en torno a la realización del instrumento.

Además se destaca el hecho de que los docentes realizan evaluaciones de las propias clases implementadas, visualizando los aspectos que se pudiesen mejorar. De esta forma se aprecian acuerdos de ir monitoreando los aprendizajes de los estudiantes durante la clase, evaluando sus aprendizajes.

“PQ menciona que quiere agregar ejercicios de otro contenido y agregar preguntas de desarrollo y otras de alternativas, ED está de acuerdo y PQ agrega que deberá cambiar la redacción de las preguntas.”(RPD-PM3-5C)

“ED pregunta si lo verán todo la próxima clase o le dejan para la semana siguiente, PQ le pregunta a PM “¿Qué opinas XXX de todo?”, a lo que PM responde que si empiezan temprano la clase alcanzarán a ver todo, y que podrían comenzar entregando las evaluaciones y comentar los resultados “Esta prueba debería haberle ido bien a los chiquillos, la prueba estaba sencilla”. También agrega otra opción, que es tener todo preparado para esa clase y evaluar cómo van los estudiantes “Si notamos que van muy

lento, nos frenamos un poco y le damos más tiempo”, o si no se puede trabajar todo en una clase, “si los cabros están acostumbrados, los chiquillos al ritmo de darle mucho rato, y trabajan y trabajan bien”. (RPD-PM3-21A)

- Categoría trabajo colaborativo

El equipo de aula que participa en la reunión, generalmente está conformado por la educadora diferencial y el docente regular, junto a los practicantes profesionales de sus respectivas disciplinas.

Los roles y funciones que cumplen los distintos profesionales son acordados entre todos los participantes, donde constantemente se hacen sugerencias respecto a lo que se podría realizar en la próxima clase y cómo se llevará a cabo, logrando crear una planificación en conjunto, integrando las ideas de cada docente y practicantes. Además, se hace un recuento de forma regular acerca de las decisiones que son tomadas, para que así todos tengan claridad con respecto a lo que se va a ejecutar, proponiendo temas y acciones a considerar en la planificación.

“PM menciona que podrían entregar otra guía de trabajo, a lo que los demás están de acuerdo. ED hace un recuento de lo que han hablado “Entonces la próxima clase empezamos con este recordatorio, revisando los ejercicios planteados...” y lo anota en su hoja de registro.” (RPD-PM3-16A)

“PM dice “Ya, ordenemos un poco” y comienza a decir las tareas que tiene cada uno para la próxima clase (...) (RPD-PM3-27A)

Se destaca también, que tanto el profesor regular como la practicante profesional de química poseen un mayor dominio en cuanto al contenido que se deberá abordar en las clases, por lo que constantemente están explicando la materia a la educadora diferencial y a su practicante, para así resolver sus dudas.

“ED pregunta sobre cuál es el concepto más complejo, a lo que PM comienza a explicarle, luego PQ continúa con la explicación, complementando lo dicho por PM, ED asiente y propone los conceptos que ella puede definir frente a la clase. PD se mantiene en

silencio y escribe en su computador. PQ pide permiso a los presentes y comienza a rayar la mesa con un plumón de pizarra para explicar cómo se desarrolla el ejercicio, luego lo borra.” (RPD-PM3-10B)

Además, se aprecia una preocupación constante por verificar que todos los profesionales estén de acuerdo con las decisiones tomadas, y así se comprenda lo que se busca llevar a cabo.

“PM pregunta “¿Qué opinan ustedes de hacerlo así?” a lo que ED responde que lo considera más pertinente, ya que lo seguirán aplicando durante las clases. PQ agrega que van bien con el cronograma de las clases.” (RPD-PM3-15B)

Otro punto a destacar, es la conversación y discusión que se genera en torno a la situación de aprendizaje de algunos estudiantes, especialmente con aquellos que presentan dificultades, con el fin de establecer las acciones y estrategia que se llevarán a cabo para solventar dicha problemática.

“(…) PM agrega que podrían coordinarse para mandarle trabajos (a una estudiante) que sean más de investigación, porque esta materia es compleja y le puede ir mal. Luego menciona a otros estudiantes que están bajos en la materia y dice que deben armar un plan de acción para que logren avanzar, ED está de acuerdo.” (RPD-PM3-29B)

4.4 Síntesis de los resultados de los análisis descriptivos de las entrevistas

Contextualización:

A continuación, se presenta la síntesis correspondiente a los resultados de los análisis descriptivos de las entrevistas, presentando las recurrencias y significados más relevantes de las entrevistas a los educadores regulares y diferenciales, con respecto a las categorías estudiadas para esta investigación.

Macro categoría cultura

- Categoría comunidad educativa

Respecto a los elementos identitarios que caracterizan a la cultura de la comunidad educativa se señala principalmente el contexto en que se sitúa la institución, reconociendo en ambos establecimientos, la vulnerabilidad social, emocional y económica a la que se enfrentan los diferentes agentes educativos. Frente a esto se destaca la preocupación y énfasis por generar procesos educativos que contemplen la educación de los estudiantes de manera integral, considerando relevante incorporar lo anterior en las propuestas educativas de cada uno de los docentes.

Por otro lado, a nivel discursivo, se presencia un reconocimiento por la diversidad existente en la institución, donde la comunidad educativa ha ido comprendiendo y aceptando esta realidad. Frente a esto, se destacan acciones que los establecimientos llevan a cabo con el objetivo de atender a la diversidad, siendo aún el foco hacia las necesidades educativas especiales, donde desde el equipo de gestión se entregan herramientas al profesorado para que puedan dar respuesta a estos estudiantes e integrarlos en el aula.

Otro aspecto presente en la cultura es la participación de los docentes en la discusiones que se generan para la toma de decisiones, expresando sus opiniones respecto a distintas situaciones, sin embargo, es finalmente el equipo de gestión el que toma la decisión final.

- Categoría convivencia en la institución

Respecto al ambiente o clima laboral, la mayoría de los entrevistados enfatizan en aspectos positivos especialmente referidos a la convivencia, destacando el respeto entre los miembros de la comunidad, el reconocimiento profesional, la cordialidad, el buen trato y la disposición frente al trabajo colaborativo. En otros casos, si bien reconocen un clima laboral favorable, también hacen referencia a elementos que lo obstaculizan, como lo son la falta de visión y perspectivas compartidas, la disposición personal al trabajo conjunto así como también la falta de claridad respecto a lo que se espera en cuanto al desempeño del rol de cada uno en torno a la visión institucional.

- Categoría Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Si bien no todos los entrevistados declaran haber participado en la elaboración del PEI, logran reconocer algunos elementos que le otorgan un sello a la instituciones, destacando una formación integral desde una mirada humanista, la cual busca entregar valores y desarrollar habilidades en los estudiantes, el compromiso social con el contexto en el que sitúan y la inclusión educativa.

También en ambos establecimientos se señala la importancia del trabajo que realiza el equipo de gestión en la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se logra constatar una diferencia entre ambas realidades. Una de estas destaca dicho aspecto como una fortaleza, mencionando que de parte del director se han fomentado acciones para fortalecer la relación con la comunidad educativa, intentando establecer una escuela abierta; por el contrario, las expectativas que tienen los docentes respecto al rol y los lineamientos que debe otorgar el equipo de gestión no siempre se cumplen, generando en ocasiones, confusión, falta de claridad en el quehacer pedagógico e incertidumbre entre lo que se señala en dicho documento con las prácticas educativas que se establecen.

En cuanto a la concepción de inclusión que tienen las instituciones, las duplas reconocen tanto explícitamente como implícitamente que las prácticas educativas se sitúan desde la integración, centrándose en las necesidades educativa especiales pero que se pueden

reconocer ciertas acciones y aspectos que develan que en la comunidad educativa en general existe una transición hacia la inclusión.

Macro categoría políticas

- Categoría implementación de políticas públicas

La mayoría de los entrevistados declaran que se cumple con las políticas públicas, haciendo referencia principalmente al Decreto N°83 y la Ley de Inclusión escolar, y abordando temáticas como Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para la implementación de estas normativas se busca que los docentes y asistentes de la institución tengan consideración de ellas a partir de capacitaciones y perfeccionamientos que se realizan con el fin de incorporarlas en sus prácticas educativas.

- Categoría normativa institucional

Los entrevistados destacan en torno a la normativa institucional, la creación de protocolos internos dirigidos a responder a diversos aspectos que se presentan en ambos establecimientos, donde se destacan aquellos dirigidos a la convivencia y a la atención de situaciones de conflicto.

- Categoría gestión curricular:

Respecto a la gestión curricular, las duplas logran identificar las diversas instancias de articulación que son determinadas por la institución, permitiendo la organización entre los distintos profesionales, se destacan entre estas, la coordinación entre departamentos, equipo de aula y equipo PIE.

Otro elemento a destacar es el trabajo que se realiza con la comunidad, donde los entrevistados valoran positivamente dicho aspecto, reconociendo una preocupación en los establecimientos por abrir sus espacios, generando instancias de participación e instaurando vínculos con la misma.

- Categoría infraestructura

Se destaca en cuanto a la infraestructura, que en ambos establecimientos ha existido una evolución en la mejora de las mismas, pero que sin embargo, señalan que aún existen aspectos que se deben fortalecer, principalmente referidos a los espacios donde se desenvuelven los diversos agentes y con respecto a la accesibilidad de estos.

- Categoría accesibilidad en la comunicación

Una dupla de los entrevistados hacen referencia la accesibilidad en la comunicación, destacando que se han realizado acciones que se han logrado establecer tanto a nivel de aula, como lo son el apoyo de educadores diferenciales e intérpretes que dominan la lengua de señas, favoreciendo el aprendizaje y el acceso a la información por parte de estos alumnos; asimismo a nivel institucional, se ha logrado interiorizar aspectos de la cultura sorda en la comunidad, desarrollando instancias para que los educadores aprendan lengua de señas.

- Categoría apoyos interdisciplinarios

Los entrevistados señalan la importancia de contar con una diversidad de profesionales, lo cual se logra constatar en ambos establecimientos. Frente a esto se destaca el trabajo interdisciplinario, a través del cual se logra atender y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, no solo los estudiantes del PIE.

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría valor del trabajo colaborativo:

Se logra evidenciar que los entrevistados otorgan un valor positivo al trabajo colaborativo y la co-docencia, donde se destaca que existe un reconocimiento y validación mutua entre los profesionales, quienes conciben que dicho trabajo se ha realizado como una construcción conjunta y ha sido un aprendizaje para cada uno de los docentes.

Así también, algunos docentes señalan ciertos requisitos que permiten generar un trabajo colaborativo, haciendo alusión a las características que debe tener la relación entre profesionales como lo es la validación de los roles y el aporte de ambos profesionales, de

manera que se pueda reconocer a la otra persona como un par, desarrollando una relación de compromiso y estableciendo los mismos objetivos hacia los cuales apuntar. Por otro lado, una de las parejas de co-docentes señalan la importancia de desarrollar habilidades blandas como la flexibilidad.

En relación a los beneficios del trabajo colaborativos, se aprecia que la mayoría de los entrevistados logran percibir que el uso de diversas estrategias favorece el aprendizaje de los estudiantes, quienes valoran y aprecian la co-docencia que desarrollan las educadoras y educadores.

Por otro lado, se expresa desde algunos entrevistados que a pesar de haber logrado instaurar en ambos establecimientos el trabajo colaborativo, aún existen aspectos que se deben desarrollar, donde se requiere comprender dicho trabajo con mayor profundidad de manera que todos los educadores puedan visualizarlo de la misma forma.

- Categoría trabajo colaborativo interdisciplinario

En relación a los roles y funciones que se establecen en el trabajo colaborativo, se aprecia que en general, estos son complementarios y acordados entre los docentes. Así también, algunos de los entrevistados señalan que el educador de aula regular, es quien tiene claridad de los contenidos y objetivos que se deben abordar, mientras que la labor del educador diferencial es entregar estrategias diversificadas para que todos los estudiantes puedan desarrollar los objetivos propuestos.

Por otro lado en cuanto a la comunicación entre profesionales, los entrevistados señalan la importancia de establecer un diálogo continuo, que permite proponer ideas y favorecer la toma de decisiones en conjunto, visualizándose una relación horizontal entre ellos. También se destaca que para lograr esta comunicación es necesaria la disposición de cada una de las partes.

- Categoría organización del equipo de aula para el trabajo pedagógico

En este aspecto es importante destacar que todos los educadores describen la coordinación que realizan entre los co-docentes, instancia que se estipula en un tiempo destinado para ello, y que se desarrolla en los distintos espacios disponibles para llevar a cabo este trabajo.

Otro aspecto que se destaca por dos de las parejas de entrevistados, es la planificación que se realiza en conjunto por el educador de aula regular y la educadora diferencial, donde se consideran elementos necesarios para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y atender a las necesidades que se presentan dentro del aula de clases. Además, durante el diseño de las clases, la educadora diferencial es quien aporta estrategias diversificadas y el educador de aula regular entrega los objetivos y contenidos curriculares necesarios a trabajar con el grupo curso.

- Categoría participación de la familia en el aprendizaje

En cuanto a la relación que se establece con la familia, se generan instancias de participación en los establecimientos, que permiten desarrollar vínculos con esta, destacando además que en ambas realidades existe un bajo compromiso por parte de padres y apoderados, presentándose como un desafío constante que se presenta en dicho trabajo. Frente a esto, los entrevistados señalan una preocupación continua por involucrarlos en el aprendizaje de los estudiantes, generando diversas acciones para fomentar su participación. Así también, algunos docentes mencionan que la relación que mantengan con las familias depende directamente del vínculo que logren establecer con estas.

- Categoría evaluación inicial

Se destaca, en ambos establecimientos, distintas instancias de evaluación inicial, donde los entrevistados señalan la realizada a nivel de grupo curso en relación al diagnóstico de conocimientos de los estudiantes, al igual que la realizada por el Programa de Integración Escolar (PIE) a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, de la cual son partícipes distintos profesionales, quienes buscan detectar aquellos aspectos fortalecedores y los desafíos presentes.

Macrocategoría Formación Inicial Docente

- Categoría capacidades y habilidades a desarrollar

En cuanto a la formación docente, los entrevistados enfatizan en que es necesario desarrollar ciertas capacidades y habilidades para establecer un trabajo colaborativo y de co-docencia efectivo, donde se destaca principalmente el desarrollo de las habilidades blandas, los aspectos valóricos, emocionales y actitudes que presentan ambos docentes, evidenciándose como factores relevantes la empatía, el desprenderse del ego, el profesionalismo, la valoración del otro, la confianza y el compromiso hacia la labor que están llevando a cabo. Asimismo se señala que ambos docentes deben ser capaces de compartir las responsabilidades, visiones y objetivos, comprendiendo como meta común el aprendizaje de los estudiantes.

- Categoría sugerencias a la Formación Inicial Docente (FID)

Entre los aspectos que se destacan en torno a las sugerencias a la formación inicial docente, se señala por parte de los educadores la importancia de incluir en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía temáticas como la diversidad y la inclusión, donde se puedan desarrollar una concepción de estas y que se entreguen herramientas para dicho trabajo. Además, se puede rescatar que otro elemento importante es la existencia de una formación en pos al trabajo colaborativo, comprendiendo dicho trabajo y los profesionales que intervienen en el.

4.5 Síntesis de los resultados del análisis descriptivo de registros de campo de clases

Contextualización:

A continuación, se presenta la síntesis correspondiente a los resultados de los análisis descriptivos de observaciones de clases, presentando las recurrencias y significados más relevantes presentes en las clases observadas en los niveles de párvulo, básica y media, con respecto a las categorías estudiadas para esta investigación.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

Dentro de los aspectos relevantes que se destacan dentro de este ámbito, se encuentra el clima de aula, donde se logra apreciar el establecimiento de normas dentro de la sala de clases en los tres niveles observados, las cuales son creadas y reguladas por los distintos educadores y son conocidas por los estudiantes. En torno a esto se visualiza además, que en los cursos de básica y media, los alumnos también buscan establecer dichas normas, en función de mantener una sana convivencia.

Es importante mencionar, que también se observan algunos elementos relevantes que se destacan en ciertos niveles. En primer lugar, en el nivel de párvulos se pone énfasis en las estrategias orientadas a la motivación y participación de los estudiantes, entre estas están los juegos dirigidos, canciones y refuerzos positivos, además de exponer al curso la importancia de respetar el ritmo de aprendizaje de cada compañero. Mientras que en los niveles de básica y media, se puede apreciar que los educadores permiten a los estudiantes ingresar tarde a la sala de clases, propiciando que puedan integrarse al trabajo que se está realizando, y contextualizándolos sobre este.

- Categoría accesibilidad en la comunicación

En relación a la accesibilidad en la comunicación para el aprendizaje se logra apreciar, en el nivel de enseñanza media, la participación de estudiantes sordos. Ante esto se destaca que son varios los profesionales y docentes que permiten ser una vía de comunicación entre estos estudiantes y el resto de los agentes educativos, destacándose principalmente la intérprete de

lengua de señas. Por otro lado, también es relevante mencionar que tanto al educador de aula regular como la educadora diferencial tienen un conocimiento de la lengua de señas, siendo el nivel de la última más avanzado, visualizándose que ambos buscan comunicarse y utilizan diversos recursos para favorecer el aprendizaje de los jóvenes sordos.

Macrocategoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares del trabajo pedagógico

En cuanto a las estrategias que se pueden visualizar en las clases observadas, se aprecia en primer lugar que se plantea el objetivo de manera explícita, ya sea escrito en la pizarra, proyectado en una diapositiva, o se anticipa al iniciar la clase, asimismo, se destaca que en el nivel de párvulos este aspecto es reiterativo, ya que se recuerda constantemente en las experiencias o trabajos que se realizan durante de la clase.

Otro aspecto que se observa es la activación de conocimientos previos, donde se rescatan las experiencias de los estudiantes, utilizando diversos medios para lograr esto, como lo son el uso de guías, juegos dirigidos y/o preguntas abiertas.

Es importante señalar que en todas las clases observadas se logra apreciar el uso de preguntas abiertas y dirigidas para fomentar la participación de los estudiantes, generando instancias para que estos entreguen sus opiniones y explicaciones de los conceptos que son relevantes para la clase; así también los docentes entregan ejemplificaciones, tanto al momento de entregar instrucciones, como al responder a las dudas e interrogantes de los estudiantes. También se puede destacar las explicaciones que realizan los educadores, las cuales se complementan con ejemplos, usando preguntas orientadas a verificar la comprensión, aproximando la información a situaciones cotidianas, lo que permite clarificar el contenido y en ocasiones complementar la información entregada por su co-docente.

Las clases se caracterizan por tener una diversidad de estrategias, donde se destaca el juego dirigido y el planteamiento de diversas problemáticas, lo que permite que los estudiantes se motiven y participen, ya sea de manera grupal, en parejas o individualmente, generando además un trabajo colaborativo entre estos.

Por último, se destaca en el nivel de párvulos la metacognición que se realiza por parte de las docentes, lo cual es recurrente en cada una de las clases. En este proceso se guía a los estudiantes a través de preguntas, de manera que se logre realizar una recopilación de lo realizado durante la actividad, relacionándolo así con sus propias experiencias. Además se incorpora en esta instancia un desafío cognitivo, realizando un trabajo colaborativo entre estudiantes lo que les permite aplicar lo aprendido durante la clase.

En cuanto a los recursos utilizados, se destaca que dentro de las clases observadas existe un mayor uso de material visual, como las diapositivas, la pizarra o entregando guías de trabajo. Por otro lado, en el nivel de párvulos se logra evidenciar un mayor uso de recursos, que responden a diversos medios de representación, entre estos el auditivo y kinestésico, apreciándose una preferencia al uso de material concreto, como láminas, instrumentos musicales, entre otros.

En el desarrollo de las actividades o experiencias de aprendizaje se aprecia que por lo general los docentes utilizan estrategias de mediación para el logro de los objetivos, siendo los más recurrentes el uso de preguntas abiertas y dirigidas, ejemplificaciones y las verificaciones de la comprensión, además, se logran apreciar estrategias conductistas, como el otorgar refuerzos positivos a los estudiantes luego de su participación. Así también se observa que los docentes realizan un constante monitoreo de lo que estos van realizando, entregándoles apoyo para llegar al objetivo de la clase, el cual se verifica durante el cierre de la misma a modo de evaluación.

El último aspecto a mencionar es la evaluación, el cual se logra visualizar en la mayoría de los cursos observados, pero variando de acuerdo al nivel. Con respecto a las clases de párvulo, las educadoras evalúan de manera constante durante toda la experiencia de aprendizaje, donde se verifica el logro de los objetivos luego de cada actividad. En educación básica, se realizan de manera formativa, y en enseñanza media esta se lleva a cabo durante la clase, a partir de ejercicios que son expuestos para todo el grupo curso y resueltos por los propios estudiantes, lo que les permite evaluar permanentemente las dificultades que se van presentando para luego generar estrategias para apoyarlos, donde todos los profesionales presentes en el aula participan de este proceso.

- Categoría trabajo colaborativo

Se destaca que el equipo de aula observado en los tres niveles, se compone principalmente por el educador de aula regular y la educadora diferencial, pero además se encuentran otros profesionales que participan en la sala de clases tales como, la técnico en el nivel de párvulos, y la intérprete de lengua de señas, y practicantes profesionales de pedagogía en química y diferencial en enseñanza media.

En relación a los roles y funciones, se evidencia que en los distintos equipos se logra una complementariedad de estos, definiendo claramente las funciones que cada uno debe desarrollar durante la clase. Además, cada uno interviene aportando a las explicaciones y estrategias que se implementan, otorgándose mutuamente los espacios para que todos participen. Sin embargo, en los niveles de enseñanza básica y media se logra apreciar que entre los mismos profesionales se solicitan apoyo con aquel que posee mayor dominio del contenido, para así resolver las dudas de los estudiantes y entregarles una explicación pertinente.

Es importante destacar que en las clases observadas se aprecia la existencia de una comunicación fluida y un diálogo constante, además de comúnmente entregarse apoyo mutuo durante el desarrollo de estas, donde cada profesional interviene para aportar ideas al otro docente, y así avalar o reafirmar lo expuesto por este.

- Categoría oportunidades de aprendizaje

Como se señaló anteriormente, se destaca que los docentes utilizan diversas estrategias, apoyos y recursos para mediar el aprendizaje y así generar oportunidades para sus estudiantes, utilizando ejemplificaciones para responder dudas, lo cual permite que comprendan de mejor manera el contenido o las instrucciones.

También se destaca que en el nivel de media, el contar con mayor cantidad de profesionales permite dar respuesta más efectiva a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la participación de los educandos, se aprecia principalmente el uso de preguntas abiertas, cerradas y dirigidas para que estos opinen, además de propiciar instancias para realizar un trabajo colaborativo entre estos.

4.6 Síntesis de los resultados de registros de campo de reuniones técnicas.

Contextualización:

A continuación, se presenta la síntesis correspondiente a los resultados de los análisis descriptivos de las observaciones de reuniones, presentando las recurrencias y significados más relevantes presentes en las reuniones realizadas en los niveles de educación parvularia, básica y media, con respecto a las categorías estudiadas para esta investigación.

Macro categoría cultura

- Categoría convivencia

En los tres equipos observados se evidencia un clima laboral que se caracteriza por ser grato y cordial, donde se visualiza que existe un respeto por las opiniones y propuestas que cada uno de los participantes realiza. Además se reconoce la existencia de una complementariedad en las intervenciones que estos aportan, las cuales permiten tomar acuerdos de manera conjunta, respecto a las distintas situaciones que se plantean en las coordinaciones.

Asimismo se destaca la disposición a escuchar las ideas y sugerencias de los demás, tomándolas en consideración para establecer en conjunto algunas estrategias que permitan dar respuestas a las características del grupo curso.

Por otro lado, se aprecia que en todas las duplas se da un ambiente de confianza, cordialidad y espontaneidad en la comunicación, donde se incluyen espacios de intercambios sociales informales (bromas, anécdotas, etc.)

Macro categoría políticas

- Categoría implementación de políticas

En cuanto a las normativas institucionales, las dos parejas pertenecientes a uno de los establecimientos, dan cuenta de la implementación de las evaluaciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), donde se evidencia una preocupación por cómo esta se llevará a cabo, además de preparar a los estudiantes para enfrentarse a dicha prueba.

Macro categoría prácticas inclusivas

- Categoría elementos curriculares del trabajo pedagógico

Dentro de las estrategias diseñadas que se pueden rescatar en la planificación de las clases, todas las parejas hacen énfasis en la importancia de la activación de conocimientos previos o de recordar el contenido visto con anterioridad, utilizando diversos recursos para esto, dependiendo del nivel, por ejemplo; en educación parvularia se recurre a elementos como el juego dirigido, bailes y canciones o dentro de la motivación; mientras que, en la enseñanza media esto se realiza a través de guías, corroborando los resultados entre todos los estudiantes. Además, se evidencia un constante planteamiento de explicaciones y ejemplificaciones para los alumnos, como una manera de favorecer la comprensión de las acciones que deben realizar para lograr el objetivo de aprendizaje.

Es necesario rescatar que en el nivel de educación parvularia, se evidencia una estructura definida de la planificación, destacándose los distintos momentos de la clase, al igual que la claridad que tienen las co-docentes respecto al objetivo de aprendizaje a trabajar y las diversas estrategias para llevarlas a cabo, entre ellas se encuentra la diversificación de la enseñanza, lo cual es planteado principalmente por la educadora diferencial, donde se expresan diversas situaciones y recursos que permitan representar los contenidos, y a la vez, propiciar la participación de los alumnos, haciendo referencia al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Además, establecen en conjunto las preguntas que buscan orientar a los estudiantes en las distintas actividades a realizar, buscado que estos sean conscientes de lo que están haciendo en función del objetivo de la clase, por ejemplo, para la activación de conocimientos previos, la metacognición, entre otros. Así también, se explicita el cierre de la experiencia a partir de una serie de preguntas que permiten realizar la metacognición, vinculándola con las experiencias de los propios alumnos, para dar paso al desafío cognitivo.

En cuanto a los recursos, se aprecia una preferencia al uso de elementos visuales en los tres niveles, tales como, láminas, guías, presentaciones con diapositivas, entre otros. Sin embargo, se destaca que en el nivel de párvulo, las profesoras buscan plantear experiencias

donde los estudiantes trabajen tanto con elementos concretos, pictóricos como simbólicos, teniendo como principio el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En uno de los niveles observados, se destacan las estrategias planificadas para mediar y guiar el aprendizaje de los estudiantes, a través del uso de preguntas, imágenes, intencionando el trabajo colaborativo entre estudiantes, con el fin de verificar la comprensión de estos respecto al contenido.

En relación a la evaluación, esta temática se aborda de forma recurrente en las coordinaciones, sin embargo se evidencia una distinción entre los distintos niveles, ya que en el nivel de transición, se planifica la realización de esta principalmente en el cierre de la clase, mientras que en los cursos de enseñanza básica y media, se hace referencia a la construcción de instrumentos como guías o pruebas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Además, se destaca que los docentes evalúan constantemente su quehacer pedagógico y las estrategias implementadas, como una forma de mejorar sus prácticas para las futuras clases a implementar.

- Categoría trabajo colaborativo

De acuerdo a las observaciones realizadas, se evidencia que existe la participación de algunos profesionales que conforman el equipo de aula, destacándose la implicación de los educadores de aula regular y educadoras diferencial, en cada caso. Con respecto a la situación del nivel de enseñanza media, también intervienen los practicantes profesionales de pedagogía en química y diferencial.

En cuanto a los roles y funciones que cumplen los participantes del equipo de aula, se destaca que en las reuniones se explicitan las acciones que realizarán cada uno dentro de la clase a implementar, donde se aprecia la toma de decisiones en conjunto y el compartir diversas opiniones, distribuyendo funciones y tareas en el trabajo pedagógico, logrando demostrar una relación de paridad, validando el rol de cada profesional.

Un aspecto recurrente que se destaca en estas instancias, es el papel que cumplen los docentes de aula regular. Debido al conocimiento que cada uno posee de sus respectivas disciplinas, constantemente están aclarando conceptos y explicando diversos contenidos a las

educadoras diferenciales ante las dudas que estas manifiestan. Por otro lado, las acciones que desarrollan estos últimos complementan lo que proponen los docentes de aula regular, entregando sugerencias respecto a las estrategias a implementar para cumplir con el objetivo propuesto y la variedad de recursos que se pueden utilizar.

La comunicación que se establece entre los diferentes equipos de aula, se caracteriza por ser constante y fluida, donde se propician espacios para que cada participante logre intervenir, de manera que cada idea es escuchada y respetada por el resto, buscando integrar todas las propuestas para dar forma a las experiencias de aprendizaje.

- Categoría oportunidades de aprendizaje

En cuanto a las oportunidades de aprendizaje que los docentes generan para los estudiantes se destaca principalmente, en el nivel de educación parvularia, la formulación de preguntas orientadas a la verificación de la comprensión, además de fomentar el trabajo colaborativo entre estos. Por otro lado, en educación básica se devela la intención de integrar conocimientos previos vistos en las clases pasadas, además de potenciar la autonomía de los alumnos en cuanto al desarrollo de ejercicios.

4.7 Análisis final - Triangulación de resultados

A continuación, se presenta el análisis final que cuenta con aquellos aspectos recurrentes y más significativos respecto a las macrocategorías analizadas en esta investigación.

Macrocategoría Cultura

Un aspecto relevante, señalado por los entrevistados, es la preocupación que existe desde los establecimientos por crear una comunidad educativa que responda al contexto en el cual se desenvuelve, buscando desde su orientación atender a las necesidades de sus estudiantes, implementando así en sus proyectos educativos institucionales, sellos en torno a una educación integral de los alumnos, enfocándose en distintas áreas del desarrollo, favoreciendo el bienestar, la construcción de diversas habilidades y el compromiso social, permitiendo a los educandos ser conscientes de su contexto y su propia realidad, con el fin de realizar transformaciones en esta, lo que tiene directa relación con lo mencionado por Muntaner, Rosselló & De la Iglesia (2014) quienes dan cuenta que una escuela inclusiva se debe centrar en cambiar el contexto y desarrollar estrategias que respondan a la diversidad potenciando los aprendizajes de todos, desde la pertenencia y el reconocimiento del grupo escolar.

En coherencia con lo anterior, el Index para la inclusión (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) señala en la dimensión culturas inclusivas, que es importante generar una comunidad educativa que valore la participación de los distintos agentes en la escuela, fortaleciendo y potenciando el respeto mutuo entre los educandos, para con la comunidad y la institución (S. y W Stainback, 2001).

Además, esto se relaciona con el tipo de convivencia que existe en los distintos centros educativos, destacándose el clima laboral, que se caracteriza por ser de cordialidad y de respeto entre los profesores, permitiendo que exista una disposición al escuchar las ideas del otro, un ambiente de confianza para realizar sugerencias mutuas, y finalmente tomar acuerdos en conjunto, propiciando un espacio acogedor que se visualiza de misma forma en las relaciones existentes entre las duplas de co-enseñanza observadas en los distintos contextos, lo cual beneficia a la relación profesional de los participantes, y al trabajo que se realiza en conjunto en el aula, posibilitando así desarrollar prácticas colaborativas. Lo anterior

repercute en la calidad de la educación entregada a los educandos, ya que si existen educadores motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales, esto influirá directamente en el apoyo que ofrecen a sus estudiantes en el logro de los objetivos (Valoras UC, 2008), al igual que en las relaciones que se generen en la sala de clases, influenciando en el clima de aula y la percepción que se tengan los estudiantes de sus docentes, concordando como lo manifestado por Blanco (2000).

Sin embargo, a partir de lo rescatado de las entrevistas, en algunos casos el clima laboral se ve perjudicado por la mala disposición de los agentes educativos, principalmente docentes, y las diferencias que poseen respecto a las miradas y perspectivas de la educación, lo cual tensiona el ambiente en general de los espacios de aprendizaje, siendo importante que cada docente cuente con las capacidades necesarias que le permitan realizar un trabajo en equipo, como se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), a través del diálogo constante, compartiendo responsabilidades, más allá del aula.

Por otro lado, si los centros educativos buscan generar comunidades inclusivas, es importante que esto se visualice en sus sellos institucionales estipulados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo cual se transforma en una tarea continua, manifestándose en las acciones, valores y prácticas que respondan hacia la inclusión, permitiendo la construcción de un discurso y práctica común como señala el Index para la inclusión (Booth, Ainscow & Kingston, 2006), que propone que los establecimientos deben contar con valores claros y consistentes, reflejando la importancia que tiene la inclusión educativa para el contexto en el que se sitúan, de manera que se evidencie en las acciones y las políticas que se implementan, así como las prácticas pedagógicas. También, de acuerdo a S. y W. Stainback (2001), el colegio debe considerar los derechos de cada persona, valorando así la diversidad existente en dicha comunidad para entregar mayores oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, se puede constatar como uno de los grandes desafíos, implementar lo anteriormente expuesto en cada una de las prácticas educativas, las cuales responden y dan cuenta de que aún siguen construyéndose desde una visión de integración, en transición a un enfoque inclusivo, debido a que se vislumbran ciertos aspectos de aceptación a la diversidad y hacia la inclusión, pese a que se siguen observando prácticas en donde se centra el énfasis hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como los únicos que

requieren apoyo. Esto es mencionado por C. Duk y C. Loren (2010), quienes proponen que para lograrlo, la comunidad debe compartir los principios de inclusión y fomentar la diversidad como una oportunidad de desarrollo más allá del discurso, actuando en consecuencia de ello tanto dentro como fuera del aula.

Respecto a este cambio de paradigma en torno al que se desenvuelven las distintas instituciones, se aprecia que ellas se encuentran en una transición en la implementación de las políticas públicas en cuanto a estipular diversas estrategias y acciones que permitan la participación y accesibilidad de todos los educandos y agentes educativos en pro de la inclusión, de acuerdo a lo estipulado en el Decreto N° 83 (MINEDUC, 2015) el cual considera que la atención educativa no solo se debe tener presente en los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ampliando esta diversidad a las diferencias sociales, políticas y culturales existentes en las escuelas. Sin embargo, en los discursos de algunos entrevistados, se señala que en los establecimientos aún se trabaja al alero del Decreto N° 170 (MINEDUC, 2010) enfocándose en la integración de los alumnos, y reflejándose en el actuar de ciertos docentes, quienes todavía exigen conocer la cantidad de niños y niñas integrados en sus aulas.

Otro aspecto relevante en la Cultura escolar y que influye directamente con los elementos mencionados anteriormente, es el rol del equipo de gestión respecto al establecimiento de lineamientos pedagógicos, el cual de acuerdo a los entrevistados, posibilita organizar las prácticas y las acciones hacia comunidad, otorgándole coherencia al funcionamiento del sistema educativo, a través de la implementación de prácticas educativas que respondan a la diversidad y a las necesidades de todos los estudiantes, ya que de esto se desprende la efectividad, calidad y equidad de los procesos educativos. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por C. Duk y C. Loren (2010) respecto a un liderazgo efectivo, donde destaca la importancia de que el equipo de gestión asegure una buena organización que fortalezca y facilite la participación de los distintos agentes; influyendo además en el clima social escolar, especialmente en el clima laboral, entendiendo este como un factor que permite potenciar los procesos inclusivos y de mejoramiento, para que los docentes se vean involucrados, de alguna manera, en la toma de decisiones.

Además, a partir de los resultados de las entrevistas, se releva la importancia que tiene la generación de alianzas con la comunidad educativa, especialmente con la familia, y su contexto, siendo el equipo de gestión quien fomenta estos lazos, con el fin de realizar diferentes actividades y proyectos, lo cual responde a lo planteado en el Marco para la Buena Gestión y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), que estipula como una de las tareas del directivo el facilitar la vinculación de las familias con el proyecto educativo del establecimiento, generando espacios concretos y sistemáticos para involucrarlos, y así establecer una relación de colaboración.

De la misma manera, en los contextos estudiados se rescata el esfuerzo de los equipos de gestión en esta orientación, creando espacios de intercambio y perfeccionamientos para los docentes, así también el acompañamiento realizado a sus propias prácticas, de forma que estos se encuentren en un constructo constante de aprendizaje, dando respuesta a las principales necesidades y características de los estudiantes, precisándose como una tarea y una instancia fundamental para analizar y sistematizar las propias estrategias y el dominio de la enseñanza en función del contexto donde estos se sitúan, como lo señala el MINEDUC (2015), además de entregar herramientas que puedan aplicar en su quehacer pedagógico.

Macro categoría políticas

Las orientaciones derivadas de las políticas públicas se encuentran en implementación en los establecimientos observados y se reflejan en el reglamento de cada institución, siendo conocidas y valoradas por los docentes, los que destacan la importancia de llevarlas a cabo e ir las aplicando según la situación presentada. Es así, como se da un énfasis a la creación de protocolos internos que respondan a aspectos de convivencia y la atención de escenarios de conflicto, entregando orientaciones sobre las medidas a tomar en cada uno de los casos; así también se señala la importancia de conocer los reglamentos en relación a la evaluación de los estudiantes y cómo implementarlos en el aula. Lo anterior se instaura respondiendo a los contextos en los cuales se desenvuelve la escuela, y a los lineamientos establecidos en ella. Lo mencionado es coherente con lo estipulado en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), en relación al conocimiento que debe tener el profesor en cuanto al funcionamiento del sistema educativo en el cual se encuentra inserto, y sobre las políticas públicas e institucionales que permiten desarrollar un trabajo eficaz en las escuelas. Sin

embargo, a partir de los análisis realizados, en ocasiones esto se ve perjudicado en la manera en que el equipo directivo gestiona los lineamientos pedagógicos, ya que si no existiera claridad en algunos casos de lo que se debe realizar a nivel de comunidad, tampoco habrá comprensión de cómo implementarlos en el aula.

Por otro lado, dentro de los aspectos de gestión curricular, se rescata a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, la necesidad de establecer e implementar diversas instancias de articulación para llevar a cabo un trabajo colaborativo entre los profesionales y docentes, lo cual según Raczynski & Muñoz (2005 cit. por Valoras UC, 2008), es fundamental ya que entre el equipo debe existir coordinación, programación y flexibilidad para trabajar de forma colaborativa, lo que se debe asegurar desde la organización de las instituciones, para así generar espacios propicios de trabajo que favorezcan el clima social escolar y permitan el desarrollo de prácticas colaborativas efectivas, ya sea a nivel de departamentos, de equipo de aula, de programa de integración, de convivencia o surgidas a partir de las necesidades del contexto de cada centro educativo.

Asimismo, el implementar diferentes acciones con el objetivo de acercar y estrechar la relación con la comunidad, devela una preocupación constante por formar vínculos y hacerla parte del establecimiento, ya que el proyecto educativo de la institución debe compartir dicha visión, actuando en función de generar espacios que permitan la mayor participación de todos los agentes educativos, lo cual también es beneficioso para los estudiantes, puesto que se pueden ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y apuntar hacia la valoración de la diversidad existente en el contexto. (C. Duk y C. Loren, 2010)

Un elemento a considerar cuando se habla de escuelas inclusivas, es que cuenten con las herramientas necesarias para permitir la participación y el acceso de los estudiantes, como se estipula en la ley N° 20.422 (2010) que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el cual es un aspecto percibido como un desafío en los establecimientos, puesto que en términos de infraestructura no cuentan con todas las adecuaciones de acceso necesarias para todo tipo de necesidades educativas especiales, a pesar de reconocerse como instituciones “inclusivas” en su PEI, siendo los docentes conscientes de esta debilidad.. Lo mismo ocurre en cuanto a la accesibilidad en la comunicación donde, de acuerdo a lo expuesto por las entrevistas, los establecimientos no se

encuentran preparados para atender a estas necesidades, sino que actúan en función de las situaciones emergentes, demostrando una preocupación por responder a las necesidades de los estudiantes, desarrollando diferentes acciones tanto a nivel de colegio, activando redes de apoyo; como a nivel de aula, entregando el aporte de distintos profesionales como el intérprete de lengua de señas, e implementando estrategias para presentar el contenido y hacerlos partícipe de la clase. Por lo tanto, al igual que menciona Blanco (1999), cuando se piensa en entregar una educación inclusiva, no solo basta con abrir las puertas a todos los estudiantes que requieran educación, sino también son requeridos centros y profesionales adecuados, los cuales se responsabilicen y se hagan cargo de la diversidad asegurando una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos, sin importar su condición física, sexual, socioeconómica, entre otras.

Siguiendo la misma línea, también es importante contar con distintos profesionales que puedan entregar los apoyos necesarios, como las técnico en educación parvularia, intérpretes de lengua de señas, entre otros; permitiendo su progresión curricular y desarrollo integral, generando mayores oportunidades de aprendizaje, lo cual se logra abordar de mejor manera a través de un trabajo interdisciplinario, donde C. Duk y C. Loren (2010) plantean que estos se deben organizar desde el establecimiento, definiendo claramente sus funciones y responsabilidades, determinando así los apoyos que cada participante del equipo pueda entregar; siendo importante, al igual como se mencionó anteriormente, el contar con instancias y espacios para poder coordinarse y que estas se encuentren estipuladas.

Macro categorías prácticas inclusivas

Es importante destacar que si bien es el educador de aula regular y el educador diferencial quienes componen regularmente el equipo de aula, existen también otros profesionales participantes, como intérpretes de lengua de señas que permiten la accesibilidad a la comunicación y al currículum, técnicos en párvulo y practicantes de diversas especialidades, reconociendo a todos como un aporte al proceso de aprendizaje de los estudiantes, valorando la disciplina de cada uno y determinándolos como parte de la co-docencia, ya que según lo planteado en las Orientaciones pedagógicas para los programas de integración (MINEDUC, 2013) *“Co-docencia es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar.*

Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso”.

Dentro de las prácticas inclusivas, el Trabajo Colaborativo toma gran relevancia y es destacado por los distintos docentes participantes de esta investigación, quienes valoran el desarrollo de dicha acción y manifiestan que se logra llevar a cabo una labor en conjunto, reconociendo además el rol de los distintos profesionales involucrados. Lo antes mencionado responde a características que son coherentes con lo expuesto por Montero (2011) para lograr establecer una cultura de colaboración entre los agentes, dando énfasis a la intervención y apoyo mutuo entre los profesionales, que se genera a partir de la participación voluntaria y del compromiso de estos, igualmente, de acuerdo a las Orientaciones técnicas para los programas de integración escolar (MINEDUC, 2013), este valor surge a partir de las destrezas colaborativas propias de cada profesional, permitiendo solucionar los problemas y establecer acciones educativas.

Respecto a estas destrezas, según lo rescatado en la investigación, los docentes ponen en juego ciertas acciones que permiten la implementación de este trabajo colaborativo y la co-docencia, teniendo en consideración no sólo las capacidades profesionales, sino también las habilidades personales, donde es indispensable la disposición de los participantes, la empatía y la escucha atenta, además de la validación de los roles, el ver a la otra persona como un aporte, reconociendo la disciplina y estrategias que cada uno domina, visualizando al otro como un par y estableciendo una relación de compromiso, facilitando la construcción de una misma perspectiva de la enseñanza, y así generar objetivos en común. Asimismo, Blanco (2012) rescata lo anteriormente mencionado, entendiendo las habilidades blandas como un requisito indispensable a desarrollar por los profesionales, relevando además la importancia de aprovechar la motivación de cada uno de los agentes, creando un ambiente de respeto frente a lo que se quiere comunicar, compartiendo una base de interacción y lenguaje común, de acuerdo a lo observado en las instancias de coordinación de los profesionales.

A partir de los registros de campos es posible evidenciar las siguientes características plasmadas por García, Herrera, García, & Guevara (2015) donde es necesario que estas prácticas colaborativas sean comprendidas y aceptadas por ambos, distribuyendo sus responsabilidades apropiadamente, planificando en conjunto, contribuyendo a establecer una

conexión a través del trabajo y nutriendo el desempeño profesional de cada uno de los participantes. Asimismo, un elemento crucial que a desarrollar en esta interacción es la comunicación entre los profesionales, lo cual es valorado por parte de los docentes y logra visualizarse de manera transversal en las acciones conjuntas llevadas a cabo. Es así como dicha comunicación para el logro eficaz de este trabajo se caracteriza por ser fluida, desarrollando un diálogo constante por parte de los educadores, propiciando diversos espacios para que estos puedan intervenir y expresarse, tanto en las reuniones como en las clases.

Por otra parte, se requiere a nivel institucional instaurar lineamientos en torno a este trabajo, de manera que se pueda disipar la resistencia presente en algunos docentes a implementar un trabajo colaborativo y generar una mirada común entre todos los agentes y una definición clara de los roles. Respecto a esto, en el Marco para la Buena Gestión y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) se menciona al equipo directivo como responsable de liderar la definición de estos lineamientos y clarificar los roles y funciones de cada agente educativo.

Centrando el análisis en el trabajo realizado en Co-docencia, es necesario destacar que los roles y funciones son acordados en conjunto, donde no existe disparidad en torno a dicha relación, sino que al ser acciones compartidas son concebidas por los profesores, visualizándose en la toma de decisiones efectiva, la planificación la distribución de tareas en torno a las clases, las evaluaciones, entre otros. De la misma manera, se logra rescatar un trabajo común de dichos aspectos mencionados, lo cual permite a los docentes alcanzar una complementariedad de las acciones realizadas, tanto en la implementación en el aula como fuera de ella, evidenciándose el enfoque de co-enseñanza planteado en las Orientaciones técnicas para los programas de integración escolar. (MINEDUC, 2013).

En cuanto a la coordinación entre las co-docentes, es importante destacar que tanto los tiempos y los espacios necesarios para llevarla a cabo están establecidos en la normativa institucional. Una de las principales tareas a realizar en dicha instancia, es la planificación, la cual es realizada en conjunto, definiendo los roles de cada uno donde, de acuerdo a lo expuesto por los docentes y evidenciado en las observaciones de reuniones, el educador de aula regular es quien entrega las orientaciones necesarias en torno a los objetivos de

aprendizaje y los contenidos curriculares a abordar, mientras la educadora diferencial es quien generalmente propone las estrategias que pretenden diversificar el proceso de enseñanza, considerándose esta complementariedad como una buena práctica, ya que entre ambos establecen aquellos elementos necesarios a considerar dentro de una clase (D'Achiardi, M., 2015). A través de las prácticas pedagógicas visualizadas, se puede rescatar la elección de estrategias, las cuales principalmente se dirigen a buscar la motivación y la atención de los estudiantes, favoreciendo el entendimiento de cada uno de ellos, lo que se relaciona con lo expresado en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), distinguiéndose la importancia de que los docentes dominen los conocimientos disciplinares con el fin de desarrollar estrategias y actividades que permitan la comprensión y participación de los estudiantes, además de considerar sus propias características, ya sean sociales, culturales, intelectuales, entre otras; y el nivel de complejidad de los contenidos al momento de planificar, tomando en cuenta la diversificación de la enseñanza, ya sea el DUA u otras más específicas en torno a la mediación según las necesidades presentadas, posibilitando así el acceso y la comprensión los contenidos curriculares por parte de todos los educandos, en coherencia con lo estipulado en el Decreto N° 83 (MINEDUC, 2015), donde el equipo de aula desarrolla estrategias que favorecen no solo a los estudiantes con NEE, sino a todo el grupo curso .

Lo anterior, también se logra evidenciar en la implementación en la sala de clases, siendo otra de las grandes tareas realizadas por el equipo de aula, logrando desarrollar lo planificado y acordado en conjunto, por lo cual toma gran relevancia el trabajo colaborativo realizado por los docentes, planteando objetivos de aprendizajes comunes que busquen involucrar a todos los educandos en sus aprendizajes, reconociéndose como una buena práctica inclusiva.

Por medio de los resultados evidenciados en las observaciones de clases, entre los elementos curriculares más significativos que responden a la diversidad, se puede visualizar la importancia de propiciar un clima de aula que favorezca las relaciones entre los participantes, estableciendo normas claras de convivencia, anticipando los momentos de la clase, explicitando el objetivo a trabajar, el énfasis en la metacognición desarrollando diferentes instancias dependiendo de las características del grupo, la implementación de desafíos cognitivos, el trabajo colaborativo entre estudiantes, la diversificación en las

estrategias que se logran visualizar en la formulación de las preguntas, la utilización de diversos medios para activar conocimientos previos, las respuestas y ejemplificaciones de los profesores. Asimismo, se logra presenciar que la mediación es un constituyente recurrente dentro de las prácticas colaborativas y en la coordinación de los educadores, quienes visualizan y llevan a cabo algunos elementos para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre los cuales se destaca que existe una constante verificación de lo comprendido por estos, un monitoreo de lo que van desarrollando cada uno de ellos, y un apoyo constante a través de preguntas orientadoras, ejemplificaciones y revisión de lo aprendido.

Las acciones mencionadas logran responder a los dominios presentados en el Marco para la Buena Enseñanza, en cuanto a las tareas que debe realizar el docente, estipulando la forma en que el profesorado ofrece oportunidades de aprendizaje para sus alumnos, utilizando diferentes estrategias para responder a las características del grupo curso; lo cual también se encuentra en concordancia con lo mencionado por R. Pettersson (2006) en relación a lo definido como buenas prácticas en el aula, respecto a fomentar la cooperación entre los estudiantes, motivar al aprendizaje activo, dar un feedback inmediato, enfatizar el tiempo sobre la tarea, producir grandes expectativas, y respetar los diferentes talentos y estilos de estudio.

Por otro lado, se observa que los docentes al momento de planificar intencionan el uso de recursos pertinentes a los objetivos a tratar, esto se constata en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), los cuales buscan responder al logro de los objetivos, y se escogen a partir de las características del curso, de manera que sean un facilitador para el aprendizaje de sus estudiantes. Dentro de la diversidad de recursos utilizados durante las observaciones realizadas se encuentran elementos pictóricos, simbólicos, concretos, kinestésicos y auditivos que buscan dar respuesta a Diseño universal para el Aprendizaje (MINEDUC, 2015) y los estilos de aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, varios elementos que son considerados dentro de esta definición no se logran visualizar en las prácticas pedagógicas observadas, las cuales tienen relación, con el trabajo con la familia desarrollado por el equipo de aula, para involucrar a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que si bien se reconoce a esta como un apoyo

fundamental en el desarrollo de los alumnos, esto depende también del nivel de participación, la motivación y actitudes respecto a su rol en dicho proceso (Díaz & Morales, 2002), siendo el profesor el responsable de incentivar a la familia a involucrarse, generando espacios e instancias para ellos, estableciendo lazos y vínculos. Respecto a esto, se aprecia que los co-docentes de ambas instituciones manifiestan una preocupación, y determinan diversas acciones con la finalidad de fomentar la inclusión de la familia. Otro factor relevante es que tanto los educadores regulares como educadores diferenciales se enfrentan a dicha responsabilidad en conjunto, siendo un trabajo compartido.

Finalmente, otra de las tareas que desarrolla el equipo de co-docencia, aparte del diseño de las clases y la implementación de las mismas, es la evaluación. Ante esto se destaca como un elemento recurrente en todos los contextos visualizados, lo cual es conversado y consensuado en conjunto, desarrollándose así una serie de acciones colaborativas para implementar en el aula, dependiendo de las características propias del curso y del nivel, por tanto, la evaluación es variable y a su vez continúa, caracterizándose por ser formativa y de proceso respondiendo así a lo planteado por el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015). En él se señala que el diseño de la evaluación está a cargo del equipo de aula, en la cual se acuerdan tanto los procedimientos a realizar como la evaluación que se llevará a cabo durante el año escolar, considerando el uso del tiempo y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera es importante destacar, que la evaluación no solo se direcciona hacia el aprendizaje de los estudiantes, sino también a las estrategias desarrolladas y el quehacer pedagógico de cada docente con el objetivo de reflexionar respecto a las acciones que se realizan en el aula y mejorando la enseñanza considerado como parte del deber docente de acuerdo al Marco para la buena enseñanza (2008).

Es así como el trabajo colaborativo desarrollado por el equipo de aula y en la co-docencia, se han podido visualizar beneficios que se direccionan principalmente a otorgar mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, entre las cuales se rescata; contar con una mayor cantidad de profesionales dentro del aula permitiendo realizar acciones que den respuesta efectiva a cada una de las necesidades, reconociendo la diversidad existente, al igual que las distintas estrategias que posibilitan una mayor participación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Lo expuesto tiene coherencia con lo mencionado por Rodríguez

(2014), quien destaca que la co-enseñanza es una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión, señalando que al realizar co-enseñanza, se otorgan dobles oportunidades de aprendizajes, enriqueciendo el intercambio de las estrategias didácticas que pueden entregar los profesores, y permitiendo a los alumnos desarrollar mayores habilidades de manera integral. En los análisis de los registros de campo se aprecia que la complementariedad existente entre los profesores posibilita el idear y ejecutar una serie de instancias de mediación, propiciando así acoger de mejor forma las dudas de los educandos, entregando una mayor gama de ejemplificaciones, y verificar la comprensión de los mismos.

De igual forma, las instancias de participación que se otorgan a los estudiantes durante las clases y las oportunidades para generar un trabajo colaborativo entre estos, posibilitando el desarrollo de acciones de manera autónoma, es considerado como una buena práctica según lo estipulado en el texto “Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el aula” (Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003), puesto que permite a los educandos ser constructores de sus propios aprendizajes, lo cual se propicia a través de la guía y el acompañamiento permanente que asume cada uno de los docentes, potenciando no solo área cognitiva de los alumnos, sino también sus habilidades sociales y afectivas.

Macrocategoría Formación Inicial Docente

En relación a la formación docente, existen debilidades que son constatadas y visualizadas por los mismos entrevistados en cuanto a las demandas del sistema educativo actual y a los paradigmas que se están desarrollando en pos de una educación más inclusiva, tanto desde la cultura de las escuelas como desde las políticas nacionales que exigen realizar modificaciones. Tal es el caso del decreto N° 83 (2015), el cual tiene como fin asegurar la atención a la diversidad en el aula y definiendo el trabajo que se debe realizar entre distintos profesionales.

Frente a esto, y a partir de los análisis realizados, se visualiza la necesidad que los docentes desarrollen ciertas capacidades adecuadas para el trabajo colaborativo, especialmente habilidades blandas, además de aspectos valóricos y emocionales, tales como la empatía, la confianza, la valoración del otro y un compromiso con el trabajo profesional desarrollado, donde se requiere que las responsabilidades, visiones y objetivos sean comunes para

establecer una conexión entre los distintos agentes, propiciando un grato espacio de trabajo. Estos elementos son evidenciados en la investigación realizada por Rodríguez & Ossa (2014), quienes destacan los elementos que facilitan el trabajo en conjunto, teniendo en consideración el desarrollo de vínculos personales y profesionales, produciendo una mayor cohesión entre los agentes.

De la misma forma, se logra rescatar una serie de sugerencias a la Formación Inicial Docente (FID) realizadas por los educadores participantes en la investigación, entre las que se encuentra; la necesidad de incorporar en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía las temáticas de diversidad e inclusión generando una concepción común de estas y desarrollen capacidades para enfrentarse a la realidad educativa actual. Esto tiene relación con lo propuesto por M. Infante (2010) quien también plantea la necesidad de fomentar los espacios de discusión donde los futuros profesores puedan reflexionar sobre la propia construcción de los conceptos de diversidad e inclusión que poseen. Asimismo, se requiere complejizar la definición de inclusión y ampliar el concepto de diversidad, entendiendo esta a partir de las distintas características y condiciones de los estudiantes, tanto sociales, culturales, de salud y accesibilidad, entre otros. Para eso, se propone trabajarlo desde disciplinas pedagógicas, no sólo enfocándose en la educación especial, permitiendo así a los docentes desarrollar habilidades para contribuir a los estándares de inclusión.

Otro aspecto relevado por los docentes, es la falta de preparación para realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales. Esta necesidad, visualizada por parte de los educadores, también se ha logrado constatar en las actuales políticas nacionales de educación superior, donde en el año 2016 se estipula la ley N°20.903 que establece una serie de cambios en la formación, entre los cuales se consideran la formulación de nuevos estándares pedagógicos que involucren las habilidades de los profesores para dicho trabajo, además del desarrollo y fortalecimiento de sus propias competencias para dar respuesta a la inclusión educativa.

V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados expuestos en los capítulos anteriores y en relación a los objetivos planteados para la presente investigación, es posible concluir lo siguiente:

En cuanto a los elementos del currículum que permiten desarrollar un trabajo en el aula bajo una mirada inclusiva se destaca:

El desarrollo de prácticas docentes sitúan su quehacer pedagógico a partir de las características sociales y culturales, además de las necesidades presentes en el contexto, de manera que se conciba como un rasgo identitario de la escuela. Lo anterior se vincula con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y también en los valores que se pretenden desarrollar en la comunidad, orientando la praxis a formar alumnos bajo una educación integral, que permita a los estudiantes desarrollarse en diversas áreas, y potenciar sus habilidades para que sean agentes de cambio de su propio contexto.

Además, se visualiza de manera recurrente en el discurso de los entrevistados el sello inclusivo que reconocen en sus establecimientos relevando la importancia de generar una concepción común por parte de toda la comunidad educativa en torno a esta temática y a la diversidad. Pese a esto, en el discurso aún se refleja una mirada situada desde la integración, sin embargo a través de las prácticas observadas, se vislumbra la existencia de algunos elementos que manifiestan una transición hacia la inclusión, como lo son la diversificación de estrategias en el aula.

En lo que se refiere a la participación de los distintos agentes en los procesos educativos, los entrevistados reconocen la necesidad de estar involucrados en las diversas acciones que se realizan en función de construir una escuela que entregue mayores oportunidades, siendo esencial que los docentes asuman un rol fundamental en la toma de decisiones, en conjunto con el equipo de gestión. Así también reconocen como fundamental la definición de lineamientos pedagógicos bajo los cuales se sitúa la institución, de manera que los distintos agentes que son partícipes de la comunidad tengan conocimiento de los roles y funciones que tienen dentro de esta.

Igualmente, en relación a la convivencia en la escuela, se destaca la importancia de contar con un clima laboral que beneficie el desarrollo de prácticas colaborativas entre los distintos profesionales y docentes, en el cual influye la motivación y disposición de cada participante al ejecutar las diferentes tareas que su rol concibe. Asimismo, la existencia de una preocupación desde la gestión que se realiza en la institución, por establecer los tiempos y espacios que permitan generar un trabajo y coordinación en conjunto que sea efectivo para el aprendizaje de los estudiantes, lo que es valorado por los profesores entrevistados.

De acuerdo a lo expresado por las duplas de co-docencia, el interés de quienes lideran la institución por el quehacer pedagógico de los docentes, permite el desarrollo de prácticas que favorecen la inclusión y la atención a la diversidad, generando instancias donde se entreguen las herramientas y orientaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades del contexto, siendo estipulado además, como una normativa dentro de la escuela.

Por consiguiente, para desarrollar escuelas bajo una mirada inclusiva, es esencial la labor que realiza el equipo de gestión en el proceso de guiar la toma de decisiones, haciendo partícipe a los agentes educativos, favoreciendo las relaciones profesionales entre estos y entregando los lineamientos necesarios para crear una cultura escolar que comprenda la importancia de valorar la diversidad y que se comprometa a implementar acciones en torno a esta.

Otro elemento curricular destacado por los entrevistados es la creación de condiciones de accesibilidad en cuanto a la participación y la comunicación, referida principalmente a los estudiantes, siendo esencial contar con los espacios y herramientas que permitan favorecer el desenvolvimiento de estos, anticipándose a las necesidades que se pueden presentar. Así también, declaran que existen debilidades en este aspecto en los establecimientos en que desarrollan sus prácticas educativas, por lo que se presenta aún como un desafío respecto al logro de la inclusión.

En cuanto a la co-docencia y el trabajo en equipo se ha logrado caracterizar diversos elementos que se exponen a continuación.

En primer lugar, dicho trabajo es valorado positivamente por los docentes que lo desarrollan, los cuales reconocen la importancia del mismo, validando la labor que realizan los distintos profesionales que participan en el aula y cómo esto enriquece los procesos de enseñanza.

Por otra parte, se identifican cualidades que son esenciales en un docente que realiza de co-docencia, teniendo en cuenta no solo el desempeño profesional en relación a la didáctica y las estrategias específicas de cada disciplina, sino también las habilidades interpersonales que se involucran en este proceso como son la disposición y el compromiso al realizar un trabajo en conjunto; la empatía, la confianza, la valoración del otro, el visualizarlo como un par, comprendiendo que las metas y objetivos se definen en común, consensuando las responsabilidades y las funciones que asume cada uno dentro de este trabajo.

Asimismo, se destaca la comunicación como un elemento esencial para desarrollar buenas prácticas colaborativas en co-docencia y con el equipo de aula. Según lo observado, este aspecto se caracteriza por ser fluida, donde se establece un diálogo constante y una relación horizontal, por medio de una escucha atenta entre los profesionales, permitiendo que puedan expresar sus opiniones, hacer sugerencias e intervenir y complementar lo expuesto por el otro, proponiendo y acordando diferentes acciones a realizar en conjunto.

Dentro de las acciones que son realizadas en el trabajo de co-docencia, se aprecia la definición de roles y funciones, las cuales se complementan, visualizándose en distintas instancias donde los profesionales deben trabajar en conjunto. Ante esto, es relevante mencionar que los docentes realizan reuniones periódicas de coordinación que les permite desarrollar diversas tareas, entre las que destacan la planificación, la implementación en el aula y la evaluación.

A partir del análisis realizado de los registros de campo, se evidencia que la planificación de las experiencias de aprendizaje se realiza de manera conjunta, determinando claramente los roles de cada uno. El/la educador/a de aula regular selecciona los objetivos de aprendizaje en relación al currículum, mientras que el/la educador/a diferencial, propone aquellas estrategias que buscan diversificar la enseñanza. Además, contemplan la distribución de responsabilidades, la toma de decisiones con respecto a las actividades, estrategias y recursos

a utilizar, respondiendo así a las necesidades del grupo curso, a sus características y al nivel de complejidad de los contenidos.

Asimismo, la evaluación es otro aspecto que se contempla en esta instancia. Los docentes diseñan las clases e instrumentos a utilizar considerando los estilos y ritmos de aprendizajes de estos, para posteriormente realizar un análisis de los resultados en relación a los niveles alcanzados por los alumnos. Por otro lado, se aprecia que existe una constante autoevaluación por parte de los docentes, quienes en esta instancia revisan y discuten aquellos elementos fortalecedores y obstaculizadores presentes en las clases implementadas y que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes.

Lo expuesto anteriormente, se refleja en la implementación en el aula, donde se evidencia que los educadores llevan a cabo la planificación y las acciones que se definieron para cada agente, respetando los espacios de intervención de cada uno durante las clases, complementando sus acciones e incorporando los elementos acordados.

En relación al vínculo con la familia y la comunidad se logra constatar que es un factor crucial en la educación de los estudiantes y depende en gran medida de la disposición de los profesores, su preocupación y la forma en que se establece esta relación, así también, es influyente la concepción que tengan las familias en cuanto a su propio rol, lo que determina su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en relación a este aspecto, no se logra profundizar a partir de los registros de campo, debido a que algunas duplas en co-docencia aún trabajan esta dinámica de manera separada, donde los profesores de educación diferencial se centran en los padres de los niños que son parte del Programa de Integración Escolar (PIE), en cambio, otras duplas abordan el trabajo de manera conjunta con todos los padres y apoderados, pero de igual manera lo plantean como un desafío continuo. Es importante relevar la importancia por desarrollar una alianza con la familia de manera conjunta, para lo cual ambos profesionales estén comprometidos y tomen una responsabilidad en dicho aspecto, llevando a cabo diversas acciones para fortalecer esta situación.

Por último, en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes, estas surgen de la construcción conjunta de los docentes que trabajan en co-docencia, desarrollando estrategias que permiten una mayor participación de los educandos y una mejor comprensión de los contenidos curriculares, además de considerar sus propias características, determinando aquellas acciones que permitan diversificar la enseñanza, involucrando no solo a los educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que a todo el alumnado, implementando estrategias que consideran las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como también aquellas que buscan realizar una mediación continua en el proceso de enseñanza - aprendizaje, como lo son la anticipación de las acciones, la explicitación del objetivo de la clase, la activación de conocimientos previos, el énfasis en la metacognición, la presentación de desafíos cognitivos y la formulación de preguntas e instrucciones claras.

Asimismo, se destaca la generación de instancias que permiten llevar a cabo un trabajo colaborativo y autónomo entre los estudiantes, donde los educadores asumen un rol de guía, acompañando y monitoreando constantemente lo que estos realizan; se considera como una oportunidad que permite a los alumnos ser partícipes de sus aprendizajes y constructores de su propio conocimiento.

Además se concluye que, la participación de diversos profesionales, tanto dentro del aula como a nivel de escuela es relevante, permitiendo dar respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes, constituyéndose como un factor relevante en la generación de sus propias estrategias y las oportunidades de aprendizaje.

5.2 Reflexiones y proyecciones finales

A partir de la presente investigación realizada en dos establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), con el objetivo de dar cuenta de aquellas buenas prácticas que desarrollan los docentes del equipo de aula para favorecer la inclusión educativa, se desprenden algunas reflexiones que se presentan a continuación.

Las nuevas políticas educativas de nuestro país, plantean una serie de desafíos al sistema educativo y a los docentes en cuanto al reconocimiento de la diversidad existente en las aulas, en relación a cómo los agentes educativos deben abordarla con el objetivo de otorgar mayores oportunidades de aprendizaje. A partir de esto, surge la reflexión, los establecimientos deben implementar diversas acciones para lograr dar respuestas a estos desafíos, dentro de los cuales se destaca la preocupación constante que debiese existir por conocer el contexto donde se sitúa la institución, reconocer las necesidades del entorno, y constatar los elementos que facilitan u obstaculizan la participación de la comunidad educativa, buscando así, involucrarlos en las distintas acciones que se realizan, y transformando la institución en un espacio abierto para la participación de todos.

Dicho esto, también es relevante delimitar las acciones realizadas por los docentes, ya que en ellos recae la mayor responsabilidad en relación a la atención a la diversidad y las buenas prácticas inclusivas, tanto dentro como fuera el aula. Ante esto, no solo basta con implementar las políticas nacionales que se estipulan en torno a dicha temática, sino que se requiere que el equipo de gestión asuma un rol de guía en la creación de protocolos, en conjunto con la comunidad, lo cual permita entregar una orientación y acompañamiento al profesorado, con la finalidad de formar al cuerpo docente, para que sean capaces de reconocer dentro de sus propias prácticas educativas la manera de lograr responder a la heterogeneidad que están enfrentando en la actualidad.

En segundo lugar, es relevante mencionar las habilidades con las que debe contar un profesional para desarrollar un trabajo en pro de la inclusión, el cual no surge de un trabajo individualizado, sino que requiere de una interacción y comunicación constante con otros profesionales, implementando así, mayores estrategias que permitan entregar oportunidades efectivas a los estudiantes de acceder al aprendizaje y que a su vez sean valoradas por estos,

al igual que un aprendizaje personal en cuanto a los conocimientos que se enriquecen a partir del trabajo colaborativo. Para generar lo anterior, se requiere el desarrollo de algunas habilidades sociales y afectivas que promuevan actitudes como, desprenderse de los egos profesionales, tener una escucha empática frente a lo que expresa el otro, reconocer a la otra persona como un sujeto de derecho que posee conocimientos relevantes que benefician y potencian las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, de manera que se logre formar una perspectiva común de la educación que se pretende entregar, siendo esta de equidad y donde todos los involucrados se sientan parte de la construcción del aprendizaje.

En tercer lugar, a través de lo develado en la investigación, es importante centrar la mirada en la función del equipo de gestión que lidera la institución, el cual no solo cumple un papel administrativo, sino que debe asumir un liderazgo que le permita involucrarse en los distintos sectores y estamentos del sistema educacional, siendo partícipe de las reflexiones y prácticas que ocurre no solo en el centro educativo, sino también a nivel de aula. Otro rol importante a mencionar es la creación de una comunidad educativa, la cual se forma a través de la implementación de acciones que consideren la participación de todos los estudiantes, valorando y respetando la individualidad de cada uno, y posibilitando el entregar a los docentes herramientas, espacios e instancias para facilitar esta acción, favoreciendo el desarrollo de una escuela inclusiva dotada de experiencias y estrategias que permitan la construcción plena del sujeto de manera integral.

En cuarto lugar, en relación a la co-docencia y el trabajo colaborativo, se puede afirmar que estas constituyen una buena práctica educativa, puesto que el aporte que realiza cada uno de los docentes y profesionales posibilitan la creación de nuevas estrategias que diversifican los espacios de enseñanza, entregando mayores oportunidades de aprendizajes a todos los estudiantes, y a su vez, favoreciendo el clima de aula.

Asimismo, es fundamental profundizar en el trabajo colaborativo que se realiza dentro del equipo de aula, donde no solo se involucran los/as docentes, sino también todos aquellos profesionales asistentes de la educación que buscan orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y apoyarlos desde sus distintas disciplinas, pero en los colegios aún se observa la realización de un trabajo interdisciplinario, siendo necesario para crear escuelas inclusivas el contar con un equipo transdisciplinario donde existe una construcción conjunta y permita la

transferencia de conocimiento, enriqueciendo además el proceso de aprendizaje del estudiante, contextualizando y entregando diferentes herramientas, por lo que es relevante conocer qué aspectos permitirían desarrollar en las instituciones un trabajo colaborativo eficaz enfocado hacia la inclusión educativa.

En quinto lugar, es preciso reflexionar en torno a la Formación Inicial Docente, donde se devela a través de lo anteriormente expuesto en torno a lo que se requiere para la inclusión educativa, el trabajo colaborativo y la co-docencia, los futuros docentes no están completamente preparados para enfrentar la realidad del sistema educativo, encontrándose sin las herramientas necesarias para atender a la diversidad y realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales. Esto también fue contemplado por parte de los sujetos investigados en este estudio, recalcando la existencia de un vacío en torno a estas temáticas en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, siendo necesario establecerlas de manera transversal en éstas, con el fin de que los profesores logren aceptar la diversidad existente en el aula y propiciar oportunidades de aprendizaje que le permitan entregar una educación de calidad.

Finalmente, a través del análisis ha sido posible identificar diversas problemáticas y proyecciones posibles a investigar en un futuro próximo.

Ante esto, surge el interés por conocer la percepción que poseen los estudiantes respecto al trabajo de co-docencia que se realiza, de manera que se logren dar indicios de la eficacia de este trabajo pedagógico y dar cuenta de perspectivas comunes en torno a esta temática.

Por último, se vuelve importante identificar cuáles son las acciones específicas que permiten desarrollar prácticas inclusivas efectivas en las escuelas, de manera que logren ser incluidas en la formación de cada uno de los futuros profesores, generando lineamientos claros en torno a la reflexión del propio rol y a la equidad de la educación, donde el foco sea generar una construcción del aprendizaje, considerando a cada uno de los agentes como sujetos de derecho. Asimismo, debe incorporarse una formación en torno al trabajo con otros profesionales, a los roles y funciones de cada uno dentro del sistema educativo, como una manera favorecer el desarrollo de acciones conjuntas, dando respuesta a las políticas y al sistema educativo actual.

VI. BIBLIOGRAFÍA

6. Bibliografía

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). Guía de buenas prácticas docentes. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: http://www.dipucadiz.es/export/sites/default/galeria_de_ficheros/escuela_de_hosteleria/DEFEI/Guia-de-buenas-practicas-docentes-I.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). “Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el aula”. Suiza. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-es.pdf
- Barreda, M. (2012). El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta. Universidad de Catánbria, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Blanco R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=504&aid=742>
- Blanco M° R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Madrid: Alianza. Recuperado de: <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>
- Blanco M° R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación. Vol.4, núm. 3, pp. 1- 15. Madrid, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053611>
- Blanco P. (2008). La diversidad en el aula “construcción de significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad en una escuela municipal de la comuna de la RM”.

Universidad de Chile, Santiago de Chile. Pág. 99 -101. Recuperado de:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf

- Booth, T y Ainscow M.(2000) Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education. Reino Unido. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Cano, M° E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 12, n° 3 pp. 1-16. Universidad de Granada, España. Recuperado de: http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Castro, M. Ferreira, I. & Yañez, A. (2014) Educación inclusiva: Análisis de las políticas de educación especial en Chile desarrolladas entre los años 2002 y 2012. Tesis para optar al título de Educadora Diferencial mención en Problemas de Audición y Lenguaje, UMCE.
- CEPEIP, CIAE & CEPPE (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicakdos.pdf>
- CEPEIP, CIAE & CEPPE (2014). Estándares orientadores para carreras de educación especial. Recuperado de: http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Educacion_especial.pdf
- Díaz, M & Morales, F. (2002). Cuadernillos para la reflexión pedagógica Participación de la familia. UNICEF. Santiago, Chile.
- Duk, C. y Loren, C. (2010) Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. Universidad Central de Chile. Revista Latinoamericana de Inclusión. Educativa. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- D'Achiardi M. (2015) Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia: algunos aportes para la gestión del currículum. Universidad Alberto Hurtado. Cuaderno de Educación N° 67. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_67/pdf/articulo_buenas_practicas_67.pdf

- Echeita, G. (2012) Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 19, año 2012, pp. 7-24. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Godoy, M, Meza, M, Salazar, A.. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf.
- Guzmán, A. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Hernández, A. (2017). *Transantiago y discapacitados: Una década vulnerando derechos*. 8, de El ciudadano. Recuperado de: <https://www.elciudadano.cl/columnas/transantiago-y-discapitados-una-decada-vulnerando-derechos/02/09/>
- Hernández, V., Merino, M. & Reyes, M.. (2002). *Aprendiendo a trabajar con la familia y la comunidad*. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Recuperado de: <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH0327.dir/Aprendiendo%20a%20trabajar.pdf>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso E., Murillo M., & Diaz C. (2012). *El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. Perspectiva Educacional*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>
- MIDEPLAN (1994) Ley N° 19.284: *Establece normas para la plena Integración Social de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

- MIDEPLAN (2010) *Ley N° 20.422: Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- MINEDUC (1990) *Decreto N° 490: Establece normas para integrar a alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. BCN Legislación chilena. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743>
- MINEDUC. (2000). *Decreto N° 1: Reglamento capítulo II título IV de la ley 19.284 que establece las normas para la plena integración social de las personas con discapacidad..* BCN legislación chilena. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743>
- MINEDUC (2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago, Chile: Andros.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación (LGE)*. BCN Legislación chilena. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- MINEDUC. (2010). *Ley N° 20.201: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. BCN legislación chilena. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231729090.diario_oficial_Ley_20201.pdf
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. BCN Legislación chilena. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. BCN Legislación chilena. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Montero, L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. CEE Participación Educativa, 16, marzo 2011, pp. 69-88. España. Recuperado de: <http://www.altacapacidades.es/instituto-internacional/PDF/revista16.pdf#page=69>
- Muntaner J., Rosselló M. & Mayol B.,(2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva* “Good practices in inclusive education. *Educatio siglo XXI*”, vol. 34 n°1, 2016, pp. 31- 50. Universidad de les Balears, España. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/download/252521/191611>
- OREALC & UNESCO (2011). *VII^{as} Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre la educación especial e inclusión educativa*. Educación secundaria. Ministerio de Educación de España. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>
- Pettersson, R. (2006). *¿Qué aportes realiza la tecnología de información y comunicación (ICT) a los procesos de aprendizaje eficaz?*. Uppsala, Suecia. Recuperado de: http://www.ciea.ch/documents/s06_ref_pettersson_s.pdf
- Rivas, P. (2006) *La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica* Revista Scielo, Venezuela. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200021
- Rodríguez, F (2014) *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, F (2012) *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío. Recuperado de: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2012/rodriguez_f/doc/rodriguez_f.pdf

- Rodríguez, F & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Revista Scielo, Estudios Pedagógicos XL, Vol. 2, pp. 303-319. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Sánchez A., Salina A., Purcell O., Pérez L. (2008). Buenas Prácticas Pedagógicas con Integración Curricular de TICs al Interior del Aula. Universidad de Chile. Recuperado de: www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/B-1364416846.pdf
- Sánchez A., Agustín M., Velasco de la Peña E., Gay P., Orera L., Salvador J., Tramullas O., M. Ubieto (2008) Código de buenas prácticas docentes, en el título de Grado en Información y Documentación e Historia de la Ciencia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://www.academia.edu/5086769/C%C3%93DIGO_DE_BUENAS_PR%C3%81CTICAS_DOCENTES_EN_EL_T%C3%8DTULO_DE_GRADO_EN_INFORMACI%C3%93N_Y_DOCUMENTACI%C3%93N
- Solla C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. España. Recuperado de: http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Stainback, S. y W. (2001) Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Guadalajara, México. Recuperado de: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Valoras UC (2008). Clima Social Escolar, documento valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

- Vicerrectoría académica & Equipo técnico UMCE.(2016). Modelo educativo UMCE. Santiago, Chile

VII. ANEXOS

