



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**EFFECTIVIDAD DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE EDUCADORA  
DIFERENCIAL Y DOCENTE DE AULA REGULAR PERTENECIENTES A UNA  
ESCUELA MUNICIPAL DE LA COMUNA DE QUINTA NORMAL.**

Alumnas: Poblete Rivera, Carla Cecilia.

Vejar Palma, Ámbar Alejandra.

Villablanca Carrasco, Nayaret Alexandra.

Profesora Guía: Contreras Neira, Daniela Alejandra.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN  
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN.

Santiago, agosto, 2019.

**AUTORIZACIÓN: (AGOSTO 2019) CARLA POBLETE RIVERA - ÁMBAR VEJAR PALMA - NAYARET VILLABLANCA CARRASCO.**

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

## ÍNDICE

1	RESUMEN.....	9
2	INTRODUCCIÓN.....	10
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
3.1	Contextualización.....	13
3.2	Pregunta De Investigación.....	14
3.3	Objetivo General.....	14
3.4	Objetivos Específicos.....	14
3.5	Supuestos de la investigación.....	14
3.6	Justificación.....	15
4	MARCO REFERENCIAL.....	17
4.1	Educación Especial En Chile.....	17
4.1.1	Cambios de enfoque en la educación: de integración a inclusión. 17	
4.1.2	Políticas públicas sobre integración e inclusión en Chile.....	18
4.2	Necesidades Educativas Especiales.....	25
4.2.1	Antecedentes generales.....	25
4.2.2	Chile y su visión sobre las Necesidades Educativas Especiales. 26	
4.2.3	Barreras para el aprendizaje y la participación.....	32
4.3	La Educación Inclusiva: Principios y Estrategias Educativas.....	38
4.3.1	Concepto de Educación Inclusiva.....	38
4.3.2	La inclusión desde un enfoque de derechos.....	41
4.3.3	Las escuelas inclusivas y sus características.....	43
4.4	Trabajo colaborativo, una estrategia inclusiva.....	46

5	MARCO METODOLÓGICO.....	66
5.1	Paradigma y Enfoque.....	66
5.2	Diseño de Investigación.....	66
5.3	Contexto y Escenario de Sujetos de Investigación.....	67
5.4	Sujetos de Estudios.....	69
5.5	Técnicas de Instrumento de Recogida de Información.....	71
5.6	Etapas de Investigación / Trabajo de campo.....	74
5.7	Categorías de Análisis.....	77
6	ANÁLISIS.....	78
6.1	Definición según Categorías.....	78
6.2	Análisis Descriptivo por Instrumento.....	80
6.3	Matrices Descriptivas de Categorías Desglosadas en Subcategorías.....	83
6.4	Análisis interpretativo.....	89
6.5	Análisis por objetivos.....	109
7	CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES.....	114
8	Bibliografía.....	121
8.1	ANEXOS.....	125

## **AGRADECIMIENTOS.**

### **Agradezco con mucho afecto a:**

Dedico la tesis a todas las personas involucradas en la realización de esta investigación, también agradezco a mi familia por acompañarme siempre en el desarrollo de mi perfeccionamiento profesional.

**Carla Poblete Rivera.**

Dedico esta investigación a todas las personas que me apoyaron en estos años de estudio, especialmente a mi familia por su compañía, comprensión y entrega de aliento constante, así como también a mis compañeras, colegas y amigas de tesis.

**Nayaret Villablanca Carrasco.**

Agradezco a todos quienes de alguna u otra manera fueron parte de este segundo desafío académico, en especial a mis padres por su amor y comprensión, a mis compañeras y amigas de tesis.

**Ámbar Vejar Palma.**

## Índice de Tabla.

<b>Cuadro N° 1:</b> Leyes chilena sobre el trabajado con la diversidad.....	23
<b>Cuadro N°2:</b> Cuadro comparativo de los enfoques Integración Escolar y Educación Inclusiva.....	33
<b>Cuadro N°3:</b> Cuadro resumen educación inclusiva.....	41
<b>Cuadro N°4:</b> Características de la planificación.....	55
<b>Cuadro N° 5:</b> ¿Cómo enseñar?.....	57
<b>Cuadro N°6:</b> ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.....	58
<b>Cuadro N°7:</b> Conformación de los equipos de aula.....	70
<b>Cronograma:</b> Investigación.....	76
<b>Cuadro N° 8:</b> Categorías y Subcategorías.....	77
<b>Cuadro N° 9:</b> Porcentaje de distribución en planificación de la enseñanza.....	80
<b>Cuadro N°10:</b> Porcentaje de enfoque de Co-enseñanza utilizados.....	81
<b>Cuadro N° 11:</b> Porcentaje de distribución en evaluación de la enseñanza.....	82
<b>Cuadro N° 12:</b> Respuestas de roles en la etapa de planificación de la Co-enseñanza.....	84
<b>Cuadro N° 13:</b> Enfoque de Co-enseñanza de los Equipos de Aula.....	85
<b>Cuadro N° 14:</b> Respuestas de cada equipo de aula (E.A) según las funciones que realiza cada uno de ellos en la etapa de evaluación de la enseñanza.....	86
<b>Cuadro N° 15:</b> Matriz “Cuestionario de Planificación de la Enseñanza y Evaluación”.....	88

# Índice de ilustraciones.

<b>Imagen N°1:</b> Escuela inclusiva.....	21
<b>Imagen N°2:</b> Clasificación de Necesidades Educativas Especiales establecido en el Decreto 170.....	31
<b>Imagen N°3:</b> Interacción del grupo cursos y Co-docentes.....	63

## Listado de Siglas:

**DFL:** Decreto con fuerza de ley.

**DUA:** Diseño universal del aprendizaje

**LGE:** Ley General de Educación.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación de Chile.

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales.

**NEEP:** Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

**NEET:** Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

**OA:** Objetivo de aprendizaje.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidad.

**PIE:** Programa de Integración Escolar.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



# 1 RESUMEN.

La educación actual en Chile se encuentra en un proceso de transformación desde la integración a la inclusión, lo cual implica cambios relevantes dentro de los establecimientos educacionales chilenos. Debido a esto, la educación debe poseer como objetivo disponer de estructuras organizativas y metodológicas que reduzcan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de cada de los estudiantes.

En esta línea, se establece la implementación de la estrategia de Co-enseñanza, la cual busca mejorar la calidad de la educación que se entrega. Es por esto, que nuestra investigación entregará información sobre la efectividad del trabajo colaborativo que se realiza entre docentes de aula regular y docentes diferenciales como una herramienta para dar respuesta a la diversidad.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Trabajo colaborativo y Co-enseñanza.

## ABSTRACT:

Current education in Chile is in a process of transformation from integration to inclusion, which implies relevant changes within Chilean educational establishments. Due to this, education must have as objective to have organizational and methodological structures that reduce the Barriers to Learning and the Participation of each of the students.

In this line, the implementation of the co-teaching strategy is established, which seeks to improve the quality of the education that is delivered. This is why our research will provide information on the effectiveness of collaborative work that takes place between regular classroom teachers and differential teachers as a tool to respond to diversity.

**Keywords:** Inclusive education, Collaborative work and Co-teaching.

## 2 INTRODUCCIÓN.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo presenta sus antecedentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado. Este modelo considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. Donde se basa en la normalización de la vida del alumnado con NEE para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. No obstante, una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este proceso, es aquí en donde el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.

Luego de algunas décadas se generó un nuevo modelo social de la discapacidad, el cual “cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo, hacía la forma en que el entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación” (UNESCO, 2004, p. 22). Surge así el concepto de Educación Inclusiva, que define la educación como un derecho natural de las personas que tiene como objetivo su desarrollo integral, a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, fomentando la valoración y la atención, de las diferencias y necesidades individuales (Jurado y Ramírez, 2009).

De acuerdo a Arnaiz (2003, citado en Ávila y Esquivel, 2008), el término inclusión educativa surge, en principio, como alternativa al de integración y a todas las situaciones de exclusión vivenciadas por esos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Así mismo, como una opción para reconstruir el enfoque médico e individualista dominante.

Es así como la educación chilena se plantea desde hace algunos años la educación inclusiva, la cual mediante políticas públicas y acciones concretas de organismos gubernamentales, se refleja el interés y compromiso con la educación para todos y todas, en lo referente al derecho a una educación de calidad y equidad, independientemente de las condiciones personales, sociales y culturales que presenten los estudiantes. Este compromiso se traduce en acciones focalizadas hacia la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación, que se pueden manifestar cuando existen prácticas de eliminación y exclusión al interior del sistema educacional (Infante, 2007).

Actualmente, en nuestro país la educación inclusiva está en vías de desarrollo, la cual propone algunas mejoras que se relacionan con avanzar hacia un sistema educativo que considere las necesidades y particularidades de todos y cada uno de los estudiantes, basándose en los principios valóricos de respeto y valoración de la diversidad, configurando espacios educativos que fomenten una educación más inclusiva (Ávila y Esquivel, 2008).

Es así como desde hace muchos años, tenemos claridad sobre la diversidad de estudiantes que comparten dentro de cada sala de clases, con o sin NEE, es por ello que el rol del educador diferencial ha ido cambiando y cobrando importancia en la escuela regular. En este ámbito, se releva el concepto de *Co-docencia* como una forma sistematizada de trabajo colaborativo entre profesor de enseñanza regular y educador diferencial.

La siguiente investigación se centra en esta estrategia de trabajo colaborativo, la cual es reconocida como una de las principales herramientas organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Es así como intentaremos evidenciar la entrega de una educación inclusiva en una escuela regular de nuestro país mediante la práctica educativa mencionada. Puesto, que según Blanco (2006), ésta representa un impulso fundamental para

avanzar hacia una educación para todos, ya que aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población.

## **3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

### **3.1 Contextualización.**

Actualmente existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el desarrollo de la educación inclusiva y para mejorar la calidad de los aprendizajes (Cramer y Nevin 2006, citados en Cramer, Liston, Nerven y Thousand, 2010; Stuart et al., 2006; Villa et al., 2008 entre otros). Diversos autores, entre ellos Moliner (2008) y Echeita (2007) han señalado que el trabajo colaborativo es una estrategia inclusiva fundamental para mejorar la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y favorecer la cooperación entre los profesores, aspectos que son claves para el éxito de la educación inclusiva.

Es por esto, que la presente investigación se realizará en una Escuela Municipal Básica perteneciente a la comuna de Quinta Normal, en donde se recoge y analiza información relevante para conocer la efectividad del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educadores diferenciales a través de la aplicación de una pauta de percepción sobre la planificación de la enseñanza, una pauta de observación de enfoques de Co-enseñanza y una entrevista semiestructurada. Dicho establecimiento cuenta con una matrícula de 871 estudiantes, también con un Programa de Integración Escolar, encargado de brindar oportunidades de enseñanza para las y los estudiantes de educación especial, el cual atiende a 112 estudiantes de pre-básica hasta octavo básico. Ya que numerosos autores han señalado al trabajo colaborativo como una estrategia fundamental para el desarrollo de un modelo inclusivo de educación (Graden y Bauer, 1999; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2010; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999).

### **3.2 Pregunta De Investigación.**

- ¿Cuál es la efectividad del trabajo colaborativo realizado entre docentes de aula regular y educadores diferenciales de la Escuela Básica Grenoble de la comuna de Quinta Normal?

### **3.3 Objetivo General.**

- Conocer la efectividad colaborativo entre docentes de aula regular y educadores diferenciales de Escuela Básica Grenoble, de la comuna de Quinta Normal.

### **3.4 Objetivo Específicos.**

- Analizar el trabajo colaborativo en el proceso de planificación de la enseñanza realizados por el docente de aula y el educador diferencial.
- Analizar el tipo de Co-enseñanza realizado por las docentes de aula regular y los educadores diferenciales del establecimiento.
- Analizar el trabajo colaborativo en el proceso de evaluación de la enseñanza, realizado por los equipos de aula, conformados por educador diferencial y docente de aula regular.

### **3.5 Supuestos de la investigación.**

- Los docentes no realizan trabajo colaborativo efectivo en el proceso de planificación de la enseñanza, ya que las planificaciones de aula las realiza solamente el profesor de aula, no colaborando en ellas el educador diferencial
- El tipo de Co-enseñanza utilizado es en su gran mayoría de uno enseña, otro circula, ya que consideramos que el profesor de aula regular es el que realiza la clase y el educador diferencial lo apoya sin interrumpir la entrega de los contenidos.

- Los docentes no realizan de forma colaborativa la evaluación del proceso de Co-enseñanza.

### **3.6 Justificación.**

El derecho a la educación nos exige como sociedad, garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes su acceso, calidad e igualdad de oportunidades, lo cual se define a través del constructo “educación inclusiva” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; González, 2008). Siendo necesario que todo centro educativo se preocupe por alcanzar esta meta, superando así cualquier barrera que impida a la totalidad de sus estudiantes alcanzar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

En nuestro país, la inclusión se asocia a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, aunque las leyes de educación más recientes se están adoptando a una visión más amplia que abarca a distintos grupos en situación de desventaja educativa. Es común que se asimile el paradigma de la educación inclusiva con el de integración, cuando se trata de dos enfoques y miradas distintas que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes.

Alcanzar dicho objetivo es una tarea ardua, entendiendo el concepto de educación inclusiva como un proceso complejo y sistemático, que busca eliminar las barreras que limiten la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas que asisten a centros escolares, poniendo énfasis particular en aquellos individuos que sean más vulnerables (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2009).

Es por esto que atender a las diversidades del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa que puedan complementar la

acción de los profesores de aula regular y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos.

El uso del concepto “inclusión” está ampliamente socializado en las políticas educativas de los organismos internacionales y en el caso chileno, se empieza a utilizar a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la cual menciona en sus principios la importancia de la educación de calidad y equidad, las cuales se fundamentan bajo los criterios de Calidad de la educación y Equidad del sistema de enseñanza.

Posteriormente el Decreto 170 fijo la creación de Proyectos de Integración Educativa, la cual ha dado paso recientemente a la Ley de Inclusión que entró en vigencia el año 2016. Estas distintas regulaciones dan cuenta de que en la propia política educativa, los énfasis y usos de la noción de inclusión son diferentes.

Una de las prácticas que se ha comenzado a utilizar para favorecer la inclusión y a su vez demostrar el respeto por la diversidad es la Co-docencia, o también llamada como Co-teaching, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o Co-enseñanza la cual se denomina como un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, en un espacio físico, con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012).

Es por esto, que a partir de la revisión de la literatura y el análisis de nuestra investigación, es que podremos medir el impacto real de las nuevas políticas educativas, considerando que en nuestro país las investigaciones empíricas que midan la eficacia del trabajo colaborativo y el impacto que este tiene en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales son escasas.



## **4 MARCO REFERENCIAL.**

### **4.1 Educación Especial En Chile.**

Los avances hacia una educación más inclusiva no han ocurrido de la noche a la mañana. Estos han requerido de un proceso de cambio permanente basado en un conjunto de principios claramente articulados y han de ser vistos desde la perspectiva del desarrollo de la totalidad del sistema educativo. Es por esto, que se hace fundamental revisar la legislación educativa, la cual ha cumplido un rol importante en este proceso de transición.

#### **4.1.1 Cambios de enfoque en la educación: de integración a inclusión.**

La Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y caracterización de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de su etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la patología asociada (modelo bio-médico). Más tarde se progresó hacia un enfoque psicológico, donde las intervenciones se adaptaban a las particularidades del déficit diagnosticado. Estos enfoques tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Durante los años 60, con la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial. Este informe fue encargado por el secretario de

Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, conducido por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, el cual agitó los esquemas vigentes en la época y popularizó una concepción distinta de la educación especial. Según la Ley de Educación para Niños y Niñas Deficientes (1970), toda persona deficiente, independiente del nivel de la dificultad, se incluye en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable.

El Comité utilizó un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional. Rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, los “deficientes” y los “no deficientes”, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Recomendó el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial, y partir del principio de que hasta uno de cada cinco niños pueden necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. Es desde este momento que la educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible.

#### **4.1.2 Políticas públicas sobre integración e inclusión en Chile.**

El Estado de Chile está comprometido a nivel nacional e internacional en la generación de políticas y marcos legales para hacer efectivo el derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas, a través de la Reforma Educacional, ha desarrollado políticas y orientaciones con el fin de mejorar la calidad y equiparar oportunidades para aprender. En este marco, el Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación, ha sido el responsable de implementar las políticas de atención de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.

La Educación Especial cuenta en nuestro país con una vasta trayectoria. En 1852, en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y

niños sordos de Latinoamérica, hecho con el que se inicia la Educación Especial en el país.

La primera escuela especial para niños con deficiencia mental se crea con la Reforma Educacional del año 1928, fecha en que estos establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional chileno. Tuvieron que transcurrir cuarenta y ocho años (1976) para que se publicara el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país.

Como se ha mencionado anteriormente, la Educación Especial en Chile tiene sus inicios a comienzos del siglo pasado, no obstante, fue en la década de los años 1960 y 1970 cuando se inicia con la expansión de la cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad. Entre estas acciones importantes destacan:

- Instauración en el Ministerio de Educación de la Jefatura de Educación Especial.
- Creación de la Comisión 18, a partir de la cual se establecieron centros y microcentros de diagnóstico (hoy equipos multiprofesionales).
- Creación de grupos diferenciales.
- Instancias para perfeccionamiento de profesores.

A partir de los años 1960, se comienza a incluir el principio de *integración* en el discurso educativo, el cual hace alusión al derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación.

A raíz de este nuevo enfoque, en la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial,

dejando atrás las visiones que consideran a la educación especial y a la regular como realidades separadas.

En 1989 se elaboran nuevos planes y programas de estudios para las distintas discapacidades, los que serían aprobados un año más tarde. Estos programas de estudios están vigentes hasta la fecha y se diseñaron teniendo como referente el enfoque "habilitación y/o rehabilitación", que hace alusión a un enfoque mucho más clínico, centrado en la rehabilitación y no en la persona y sus oportunidades.

Es en los años 1990 donde se inicia en Chile el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad y equidad. Cuatro años más tarde, en 1994, se promulga la ley N°19.284 sobre plena integración social de las personas con discapacidad, la que afirmó que el Ministerio de Educación asegurara a toda esta población plena integración a la enseñanza regular a través del Decreto Supremo de Educación N° 1/ 98.

A partir de 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional. Ese mismo año se dio reconocimiento oficial a las escuelas especiales, para niños(as) y jóvenes con autismo administradas por la Asociación de Padres y Amigos de los Niños y Jóvenes con Autismo.

En 1999 se da reconocimiento oficial a las escuelas y aulas hospitalarias, Decretos N°374 Y 375. La educación especial está siempre en constante desarrollo y evolución, es por ello que desde fines del año 2003, el Ministerio de Educación se comprometió a elaborar una nueva política para la educación especial. Consecutivamente se dictó la Ley 20.422 de 2010 de Integración Social, que reemplazó a la anterior de 1994, la cual realizó modificaciones a la Ley de Subvención Escolar mediante la Ley 20.201 de 2009, permitiendo el

financiamiento y la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias y el incremento de la subvención para otras Necesidades Educativas de carácter Permanente. Para reglamentar esta transformación se dictó el Decreto Supremo 170 de 2009. Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, los cuales serán beneficiarios de la subvención de educación especial. Además, define el concepto de evaluación diagnóstica, estableciendo nueve categorías diagnósticas, regla los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales requeridos para diagnosticar e implementa un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, especialmente respecto al uso de recursos de la subvención.

**Imagen N°1:** Escuela inclusiva.



**Fuente:** Orientaciones Sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015.

Durante el año 2015, surge la necesidad de asegurar la educación a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias que alcancen los objetivos y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley, es así como nace el Decreto 83. Es decir, este decreto viene a garantizar que realmente se realicen adecuaciones y se flexibilice el currículo para dar respuesta a todos nuestros estudiantes y diversificar para que ellos sean participe del currículo. Por este motivo y para que se cumplan estas determinantes, el decreto se acompaña de cuatro principios fundamentales: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad, así como también flexibilidad en la respuesta educativa.

**Cuadro N° 2:** Leyes chilena sobre el trabajado con la diversidad.

NORMA / FECHA DE PROMULGACIÓN	RESUMEN
Decreto Supremo de Educación N° 490/90	Establece normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos regulares.
Decreto Exento de Educación N° 86/90	Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con discapacidad auditiva.
Decreto Exento de Educación N° 87/90	Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con discapacidad intelectual.
Decreto Exento de Educación N° 89/90	Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con discapacidad visual.
Decreto Exento de Educación N° 577/90	Establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.
Decreto Exento de Educación N° 815/90	Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis.
Ley de Educación N° 19.284/94	Sobre plena integración social de personas con discapacidad.
Decreto Supremo de Educación N° 291/99	Reglamenta los Grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país.
Decreto Supremo de Educación N° 1300/02	Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con trastorno específico del lenguaje.
Decreto Supremo de Educación N° 201/08	Promulga la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo
Ley N° 20.370/09, refundido es el DFL N° 2/10	Establece principios inclusivos y la modalidad de Educación Especial.
Decreto Supremo de Educación N° 170/09	Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.
Ley de Educación N° 20.501/11	Modifica el artículo 9 de la Ley de Subvenciones, en lo relativo al monto de las subvenciones beneficiando la calidad y equidad de la educación.
Decreto Supremo de Educación N° 332/11	Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.
Decreto Exento de Educación N° 83/15	Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
Ley de Educación N° 20.845/17	Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

**Fuente:** Creación propia.

Al analizar los lineamientos vigentes del Ministerio de Educación en materia de educación especial se descubren influencias de la perspectiva inclusiva en los documentos y políticas más recientes. Estas políticas han propiciado un cambio de paradigma, donde es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades y diversidad del estudiante.



## **4.2 Necesidades Educativas Especiales.**

La atención a la diversidad pone de manifiesto un pensamiento con relieve multidimensional, que contempla las diferencias, aceptando y valorizando la heterogeneidad de los niños/as y del personal que se encarga de formarlos. Así como también, tomando en cuenta la realidad social y cultural en la cual se enmarca cada contexto educativo, reconociendo la complejidad actual de los escenarios escolares y la necesidad de optar por una educación más abierta la cual reconozca que todos puedan aprender desde sus diferencias y diversidad social. Es por esto, que atender la diversidad implica diferentes alternativas para abordarlas, que partan de un sustento ideológico y científicamente fundamentado que se traduzca en una práctica concreta.

### **4.2.1 Antecedentes generales.**

El desarrollo teórico en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos asociados a la enseñanza eficaz y a la investigación sobre los procesos que se producen en el aula, originaron cambios conceptuales significativos que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los alumnos, así como en sus necesidades educativas.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (1990), seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (1994), sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas.

La Declaración de Salamanca establecía, junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento de que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas

aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, pág. VIII).

La orientación inicial que guio la reflexión y la acción en torno a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) consideraba al alumno desde un punto de vista individual, en el cual las necesidades educativas se definían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada individuo.

En torno al concepto “Necesidades Educativas Especiales” cabe destacar que en la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se utiliza como criterio el origen del problema. Sin embargo, la presencia de necesidades educativas especiales no remite a presentar alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas por el alumno(a) durante su proceso de enseñanza de contenidos escolares, además éste concepto no sustituye al concepto de discapacidad.

#### **4.2.2 Chile y su visión sobre las Necesidades Educativas Especiales.**

Si se reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de ser distintos los uno de los otros/as y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones, al momento de enseñar no hay que obviarlas y actuar como si todos los niños y niñas aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Asumir este planteamiento, desafía a explorar nuevas formas de enseñanza que den respuesta a esa diversidad de características y necesidades que poseen los alumnos/as.

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por

la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que podrían ser especiales, es por esto que podemos reconocer 3 tipos de necesidades educativas, establecidas por El Ministerio de Educación, en su “Guías de apoyo técnico-pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia” (2011):

- **Las Necesidades Educativas Comunes**, se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos/as y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común.
- **Las Necesidades Educativas Individuales**, las cuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podría llamarse “buenas prácticas pedagógicas”, es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente.
- **Las Necesidades Educativas Especiales NEE**, son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

*“Las NEE hacen referencia a aquellos/as estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad, o que presentan desfase con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir apoyos para progresar en su aprendizaje” (MINEDUC, 2011).*

Brennan (1988) indica que hay una Necesidad Educativa Especial “cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier continuación de ellas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, un currículo especial o modificado o unas condiciones de aprendizaje particularmente adaptadas para que el alumno sea educado eficazmente”.

Sánchez Palomino y Torres González (1997) señalan que “un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum”.

Las NEE surgen de la interacción de diversos factores y se definen en relación al contexto educativo en el cual se manifiestan:

- Cualquier alumno/a puede presentar NEE en forma transitoria o permanente durante su escolarización.
- Los alumnos/as con NEE debieran recibir la enseñanza en las escuelas regulares y participar en la mayor medida posible, en las experiencias comunes de aprendizaje.

- La escuela debe ofrecer un currículum flexible que se adapte a las diferencias individuales asegurando el acceso y progresos de todos los alumnos/as.
- Las diferencias constituyen oportunidades de aprendizaje y desarrollo tanto para los alumnos/as como para los docentes.
- El docente regular es el principal agente educativo de todos los alumnos/as con el apoyo necesario.
- Las escuelas deben disponer de servicios y recursos de apoyo especializado para todos los alumnos/as que lo requieran.

Es por esto que a través del Decreto 01/1998, se establece que el sistema escolar nacional en su conjunto deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales, mediante: establecimientos comunes de enseñanza, establecimientos comunes con proyectos de integración y, según sus necesidades y capacidades, en escuelas especiales. Establece que las unidades educativas deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con necesidades educativas especiales el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema.

#### **4.2.2.1.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales.**

Uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial.

Bajo este lineamiento se impulsó la dictación de la Ley N° 20.201, que creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención establecido en el artículo 9º bis del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

La misma ley estableció que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tal déficit. De conformidad a lo dispuesto en el artículo 9 de 1998, del Ministerio de Educación, determina además los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades que se beneficiarán de la subvención.

El concepto NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.

Para efectos de esta investigación consideraremos a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales: aquéllos que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. De acuerdo con la normativa vigente en nuestro país las podemos clasificar en dos tipos: de carácter permanente y transitoria (LGE art. 23, 2015).

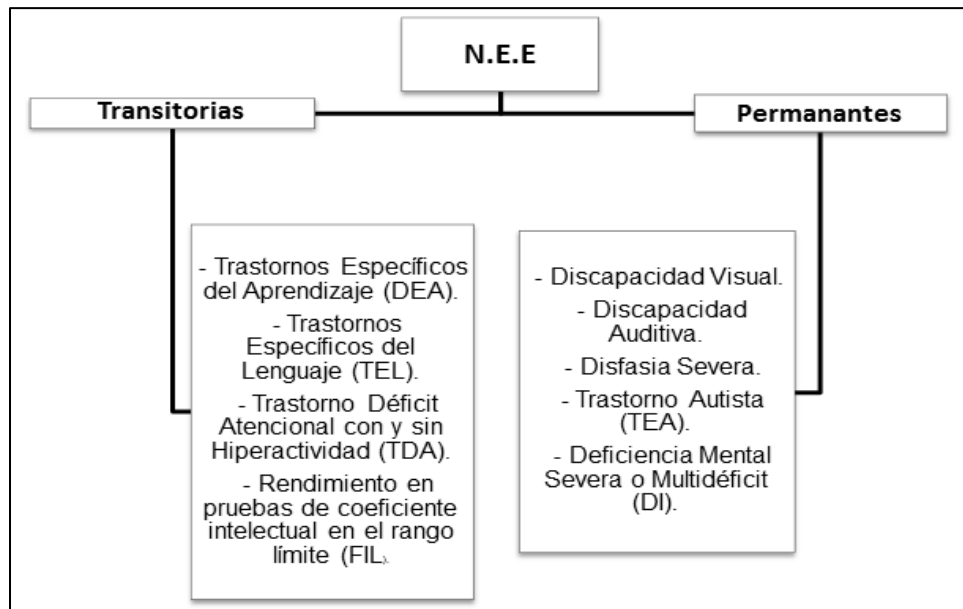
Las necesidades educativas especiales pueden ser de carácter permanente o transitorio:

- **Necesidades Educativas Especiales De Carácter Permanente:** son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan

al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Se reconocerán NEE de carácter permanente los siguientes diagnósticos: Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva, Disfasia Severa, Trastorno Autista, Deficiencia Mental Severa o Multidéficit.

- **Necesidades Educativas Especiales De Carácter Transitorio:** son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. En conformidad a las normas establecidas, se reconocerán como de tipo transitorio siguientes déficit o discapacidades: Trastornos Específicos del Aprendizaje (DEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperkinético y Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite (FIL).

**Imagen N°2:** Clasificación de Necesidades Educativas Especiales establecido en el Decreto 170.



**Fuente:** Creación propia.

### **4.2.3 Barreras para el aprendizaje y la participación.**

A partir del cambio de concepción, desde la integración hacia la inclusión, se hizo necesario un cambio a nivel conceptual. Es por esto, que se reemplaza el concepto de Necesidades Educativas Especiales, propio de la Educación Especial, por el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, implicando la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y la maximización de los recursos que apoyen ambos procesos (Booth & Ainscow, 2002; López, 2009).

En el Glosario de Términos sobre discapacidad de la Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, se asienta que las Barreras para el aprendizaje y la participación, son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

Este modelo contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Tradicionalmente, las Necesidades Educativas Especiales han estado centradas en el alumno y se ha buscado “mejorías” centrándose en el mismo (éste enfoque es derivado del modelo clínico-terapéutico que ha permeado a la integración educativa). Desde un enfoque de la Educación Inclusiva, la visión requiere de grandes cambios, los cuales deben concentrarse en los contextos en los cuales los alumnos participan.



**Cuadro N°2:** Cuadro comparativo de los enfoques Integración Escolar y Educación Inclusiva

INTEGRACIÓN ESCOLAR	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Surge de la Educación Especial.	Surge en la educación general y en la escuela regular.
Surge de la necesidad de integrar al estudiante con discapacidad a la escuela regular.	Nace de la necesidad de una educación para Todos.
La enseñanza se adapta en función de los integrados.	Escuela modificada para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.
Traslada el enfoque de ed. especial a la escuela regular.	Currículum flexible.
Visión de la educación basada en la homogenización.	Visión de la educación basada en la heterogeneidad
La integración es responsabilidad del profesor/a.	La responsabilidad es responsabilidad de la comunidad educativa.
Barrera entre profesionales.	Trabajo cooperativo, en equipo
Se dan prácticas de discriminación y exclusión.	Promueve una sociedad inclusiva.
Incluir al estudiante que había sido segregado, a la escuela regular.	El estudiante no pasa por la etapa de la segregación.

**Fuente:** Tesis educación inclusiva (Ávila y Esquivel, 2008).

Del cuadro N°3 se desprende, que la integración mantiene la visión en la que el estudiante es el que debe adaptarse a la escuela. Mientras que en la educación inclusiva, se establece que es deber de la escuela, el adaptarse a las necesidades y diversidad del estudiantado.

Ello implica la consideración de los diferentes ambientes en los cuales los niños y jóvenes interactúan, crecen y se desarrollan. Siguiendo la línea de previamente trazada por la educación especial las barreras pueden reconocerse en cuatro campos específicos:

- **De Actitud:** Se identifican las barreras manifiestas con respecto a la actitud de las y los actores que interactúan con el alumno (maestros, compañeros de grupo, colectivo, padres y madres de familia, entre otros). Son las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje como el rechazo, la segregación, la exclusión, etc.

Al respecto, hay mucho más por profundizar. Ésta es una de las barreras más difíciles de derribar y tiene que ver principalmente con las actitudes de los y las docentes regulares y especiales, que van desde el rechazo encubierto hasta el rechazo abierto, tales como: la negación de cupos, la falta de atención e integración a las actividades del aula y de la comunidad escolar, la falta de planeación de actividades y adecuaciones específicas que permitan la participación de todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades específicas y a sus características individuales (entre ellos se encuentran los niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociados o no a discapacidad).

- **De Conocimiento:** Son las barreras que ponen de manifiesto el desconocimiento de la situación general del alumno o alumna, sobre la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, por parte de todos los involucrados (familia, maestros, equipo de apoyo, escuelas, etc.).

Bajo el paradigma de la integración educativa, se ha priorizado en dar o conocer el diagnóstico que presenta el alumno, dejando de lado cualquier tipo de intervención desde el contexto regular escolar; lo cual limita la participación de los niños y niñas que pueden presentar requerimientos específicos cuando no especiales.

En el enfoque de la Educación Inclusiva, es preciso tener en cuenta que más que el diagnóstico y/o la necesidad educativa específica o especial que pudiera presentar cualquier niño, la barrera se encuentra en la limitada cantidad de

estrategias y repertorio de técnicas lúdicas mediante las cuales puedan desarrollarse las competencias; lo anterior está íntimamente ligado al conocimiento del docente y a su preparación, lo cual se hace extensivo en relación a los padres de familia y de los mismos docentes de la educación especial. Desde una perspectiva profesional, esta barrera constituye un problema grave para el desarrollo y retos de la educación inclusiva.

- **De Comunicación:** Son las barreras que interfieren en el proceso de comunicación y que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el alumno. Entre ellos se encuentra la calidad de la misma, los tiempos en que se da, etc.

Quizá este aspecto es uno de los más descuidados en el ámbito del aula y la escuela. Desde dentro del aula las barreras de comunicación pueden existir desde lo que es el idioma, los niveles de comprensión de los alumnos, el léxico y estilos de comunicación de los docentes, etc. Respecto a la escuela, se enfocaría principalmente en el estilo de comunicación de los y las docentes, lo cual al no ser de naturaleza asertiva, puede generar malos entendidos y dificultades en la interacción, que afectaría el trabajo en equipo de la escuela, necesidad inherente a la educación y escuela inclusiva.

Asociado a las barreras de comunicación por razones de idioma, niveles y estilos, se encuentran los sistemas de comunicación, que van desde el lenguaje oral y escrito, hasta los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación, los cuales deben privilegiarse en algunos casos, ante la existencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, y que muchas veces no se ensaya en el contexto de la escuela regular y se confina a los espacios terapéuticos.

- **Prácticas:** Barreras identificadas en el entorno que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las de acceso, de metodología y evaluación. La identificación de las barreras, debe ser congruente con los resultados de la evaluación psicopedagógica y el informe, ya que los apoyos que se determinen para la intervención, deberán tender a eliminar dichas barreras.

Las barreras de este tipo van desde el hecho de no contar con rampas, adaptaciones en baños, material pedagógico diverso, etc. y el diseño universal en muebles y materiales, hasta lo que es:

- a. La Planificación, la cual muchas veces es de carácter homogéneo, no toma en cuenta la diversidad del aula y menos a aquellos niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad específica o especiales.
- b. La Metodología, de naturaleza similar a la anterior (homogénea), no contempla los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, ni ensaya diferentes estrategias y métodos de aprendizaje.
- c. La Evaluación, por consiguiente en la misma situación (homogénea).

Las barreras derivadas de estos aspectos de la Práctica docente, constituyen un lastre para la Educación Inclusiva, pues ésta es sinónimo de Diversidad y de Planeación, Metodología y Evaluación Inclusiva e incluyente.

Desde una perspectiva inclusiva, se necesario que se deje de pensar que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, existen sólo en el niño, es necesario partir de las propias Prácticas Docentes y revalorar la Planificación, las Metodologías y la Evaluación, respecto si son inclusivas e incluyentes. Motivo por lo cual cabría hacerse tres preguntas clave:

- a. Al planificar, ¿pienso en un grupo heterogéneo y diverso?
- b. Al proponer metodologías, diseñar estrategias y actividades ¿pienso en un grupo heterogéneo y diverso?

c. Al evaluar ¿pienso en un grupo heterogéneo y diverso?

Si no se responde, a alguna de las preguntas anteriores se precisa revisar la Práctica docente y reformularla, así como asesorarse en Educación Inclusiva. De igual forma si se detectan barreras en las actitudes (propias o del personal de la institución), en el conocimiento o la comunicación.

En todos estos aspectos deben permear los preceptos de la Educación Inclusiva, como un modelo que da respuesta las necesidades de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones.

### **4.3 La Educación Inclusiva: Principios y Estrategias Educativas.**

Los términos de inclusión y educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad, sin embargo, es importante comprender que el término inclusión es un concepto amplio, que no sólo hace referencia a la discapacidad, sino más bien a la diversidad inherente en todo ámbito. En los siguientes párrafos se sintetizan las principales definiciones de inclusión en el ámbito educativo y los principios que sustentan este enfoque.

#### **4.3.1 Concepto de Educación Inclusiva.**

Durante el último tiempo, el concepto de inclusión ha irrumpido en el sistema escolar chileno. Se observa cómo se utiliza el concepto de “inclusividad” para referirse a escuelas, profesores, currículos, entre otros, dando respuestas a una demanda social por mayor acceso y oportunidades para todos y todas los niños y niñas. Esto surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en nuestro sistema educativo, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, el objetivo principal de las reformas educativas.

El término de Escuela Inclusiva hace referencia a la idea de que la educación es para todos, independiente de las características y diferencias que posean cada uno de los sujetos, esta pueden variar, ya sean por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad, etc. (Barrio de la Puente, 2008).

UNESCO (2015) define a la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Además involucra cambios y

modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los estudiantes.

Ainscow y Bhoot, (1998) autores del ***1 Índice de inclusión***, indican que la educación inclusiva se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, mencionando que las escuelas deben incrementar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

Para introducir el tema de las Barreras al Aprendizaje y la Participación, hemos de referirnos de primera instancia a lo manifestado por Fernando Alonso López, quien en su Artículo ¿qué artículo? expresó: “La accesibilidad universal y el diseño para todos”, denomina: a las barreras, como: “...la expresión de los obstáculos que hacen que las diferencias funcionales se conviertan en desigualdades que limiten la calidad de vida de cualquier persona.” (2007, pág. 5).

Desde este punto de vista, es posible decir que las barreras pueden estar vinculadas al entorno físico o actitudinal; que se manifiestan en la interacción del individuo con su contexto. Es por esto que al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Además, el concepto de Barreras al Aprendizaje y la Participación, surge de un pensamiento y una propuesta educativa que opta por un modelo social o socio crítico, respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja,

---

<sup>1</sup> **Índice de inclusión:** Es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. El índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

y que en buena medida, es la propuesta y de la concepción de lo que es una educación inclusiva, de ahí que: El uso del concepto “Barreras al Aprendizaje y la Participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “Necesidades Educativas Especiales”, la cual implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad (...) contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las Barreras al Aprendizaje y a la Participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Cobas, 2007, pág. 5).

Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, para posteriormente crear planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte, se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

Las razones que sustentan la necesidad de una escuela inclusiva son múltiples, por una parte, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, el asegurar una educación de calidad para todas y todos, que garantice el mayor nivel de desarrollo y de aprendizaje, y finalmente la justicia social que tiene eje central en pensar en los excluidos y determinar a la escuela como una institución que tiene la obligación de propiciar oportunidades para ellos.



### **Cuadro N°3:** Cuadro resumen educación inclusiva.

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujeto de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejorar de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación para superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la institución a la hora de atender a la diversidad del alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La localidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

**Fuente:** Duck y Murillo, 2006.

De esta forma, en el cuadro N°3 se resumen algunos puntos centrales de la educación inclusiva, sus valores, principios, principales postulados y también las maneras concretas de llevarlos a cabo en los centros educativos. En este sentido, es que creemos necesario exponer de forma sintética los argumentos que sustentan a la educación inclusiva.

#### **4.3.2 La inclusión desde un enfoque de derechos.**

En primer lugar, los argumentos se basan en los derechos humanos. Dentro de este grupo cabe destacar las regulaciones de instancias internacionales como la ONU en sucesivas declaraciones y documentos ha ido regulando la no exclusión de las personas diferentes, la normalización y dignificación de la vida de

las personas con discapacidad o la inclusión plena de las personas con discapacidad en la sociedad (ONU 1660,1975, 2006). Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso y no como una mercancía; dado que posibilita la realización de la persona en las diversas áreas, mediante el cual la persona se desarrolla, informándose y transformándose ella misma y, a su vez, transforma su entorno más próximo. Del mismo modo, cabe destacar la idea de que la educación es una situación de derechos humanos y no de caridad, la cual debe ser entregada bajo los principios de calidad y equidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, define en su artículo 26 a la educación como un derecho universal. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, ésta no ha alcanzado por igual a todas las personas. Un enfoque de derechos en educación está fundamentado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación (UNESCO, 2007). Asegurar el derecho a la no discriminación, conlleva eliminar las diferentes prácticas que limitan, no sólo el acceso a la educación, sino también el acceso a una educación de calidad que garantice que cada persona pueda llegar a alcanzar su máximo nivel de desarrollo y aprendizaje.

Es importante resaltar que una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas necesarias, para garantizar la igualdad de condiciones y originar oportunidades educativas que permitan ejercer el derecho a la educación. Al hablar de la educación como un derecho universal, ésta se entiende como un derecho humano y un medio para conseguir y ejercer otros derechos básicos, por tanto es responsabilidad de los centros educativos ofrecer oportunidades para que todos y todas puedan ejercer su derecho fundamental de educación.

Por otra parte, más allá de los argumentos éticos, también encontramos los basados en los beneficios de la escuela inclusiva para todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. En este sentido las investigaciones han puesto de relieve que el hecho de que un estudiante tenga problemas de

aprendizaje suele convertirse en un estímulo para mejorar y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje con lo cual, en muchas, mejora la calidad de la escuela y esto revierte en todos los niños y niñas, según Ainscow (2005). En este sentido, los mismos docentes de aula relatan que la inclusión suele reportar mejoras no sólo para el alumno con discapacidad sino para la comunidad educativa (UNESCO, 2001).

Ávila y Esquivel (2008) indican que los planteamientos de la escuela inclusiva implican un cambio en el concepto de educación, afectando a los profesionales que participan en ella, implicando la transformación de la administración escolar. Esto conlleva a que el establecimiento educacional deba ser el encargado de entregar respuestas a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes y avanzar desde el paradigma de la homogeneidad hacia una educación para todos.

#### **4.3.3 Las escuelas inclusivas y sus características.**

Como acabamos de mencionar, las escuelas inclusivas se han demostrado eficaces para responder a la diversidad de necesidades de sus estudiantes, y de esta forma a su aprendizaje. Ante esta constatación cabría preguntarse qué prácticas han contribuido a ello. En el contexto nacional e internacional, podemos encontrar buenos ejemplos sobre prácticas que han demostrado ser efectivas y que constituyen un referente.

En este sentido podemos destacar que la UNESCO (2001) en su documento, *Comprender y Responder a las Necesidades de los Niños en las Aulas Inclusivas, Una Guía para Maestros*, enumera nueve recomendaciones con el nombre de “Nueve reglas de oro para la inclusión”. Estas recomendaciones son fruto del análisis de escuelas inclusivas de todo el mundo y abordan un rango importante de aspectos a tener en cuenta:

- Incluir a todos y todas las estudiantes.
- Comunicarse.
- Controlar el aula.
- Planificar las clases.
- Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados).
- Dar ayuda individualizada.
- Utilizar ayudas o recursos materiales.
- Controlar el comportamiento.
- Trabajar en equipo.

Por otra parte, estudios realizados por la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación de Necesidades Especiales (2003 al 2005), quienes sugieren algunas prácticas para las escuelas inclusivas que, en muchos casos, se pueden relacionar con las recomendaciones mencionadas por la UNESCO:

- Aprendizaje y enseñanza cooperativa.
- Resolución colaborativa de problemas.
- Agrupamientos heterogéneos.
- Enseñanza eficaz y programación individual.

En general, estas estrategias consisten en que el profesorado planifique el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes presentes dentro del aula, teniendo en cuenta la diversidad, conocimientos previos, capacidades, culturas e intereses que se encuentran en un aula inclusiva. En este sentido, la enseñanza multinivel invita a los profesionales a planificar diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado (Schultz y Turnbull, 1984; Collicott, 2000; Porter, 2001).

Es importante destacar que antes de comenzar a utilizar el concepto de “escuelas Inclusivas” se había originado el de “Escuela Eficaz”. La cual se define

como aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (Murillo, 2003, pág. 54). Congruente con la definición señalada, una escuela eficaz logra tres propósitos:

- Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo;
- Educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política;
- Contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos socio familiares más desfavorables para que puedan doblarle la mano a las condiciones adversas.

Estos propósitos están ligados estrechamente con el liderazgo profesional, dado que es un factor muy importante tanto para las escuelas efectivas como para las escuelas inclusivas, las cuales deben centrarse en el resultado eficaz de los aprendizajes de todos sus estudiantes, donde deben de mantener activo y comprometido a todo su grupo educativo desde los maestros, alumnos, administrativos, asistentes, todos encaminados hacia ese objetivo, pues son ellos los llamados a hacer el cambio de paradigma.

## **4.4 Trabajo colaborativo, una estrategia inclusiva.**

Durante los últimos años el concepto de inclusión escolar ha ocupado buena parte de la literatura educativa. Es por esto que se han promovido las escuelas inclusivas, las cuales se han demostrado eficaces para responder a la diversidad de estudiantes y mejorar de esta forma su aprendizaje, considerando y reestructurando su organización curricular y metodológica.

Debido a esto, nuestro país ha propuesto algunas estrategias que buscan promover la inclusión dentro de las aulas de clases chilenas. Sin embargo, en la escuela actual coexisten, al menos, dos enfoques para regular los procesos de integración e inclusión. El primero, enraizado en las concepciones del decreto 170, mientras que el segundo, de forma incipiente, en los postulados del decreto 83.

### **1.1.1.1 Trabajo colaborativo: Entre docente de educación regular y docente diferencial.**

La tendencia internacional en el ámbito del mejoramiento educativo, es que la educación sea tarea de todos los miembros de la comunidad escolar, lo que implica la necesidad de que todos aporten desde su mirada, a construir un sistema escolar inclusivo, que responda a la diversidad de necesidades de aprendizaje. En este sentido resulta relevante la constitución de equipos multidisciplinares integrados que trabajen colaborativamente con los docentes en los establecimientos educativos.

El Decreto Supremo 170 (2009) y las orientaciones para su implementación (MINEDUC, 2010, 2012a y 2012b) establecen la realización de trabajo colaborativo entre los docentes considerándola como parte del uso de los recursos entregados a través de la subvención especial.

Ambas destacan la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta clave para el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales. Donde se establece la formación de Equipos de Aula compuestos por profesores regulares, profesores de educación especial, profesionales asistentes de la educación y asistentes de aula entre otros, recogiendo la Co-enseñanza como el modelo de trabajo colaborativo a seguir en el aula regular.

El PIE aporta recursos materiales, humanos y apoyos especializados para fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula, para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar.

El **trabajo colaborativo** es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. En líneas generales, se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

En síntesis, el PIE como herramienta inclusiva implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes.

Para cumplir con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, el equipo de aula debe abordar lo siguiente: **Diseñar la respuesta educativa y de acceso al currículo** correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE, **Elaborar Plan de Apoyo individual del estudiante** (NEET o NEEP según sea el caso), en base a la información recogida durante el proceso de evaluación diagnóstica inicial, incluyendo adecuaciones curriculares cuando corresponda y **Diseñar la evaluación y el registro de los aprendizajes** tanto de los estudiantes que presentan NEE transitorias como permanentes.

- **Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo:** Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados). Es un diseño para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que por diversas causas experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar.
  - a. Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas).



- b.** Tener un “panorama del curso”, la cual consiste en la evaluación cualitativa del grupo curso, donde se determinen las características generales y personales de los estudiantes, considerando principalmente: estilos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos, áreas destacadas y deficitarias de desempeño, resultados de aprendizaje, características de las interacciones, estrategias de contención necesarias cuando existan comportamientos desafiantes, motivadores, etc.
- c.** Mantener información actualizada de los estudiantes que presentan NEE. Especificar distintas estrategias de organización del curso, por ejemplo, tutoría entre pares, pequeños grupos heterogéneos, y en otras ocasiones, pequeños grupos homogéneos, por estilos de aprendizaje o por intereses de los estudiantes.
- d.** Proveerse de los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada Plan de clase. Por ejemplo, presentar la clase, utilizando PowerPoint, láminas y otros medios audiovisuales.
- e.** Usar variadas formas de organización del contenido (diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes.
- f.** Definir diversos procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo; monitoreo clase a clase y registro de los progresos; evaluación auténtica; otorgar más tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones que permitan acceder a los instrumentos de evaluación, etc.

- **Elaboración del Plan de Apoyo Individual del estudiante:** Se define Plan de Apoyo Individual, como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante para responder a las Necesidades Educativas Especiales que presenta, después de haber realizado con él un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, que identifique los apoyos específicos que necesita para desarrollarse y aprender durante el año escolar. Señala el lugar en que estos apoyos serán provistos y los profesionales que prestarán los servicios especializados correspondientes.

El plan de clases debe estar en estrecha relación con el Registro de Planificación y Evaluación PIE, donde quedarán señaladas las siguientes acciones, que deben realizarse a través del trabajo colaborativo entre los profesores regulares y especializados:

- a. Planificar de la respuesta educativa y el Plan de Apoyo Individual de los alumnos con NEE, basada en los resultados de la evaluación psicoeducativa o psicopedagógica al estudiante; incluye la graduación de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo a sus competencias y al currículo correspondiente a su nivel (Metas del PME/ bases curriculares párvulos, básica y media), así como las horas de trabajo en pequeños grupos, fuera del aula común, tales como biblioteca, kiosco, comunidad, aula de recursos, en las empresas, etc.
- b. Procedimientos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes señalados en el plan anual, semestral y plan de clase.
- c. Tener conocimiento de la organización de los distintos planes y programas con que cuenta la escuela y de los beneficios que aportan a sus estudiantes, compartiendo materiales provenientes de ellos y definiendo también la participación de cada uno de los estudiantes de su curso, en los mismos.
- d. Planificar el trabajo colaborativo con la familia.

- e. Planificar los apoyos con los profesionales asistentes de la educación.
  - f. Organizar del tiempo adicional que se defina como necesario para mejorar los aprendizajes del estudiante que presenta NEE.
  - g. Utilizar materiales diversos o adaptados, que faciliten el acceso y la plena participación de los estudiantes que presentan NEE.
  - h. Tener conocimiento de la organización de los distintos planes y programas con que cuenta la escuela y de los beneficios que aportan a sus estudiantes, compartiendo materiales provenientes de ellos y definiendo también la participación de cada uno de los estudiantes de su curso, en los mismos.
- **Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes.**
    - a. Tomar decisiones respecto a las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos, incluidos los que presentan NEE.
    - b. Acordar la utilización flexible de los tiempos de evaluación, respetando los distintos ritmos de aprendizaje y de ejecución de los estudiantes.
    - c. Utilizar la información de la evaluación inicial del curso para determinar quiénes son los estudiantes que requieren de una evaluación interdisciplinaria y quiénes necesitan adecuaciones curriculares para favorecer su progreso en el currículum escolar y la participación en el nivel correspondiente.
    - d. Definir para este colectivo de estudiantes, la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo; mayor tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones para acceder a los instrumentos de evaluación, entre otros.

- e. Concordar la conveniencia de registrar los resultados de evaluación de cada estudiante en la plataforma informática, cuando se utilice ésta.

Estos acuerdos y procedimientos deben estar plasmados en el Reglamento de Evaluación del establecimiento, teniendo siempre presente que el PIE es un programa que tiene como propósito contribuir al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Es aconsejable que en la organización de los Equipos de Aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos: apertura al trabajo en equipo, capacidad de empatizar con otros, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales, compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, y otras. El Equipo de Aula basará su planificación y práctica en el aula común en la estrategia de Co-enseñanza.

#### **2.1.1.1 Estrategia de Co-enseñanza.**

Desde la realidad educativa, en las últimas décadas han surgido una serie de propuestas innovadoras orientadas a favorecer el trabajo colaborativo entre parejas o grupos de profesionales de una misma escuela, con el propósito de maximizar los recursos y desarrollar competencias para avanzar hacia una pedagogía inclusiva, como forma de superar las prácticas educativas diseñadas para las mayorías que ofrecen experiencias adicionales y diferentes para algunos, basadas en enfoques remediales centrados en las dificultades o carencias de los alumnos y no en los retos que implica para la enseñanza atender la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Desde el enfoque de la inclusión, una de las estrategias que merece la pena comentar dada la expansión que ha tenido en distintos países, en particular en Estados Unidos de Norteamérica, es la “Co-enseñanza”. Esta estrategia consiste en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. La principal ventaja que se le reconoce es que permite capitalizar el conocimiento y la experiencia de dos o más profesores en una misma clase, a fin de obtener logros que difícilmente conseguirían trabajando solos (Wenzlaff, et. al. 2002).

Una condición esencial para implementar la Co-enseñanza es que los docentes implicados comprendan su significado, estén convencidos de sus beneficios, desarrollen relaciones de confianza y una comunicación efectiva que les permita llevar este enfoque a la práctica. Para alcanzar este propósito es necesario a la vez, que los centros educativos generen las condiciones que posibiliten una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes.

Dentro de los roles, responsabilidades y planificación de la Co-enseñanza podemos mencionar a Villa et al. (2008) que especifica algunos de los roles y responsabilidades de los Co-educadores, distribuidos en los tres momentos de la gestión curricular: Antes de la enseñanza, durante la enseñanza y después de la enseñanza.

### 3.1.1.1 Momentos de la Co-enseñanza.

De acuerdo a las tareas del equipo de aula, es necesario especificar algunos conceptos claves relacionados con el proceso de la Co-enseñanza, de los cuales además dependerá la forma en que se abordaran los aprendizajes en el aula de clases.

- **Planificación de la Enseñanza:**

El proceso de planificación, entendido como un proceso sistémico y flexible en que se organizan y anticipan los procesos de enseñanza aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum nacional, representa una herramienta profesional clave para los equipos docentes, al servicio de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2016), y se convierte en crucial, cuando se pretende que dicha planificación se diseñe bajo un enfoque inclusivo, que supone equilibrar las experiencias de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades comunes del grupo, a la vez que, a las necesidades y características específicas de los estudiantes. Este es un proceso que debe considerar, a lo menos, alguno de los siguientes pasos que se describen a continuación:

- a. Hacer un **análisis integral de las Bases o Marco Curricular**, sus sentidos, y sus instrumentos relacionados, teniendo presente los objetivos de aprendizaje, los énfasis propios del currículo del curso y asignatura correspondiente, y los “sellos” y visión estratégica institucional.
- b. **Conocer los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes** en la sala de clases, y los resultados de las evaluaciones diagnósticas o evaluaciones iniciales de aprendizaje del curso, en relación con las exigencias

curriculares correspondientes al nivel, con el propósito de establecer los distintos puntos de partida individual y las brechas existentes entre los aprendizajes actuales y los objetivos de aprendizaje a alcanzar.

**c. Diseñar las estrategias de enseñanza aprendizaje considerando una variedad de estrategias pedagógicas** que ofrezcan oportunidades de aprender a estudiantes con diversos talentos, habilidades, intereses, logros de aprendizajes actuales, y respondan a un conjunto de necesidades educativas, así como ofrecer mayores oportunidades a todos de progresar hacia los objetivos de aprendizaje propuestos.

**d. Plasmar las estrategias pedagógicas y de enseñanza seleccionadas en una planificación diversificada para el curso.** Esta planificación diversificada debe especificar, al menos, lo que se espera de los estudiantes con la propuesta de experiencias de aprendizaje; la oferta de estrategias diversas para alcanzarlo; y los recursos adicionales o específicos (sistemas de apoyo) que algunos estudiantes requerirán para participar y progresar en sus aprendizajes.

#### **Cuadro N°4:** Características de la planificación.

- La clase se centra en los conceptos esenciales.
- La clase contempla las diferencias entre los estudiantes.
- La enseñanza y la evaluación son procesos inseparables.
- Se modifican y ajustan los contenidos, los procesos y los productos.
- Todos los estudiantes participan en actividades adecuadas para ellos.
- Profesores y estudiantes colaboran en el aprendizaje y trabajan juntos de manera flexible.
- Existe equilibrio entre los ritmos del grupo y de cada estudiante.

**Fuente:** *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para la Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015.*

- **Didáctica de la Enseñanza:**

Esta práctica de preparación de la enseñanza es particular de cada docente y se refiere al diseño de su práctica clase a clase. Por lo tanto, implica una especificación por sesión de lo que señala en términos generales dentro de su planificación. Según el MINEDUC, se refiere “al desarrollo particular de la clase, considerando el saber disciplinario y pedagógico del docente responsable del curso, y teniendo presente las características de los estudiantes”, con el fin de, “generar las estrategias adecuadas para asegurar que todos los estudiantes aprendan significativamente” (“Jornada de Planificación y Diseño de la Enseñanza”, 2007).

Aquí se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de apuntar a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. También se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.



### **Cuadro N° 5: ¿Cómo enseñar?**

- ¿Cómo se ayudará a que los estudiantes comprendan qué es lo que van aprender?
- ¿Cómo se hará para que sientan qué vale la pena aprenderlo, e involucrarlos en el proceso?
- ¿Cómo se les anticipará a través de qué evidencias demostrarán su aprendizaje?
- ¿Cómo se adaptarán las actividades de aprendizaje y la forma de enseñar para responder a las diferentes formas de aprender y diversos talentos e intereses de los estudiantes?

**Fuente:** *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para la Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015.*

Los recursos didácticos y metodológicos, las formas de organizar las actividades, el uso del tiempo y del espacio, son los aspectos donde más habitualmente se encontrarán barreras de acceso a los aprendizajes para muchos estudiantes. Si se entiende el cómo enseñar como todo aquello que permite a los estudiantes acceder al proceso de construcción del conocimiento, los criterios que se recomienda que los docentes consideren, son:

- a. Diversificar el tipo de actividades** de modo que se ajusten a las preferencias y características de aprendizaje de todos los estudiantes.
- b. Ofrecer distintas actividades, de diversa complejidad** (concreta, simbólica y abstracta) para trabajar un mismo objetivo, que se puedan implementar de modo simultáneo en la clase.
- c. Priorizar por situaciones de aprendizaje auténticas** y trabajo colaborativo entre los estudiantes, aprendizajes entre pares, tutoría entre alumnos, etc.
- d. Secuenciar las actividades en pequeños pasos**, favoreciendo la valoración de los progresos de todos.
- e. Utilizar recursos didácticos bien diseñados y pertinentes** a las características de los estudiantes y a los objetivos que se espera lograr.

- f. **Hacer participar a los estudiantes en las decisiones** sobre el trabajo en el aula, que les permita comprender y analizar su propio aprendizaje y asumir más responsabilidades en este proceso.
- g. **Utilizar diversas estrategias de agrupamiento** de los estudiantes y distintas modalidades **de Co-enseñanza**.

En un aula donde se implementan prácticas de enseñanza y aprendizaje diversificadas, tanto los estudiantes que requieren apoyos especializados, los que necesitan apoyos de menor intensidad, como también los que presentan altas capacidades, se verán beneficiados en mayor o menor grado, para acceder y progresar en los distintos tipos de aprendizajes del currículo nacional correspondiente a su curso.

- **Evaluación de la Enseñanza:**

La evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye en una herramienta que permite promover el aprendizaje de los estudiantes, así como también la reflexión profesional de los docentes.

**Cuadro N°6:** ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo se promoverá la auto-evaluación y la reflexión en los alumnos?</li><li>• ¿Cómo se definirá la evaluación de su desempeño?</li><li>• ¿Cómo se promoverá la autoevaluación y el perfeccionamiento permanente?</li></ul> |
|---|

**Fuente:** *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para la Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015.*

La evaluación tiene una importancia fundamental en el proceso de diversificación de la enseñanza pues aporta información respecto a las características de los estudiantes, sus progresos en el aprendizaje y las ayudas y

apoyos que se necesitan para favorecer este progreso. La planificación cuidadosa de la evaluación es, por lo tanto, un factor clave para cuya realización se recomienda a los docentes, en trabajo colaborativo con otros profesionales, tomar en cuenta lo siguiente:

- a. Diversificar los momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación** a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica u otra modalidad de planificación que establezca la escuela.
- b. Utilizar instrumentos y procedimientos que permitan obtener información lo más variada** y completa posible sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y sus resultados (evaluación auténtica, entre otras).
- c. Utilizar los resultados de la evaluación como retroalimentación** para ajustar la planificación, disponer de mayores apoyos, etc., tanto para el profesor como para los estudiantes (Evaluar para aprender).
- d. Valorar el error como una oportunidad de aprendizaje** que permite retroalimentar el proceso de aprendizaje.

Como ya se señaló, para dar respuesta a las diversas necesidades educativas en el aula, se requiere precisamente estructurar y ofrecer situaciones de aprendizaje suficientemente variadas y flexibles, que permitan a todos los estudiantes, considerando sus características individuales, participar del conjunto de experiencias que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos esenciales e imprescindibles de las Bases curriculares, para esto es que especificaremos uno de los conceptos claves de nuestra investigación.

#### 4.1.1.1 Enfoques de Co-enseñanza.

Una actividad que es fundamental para el proceso de aprendizaje-enseñanza y que considere una educación inclusiva son los enfoques de Co-enseñanza, los cuales se han definido en distintas tipologías respecto a los modelos de Co-enseñanza, para Cook y Friend (2010) y Hughes y Murawski (2001), lo relevante se centra en la determinación de metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase para luego seleccionar el enfoque de Co-enseñanza más apropiado para la situación. Estos autores proponen que durante el desarrollo de una unidad curricular, se utilicen varios modelos según los requerimientos particulares de cada clase.

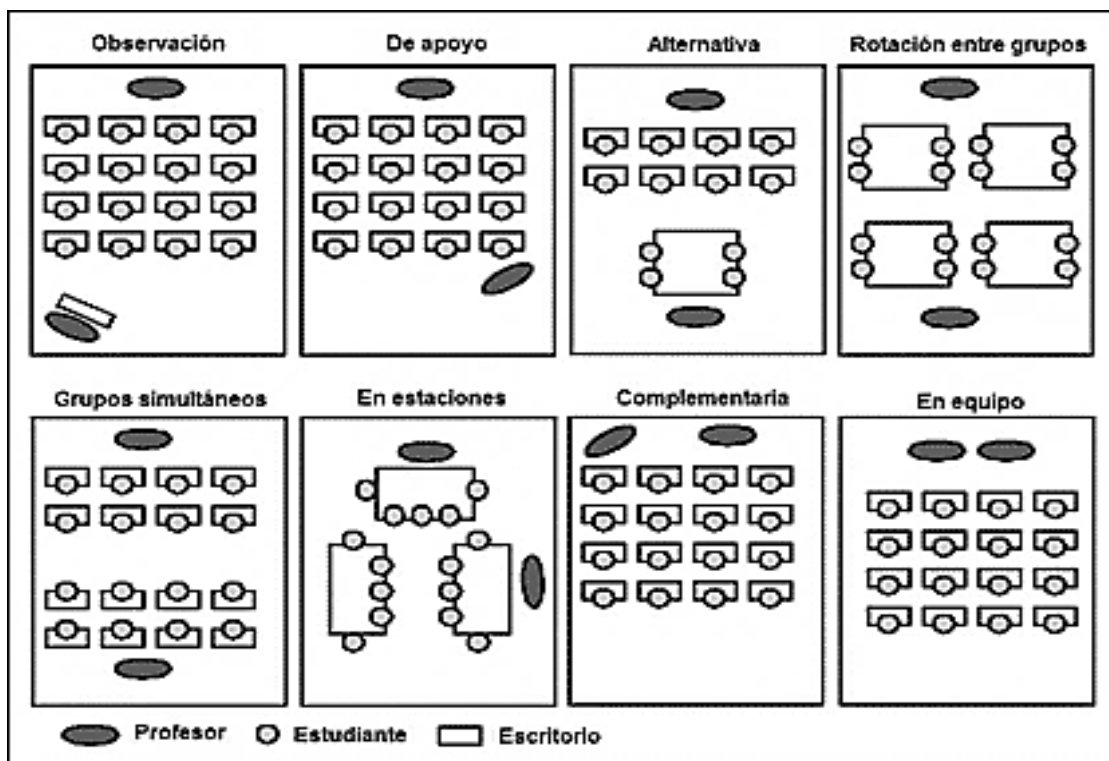
Son seis los enfoques considerados a partir de los cinco modelos propuestos por Cook y Friend (1995). En ellos varía el tipo de relación profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes:

- **Enfoque uno enseña, uno observa:** Un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro recoge información observacional específica sobre los estudiantes o el Co-docente. Demanda coordinar el tipo de información a recoger y el análisis a aplicar para procesar la información en conjunto. Situación de mayor utilidad:
  - a. Nuevos contextos de Co-enseñanza que requiere detalles sobre el proceso que atraviesan los estudiantes.
  - b. A la comparación del desarrollo de los estudiantes entre sí.

- **Enfoque uno enseña, otro circula:** Un docente es el principal responsable de la enseñanza mientras que el otro circula en el tiempo real de la clase asistiendo discretamente a los estudiantes, según sea necesario. Situación de mayor utilidad:
  - a. Tema propicio para ser asumido por el profesor.
  - b. Un profesor conoce más el tema.
  - c. Co-docentes se conocen poco.
  - d. Estudiantes necesitan mayor atención a sus dificultades.
  
- **Enfoque de enseñanza paralela:** Los profesores enseñan y comparten la misma información, pero dividen la clase en dos y asisten a los estudiantes simultáneamente. Situación de mayor utilidad:
  - a. Proporción docente-estudiante es baja y se requiere mejorar eficiencia de la enseñanza.
  - b. Fomentar la discusión entre los estudiantes.
  - c. Ejercicios prácticos, re-enseñanza y revisión de pruebas.
  - d. Estudiantes requieren mayor supervisión.
  
- **Enfoque estación de enseñanza:** Los profesores dividen el contenido y la clase en dos. Cada profesor enseña el contenido que le correspondió a su grupo; luego, repite el mismo contenido en el otro grupo. Se recomienda tener un tercer grupo para que los estudiantes trabajen independientemente. Situación de mayor utilidad:
  - a. Contenidos complejos pero no jerárquicos.
  - b. Temas que ameritan análisis crítico.
  - c. Desarrollos de varios temas en una sesión.

- **Enseñanza alternativa o diferenciada:** Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño. Situación de mayor utilidad:
  - a. Estudiantes dominan conceptos enseñados o varían el nivel de complejidad de los aprendizajes y los contenidos.
  - b. Currículo paralelo.
  - c. Varios estudiantes necesitan atención especializada.
  
- **Equipo docente:** Los profesores brindan la misma instrucción de manera simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Se asemeja a “un cerebro en dos cuerpos” o u ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de Co-enseñanza. Situación de mayor utilidad:
  - a. Potenciar aportes de Co-docentes, experiencias comparables.
  - b. Tema propicio para una conversación instructiva.
  - c. Tema requiere considerable experiencia de los maestros.
  - d. Generar mayor interacción con los estudiantes.

**Imagen N°3:** Interacción del grupo cursos y Co-docentes.



**Fuente:** *Enfoques de la Co-enseñanza, elaborados en base a Friend et al. (2010).*

En la segunda ilustración se representa el grado de interacción de cada docente con el grupo total de estudiantes. Aunque el trabajo colaborativo ha sido definido de diferentes formas, en líneas generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y 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.

El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE, ya sea transitorias o permanentes. Este quehacer compartido debe formar parte

de la gestión y del crecimiento profesional del recurso humano, en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), de acuerdo a la normativa vigente en nuestro país.

#### **5.1.1.1 Beneficios de la Co-enseñanza.**

Desde la literatura se nos remarcen las ventajas, potencialidades y los aspectos básicos que hay que tener en cuenta si se quiere facilitar la implementación en un centro del trabajo conjunto de dos profesores en el aula, o de un profesor y un auxiliar de apoyo (Gately y Gately, 2001; Duran y Miquel, 2006). A la vez que también nos indican las dificultades que comporta este tipo de organización (Murawski y Dieker, 2008).

Fomentar la docencia compartida supone para el alumnado que la ayuda esté a disposición de todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan ocasionalmente; al mismo tiempo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados (no han de salir fuera) y mantienen como referente al profesor del aula, entre muchas otras ventajas.

Para el profesorado también podemos citar bastantes ventajas, como sería la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación (más educativa o psicopedagógica) y el seguimiento de los alumnos; así como darse apoyo mutuo frente las dificultades, favoreciendo la gestión del aula y el clima de trabajo. Cabe remarcar que uno de los aspectos más relevantes que surgen a partir de esta discusión conjunta y constructiva que ofrece la docencia compartida, como modalidad de colaboración docente por excelencia, es el hecho de actuar como estrategia óptima para ayudar al profesorado a construir conocimiento (Miquel, 2006; Huguet, 2011). Así pues, la docencia compartida no la valoraremos sólo como una tipología de apoyo para el



alumnado, sino también como fuente de aprendizaje para el profesorado que participa, y por lo tanto, elemento básico para propiciar procesos de mejora en el centro.

Ainscow (2005) afirma que una de las “palancas para el cambio” para desarrollar sistemas educativos más inclusivos es el hecho que el profesorado de un mismo centro pueda compartir claramente el concepto de inclusión. Cuando un colectivo, cuanto más amplio sea, y por lo tanto, que se implique tanto como se pueda también a toda la comunidad educativa, llega a acuerdos sobre qué es la inclusión educativa y qué implica, facilitará que cada docente tenga la base que lo guiará hacia la reflexión de la propia práctica. Esta reflexión difícilmente se lleva a cabo cotidianamente, por tanto, el hecho de compartir la experiencia de trabajo en el aula con otros colegas facilita el autoanálisis, la valoración mutua constructiva y, en consecuencia, un deseo de avanzar hacia prácticas más inclusivas

Podríamos apuntar numerosos argumentos sobre las ventajas del trabajo colaborativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Es así como se ayuda al grupo curso en general, estando la ayuda a disposición de todo el alumnado, tanto para los que. Para los docentes representa una mejora en la organización del aula en todos sus ámbitos. Entre ellos pueden compartir y elaborar nuevos materiales, así como adoptar metodologías de trabajo, ofreciéndose apoyo mutuo frente las novedades o dificultades.

## **5 MARCO METODOLÓGICO.**

### **5.1 Paradigma y Enfoque.**

La presente investigación se circunscribe bajo el paradigma cualitativo, el cual pretende llevar a cabo un análisis exploratorio-descriptivo sobre la efectividad del trabajo colaborativo entre educadora diferencial y docente de aula regular.

Según Flick (2009), este tipo de diseño es idóneo para estudiar los cambios que tienen lugar en los procesos de carácter social y organizativo. Dada la implicación del investigador cualitativo en el contexto de su estudio, el mismo se encuentra en una posición favorable para ver las vinculaciones entre los eventos y las actividades, así como para explorar las interpretaciones que las personas hacen de los factores que producen dichas interconexiones. De esta manera, la investigación cualitativa ofrece una oportunidad mucho mayor para estudiar los procesos que tienen lugar en la vida social.

Cabe señalar que mediante el análisis exploratorio-descriptivo, se analizará un ámbito de estudio poco estudiado, describiendo e identificando la efectividad del trabajo colaborativo entre educadora diferencial y docente de aula regular.

### **5.2 Diseño de Investigación.**

El diseño utilizado para esta investigación es de naturaleza descriptiva, es decir, se analizarán cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). El método utilizado, produce datos

descriptivos de lo que investigará desde el propio discurso de las personas involucradas. Esto lleva a una reproducción de lo social y del objeto particular del estudio, toda práctica social necesita del discurso, de una organización particular del sentido. Entonces, es por medio del discurso que se nos permite conocer una situación que se desarrolla en lo social, y que a través del habla, se llena de sentido.

### **5.3 Contexto y Escenario de Sujetos de Investigación.**

La investigación se realiza en un Escuela ubicada en Quinta Normal, la cual alberga una población escolar de 871 estudiantes, el Establecimiento Educacional imparte Enseñanza Pre-escolar y Básica, con niveles de NT1 a Octavo año básico, con Jornada de Mañana. El nivel pre básico está conformado por tres cursos por nivel, al igual que los 1° y 2° años básicos, desde 3° básico son dos cursos hasta 8° Básico. La modalidad de JEC Jornada Escolar Completa desde 3° a 8° Año. Desde el año 2008 está adscrita a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ley SEP 20.248, de pre- kínder a 2° básico tienen talleres hasta las 15:00 horas extendiendo su jornada académica.

El alumnado proviene en un 90 % de la comuna de Quinta Normal y el resto, de las comunas aledañas (Cerro Navia, Pudahuel, Renca). Las características socioeconómicas del establecimiento pertenecen a un 77% de vulnerabilidad, siendo este un promedio desde los últimos tres años.

El establecimiento cuenta con 23 salas de clases con capacidad para 45 alumnos y un patio central techado, más dos patios interiores pequeños y una entrada al recinto y patio especialmente para la pre-básica. Además cuenta con una sala de Profesores, una sala para el “Programa de Integración Escolar”, biblioteca, sala de informática.

La escuela posee un gran prestigio en la comunidad, debido a los buenos resultados académicos que ha obtenido en la medición SIMCE, en el año 2017 sus puntajes SIMCE para 4° Básico fueron en Lenguaje y Comunicación 275; Matemática 296 y los 8° años básicos obtuvieron en Lenguaje y Comunicación 227 y Matemática 242. Ubicándola entre los tres primeros lugares de las escuelas municipales de la comuna.

De acuerdo a los resultados obtenidos, que refieren a la Escuela como una escuela con prácticas pedagógicas de calidad, con programas sustentables y altos índices de eficiencia interna, el Ministerio de Educación la ha clasificado en Nivel Medio.

La escuela pertenece a la red de Escuela Líderes y posee Excelencia Académica, desde el año 2008 a la fecha, en forma consecutiva. La misión de la escuela es “brindar una educación de calidad e inclusiva promoviendo la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus saberes, para el desarrollo de sus competencias, en el marco valórico del respeto a los derechos humanos, la solidaridad, la confianza, la responsabilidad, en tolerancia a la diversidad, la sana convivencia y autonomía”.

Su visión es “Ser una comunidad educativa que entregue a nuestros estudiantes herramientas intelectuales, técnicas, socio afectivo, valóricas y ambientalistas, para desarrollarse de manera integral en la sociedad aceptando la diversidad”.

La escuela implementa como herramienta para abordar las Necesidades Educativas de sus estudiantes el “Programa de Integración Escolar”, programa impulsado por el Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para los alumnos de Educación Especial. Bajo este lineamiento se entrega una subvención para niños

y niñas con Necesidades Educativas Especiales, para poder sustentar todas las herramientas necesarias para el apoyo de su Educación.

El Ministerio de Educación de Chile en el Decreto 170 da a conocer a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, definiéndolos como: “Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

La misma ley establece los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas. Por lo que la Escuela cuenta con profesionales idóneos para efectuar con lo descrito con anterioridad según la necesidad educativa de los estudiantes.

El Programa de Integración Escolar de la Escuela, cuenta con coordinadora del Programa de Integración Escolar, educadores diferenciales, psicóloga, fonoaudióloga y kinesióloga. Estos profesionales atienden a 121 niños con diversas Necesidades Educativas Especiales, de los cuales son integrados por diagnóstico como: Discapacidad Intelectual, Funcionamiento Intelectual Límite, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno Déficit Atencional, Dificultad Específica de Aprendizaje, Discapacidad Motora, Discapacidad Auditiva y Trastorno Específico del Lenguaje.

#### **5.4 Sujetos de Estudios.**

De la población total que constituye la escuela, se trabaja con un muestreo de tipo no probabilístico intencional, estableciendo que la elección no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos de la investigación (Johnson, 2014, Hernández-

Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b). Según el propósito de la investigación se selecciona una muestra que presenta como característica la realización de trabajo colaborativo entre docentes, definiendo dentro de la participación a docente de aula regular en conjunto con educador diferencial.

Respecto a la elección de la población en que se realizó esta investigación, se consideraron los siguientes criterios:

- a. Escuela con Programa de Integración Escolar.
- b. Escuela donde se realice trabajo colaborativo.

A raíz de lo anterior, se decidió visitar Escuela “Grenoble”, específicamente los equipos de aula conformado entre un docente de aula regular y el educador o educadora diferencial. Los equipos de aula pertenecen a los cursos de: Pre-Kínder, Kínder, 1°,2°, 4°,6° básico, consistiendo la muestra en 6 equipos de aula siendo 12 docentes: 6 docentes de aula regular y 6 educadores diferenciales.

**Cuadro N°7:** Conformación de los equipos de aula:

<b>Equipo de Aula N°</b>	<b>Educadores y curso</b>	<b>Docentes y curso</b>
Equipo de Aula N° 1	Educador Diferencial Pre- Kínder.	Educadora de Párvulo Pre-kínder.
Equipo de Aula N° 2	Educador Diferencial Kínder.	Educadora de Párvulo Kínder.
Equipo de Aula N° 3	Educador Diferencial Primero Básico	Profesora Básica Primero Básico
Equipo de Aula N° 4	Educador Diferencial Segundo Básico	Profesora Básica Segundo Básico
Equipo de Aula N° 5	Educador Diferencial Cuarto Básico	Profesora Básica Cuarto Básico
Equipo de Aula N° 6	Educador Diferencial Sexto Básico	Profesora Básica Sexto Básico

**Fuente:** *Confección propia.*

Para el presente estudio, se recoge y realiza el análisis de la información para conocer el impacto de la Co-enseñanza entre docentes de aula regular y educadores diferenciales con los siguientes instrumentos:

- Pauta de percepción sobre la planificación de la enseñanza.
- Pauta de observación de enfoques de Co-enseñanza.
- Entrevista semiestructurada.

Permitiendo abordar el impacto de la Co-enseñanza entre docente de aula regular y educador diferencial para responder a las necesidades educativas especiales.

## **5.5 Técnicas de Instrumento de Recogida de Información.**

En el presente estudio cualitativo, de acuerdo a los objetivos de la investigación, se realiza una exploración y una descripción del impacto de la Co-enseñanza entre profesores de enseñanza básica y educadores diferenciales mediante instrumentos que recojan datos para obtener información sobre el trabajo colaborativo y su impacto. Esta información del escenario facilita la comprensión del modo en que los docentes se relacionan entre sí, y así poder comunicar el interés investigativo, por lo cual se aplican los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario**, este instrumento se denominó Pauta de percepción de la planificación de la enseñanza y evaluación, validado en base a una investigación realizada por Felipe Rodríguez (2012) “La Co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión” ubicado en el ámbito de la Co-enseñanza en la gestión curricular.

Este instrumento consistió en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994, p. 194). Además, es preciso indicar que las preguntas son de tipo estructuradas dicotómicas según Murillo (2004), las cuales fueron seleccionadas debido a que presentan un grupo de alternativas de respuesta, ya preestablecidas, es decir, que brindan sólo dos alternativas de respuesta como son: verdadero-falso, sí-no, acuerdo-desacuerdo, presente-ausente, entre otras. Este tipo de cuestionario se seleccionó principalmente por su fácil aplicación y para obtener la percepción de varias personas.

Consideramos otras características según lo indica Malhotra (1997):

- a. Traduce la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar.
  - b. Motiva al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo, por ello, busca minimizar el tedio y la fatiga.
  - c. Minimiza el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.
- **Pauta de observación**, esta técnica basada en la observación permite que el investigador pueda integrar a sus interpretaciones no sólo sus percepciones visuales, sino también la audición, el tacto y el olfato (Flick, 2007). Se utiliza una pauta de observación sistémica que permite observar el enfoque de la Co-enseñanza utilizada por los docentes durante clases en aula regular. Esta observación tiene como característica ser descubierta, debido a que se desarrolla una comprensión holística del fenómeno en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible. Esta observación descubierta, es de tipo no participante.



- **Entrevista**, la cual fue validada por juicio de expertos. Este instrumento se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad (Grawitz, 1984: 188; Aktouf, 1992:91; Mayer y Ouellet, 1991: 308).

Esta entrevista es de tipo semi-estructurada, debido a que el investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante. Las preguntas que se realizan son abiertas, donde el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se abordan temas emergentes que es preciso explorar. El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural. Durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría.

Este instrumento es aplicado a los docentes participantes en los equipos de aulas que presentaban las siguientes características:

- a. Las respuestas en el cuestionario presentan discrepancias.
- b. Las respuestas del equipo del aula no presentan discrepancias.

Esta modalidad de entrevista semiestructurada permitirá que a pesar de tener preguntas previamente estructuradas, se podrá profundizar en ellas, agregando nuevas preguntas en la medida que avance la entrevista o haya cambios en el relato, para así tener una visión más completa sobre la percepción de los entrevistados.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

Esta definición, incluye cualquier encuentro entre dos personas, un investigador y su entrevistado, en el que el investigador hace preguntas que pueden ir desde las encuestas de opinión o los cuestionarios, es decir, instrumentos altamente estructurados, y las entrevistas abiertas donde es posible, incluso, que el investigador sea preguntado e interpelado por el informante.

## **5.6 Etapas de Investigación / Trabajo de campo.**

La aplicación de los instrumentos de recolección de datos realizado en la escuela, se ejecuta dentro de un período de tres semanas. La primera aplicación consiste en la aplicación del “Cuestionario de percepción de la planificación de la enseñanza y evaluación”, el cuestionario es aplicado de forma individual, sin tiempo, las instancias de aplicación son diferentes según el tiempo que cada profesor y educador tuvo disponible. Ninguno de ellos tuvo acceso a las respuestas de su compañero de equipo de aula.

La segunda aplicación del instrumento es la “pauta de observación” la que consistió en observar tres clases de dos horas pedagógicas cada una. Durante las clases se describe lo observado en la enseñanza utilizada de cada equipo de aula, debido a que cada equipo de aula utiliza enseñanzas diferentes entre una clase y otra. Posteriormente se toma el enfoque más utilizado por cada equipo de aula para realizar el análisis de los resultados.

El tercer instrumento aplicado a los docentes y educadores, consiste en la aplicación de una entrevista previamente formulada con preguntas establecidas, siendo una entrevista semiestructurada, esta entrevista es aplicada de forma individual a cada docente. Previamente se estableció que la aplicación de esta sería a los docentes que pertenecen a los equipos de aula que presentaban las siguientes características: Su equipo pertenece al equipo que tenía más discrepancia en sus respuestas y aquel equipo que sus respuestas eran similares. Siendo los entrevistados cuatro personas, dos equipos de aulas, las entrevistas se realizaron en 30 minutos aproximadamente.



## 5.7 Categorías de Análisis.

Para poder contar con elementos conceptuales y operacionales que guíen y delimiten la investigación se establecieron categorías de análisis que fueron construidas a partir de la pregunta de investigación, el marco teórico referencial y las actuales políticas públicas chilenas sobre el trabajo colaborativo:

- **Planificación de la enseñanza en el aula:** Es la toma de decisiones respecto a qué contenidos y qué objetivos se pretende que los estudiantes aprendan y de qué manera se llevará a cabo el proceso de aprendizaje (Fernández, 2009; Duk y Loren, 2010). A esto se agrega que estas decisiones deben tomarse en forma colaborativa por los docentes, incluyendo la planificación de la Co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).
- **Didáctica de aula:** Se refiere al proceso instructivo o enseñanza aprendizaje para el logro de aprendizaje en los estudiantes (Díaz, 2002).
- **Evaluación de la enseñanza:** La evaluación es una valoración del proceso de aprendizaje

**Cuadro N°8:** Categorías y Subcategorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Trabajo colaborativo	Planificación de la enseñanza en el aula	Determinación de roles y funciones
		Determinación de las estrategias didácticas
		Determinación y/o preparación de los recursos didácticos
		Diseño de las adaptaciones curriculares
	Didáctica en el aula	Enfoque de Co-enseñanza utilizado
	Evaluación de la enseñanza	Evaluación de la colaboración
		Elaboración de los instrumentos de evaluación

**Fuente:** Confección propia.

## 6 ANÁLISIS.

### 6.1 Definición según Categorías.

De acuerdo a la investigación “Percepción de la Co-enseñanza de profesoras de enseñanza básica y educadores diferenciales pertenecientes a una Escuela Municipal de la comuna de la Comuna de Quinta Normal, se despliegan categorías que surgen a partir de los objetivos planteados en la investigación, a través de estas podremos identificar la efectividad del trabajo entre los docentes y educadores a través de los determinados momentos de Co-enseñanza mediante la cual podemos recolectar información sobre el conocimiento y las prácticas de cada uno de los equipos de aula. Los momentos de la Co-enseñanza se dividen en las siguientes categorías: Planificación de la enseñanza en el aula, Didáctica de aula, Evaluación de la enseñanza.

- **Planificación de la enseñanza en el aula**, es entendido como un proceso sistémico y flexible en el cual se organizan y anticipan los procesos de enseñanza aprendizaje, utilizando las subcategorías de:
  - a. *Determinación de roles y funciones*: Se centra en la determinación de metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase para luego seleccionar el enfoque de Co-enseñanza más apropiado para la situación.
  - b. *Determinación de las estrategias didácticas*: Consiste en diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje considerando una variedad de estrategias pedagógicas que ofrezcan oportunidades de aprender a estudiantes con diversos talentos, habilidades, intereses, logros de aprendizajes actuales, y respondan a un conjunto de necesidades educativas, así como ofrecer mayores oportunidades a todos de progresar hacia los objetivos de aprendizaje propuestos.

- c. *Determinación y/o preparación de los recursos didácticos*: Es la utilización de diversas estrategias y recursos adicionales o específicos (sistemas de apoyo) que algunos estudiantes requerirán para participar y progresar en sus aprendizajes.
  - d. *Diseño de las adaptaciones curriculares*: Implica el conocer los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la sala de clases, y los resultados de las evaluaciones diagnósticas o evaluaciones iniciales de aprendizaje del curso, en relación con las exigencias curriculares correspondientes al nivel, con el propósito de establecer los distintos puntos de partida individual y las brechas existentes entre los aprendizajes actuales y los objetivos de aprendizaje a alcanzar.
- **Didáctica de aula**, se refiere al desarrollo particular de la clase, considerando el saber disciplinario y pedagógico del docente responsable del curso, y teniendo presente las características de los estudiantes. Para ello utilizamos las siguientes subcategorías:
  - a. *Enfoque de Co-enseñanza utilizado*: Consiste en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en el aula.
- **Evaluación de la enseñanza**, herramienta que permite promover el aprendizaje de los estudiantes, así como también la reflexión profesional de los docentes.
  - a. *Evaluación de la colaboración*: dar respuesta a las diversas necesidades educativas en el aula, estructurar y ofrecer situaciones de aprendizaje suficientemente variadas y flexibles, que permitan a todos los estudiantes, considerando sus características individuales, participar del conjunto de experiencias que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos esenciales e imprescindibles de las Bases curriculares.

## 6.2 Análisis Descriptivo por Instrumento.

En los siguientes apartados describiremos los resultados de los instrumentos aplicados en la investigación, los cuales serán descritos.

- **Cuestionario de Planificación de la Enseñanza en el Aula:**

Se dan a conocer en porcentaje las funciones realizadas por cada docente en la planificación de la enseñanza, este cuadro contiene los porcentajes de las respuestas señaladas por cada docente que conforman los equipos de aula, en cuanto a las funciones que se realizan en el área de planificación de la enseñanza en el aula de clases.

**Cuadro N°9:** Porcentaje de distribución en planificación de la enseñanza.

ÁREA	INDICADOR	Equipo de Aula	Profesor Diferencial	Profesor Regular	No se realiza
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA	Revisión de la evaluación diagnóstica inicial del curso	92%	8%	0%	0%
	Planificación de las estrategias diversificadas de respuesta a la diversidad	75%	8%	17%	0%
	Elaboración de la planificación de las clases	17%	0%	83%	0%
	Definición del tipo de agrupación de los estudiantes en el aula	58%	8%	33%	0%
	Elaboración de los materiales educativos que se implementarán en el aula	58%	25%	17%	0%
	Elaboración de las adecuaciones curriculares	58%	42%	0%	0%

Fuente: *Confeción propia.*



El cuadro anterior nos informa sobre las actividades en la planificación de la enseñanza en aula. Se refleja que 5/6 indicadores los cuales son: Revisión de la evaluación diagnóstica inicial del curso; Planificación de las estrategias diversificadas de respuesta a la diversidad; Definición del tipo de agrupación de los estudiantes en el aula; Elaboración de los materiales educativos que se implementarán en el aula; Elaboración de las adecuaciones curriculares, las realiza el equipo de aula en su mayor porcentaje. En cambio, elaboración de la planificación de las clases en su mayor porcentaje la realiza el profesor de aula regular.

- **Enfoque de Co-Enseñanza:**

A continuación, se muestra mediante porcentajes las funciones realizadas por cada docente en enfoques de Co-enseñanzas utilizados por los Equipos de Aula, este cuadro contiene los porcentajes de las respuestas señaladas por cada docente que conforman los equipos de aula, en cuanto a las funciones que se realizan en el área de Enfoque de Co-enseñanza.

**Cuadro N°10:** Porcentaje de enfoque de Co-enseñanza utilizados.

<b>ENFOQUE DE CO-ENSEÑANZA OBSERVADO</b>	<b>Porcentaje de enfoque de enseñanza utilizado por los Equipos de Aula</b>
Enfoque uno enseña, uno observa.	16%
Enfoque uno enseña, otro circula.	16%
Enfoque de enseñanza paralela.	33%
Enfoque estación de enseñanza.	0%
Enfoque alternativa o diferenciada.	33%
Equipo docente.	16%

**Fuente:** *Confección propia.*

El cuadro anterior refleja los Enfoque de Co- enseñanza utilizados por el equipo de aula dentro de la sala de clases. En éste se refleja que los enfoques más utilizados son: Enfoque de enseñanza paralela y Enfoque de enseñanza alternativa o diferenciada con un 33%. Los enfoques uno enseña, uno observa; Enfoque uno enseña, otro circula; Enfoque docente, lo utilizan un 16% sobre los equipos encuestados. En cuanto al enfoque estación de enseñanza no es utilizado por los equipos de aula encuestados.

- **Evaluación de la Enseñanza:**

En el siguiente cuadro se dan a conocer en porcentaje las funciones realizadas por cada docente que integra equipo de aula, según las responsabilidades que se dan en la evaluación de la enseñanza.

**Cuadro N°11:** Porcentaje de distribución en evaluación de la enseñanza.

ÁREA	INDICADOR	Equipo de Aula	Profesor Diferencial	Profesor Regular	No se realiza
EVALUACIÓN	Construcción de los instrumentos de evaluación del curso	17%	83%	0%	0%
	Análisis del logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes	75%	0%	25%	0%
	Evaluación de la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas	92%	0%	0%	8%
	Evaluación de la Co-enseñanza desarrollada	50%	0%	17%	33%
	Desarrollo de la evaluación diagnóstica inicial del curso	42%	17%	42%	0%
	Participación de la evaluación diagnóstica integral de NEE.	33%	67%	0%	0%
	Determinación de los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para estudiantes con NEE.	25%	75%	0%	0%

**Fuente:** *Confeción propia.*

El cuadro de distribución de las tareas, con respecto a la evaluación de la enseñanza en su mayoría los docentes indican que un 83 % de los docentes da a conocer que la construcción de los instrumentos de evaluación el curso, es realizada por el profesor diferencial; un 75 % de los docentes indican que el análisis del logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes, lo realiza el equipo de aula; un 92% de los docentes indican que la evaluación de la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas, lo realiza el equipo de aula; un 50% de los docentes indican que la evaluación de la Co-enseñanza desarrollada, lo realiza el equipo de aula y un 33% da a conocer que esto no se realiza; En la actividad de desarrollo de la evaluación diagnóstica inicial del curso un 42% de los docentes indican que es realizado el equipo de aula y otro 42% indica que es realizado el profesor regular; Un 67% de los docentes indican que participación de la evaluación diagnóstica integral de NEE, lo realiza profesor diferencial; Un 75% de los docentes indican que en la determinación de los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para estudiantes con NEE, lo realiza el profesor regular.

### **6.3 Matrices Descriptivas de Categorías Desglosadas en Subcategorías.**

A continuación, se dan a conocer en detalle las respuestas expresadas por cada docente de aula regular y educador diferencial que conforman el equipo de aula.

- **Planificación de la Enseñanza en el Aula:**

En el cuadro se dan a conocer las repuestas de cada docente (C1: docente de aula regular; C2: educador diferencial) que conforma el equipo de aula (E.A), en cuanto a las funciones descritas en la planificación de la enseñanza.

**Cuadro N°12:** Respuestas de roles en la etapa de planificación de la Co-enseñanza.

C1: Docente de aula regular																
C2: Educador diferencial) que conforma el equipo de aula																
E.A: En cuanto a las funciones descritas en la planificación de la enseñanza																
Categoría	Subcategoría	Indicador	Equipo de Aula N°1		Equipo de Aula N°2		Equipo de Aula N°3		Equipo de Aula N°4		Equipo de Aula N°5		Equipo de Aula N°6			
Co-docentes del Equipo de Aula			C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2		
<b>PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA</b>	<b>Determinación de roles y funciones</b>	Elaboración de las planificaciones de clases	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	E.A	E.A	P.R	P.R
	<b>Determinación de las estrategias didácticas</b>	Revisión de la evaluación diagnóstica inicial del curso	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	P.D	E.A	E.A
		Planificación de las estrategias diversificadas d respuesta a la diversidad	E.A	E.A	P.D	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	P.R	P.R
		Definición del tipo de agrupación de los estudiantes en el aula	P.R	E.A	P.R	E.A	P.D	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	P.R	P.R
	<b>Determinación y/o preparación de los recursos didácticos</b>	Elaboración de los materiales educativos que se implementaran en el aula	P.D	P.R	P.R	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	P.D	P.D

	<b>Diseño de las adaptaciones curriculares</b>	Elaboración de las adecuaciones curriculares.	E.A	P.D	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	P.D	P.D	P.D	P.D
--	--	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: *Confección propia.*

- **Didáctica en el Aula:**

En el cuadro se señala el enfoque más utilizado dentro de la sala de clases por cada equipo, en el área de didáctica en el Aula.

**Cuadro N°13:** Enfoque de Co-enseñanza de los Equipos de Aula.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Equipo de Aula N° 1</b>	<b>Equipo de Aula N° 2</b>	<b>Equipo de Aula N° 3</b>	<b>Equipo de Aula N° 4</b>	<b>Equipo de Aula N° 5</b>	<b>Equipo de Aula N° 6</b>
<b>Didáctica de la Enseñanza</b>	<b>Enfoque de Co-enseñanza utilizado</b>	Enseñanza paralela	Uno enseña y otro circula	Enseñanza alternativa o diferenciada	Enseñanza paralela	Equipo docente	Enseñanza alternativa o diferenciada

Fuente: *Confección propia.*

- **Evaluación de la enseñanza:**

En el cuadro se dan a conocer las repuestas de cada docente (C1: docente de aula regular; C2: educador diferencial) que conforma el equipo de aula (E.A), en cuanto a las funciones descritas en la evaluación de la enseñanza.

**Cuadro N°14:** Respuestas de las funciones en la etapa de evaluación de la enseñanza.

P.R: Profesor Regular / P.D: Profesor Diferencial / E.A: Equipo de aula / N.R: No se Realiza																	
Categoría	Subcategoría	Indicador	Equipo de Aula N°1		Equipo de Aula N°2		Equipo de Aula N°3		Equipo de Aula N°4		Equipo de Aula N°5		Equipo de Aula N°6				
			C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2			
<b>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>Evaluación de la Colaboración</b>	Construcción de los instrumentos de evaluación del curso	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	P.R	E.A	E.A	P.R	P.R	
		Analizar el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes	P.R	E.A	P.R	P.R	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A
		Evaluación de la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas	N.R	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A	E.A

		Evaluación de la Co-enseñanza desarrollada	N.R	N.R	E.A	E.A	N.R	N.R	E.A	E.A	P.R	P.R	E.A	E.A
		Desarrollo de la evaluación diagnóstica inicial del curso.	E.A	E.A	P.R	P.R	E.A	P.R	P.D	P.D	E.A	E.A	P.R	P.R
		Participación de la evaluación diagnóstica integral de NEE	P.D	P.D	P.D	P.D	P.D	P.D	E.A	E.A	E.A	E.A	P.D	P.D
		Determina los ajustes que se realizarán en instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE	P.D	E.A	P.D	P.D	P.D	P.D	E.A	E.A	P.D	P.D	P.D	P.D

**Fuente:** *Confección propia.*

El siguiente cuadro señala un extracto de las respuestas entregadas por los docentes que conforman los equipos de aula uno y seis, en la entrevista enfocada al área de la evaluación de la enseñanza.

**Cuadro N°15:** Matriz “Cuestionario de Planificación de la Enseñanza y Evaluación”.

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Equipo de Aula N°1		Equipo de Aula N°2	
			C1	C2	C1	C2
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Evaluación de la Colaboración	¿Quién es el encargado de construir los instrumentos de evaluación del curso, cómo lo realizan?	<i>Yo o la educadora de párvulo que le toque planificar.</i>	<i>Las pruebas las hacen las tías de párvulo.</i>	<i>Cada profesor hace sus evaluaciones.</i>	<i>Las evaluaciones las hace el profesor de cada asignatura.</i>
		¿Analiza usted con su equipo de aula el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes? ¿Cómo realizan estos análisis?	<i>No, porque no hay tiempo.</i>	<i>No tengo horas de trabajo colaborativo.</i>	<i>Lo hacemos cuando entregamos avances de notas.</i>	<i>Se hacen análisis de logros y de desempeño.</i>
		Con su equipo de aula, ¿evalúan la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas? ¿Cómo lo realizan?	<i>No, quizás lo hacemos pero no de manera profunda.</i>	<i>Lo hacemos cuando tenemos tiempo o en el pasillo.</i>	<i>Sí, siempre vemos eso después de cada clase.</i>	<i>Si, se evalúan en las reuniones semanales y sobre qué tan significativa fue cada estrategia.</i>
		¿Realizan una evaluación de la Co-enseñanza desarrollada? ¿En qué consiste?	<i>No tenemos tiempo, cada tres meses hacemos reuniones de ciclo.</i>	<i>No lo hacemos más que de pasillo o en las reuniones de ciclo.</i>	<i>Si, aunque no realizamos una evaluación formal del trabajo.</i>	<i>Si, tratamos de conversar después de cada clase.</i>



	¿Quién se encarga de desarrollar la evaluación diagnóstica inicial del curso? ¿Qué aspectos y factores consideran para desarrollar la evaluación?	Las educadoras y luego se ven los casos PIE.	Las tías, los casos especiales se conversan con la fono.	La evaluación inicial la hace la profesora de cada signatura.	La evaluación la hace cada profesor según los aprendizajes esperados.
	¿Quién participa de la evaluación diagnóstica integral de NEE? ¿Se interioriza por retroalimentar a los docentes sobre las NEE de los estudiantes?	El PIE.	Se evalúan a los niños descendidos.	Está a cargo del profesor de educación especial.	La evaluación la hago yo, pero se consideran casos de niños que presentan dificultades notorias.
	¿EL o la educador (a) determina los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE? Explique este proceso brevemente.	La educadora diferencial ayuda en la toma de pruebas.	Yo les tomo las pruebas a los niños.	Cuando hay que adecuar las pruebas lo hace la Lorena.	Yo soy la encargada de modificar las evaluaciones según diagnóstico

Fuente: *Confección propia.*

## 6.4 Análisis interpretativo.

### Categorías y Subcategorías.

#### 6.1.1.1 Planificación de la enseñanza en el aula.

- **Determinación de roles y funciones:** Según el análisis del cuestionario de percepción sobre la planificación de la enseñanza, el 83% de los equipos de aula entrevistados dan a conocer que el responsable de elaboración de las planificaciones de las clases es realizada por el profesor de aula regular, esta información se puede complementar con lo obtenido en las entrevistas ya que

al preguntarle a ambos profesionales por la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje estos indican que esta es responsabilidad del docente de aula y que el educador diferencial interviene esporádicamente en él.

**Entrevistador:** ¿Quién elabora las planificaciones de clases? ¿Participan colaborativamente en la realización de las planificaciones de asignatura?

**a. Equipo de Aula N°1:**

**Docente de aula regular:** *“En la pre-básica por nivel una educadora planifica mensualmente. A veces la tía (educadora diferencial) me apoya con una actividad semanal”.*

**Educadora diferencial:** *“Las planificaciones las hace la educadora de párvulo, ésta es semanal, entonces a mí me la envían el domingo en la noche, la reviso y veo en que puedo apoyar”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Cada planificación la hace el profesor encargado de la asignatura, en este caso yo hago la de mi asignatura de ciencias naturales”.*

**Educadora diferencial:** *“Las planificaciones de las clases las hace el profesor de asignatura, y yo participo en la planificación de algunas clases nada más”*

A partir de la información recogida por ambos instrumentos, se evidencia que los equipos de aula no realizan una planificación de las clases en conjunto, ya que son las docentes de aula regular son las que realizan dicha actividad, mientras que las educadoras diferenciales van apoyando la planificación ya establecida por el docente. Por otra parte este proceso de apoyo del educador diferencial es poco sistemático ya que no siempre la educadora diferencial tiene

acceso a la planificación del profesor. Estos resultados no se alinean con lo planteado por Echeita (2013), el cual da a conocer que, el Programa de Integración Escolar (Educadores Diferenciales) aportan recursos humanos y apoyos especializados para fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula, para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuestas a las diferencias individuales de los estudiantes asegurando así el progreso en el currículo escolar.

Se visualiza una debilidad en este aspecto debido a que el equipo de aula, no realiza sistemáticamente la planificación en conjunto, lo cual repercute en el proceso de aprendizaje que no considere el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, principalmente de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Y siendo las docentes de aula regular quienes toman las decisiones en relación a la planificación, dejando de ser en ésta etapa un trabajo colaborativo.

- **Determinación de las estrategias didácticas:** Según el análisis del cuestionario de percepción sobre la planificación de la enseñanza, el 92% de los docentes de aula regular y educadores dan a conocer que la función de la evaluación diagnóstica inicial del curso es realizada por el equipo de aula y el 8% da a conocer que esta función lo realiza el educador diferencial. Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Realiza una evaluación diagnóstica inicial del curso?  
¿Podría explicar brevemente en qué consiste?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“Las que se encargan de elaborar la evaluación diagnóstica son las educadoras de párvulo”. La educadora diferencial dice.*

**Educadora Diferencial:** *“La evaluación diagnóstica está a cargo de la educadora de párvulo”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Si se hace al inicio del año, con la Lore nos juntamos y vemos la totalidad del curso y empezamos a ver cada caso, sobre todo los niños que tienen más problemas sociales o que les cuesta más aprender para poder ayudarlo y abórdalo como corresponde durante el año, además de ver la necesidad educativa de los niños pie; también hacemos en análisis con las pruebas diagnóstica y vemos los niños que necesitan más ayuda.*

**Educadora Diferencial:** *“Si eso se hace, la evaluación diagnóstica o el panorama del curso se hace al inicio del año en conjunto con su profesora jefe, cuando hablamos de panorama vemos dos ámbitos el primero tiene que ver con los temas más sociales de cada uno de los estudiantes, como la profesora viene desde quinto eso ya ayuda a tener una visión del grupo porque los conoce y sabe la historia de cada uno; y la otra evaluación más académica como tal se da con los resultados de la prueba diagnóstica que se realizan por cada asignatura historia, ciencias naturales, lenguaje y matemáticas, estos resultados se conversan en conjunto y da un panorama de los contenidos que hay que fortalecer”*

Teniendo presente según el marco teórico que las características de los estudiantes se deben utilizar para presentar estrategias adecuadas para la enseñanza, en la Pauta de percepción de los educadores y docentes, dan a conocer que el equipo de aula es el encargado de la evaluación diagnóstica inicial del curso, sin embargo, en la entrevista se observa una discrepancia con las respuestas entregadas, dado que aunque se indica que se realiza la evaluación diagnóstica inicial ésta no se elabora en conjunto como se menciona en la pauta anterior. Siendo muchas veces la educadora diferencial “la que toma los casos especiales del curso a solicitud de la docente de aula regular”, lo cual se según

Duk y Murillo (2013) se reflejaría en este ámbito un modelo de consulta, dado que un experto asesora de forma jerárquica, en este caso cada profesional trabaja desde su propia área, donde no realizan un trabajo en conjunto.

- **Sobre planificación de estrategias diversificadas de respuestas a la diversidad, según** el cuestionario de percepción de la planificación de la enseñanza, un 75% de los docentes dice que lo realiza el equipo de aula.

Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Conoce y planifica estrategias diversificadas de respuesta a la diversidad, según la evaluación diagnóstica inicial de su curso?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“Yo creo que eso se ve según las habilidades de los niños. Los que están desnivelados los ve la educadora diferencial. También trato de retroceder en los contenidos”.*

**Educadora diferencial:** *“Si, la educadora a través de la evaluación diagnóstica ve las características de los estudiantes. A lo largo del semestre uno va viendo los intereses y motivación de los niños, en general los niños son kinestésicos y me preocupo de llevar actividades lúdicas para la clase”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Si, yo veo eso voy avanzando o me retrocedo un poco según la evaluación inicial, y en realidad cada profesor hace eso en su asignatura, así tratamos de nivel al curso para poder seguir avanzando.”*

**Educadora diferencial:** *“Lo que corresponde al tema más curricular, como la planificación de las clases en general lo hace cada profesor*

*de la asignatura y los temas más sociales lo trabajamos en conjunto monitoreando al estudiante durante el año”.*

Según lo presentado anteriormente, nos damos cuenta que las respuestas entregadas por lo docentes, nos evidencian que la actividad es realizada por el equipo de aula y se da una Co-docencia, sin embargo, esta labor no es sistemática ni planificada. Lo cual se contradice con lo planteado por Echeita (2008), el cual indica que para conseguir ofrecer una educación común, adaptada las necesidades de todo el alumnado, se requiere tener recursos, medios y personas disponibles en los espacios y contextos comunes. Así como también es fundamental realizar una coordinación para lograr objetivos consensuados, una alternancia de roles (diferentes, iguales o complementarios) y funciones entre el equipo, compromiso, interdependencia e interacción entre los participantes (Rodríguez, 2014).

- **Sobre la definición del tipo de agrupación de los estudiantes en el aula,** según el cuestionario de percepción de la planificación de la enseñanza, el 58% de los docentes y educadores dan a conocer que esto lo realiza el equipo de aula y el 33% coincide que esto lo realiza el profesor de aula regular.

Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Quién se encarga de definir la agrupación de los estudiantes en el aula? ¿Me podría explicar en qué consiste?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula:** *“Eso lo veo yo según las características que observe y del nivel de aprendizaje de los niños”.*

**Educadora diferencial:** *“En general de eso se encarga la tía Ceci (educadora de párvulo). A veces cuando veo que mis niños PIE no avanzan le sugiero que los cambie a alguna mesa en donde este equilibrada con niños que avanzan más rápido”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Yo veo la agrupación de los alumnos en general, pero los alumnos pie los ve Lorena y ella casi siempre los ubica en los asientos de adelante”.*

**Educadora diferencial:** *“La agrupación de los estudiantes la define la profesora regular... ella los sienta hombre y mujer, ahora yo siento adelante mis niños PIE porque les cuesta y el sentarlos atrás dificulta que ellos presten atención en clases”.*

Ambos docentes comprenden que en el cómo enseñar, influye todo aquello que permite a los estudiantes acceder al proceso de construcción del conocimiento, es por ello que a pesar de que no se considera en la planificación de la clase la agrupación de los estudiante, de igual manera la realizan, dado que no se lleva a cabo de manera conjunta, ya que ambos toman la decisión de manera segregada, el docente de aula se encarga de gran parte de los estudiantes que están dentro de la clase, mientras que el educador diferencial se preocupa de ubicar a los estudiantes que presentan NEE.

- **Determinación y/o preparación de los recursos didácticos:** Según el análisis del cuestionario de percepción sobre la planificación de la enseñanza, el 58% de los docentes de aula regular y educadores dan a conocer que la función de la elaboración de los materiales educativos que se implementan en el aula los realiza el equipo de aula y un 33% coinciden que los realiza el profesor de aula regular. Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Quién elabora los materiales educativos que se implementarán en el aula? ¿A quiénes va dirigido? ¿Estos materiales son novedosos, me puede nombrar algunos de ellos?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“La mayoría los elaboro yo. Una vez a la semana en lo posible la educadora diferencial trae alguna actividad en PPT o videos”.*

**Educadora diferencial:** *“La tía Ceci se encarga de ver las actividades en relación a lo que planifican, tienen diferentes textos de apoyo. Yo reviso la planificación y veo con qué actividad la puedo apoyar, les llevo videos, guías o PPT’S entretenidos”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“La Lore los hace la mayoría de las veces, ella hace materiales para los niños PIE, a los niños que les cuesta pero no están en el PIE o para el curso cuando apoya alguna clase”.*

**Educadora diferencial:** *“Yo casi siempre elaboro los nuevos materiales a veces son para el curso, apoyando una clases de algunos profesores, otras veces son solo para los niños que presentan dificultad en un ámbito y otras veces para niños PIE”.*

El programa PIE al aportar recursos humanos fortalece las prácticas pedagógicas realizadas dentro del aula, las cuales se visibilizan a través de diversas maneras, específica para algunos estudiantes que lo requieran según sus dificultades o para el curso en su totalidad. No obstante, se visualiza que los materiales de apoyo no se confeccionan en conjunto, puesto que cada docente los elabora de forma individual en relación al tema que vayan a abordar en cada asignatura.



- **Diseño de las adaptaciones curriculares:** Según el análisis del cuestionario de percepción sobre la planificación de la enseñanza, el 58% de los docentes de aula regular y educadores dan a conocer que la elaboración de las adecuaciones curriculares que se implementan en el aula los realiza el equipo de aula y un 42% coinciden que los realiza el educador diferencial. Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Quién elabora las adecuaciones curriculares? ¿En qué consiste?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de Aula regular:** *“Eso lo hace la profesora de diferencial, igual yo le pregunto sobre los casos y vamos viendo la evolución de los niños”.*

**Educadora Diferencial:** *“Las adecuaciones curriculares de acceso las veo yo, las hago según las necesidades de los estudiantes PIE.”*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**La docente de aula regular:** *“No, no se hacen en el curso”.*

**Educadora diferencial:** *“No se hacen adecuaciones curriculares porque en este curso no tengo niños permanentes, si tuviera consistiría en modificar el currículum y adecuarlo según la necesidad que puede lograr el estudiante”.*

Como ya hemos visto los equipos de aula nos dan a conocer que las evaluaciones y adecuaciones son realizadas por los docentes de cada asignatura, en el caso de ser necesario cada educador diferencial realiza una adecuación según se requiera. Durante el año 2015, surge la necesidad de asegurar la educación a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y

circunstancias que alcancen los objetivos y los estándares de aprendizaje. Estableciendo la ley a través del Decreto 83 una garantía donde se realicen adecuaciones y se flexibilice el currículo para dar respuesta a todos nuestros estudiantes y diversificar para que ellos sean participe del currículo.

#### **7.1.1.1 Didáctica de aula.**

- **Enfoque de Co-enseñanza utilizado:** Según la pauta de observación de la Co-enseñanza utilizada por cada equipo de aula, se da a conocer que un 16% utiliza el enfoque uno enseña, uno observa; el 16% utiliza el enfoque uno enseña, otro circula; el 33% utiliza el enfoque de enseñanza paralela; un 0% enfoque de estación de enseñanza; un 33% utiliza el enfoque alternativa o diferenciado; un 16% utiliza el enfoque equipo docente.
  - a. El equipo de aula número 1 y 4 utiliza el enfoque de enseñanza paralela.
  - b. El equipo número 2 utiliza el enfoque de enseñanza uno enseña, otro circula.
  - c. El equipo de aula número 3 y 6 utiliza el enfoque de enseñanza alternativa o diferenciada.
  - d. El equipo de aula número 5 utiliza el enfoque de aula de equipo docente.

De acuerdo a lo visualizado en nuestra investigación, es que podemos mencionar que la gran mayoría de los equipos de aula se mueven bajo un paradigma integrador y no inclusivo, esto se debe en gran medida a que la formación inicial de los docentes regulares es más bien individualista, no tomando en cuenta la visión inclusiva que nos rige hoy en día. De acuerdo con diversos autores, como Huertas y Rodríguez, para el logro de un trabajo colaborativo, es necesario realizar una transformación de las individualidades por medio de la “internalización de un aprendizaje colaborativo”, es decir, la mirada debe ser

desde la perspectiva de equipo y dejando a disposición de bien colectivo, todas las cualidades que posea uno como individuo.

Esta barrera que se genera no se ha abordado debidamente como nos indica el Decreto 170, la cual responsabiliza al PIE del proceso de sensibilización de las comunidades educativas, con la finalidad de alcanzar una educación inclusiva, la cual considere el trabajo colaborativo como una herramienta esencial dentro de la práctica docente. Es necesario mencionar que los profesores diferenciales, también se encuentran transitando dentro de un nuevo paradigma, los cuales se contradicen con la nueva visión propuesta por el ministerio de educación.

Cabe mencionar que del mismo modo, apreciamos una falta de compromiso por parte de los docentes, quienes no actualizan sus conocimientos según las políticas educativas y sus modificaciones, donde vemos profesores que desconocen los conceptos claves y las propuestas pedagógicas que se encuentran actualmente vigentes en nuestro país.

- **Evaluación de la enseñanza:** Según el cuestionario de percepción sobre la evaluación de la enseñanza, la construcción de instrumentos de evaluación del curso un 17% dice que la realiza el equipo de aula y un 83% coincide en que la realiza la educadora diferencial. Según la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer:

**Entrevistador:** ¿Quién es el encargado de construir los instrumentos de evaluación del curso, cómo lo realizan?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“Yo los construyo o la educadora de párvulo encargada de planificar mensualmente. Las pruebas también las revisamos y construimos en paralelo.”*

**La educadora diferencial:** *“Las pruebas las hacen las tías de párvulo”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** “Cada profesor hace sus evaluaciones”.

**La educadora diferencial:** “Las evaluaciones las hace el profesor de cada asignatura”.

En este sentido, la enseñanza multinivel invita a los profesionales a planificar diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado (Schultz y Turnbull, 1984; Collicott, 2000; Porter, 2001), sin embargo, este criterio no se cumple según lo indicado por el equipo de aula N°6 debido a que cada docente es encargado de forma individual a realizar un instrumento de evaluación a los estudiantes, en cambio lo señalado por el equipo de aula N°1 existe una discrepancia entre los docentes, generando ambigüedad en la confiabilidad de sus respuestas.

Lo anterior se contradice con lo indicado en el Decreto 83, donde se indica que en este contexto, es de gran relevancia el desarrollo no solo de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, sino también de los procesos evaluativos que buscan evidenciar el desempeño de los estudiantes y sus niveles de logro. Donde la evaluación diferenciada es la encargada de garantizar que se realicen adecuaciones pertinentes donde y se flexibilice el currículo para dar respuesta a todos nuestros estudiantes y diversificar para que ellos sean participe del currículo.

Aunque cada colegio aplica procedimientos, que según su criterio pedagógico, permiten dar reales oportunidades educativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, es aquí donde vemos que no han podido consolidar una práctica clara, ya que ambos grupos de docentes, realizan de distinta manera las adecuaciones pertinentes.

- **Análisis del logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes:** de acuerdo al cuestionario de percepción sobre la evaluación de la enseñanza los equipos de aula encuestados indican que esta función la realiza el equipo de aula coincidiendo en un 75%. A su vez un 25% de los equipos da a conocer que esta función la realiza el profesor de aula regular. En la entrevista realizada a los equipos de aula, se desprende lo siguiente:

**Entrevistador:** ¿Analiza usted con su equipo de aula el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes? ¿Cómo realizan estos análisis?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“No, porque no tenemos el tiempo para reunirnos y trabajar juntas.”*

**Educadora diferencial:** *“Yo tengo un contrato de 38 horas que no me permite tener trabajo colaborativo”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Si lo analizamos, cuando entregamos cada avance de notas, son dos veces por semestre. Vamos viendo sus calificaciones y lo que nos van retroalimentando los profesores sobre sus clases.”*

**Educadora diferencial:** *“Si, se hace un análisis de los logros alcanzados y desempeños de los estudiantes PIE o con más necesidades educativas, cada trimestre. Se hace por medio de su desempeño y en contraste con sus calificaciones”.*

- **Evaluación de la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas:** A partir del cuestionario de percepción sobre la evaluación de la enseñanza, el 92% de los equipos encuestados coinciden en que esta actividad se realiza, mientras que el 8% indica que no se realiza. En la entrevista realizada a los quipos de aula, da a conocer lo siguiente:

**Entrevistador:** Con su equipo de aula, ¿evalúan la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas? ¿Cómo lo realizan?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“No, quizás si lo hacemos pero no de manera profunda”.*

**Educadora diferencial:** *“Lo hacemos cuando tenemos tiempo o nos vemos en los pasillos”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Si, siempre vemos eso después de cada clase, para ver si salió bien, si los entendieron, si les gusto a los niños o por si hay que agregar algo”.*

**Educadora diferencial:** *“Si, se evalúa en las reuniones semanales y conversamos sobre qué tan significativo fue la estrategia o el parecer que tenemos cada una para mejorar lo que ya utilizamos”.*

Desde los datos obtenidos en los instrumentos aplicados sobre evaluación que realizan los docentes en relación a la **efectividad de las estrategias diversificadas**, nos dan a conocer que evidentemente se realiza esta actividad, como lo establece el Decreto 83, con la implementación de DUA en los establecimientos escolares, en donde el equipo se encargan de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que por diversas causas

experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o del fracaso escolar.

Aquí analizar más las experiencias de los equipos, explicar que el factor del tiempo es una barrera para algunos equipos, que esta actividad la realizan la mayoría de los equipos y que justamente los equipos que no la realizan son los que (no lo sé pero podría ser) no tienen horas destinadas a la colaboración.

- **Evaluación de la enseñanza, en relación a la Co-enseñanza desarrollada:** Las docentes y educadores coinciden en un 50% que esta actividad lo realiza el equipo de aula, un 17% coincide que lo realiza el docente de aula regular y un 33% coincide en que esta actividad no se realiza. En la entrevista realizada a los equipos de aula dan a conocer lo siguiente:

**Entrevistador:** ¿Realizan una evaluación de la Co-enseñanza desarrollada?

¿En qué consiste?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“Tampoco se realiza porque no tenemos tiempo para trabajar colaborativamente. A veces conversamos cuando nos cruzamos. Una vez cada 3 meses la UTP realiza una reunión de ciclo y ahí se conversa sobre lo realizado”.*

**Educadora diferencial:** *“No lo hacemos más que de pasillo o en las reuniones de ciclo en las que puedo estar”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Sí, aunque no realizamos una evaluación formal del trabajo de enseñanza que se da dentro de la sala, pero si conversamos sobre el resultado de la clases”.*

**Educadora diferencial:** *“Si, tratamos de conversar después de cada clase sobre el trabajo que tuvimos en la sala, consiste en establecer bien el lugar que ocupa cada una en la sala para no atropellarnos y además para ayudar a los que van quedando más atrás”.*

Según lo que indican los equipos de aula, esta actividad se realiza sistemáticamente, no obstante, se aprecia que las condiciones que se requieren según lo establecido por el decreto 170, dado que no existen las condiciones de tiempo y espacio idóneas para realizar una evaluación de la Co-enseñanza. Los docentes señalan que efectivamente conversan sobre el trabajo realizado, pero ésta no es una evaluación formal. Esto se contradice con lo que el Ministerio de Educación nos delimita, ya que para el correcto funcionamiento del trabajo colaborativo, nos indica que los procesos de planificación, evaluación y seguimiento del trabajo colaborativo, realizadas en el marco de un PIE, deberán considerar al menos, tres horas cronológicas semanales. Desde este punto de vista, es fundamental que los docentes cumplan con las horas indicadas, porque solo a través de ellas es que se podrán organizar y velar por una educación inclusiva.

Además, podemos visualizar las dificultades externas que los docentes poseen para realizar el trabajo colaborativo, dado que no se aprecia un compromiso por parte del establecimiento educativo, ya que no gestiona y fiscaliza que los docentes posean las horas y el espacio necesario para poder coordinar semanalmente como se dictamina.

- El cuestionario de percepción, nos indica que el **desarrollo de la evaluación diagnóstica inicial** del curso los docentes y educadores coinciden que esta actividad la realiza en un 43% el equipo de aula, un 17% coincide en que la realiza el educador diferencial y el 42% restante coincide en que la realiza el



profesor de aula regular. En la entrevista realizada a los equipos de aula, estos dan a conocer lo siguiente:

**Entrevistador:** ¿Quién se encarga de desarrollar la evaluación diagnóstica inicial del curso? ¿Qué aspectos y factores consideran para desarrollar la evaluación?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“Las educadoras y luego se ven los casos especiales con el PIE para ver que niño queda en integración”.*

**La educadora diferencial:** *“Las tías se encargan de eso. Los casos especiales se conversan con la fono y se aplica una pauta, luego la fono los evalúa y ve quien queda en el PIE”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“La evaluación inicial la hace cada profesor de asignatura para poder planificar bien sus clases”.*

**Educadora diferencial:** *“La evaluación la hace cada profesor según los aprendizajes esperados hasta el curso anterior, y luego esto se toma y se hace el análisis en el equipo de aula”.*

Los encargados de elaborar una evaluación diagnóstica a nivel general en el establecimiento, son los docentes de aula regular, cada uno elabora un instrumento según su asignatura, tomando en cuenta los contenidos mínimos obligatorios vistos el año anterior, entregando un diagnóstico general del curso e individual de cada estudiante, para luego ser analizados con el equipo de aula creando estrategias e incluyéndolas en la planificación de sus clases, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- A partir del cuestionario de percepción sobre la evaluación de la enseñanza, en la **participación de la evaluación diagnóstica integral de Necesidades Educativas Especiales** los docentes y educadores coinciden que esta actividad la realiza en un 33% el equipo de aula, un 67% coincide en que la realiza el educador diferencial. En la entrevista realizada a los quipos de aula, estos dan a conocer lo siguiente:

**Entrevistador:** ¿Quién participa de la evaluación diagnóstica integral de NEE? ¿Se interioriza por retroalimentar a los docentes sobre las NEE de los estudiantes?

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“De eso se encarga el PIE. Después de que evalúan a los niños conversamos en los momentos libres que generalmente son en los recreos o en la misma clase”.*

**Educadora diferencial:** *“Mira al inicio del año después de la evaluación de la tía, se hace una evaluación general a los niños que salieron descendidos a través de una pauta que evalúa los niveles del lenguaje, los niños que estén más descendidos son derivados a la fonoaudióloga, ahí ella hace un filtro y selecciona a los niños que tengan trastorno del lenguaje”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Está a cargo el profesor de educación especial de hacer la evaluación de los estudiantes con NEE, aunque ellos van considerando lo que le decimos cada profesor que estuvo en el curso para que lo considere en la evaluación.”*

**Educadora diferencial:** *“La evaluación la hago yo, pero se considera lo que los profesores te van comentando con casos de niños que presentan dificultades notorias”.*

La participación de la evaluación diagnóstica integral de las NEE está a cargo de los educadores diferenciales de cada equipo de aula. Después de la evaluación diagnóstica global del curso, se lleva a cabo un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, donde el educador diferencial identifica los apoyos específicos que necesita el estudiante para desarrollarse y aprender durante el año escolar.

- Según el cuestionario de percepción sobre la evaluación de la enseñanza, **la determinación de los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**, los docentes y educadores coinciden que esta actividad la realiza en un 25% el equipo de aula, un 75% coincide en que la realiza el educador diferencial.

**Entrevistador:** ¿El o la educador(a) determina los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE? Explique este proceso brevemente.

**a. Equipo de Aula N° 1:**

**Docente de aula regular:** *“La educadora diferencial ayuda en la toma de pruebas de los niños del PIE. Aplicamos la misma prueba para todos”.*

**Educadora diferencial:** *“Las adaptaciones a los instrumentos, es decir reformular la prueba de los niños se hacen a los estudiantes con necesidades educativas permanentes, y en este caso no hay niños permanentes en pre-básica. Me pongo de acuerdo con la educadora y yo les tomo la prueba a los niños TEL, ahí realizo ajustes en relación al modo de entregar la información y guiar las preguntas”.*

**b. Equipo de Aula N°6:**

**Docente de aula regular:** *“Cuando hay que adecuar las pruebas lo hace la Lore (profesora diferencial)”.*

**Educadora diferencial:** *“Yo soy la encargada de modificar las evaluaciones según el diagnóstico de cada niño, por ejemplo aquí tengo niños con TDA, TEA y DEA, aquí corresponde que en la evaluación no cambie ni baje el objetivo que se evaluara, sin embargo se hace una adecuación no significativa, donde acorto la cantidad de preguntas que apuntan al mismo objetivo o cambio la forma de desarrollar el aprendizaje para ver si lo sabe o no, también reviso que los enunciados estén correctamente descritos para que sean comprensible para mi estudiante con TEA”.*

La determinación de los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE están a cargo de los educadores diferenciales, los cuales se encargan de ajustar los diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo: mayor tiempo, diversos momentos de evaluación, adecuaciones a los instrumentos, entre otros.

## 6.5 Análisis por objetivos.

De acuerdo a los objetivos propuestos en nuestra investigación es que intentaremos dar respuestas a ellos mediante el análisis de los resultados obtenidos con los distintos instrumentos aplicados durante nuestra investigación.

- **Analizar la percepción que tienen los equipos de aula sobre el trabajo colaborativo en el proceso de planificación de la enseñanza.**

A partir de las estrategias investigadas y según lo indica el Ministerio de Educación en el Decreto 83, hemos identificado que los equipos de aula realizan sólo algunas de estas, como lo son: la planificación de las estrategias diversificadas (75%), agrupación de estudiantes en el aula (58%) y el diseño de adaptaciones curriculares (58%). No obstante, evidenciamos que algunas de las respuestas iniciales se contradicen con las respuestas dadas, ya que en la entrevista se informan situaciones diferentes, como en la planificación de las estrategias diversificadas en el cual mencionan que esta labor es realizada por el profesor diferencial y no por el equipo de aula.

Según lo evidenciado en la investigación, se da a conocer una de las principales barreras identificadas, la cual tiene relación con la descoordinación de labores y falta de tiempo, lo cual conlleva a una inadecuada distribución de horarios disponibles para el desarrollo del trabajo Co-docente, además, se visualiza el escaso compromiso del colegio con la educación inclusiva, según las orientaciones técnicas regidas bajo el Programa de Integración Escolar, “el cual busca contribuir al mejoramiento continuo de la educación en el establecimiento educacional favoreciendo en el ámbito curricular, el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje, que permite dar respuestas educativas ajustadas a las necesidades y características

de todos los alumnos y alumnas, no sólo de los que presentan NEE” (Ministerio de Educación, 2013).

En este contexto, se trata también de un cambio en los “paradigmas organizacionales” que desafían las formas y supuestos habituales de comprender las diferencias en los aprendizajes y los procesos de escolarización (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Mesa Técnica Educación Especial, 2015; UNESCO, 2010, Terigi, 2014, Infante, 2010).

- **Analizar el tipo de Co-enseñanza realizado por las docentes de aula regular y los educadores diferenciales del establecimiento.**

Dentro de la didáctica en el aula, nos hemos centrado en identificar sólo el tipo de enfoque de Co-enseñanza expresados por Cook y Friend (1995), quienes nos expresan seis formas de realizar esta actividad: uno enseña, uno observa; uno enseña, otro circula; enseñanza paralela; estación de enseñanza; alternativa o diferenciada y de equipo docente.

Desde lo observado en aula, se desprende que los equipos de aula utilizan en su gran mayoría dos de estos enfoques:

- a. Enseñanza paralela (33%).
- b. Enfoque alternativo o diferenciado (33%).

Estos enfoques nos indican que se si realiza una práctica colaborativa dentro del aula de clases, según los enfoques descritos por Cook y Friend (1995), sin embargo, el enfoque de enseñanza paralela se relaciona con el paradigma inclusivo, debido a que este paradigma consiste en que todos los miembros del equipo desarrollen formas de enseñar, que permitan que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor, desarrollando de forma simultánea la clase, repartiéndose la estructura de la misma (inicio, desarrollo y

cierre). En cuanto al enfoque alternativo o diferenciado se relaciona más a un paradigma integrador debido a que un profesor trabaja con la clase completa y el otro docente se ocupa de un pequeño grupo, desarrollando actividades remediales, de preparación enriqueciendo y evaluando.

Un estudio realizado por Fundación Chile (2013) concluye que entre diversos aspectos tensionan el trabajo con la diversidad al interior de las escuelas: cómo desarrollar estrategias para diferenciar los procesos de enseñanza y garantizar el acceso al currículo e impulsar procesos pertinentes de evaluación diferenciada. Por otra parte, el estudio constata la existencia de distintos enfoques y visiones tanto en educadores diferenciales como en profesores de enseñanza básica respecto a cómo es que la inclusión se traduce en cotidiano para las escuelas.

En cuanto al ámbito de la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas Co-docentes, una de las principales barreras identificadas tiene relación con la descoordinación de labores y la falta de tiempo, lo cual conlleva a una inadecuada distribución de horarios disponibles para el desarrollo del trabajo Co-docente. Según lo expuesto anteriormente, podemos identificar diferentes variables que están influyendo en el desarrollo esperado de la Co-docencia, ya sea por parte de los centros educativos, como de los propios docentes. Sin embargo, debemos poner énfasis en que son ellos los actores principales para avanzar hacia una educación inclusiva.

- **Analizar la percepción que tienen los equipos de aula sobre el trabajo colaborativo en el proceso de evaluación de la enseñanza.**

Esta parte del proceso posee un rol fundamental, ya que mediante ésta se realizará el análisis de todas las etapas que se llevaron a cabo durante la

colaboración docente. Es aquí donde nos enfocamos en las estrategias que consideramos más importantes como la evaluación de la enseñanza, logro de los objetivos alcanzados, efectividad de las estrategias diversificadas, Co-enseñanza, evaluación diagnóstica inicial, participación de las N.E.E y de la determinación de los ajustes de los instrumentos de evaluación.

Las estrategias implementadas por el equipo de aula que se llevan a cabo durante la etapa de evaluación son las siguientes:

- a.** Análisis de logros de los objetivos alcanzados por los estudiantes (75%).
- b.** Evaluación de efectividad de la estrategia diversificada empleadas (92%).
- c.** Evaluación de la Co-enseñanza (50%).

De acuerdo a los porcentajes de uso de las estrategias de evaluación, es que podemos señalar que los Co-docentes sí realizan algunas de las prácticas donde evalúan los objetivos que se propusieron para el desarrollo de la clase, considerando para ello las estrategias diversificadas utilizadas y la Co-enseñanza. Cabe destacar que a pesar de llevar a cabo algunas de las estrategias mencionadas anteriormente, no evalúan la totalidad del proceso, es decir, dejan de lado muchos de los ámbitos que se consideran fundamentales, más aún cuando en los distintos cursos existen niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, como lo son la confección de los instrumentos de evaluación y la consideración del panorama del curso.

A pesar que se aprecia apertura y aceptación tanto por parte de los docentes diferenciales, como los de aula regular para poder realizar reuniones de coordinación y así evaluar el proceso de Co-enseñanza, se observa que éstas no trascienden a lo concreto, puesto que no existen instancias establecidas previamente para poder reunirse. Así como también, podemos identificar otra barrera el aumento de labores exigidas a los docentes dentro de su jornada laboral y la sobrecarga que implica la planificación, aplicación y evaluación de su trabajo



Co-docente, llevando consigo la limitación de los espacios de reflexión, negociación y trabajo conjunto del equipo, acompañado de una sensación de “no tener tiempo” para trabajar en colaboración.

Es fundamental evaluar las instancias de trabajo que se están realizando entre profesionales, y proponerse desafíos para la mejora continua de la colaboración. Aun cuando pueda ser un equipo con experiencia, es importante tener en cuenta que las personas cambian, las interacciones no son estáticas, y, por lo tanto, las necesidades pueden ir variando según el contexto (Ley N°20903/2016).

## **7 CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES.**

Este estudio ha permitido tener una visión del trabajo colaborativo específicamente en la Co-enseñanza, entre docentes de aula regular y educadores diferenciales del Programas de Integración Escolar. En esta investigación se dan a conocer aspectos descriptivos, respecto a la implementación del trabajo colaborativo lo cuales contribuyen a la mejora de las prácticas educativas para que se implemente un trabajo basado en el paradigma inclusivo en las aulas regulares, como lo señala Echeíta, Simón, López y Urbina “la Co-docencia se trata de una propuesta distinta que implica un cambio en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la participación en nuevos contextos y la reflexión simultánea se configura como una invitación a cambiar prácticas previas, para de esta forma poder consolidar y activar nuevas concepciones (2013)”.

En relación al primer supuesto del estudio “los docentes no realizan trabajo colaborativo efectivo en el proceso de planificación de la enseñanza, ya que las planificaciones de aula las realiza solamente el profesor de aula, no colaborando en ellas el educador diferencial”, podemos concluir que en la planificación de la clase y las actividades relacionadas a esta, son distribuidas según las competencias o comodidades del equipo de aula, es decir, se confirma el supuesto; debido a que la actividad relacionada a la elaboración de las planificaciones son confeccionadas por el docente de aula regular, mientras que el educador diferencial interviene en actividades menores pero directamente relacionadas con la atención de los estudiantes con NEE, como la realización de adecuación de estrategias y entregas de instrumentos de apoyo.

Según los instrumentos aplicados en esta investigación, demuestran que en la planificación de la enseñanza, la cual consiste en la toma de decisiones respecto a qué contenidos y qué objetivos se pretende que los estudiantes aprendan y de qué manera se llevará a cabo el proceso de aprendizaje, esta no se

realiza de forma colaborativa, debido a que los docentes de aula regular elaboran la planificación semestral de forma individual, siendo apoyado por el educador diferencial de forma esporádica, es decir, no sistemática. Donde los aportes que se realizan por parte del educador diferencial pueden variar de una clase a otra, como por ejemplo, en la confección de material, ideas de estrategias diversificadas, adecuaciones curriculares y agrupación en el aula, las cuales en un gran porcentaje no se realizan de manera conjunta, sino de forma aislada, donde el educador toma la decisión de apoyar según la necesidad del momento.

La importancia de la planificación conjunta entre docentes se aborda en el Marco para la Buena Enseñanza (2008) donde establece dentro de las responsabilidades, “construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes. “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos (MBE, 2008, p. 11)”.

Si analizamos en detalle el proceso de planificación desde lo planteado podemos evidenciar que al ser una estrategia educativa que implica considerar “nuevas formas de trabajar” es que los docentes de ambas áreas se ven dificultados por sus concepciones anteriores, las cuales los empujan a trabajar de una manera más individualizada donde hay un actor principal y otro apoyando al protagonista. Desde este punto de vista, la planificación de la enseñanza no apunta a una educación inclusiva, sino que integradora, donde cada uno de los participantes aportan en la medida que es permitida por el otro, no llevando a cabo las orientaciones técnicas dictadas en el Decreto 170.

De acuerdo al segundo supuesto de investigación “el tipo de Co-enseñanza utilizado es en su gran mayoría de uno enseña, otro circula, ya que consideramos que el profesor de aula regular es el que realiza la clase y el educador diferencial lo apoya sin interrumpir la entrega de los contenidos”, este no se confirma, debido a que lo extraído en el instrumento de observación demuestran que los enfoques presentes en las clases de los equipos de aula son los de enseñanza paralela y el enfoque de enseñanza alternativa o diferenciada.

En el proceso de didáctica de aula para el logro de aprendizaje en los estudiantes, podemos visualizar que en cada uno de los equipos se da la Co-enseñanza, sin embargo, éstas no apuntan a un trabajo en conjunto de ambos docentes en la ejecución de la clase, dado que se dividen las tareas, mientras uno realiza una acción el otro se encuentra monitoreando a los estudiantes, esto debilita que se realice una clase verdaderamente inclusiva, donde se lleve a cabo una actividad para la totalidad del curso, y no sólo para algunos.

Es por esto que al analizar nuestro segundo objetivo en cuanto al tipo de Co-enseñanza utilizada podemos evidenciar un leve desconocimiento por parte de ambos profesionales, acerca del proceso de Co-enseñanza, la cual repercute en el desarrollo de estas etapas, obstaculizando lo que actualmente nuestro sistema educativo solicita para favorecer el compromiso, representación, acción y expresión de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Dado que el rol que cumple el docente de aula regular se considera como actor principal, donde el educador diferencial entrega los apoyos en las aulas de clase, convirtiéndose en un ente que depende de las decisiones que tome el profesor de aula de clases. De acuerdo a lo anterior se visualiza un rol de profesor de educación especial más cercano a un docente de apoyo que a un Co-educador, lo que coincide con los hallazgos de investigaciones similares llevadas a cabo en otros países (Friend et al., 2010).

El tercer supuesto de investigación “los docentes no realizan de forma colaborativa la evaluación del proceso de Co-enseñanza”, este se comprueba, debido a que los equipos de aula en su mayoría no realizan un trabajo colaborativo en relación al proceso de evaluación de la Co-enseñanza. Si consideramos que esta etapa se refiere al momento en que los docentes deben evaluar los resultados de la planificación y la ejecución de la Co-docencia en el aula, es que podemos apreciar que no se realiza un análisis exhaustivo del trabajo, debido a que una de las barreras que impide este etapa es que no cuentan con las horas adecuadas para realizar un trabajo colaborativo efectivo. Repercutiendo que no se consideren aspectos importantes en la evaluación, para realizar posibles cambios de estrategias y metodologías en la planificación siguiente generando barreras en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Al constatar que el tercer objetivo planteado por nuestro grupo no se realiza de manera sistemática, ya que no existe un monitoreo de las acciones realizadas, tanto en la planificación como en la ejecución (no se comparte roles o responsabilidades, sino que se realizan de forma individual). Por lo anterior podemos deducir que es una instancia poco valorada por los docentes, la cual se ejecuta dependiendo del tiempo disponible. Cabe mencionar, que esto se relaciona con las etapas anteriores, donde se trabaja de la misma manera, es decir, de manera aislada, las cuales deben ir evolucionando hacia un trabajo colaborativo eficiente.

Finalmente, podemos reflexionar que a pesar que la Co-enseñanza es una estrategia que se sugiere hace ya bastantes años en Chile y que existen documentos disponibles que detallan como efectuarla, como las Orientaciones del Decreto N°170, los profesores desconocen realmente como realizar un ejercicio óptimo de esta como lo es la enseñanza de equipo. Este enfoque implica que todos los miembros del equipo desarrollen formas de enseñar que permita que los estudiantes se beneficien de la fortaleza y experiencia de cada profesor. Lo

fundamental es que los Co-educadores desarrollen simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase.

En Chile se ha visualizado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, el desarrollo y el cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo, es más enriquecedor que en cada momento de la clase los profesores puedan alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar una enseñanza alternativa. Los sujetos de estudio demuestran un claro ejemplo en que los participantes se distribuyen tareas y comparten materiales, pero cada uno trabaja en forma individual sin que se haya dado un proceso de reflexión entre pares que permita ir evaluando o mejorando la práctica. En ese sentido, no es un ejemplo representativo de una experiencia de trabajo colaborativo efectivo.

Según lo analizado, podríamos destacar que la enseñanza en equipo es una estrategia en la que su implementación aún está en desarrollo y que, conlleva una nueva conceptualización de la profesión del educador diferencial y del docente de aula regular, donde el aprender a compartir el espacio y trabajo con otro en base a objetivos comunes, son pilares fundamentales para su exitosa implementación.

Hoy por hoy, diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002). Esta visión involucra cambiar la cultura tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002).

A partir de lo descrito anteriormente se puede evidenciar que la efectividad del proceso colaborativo, no es realizada de acuerdo a lo solicitado por el MINEDUC, a pesar de que esta investigación no recopiló mayores antecedentes

de estas barreras, podemos inferir que existen algunas dificultades que perjudican el proceso de planificación, didáctica y evaluación de la enseñanza. La carencia de trabajo en equipo, se produce por la falta de tiempo, falta de reflexión y articulación pedagógica, a través del trabajo colaborativo entre docentes y directivos del establecimiento educacional.

Sin embargo, debemos enfatizar que a pesar las diversas barreras con las cuales los docentes se encuentran día a día, se destaca que se hallan accesibles a realizar trabajo colaborativo tanto en la planificación, en la Co-enseñanza y en la evaluación. Es importante que los grupos directivos se preocupen de destinar horas al trabajo colaborativo, así como de no utilizar estas en otras labores, además de preparar a los docentes en cuanto puedan adquirir las herramientas y conocimientos para llevar a cabo la labor en conjunto. Ya que por una parte, el trabajo colaborativo es más efectivo que la propia acción individual, se encuentran más y mejores soluciones a las dificultades, esto aplicado a la educación significa una mejor ayuda pedagógica. Por otro lado, el trabajo en equipo permite realizar un mejor análisis de las situaciones educativas, como ya se sabe, cuatro ojos ven más que dos. Por último, sabiendo lo anteriormente mencionado es que sólo así se podrá comenzar a hablar de un trabajo completamente colaborativo entre los docentes.

En esta investigación se pueden encontrar limitaciones, los cuales no fueron abordados por el estudio. Dentro de estas podemos encontrar que la muestra no fue representativa debido a que la aplicación de los instrumentos se realizó solamente en un establecimiento en particular, dificultando la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos. Así como evidenciamos que los docentes al contestar las evaluaciones tuvieron sesgo en aspectos que no dominaban del trabajo colaborativo.

Las proyecciones dan pie para futuras investigaciones, las cuales apunten a complementar la ya realizada, tomando en cuenta la injerencia del cuerpo directivo en la preparación y desarrollo del proceso del trabajo colaborativo, así como del mismo modo la percepción que poseen los estudiantes sobre la Co-enseñanza y el impacto reflejado en el proceso de enseñanza aprendizaje.



## 8 Bibliografía

- División de educación general, unidad de educación especial. (2003). Orientaciones técnicas para programas de educación escolar (PIE). Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjKObK4bfjAhUILLkGHSpDIAQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F09%2FOrientaciones-PIE-2013-3.pdf&usg=AOvVaw0OdLweVKNK\\_I18fDeaVWyu](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjKObK4bfjAhUILLkGHSpDIAQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F09%2FOrientaciones-PIE-2013-3.pdf&usg=AOvVaw0OdLweVKNK_I18fDeaVWyu)
- Flick, U (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España. Ediciones Morata SI.
- Flórez. (2008). Distinción entre Planificación y Diseño de Enseñanza. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjp7Pm8zdXjAhVTKrkGHeuJDfUQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.vicariaeducacion.cl%2Fprofesoresreligion%2Fimg\\_noticias%2F16042015\\_1249pm\\_552fda1d4767a.pdf&usg=AOvVaw3ulaY5egoIBlp1GXSnUB5F](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjp7Pm8zdXjAhVTKrkGHeuJDfUQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.vicariaeducacion.cl%2Fprofesoresreligion%2Fimg_noticias%2F16042015_1249pm_552fda1d4767a.pdf&usg=AOvVaw3ulaY5egoIBlp1GXSnUB5F)
- Gobierno de Chile (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Gobierno de Chile (2010). Orientaciones para la implementación del decreto N°170 en Programas de Integración Escolar. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-supr-no170/orientaciones/>

Gobierno de Chile (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES\\_D83\\_Web\\_05-2017.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf)

Godoy, Meza, Salazar. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjqr274LfjAhUAGrkGHc54AK8QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F08%2F201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf&usg=AOvVaw0ZUaXC9u7A5lupZiaPHtwx](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjqr274LfjAhUAGrkGHc54AK8QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F08%2F201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf&usg=AOvVaw0ZUaXC9u7A5lupZiaPHtwx)

Ministerio de Educación de Chile (2011). Orientación para dar respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjuureD47fjAhXxAtQKHUKWBIMQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F09%2F201404021642530.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf&usg=AOvVaw1tMrQT2xJp3hjuwYPhyYbU](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjuureD47fjAhXxAtQKHUKWBIMQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F09%2F201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf&usg=AOvVaw1tMrQT2xJp3hjuwYPhyYbU)

Pérez (2018). *Propuesta de articulación entre el Programa de Integración Escolar con modelo de gestión pedagógica implementada en la Fundación Belén Educa*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Gestión y Educación. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj\\_hZyX1tXjAhW7IrkGHTBLD4AQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Frepositorio.uahurtado.cl%2Fbitstream%2Fhandle%2F](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_hZyX1tXjAhW7IrkGHTBLD4AQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Frepositorio.uahurtado.cl%2Fbitstream%2Fhandle%2F)

[2F11242%2F24143%2FMGDEPerezV.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw0mgfcxM0eIY9NW\\_WKoykjG](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjQ3lrK8rfjAhVzBtQKHad5D10QFjABegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962540.pdf&usg=AOvVaw3TxpPCGVIXGAMIP8-pGxt4)

Pradós (2009). *La teoría de la Inclusión: Entre el Desarrollo Científico y la Casualidad Cotidiana*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjQ3lrK8rfjAhVzBtQKHad5D10QFjABegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962540.pdf&usg=AOvVaw3TxpPCGVIXGAMIP8-pGxt4>

Raczynski. Muñoz. (2015). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo: en Condiciones de Pobreza en Chile*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj7Pm8zdXjAhVTKrkGHeuJDfUQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.vicariaeducacion.cl%2Fprofesoresreligion%2Fimg\\_noticias%2F16042015\\_1249pm\\_552fda1d4767a.pdf&usg=AOvVaw3ulaY5egolBlp1GXSnUB5F](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj7Pm8zdXjAhVTKrkGHeuJDfUQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.vicariaeducacion.cl%2Fprofesoresreligion%2Fimg_noticias%2F16042015_1249pm_552fda1d4767a.pdf&usg=AOvVaw3ulaY5egolBlp1GXSnUB5F)

Rodríguez. (2014). *La Co-enseñanza, una Estrategia para el Mejoramiento Educativo y la Inclusión*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwilq6OX8LfjAhULDrkGHQikDHEQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Feducra.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2017%2F08%2FDOC1co\\_ensenanza.pdf&usg=AOvVaw34E14EoozAvtaSg\\_7n8Cvb](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwilq6OX8LfjAhULDrkGHQikDHEQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Feducra.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2017%2F08%2FDOC1co_ensenanza.pdf&usg=AOvVaw34E14EoozAvtaSg_7n8Cvb)

Sánchez. (2012). *El concepto de Barreras al aprendizaje y la participación*. Concepción, Chile. Recuperado de <http://bibliotecavirtualinclusion.blogspot.com/2012/02/el-concepto-de-barreras-al-aprendizaje.html>

Ustrell (2015). *La Co-docencia como herramienta de inclusión*. Tesis de pregrado.  
Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3573>

## 8.1 ANEXOS.

## ENTREVISTA: PERCEPCIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

- **Planificación de la enseñanza en el aula:**

1. ¿Realiza una evaluación diagnóstica inicial del curso? ¿Podría explicar brevemente en qué consiste?

---

---

---

2. ¿Conoce y planifica estrategias diversificadas de respuesta a la diversidad, según la evaluación diagnóstica inicial de su curso?

---

---

---

3. ¿Quién elabora las planificaciones de clases? ¿Participan colaborativamente en la realización de las planificaciones de asignatura?

---

---

---

4. ¿Quién se encarga de definir la agrupación de los estudiantes en el aula? ¿Me podría explicar en qué consiste?

---

---

---

5. ¿Quién elabora los materiales educativos que se implementarán en el aula? ¿A quiénes va dirigido? ¿Estos materiales son novedosos, me puede nombrar algunos de ellos?

---

---

---

6. ¿Quién elabora las adecuaciones curriculares? ¿En qué consiste?

---

---

---

- **Evaluación:**

1. ¿Quién es el encargado de construir los instrumentos de evaluación del curso, cómo lo realizan?

---

---

---

2. ¿Analiza usted con su equipo de aula el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes? ¿Cómo realizan estos análisis?

---

---

---

3. Con su equipo de aula, ¿evalúan la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas? ¿Cómo lo realizan?

---

---

---

4. ¿Realizan una evaluación de la Co-enseñanza desarrollada? ¿En qué consiste?

---

---

---

5. ¿Quién se encarga de desarrollar la evaluación diagnóstica inicial del curso? ¿qué aspectos y factores consideran para desarrollar la evaluación?

---

---

---

6. ¿Quién participa de la evaluación diagnóstica integral de NEE? ¿Se interioriza por retroalimentar a los docentes sobre las NEE de los estudiantes?

---

---

---

7. ¿EL o la educador(a) determina los ajustes que se realizarán en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE? Explique este proceso brevemente

---

---

---

## PAUTA DE PERCEPCIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Estimado Docente:

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto a la distribución de roles y funciones en la Co-docencia.

Su colaboración es importante para saber cómo se está abordando el trabajo colaborativo en la institución, por lo que le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Muchas Gracias por su colaboración.

### Instrucciones:

- Lea atentamente las siguientes afirmaciones.
- Marque con una X y complete cuando sea necesario.

#### Antecedentes personales

<b>Establecimiento</b>	
<b>Nombre</b>	
<b>Cargo</b>	

<p><b>1) Edad</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Menos de 24</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 25 y 29:</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 30 y 44:</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 45 y 49:</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 50 y 54:</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 55 y 59:</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 60:</td><td></td></tr> </table>	Menos de 24		Entre 25 y 29:		Entre 30 y 44:		Entre 45 y 49:		Entre 50 y 54:		Entre 55 y 59:		Más de 60:		<p><b>2) Sexo</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Masculino</td><td></td></tr> <tr><td>Femenino</td><td></td></tr> </table>	Masculino		Femenino		<p><b>3) Años en de experiencia docente</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Menos de 1 año</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 1 y 2 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 3 y 5 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 6 y 7 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 8 y 10 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 10 y 12 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 14 y 16 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 18 y 20 años</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 20 años</td><td></td></tr> </table>	Menos de 1 año		Entre 1 y 2 años		Entre 3 y 5 años		Entre 6 y 7 años		Entre 8 y 10 años		Entre 10 y 12 años		Entre 14 y 16 años		Entre 18 y 20 años		Más de 20 años	
Menos de 24																																						
Entre 25 y 29:																																						
Entre 30 y 44:																																						
Entre 45 y 49:																																						
Entre 50 y 54:																																						
Entre 55 y 59:																																						
Más de 60:																																						
Masculino																																						
Femenino																																						
Menos de 1 año																																						
Entre 1 y 2 años																																						
Entre 3 y 5 años																																						
Entre 6 y 7 años																																						
Entre 8 y 10 años																																						
Entre 10 y 12 años																																						
Entre 14 y 16 años																																						
Entre 18 y 20 años																																						
Más de 20 años																																						
<p><b>4) Horas no lectivas disponibles para reunirse con el Co-docente</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>No dispone de horas</td><td></td></tr> <tr><td>1 hora o menos</td><td></td></tr> <tr><td>2 horas</td><td></td></tr> <tr><td>3 horas</td><td></td></tr> <tr><td>4 horas</td><td></td></tr> <tr><td>5 horas</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 5 horas</td><td></td></tr> </table>	No dispone de horas		1 hora o menos		2 horas		3 horas		4 horas		5 horas		Más de 5 horas		<p><b>5) Antigüedad laboral en el mismo establecimiento</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Menos de 1 año</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 1 y 2 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 3 y 5 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 6 y 7 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 8 y 10 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 10 y 12 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 14 y 16 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 18 y 20 años</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 20 años</td><td></td></tr> </table>	Menos de 1 año		Entre 1 y 2 años		Entre 3 y 5 años		Entre 6 y 7 años		Entre 8 y 10 años		Entre 10 y 12 años		Entre 14 y 16 años		Entre 18 y 20 años		Más de 20 años						
No dispone de horas																																						
1 hora o menos																																						
2 horas																																						
3 horas																																						
4 horas																																						
5 horas																																						
Más de 5 horas																																						
Menos de 1 año																																						
Entre 1 y 2 años																																						
Entre 3 y 5 años																																						
Entre 6 y 7 años																																						
Entre 8 y 10 años																																						
Entre 10 y 12 años																																						
Entre 14 y 16 años																																						
Entre 18 y 20 años																																						
Más de 20 años																																						
<p><b>6) Años de experiencia en el Programa de Integración Escolar</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Menos de 1 año</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 1 y 2 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 3 y 5 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 6 y 7 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 8 y 10 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 10 y 12 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 14 y 16 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 18 y 20 años</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 20 años</td><td></td></tr> </table>	Menos de 1 año		Entre 1 y 2 años		Entre 3 y 5 años		Entre 6 y 7 años		Entre 8 y 10 años		Entre 10 y 12 años		Entre 14 y 16 años		Entre 18 y 20 años		Más de 20 años		<p><b>7) Tiempo que lleva trabajando con mismo el co-docente</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Menos de 1 año</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 1 y 2 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 3 y 5 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 6 y 7 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 8 y 10 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 10 y 12 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 14 y 16 años</td><td></td></tr> <tr><td>Entre 18 y 20 años</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 20 años</td><td></td></tr> </table>	Menos de 1 año		Entre 1 y 2 años		Entre 3 y 5 años		Entre 6 y 7 años		Entre 8 y 10 años		Entre 10 y 12 años		Entre 14 y 16 años		Entre 18 y 20 años		Más de 20 años		
Menos de 1 año																																						
Entre 1 y 2 años																																						
Entre 3 y 5 años																																						
Entre 6 y 7 años																																						
Entre 8 y 10 años																																						
Entre 10 y 12 años																																						
Entre 14 y 16 años																																						
Entre 18 y 20 años																																						
Más de 20 años																																						
Menos de 1 año																																						
Entre 1 y 2 años																																						
Entre 3 y 5 años																																						
Entre 6 y 7 años																																						
Entre 8 y 10 años																																						
Entre 10 y 12 años																																						
Entre 14 y 16 años																																						
Entre 18 y 20 años																																						
Más de 20 años																																						



Área	Indicador	Equipo de aula	Profesor diferencial	Profesor enseñanza regular	No se realiza
<b>PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA</b>	Revisión de la evaluación diagnóstica inicial del curso				
	Planificación de las estrategias diversificadas de respuesta a la diversidad				
	Elaboración de las planificaciones de clases				
	Definición del el tipo de agrupación de los estudiantes en el aula				
	Elaboración de los materiales educativos que se implementaran en el aula				
	Elaboración de las adecuaciones curriculares en conjunto.				
<b>EVALUACIÓN</b>	Construcción los instrumentos de evaluación del curso				
	Analizar el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes				
	Evaluación de la efectividad de las estrategias diversificadas empleadas				
	Evaluación de la Co-enseñanza desarrollada				
	Desarrollo de la evaluación diagnóstica inicial del curso				
	Participación de la evaluación diagnóstica integral de NEE				
	Determina los ajustes que se realizaran en los instrumentos de evaluación para los estudiantes con NEE				

## PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CO-ENSEÑANZA EN AULA

Identificación	Co-docente 1	Co-docente 2
Nombre		
Cargo		
Establecimiento:	Curso:	

### DEFINICIÓN DE LOS TIPOS DE ENSEÑANZA PARA COMPLETAR LA PAUTA

- **Enfoque uno enseña, uno observa:** Un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro recoge información observacional específica sobre los estudiantes o el Co-docente.
- **Enfoque uno enseña, otro circula:** Un docente es el principal responsable de la enseñanza mientras que el otro circula en el tiempo real de la clase asistiendo discretamente a los estudiantes, según sea necesario.
- **Enfoque de enseñanza paralela:** Los profesores enseñan y comparten la misma información, pero dividen la clase en dos y asisten a los estudiantes simultáneamente.
- **Enfoque estación de enseñanza:** Los profesores dividen el contenido y la clase en dos. Cada profesor enseña el contenido que le correspondió a su grupo; luego, repite el mismo contenido en el otro grupo.
- **Enseñanza alternativa o diferenciada:** Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño.
- **Equipo docente:** Los profesores brindan la misma instrucción de manera simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de Co-enseñanza.

CLASE 1	FECHA:	
ENFOQUE DE CO-ENSEÑANZA OBSERVADO	DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES	
	Co-docente 1	Co-docente 2

<b>CLASE 2</b>	<b>FECHA:</b>	
<b>ENFOQUE DE CO-ENSEÑANZA OBSERVADO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES</b>	
	<b>Co-docente 1</b>	<b>Co-docente 2</b>

<b>CLASE 3</b>	<b>FECHA:</b>	
<b>ENFOQUE DE CO-ENSEÑANZA OBSERVADO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES</b>	
	<b>Co-docente 1</b>	<b>Co-docente 2</b>