



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE EGB SOBRE EL TRABAJO
COLABORATIVO**

ESTUDIO DE CASO DE PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE
INTEGRACIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA MUNICIPAL BÁSICA DE LA
COMUNA DE CONCHALÍ.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE EDUCADORA DIFERENCIAL CON
MENCION EN TRASTORNO DEL LENGUAJE ORAL

Autoras:

Nathalie Andrea Ramos Guajardo
Luz Ivonne Sánchez Muñoz
María de los Ángeles Vargas Castillo

Profesor guía:

Boris Ramírez Guzmán

Santiago, 2019

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	4
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2.1	ANTECEDENTES/CONTEXTUALIZACIÓN	11
2.2	JUSTIFICACIÓN	16
3	MARCO REFERENCIAL	18
3.1	EDUCACIÓN ESPECIAL.....	18
3.1.1	EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE	18
3.1.2	INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	22
3.1.3	INCLUSIÓN ESCOLAR	25
3.2	TRABAJO COLABORATIVO.....	29
3.2.1	ANTECEDENTES Y DEFINICIONES SOBRE TRABAJO COLABORATIVO. 30	
3.2.2	TRABAJO COLABORATIVO EN CHILE.....	31
3.2.3	EQUIPO DE AULA COMO PARTE DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	33
3.2.4	CO-ENSEÑANZA	34
3.3	PERCEPCIÓN.....	35
4	MARCO METODOLÓGICO	38
4.1	PARADIGMA Y ENFOQUE	38
4.2	CONTEXTO Y ESCENARIO DE SUJETO DE ESTUDIO	39
4.3	SUJETOS DE ESTUDIO	41
4.4	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	42
4.5	TIPO DE ANÁLISIS.....	42
4.6	ASPECTOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE RIGUROSIDAD	43
4.7	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	44
5	ANÁLISIS DE DISCURSO.....	45

5.1	ANÁLISIS CATEGORÍA “CONOCIMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO”	
	47	
5.2	ANÁLISIS CATEGORÍA “VALORACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO”.	
	52	
5.3	ANÁLISIS CATEGORÍA “IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO”.	
	55	
6	RESULTADOS.....	58
7	CONCLUSIONES.....	62
8	BIBLIOGRAFÍA.....	64

1 INTRODUCCIÓN

La educación, es uno de los derechos fundamentales de todos los seres humanos, por lo cual, desde siempre ha generado preocupación y se vuelve constantemente en foco de interés por todas las entidades políticas y sociales del país. Frente a los requerimientos y cambios que se observan en la sociedad, es que se han planteado modificaciones que buscan que este derecho abarque a la totalidad de estudiantes.

En nuestro país, se han llevado a cabo diversas modificaciones legislativas que en la actualidad hacen referencia a la inclusión educativa, en la cual se plantea que ningún estudiante, independiente de sus cualidades, habilidades y/o capacidades, quedará fuera del sistema regular de educación, planteando la metodología de Trabajo Colaborativo, como una forma de abarcar la diversidad de estudiantes que conforman el aula.

Es de conocimiento que, a pesar de todos los documentos, reglamentaciones e información, existentes en torno al logro de un sistema educativo igualitario, en la práctica nos encontramos con diversas realidades que condicionan el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Dichas realidades, están sujetas a variados factores institucionales, ambientales y personales que conforman los quehaceres pedagógicos llevados a cabo.

Este estudio tiene como propósito develar uno de los factores que consideramos influyente en este proceso educativo y que tiene relación con la percepción que tiene los Docentes de Educación General Básica, por muchos años los principales actores de la enseñanza, con respecto a la incorporación de la metodología de “Trabajo Colaborativo” en sus aulas, la cual considera la conformación de equipos de trabajo que cuentan con la participación activa de otros profesionales, algunos ligados al área de la salud, en el quehacer pedagógico.

Para la realización de este estudio, se investigó con respecto a los cambios normativos en relación a la educación en base a la incorporación de recursos y apoyos a los estudiantes, para luego conocer la realidad de una escuela de la comuna de Conchalí, en la cual se han implementado cambios en las prácticas pedagógicas y se han incorporado diferentes profesionales que complementan los apoyos entregados a los estudiantes que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje. Esta realidad la conoceremos desde la perspectiva de los docentes quienes, a nuestro parecer de acuerdo a nuestra experiencia laboral, han sido los que debieron experimentar cambios en cuanto a su quehacer.

Para finalizar, se realizará un análisis de la visión de los docentes, en relación a los objetivos que nos hemos planteado, para luego concluir y poder ampliar conocimientos sobre cómo se ha llevado a cabo el trabajo colaborativo entre profesionales ligados a la educación y a la salud, desde la percepción de un grupo de docentes que cada día convive con los beneficios y/u obstáculos que conlleva esta metodología de trabajo.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos y, por tanto, es un tema de interés e importancia para los gobiernos. A lo largo de los años la sociedad ha ido evolucionando, lo que ha generado que el marco legal, en relación a la educación, también progrese y considere los intereses de la sociedad.

En Chile y, como respuesta a las dificultades que presentaba un cierto segmento de la sociedad, surge en 1852 la primera escuela especial para niños sordos, tomando como modelo un enfoque médico de diagnóstico y corrección de déficit, marcando el inicio de la educación especial en nuestro país (Godoy, Meza, Salazar, 2004). Desde ese entonces y, de manera paulatina, se han ido incorporando cambios enfocados en generar procesos de inclusión con aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), término que surge para centrar la atención en los apoyos requeridos más que en las dificultades (MINEDUC, 2009), con el fin de instaurar instancias de aprendizaje dentro del aula regular.

Los cambios más relevantes comienzan a gestarse aproximadamente en la década de los 90, década donde los establecimientos educacionales del país comienzan a integrar a estudiantes con discapacidad a escuelas y liceos regulares. Este proceso se vio fortalecido e incentivado con la promulgación del Decreto Supremo exento 490/90, documento en el que se establecen por primera vez normas que regulan su integración, a través de la implementación de Proyectos de Integración Escolar (P.I.E.).

Desde ese entonces, la atención a los estudiantes que presentan N.E.E. se ha fortalecido por una serie de normativas que incrementan los recursos, entendiéndose estos como materiales y/o humanos, que favorezcan y fortalezcan el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Una de estas normativas se promulga en el año 1994, en la “Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad”, la cual norma la integración a los establecimientos de educación regular a los estudiantes que presentan N.E.E. y que cuentan con P.I.E., garantizando el acceso a todos los niveles de educación, junto con la entrega de apoyos necesarios para acceder al currículo.

Posteriormente (1998), se incorpora un proceso de diagnóstico a cargo de un equipo multiprofesional del Ministerio de Educación, cuyo rol está limitado a precisar las necesidades de los estudiantes y especificar el acceso a una opción educativa, entendiéndose esta como permanencia en escuela de educación regular o escuela especial. Entre las modificaciones realizadas, se proponen modalidades de atención en la permanencia en colegios de enseñanza regular, recibiendo apoyo en aula de recursos y/o integrándose a sus pares solo en actividades sociales, como los recreos.

Un año más tarde, se implementan los grupos diferenciales como forma de atender las necesidades diagnosticadas por los equipos multiprofesionales y clasificadas como transitorias¹ o permanentes².

A partir de ese entonces, se comienzan a considerar nuevas estrategias de trabajo en escuelas regulares, como los grupos diferenciales, especificando que uno de los objetivos de sus objetivos es “Apoyar el aprendizaje de los alumnos en el aula común, realizando un trabajo colaborativo entre profesor de curso y profesor especialista” (DECRETO N°291, 1999, p.3), haciendo referencia por primera vez a una estrategia de intervención que considera la colaboración de un Educador Diferencial.

Como consecuencia a todo este marco legal, “comienza en forma progresiva a tomar fuerza las nuevas concepciones de discapacidad, las cuales se orientan hacia la generación de estrategias adicionales necesarias para los estudiantes que presenten alguna dificultad, en el acceso, participación y progreso en el currículo común en escenarios de enseñanza regular” (Godoy, et al., A., 2004, p. 13). Con respecto a aquello, el DECRETO N°170, fija modalidades de trabajo frente a estudiantes con N.E.E., apuntando a generar cambios positivos dentro del aula que beneficien a todos los estudiantes para su formación integral.

Frente a lo anterior, y como se especifica en el DECRETO N°170 (2009) se hace necesario que los establecimientos educacionales cuenten con los profesionales idóneos para

¹ Necesidades Educativas Transitorias, hace referencia al periodo en el que se llevarán a cabo los apoyos, el cual será acotado en relación a lo que determinen los especialistas para desarrollar las competencias que le permitan al estudiante continuar en el proceso de enseñanza de manera autónoma (MINEDUC, 2013).

² Necesidades Educativas Permanentes, referidas a los apoyos especializados frente a una discapacidad, su grado y potencialidades que presente el estudiante, para determinar modalidad de estos (MINEDUC, 2103).

realizar un trabajo acorde a las necesidades presentes en el aula, por lo que el trabajo de los docentes de educación general básica se ve estrechamente ligado a los apoyos de otros profesionales de la educación, Educador Diferencial, y asistentes de la educación, entre los cuales se encuentran: Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional, u otro que se requiera de acuerdo a las necesidades presentes. Todos aquellos profesionales conforman el equipo P.I.E.

Debido a esta indicación legal, en las escuelas de educación regular que cuentan con P.I.E., se hace inevitable considerar nuevas estrategias de trabajo y profesionales para atender estudiantes que presentan N.E.E. Esto queda reflejado en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013), el cual está dirigido exclusivamente para abordar el tema del trabajo colaborativo, planteando la co-docencia como una estrategia de trabajo entre los profesionales del P.I.E. y docentes de aula regular, entregando directrices y considerándolo como "(...)una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE" (p. 39).

Con la ejecución del DECRETO N° 83/2015 el cual aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, expresa claramente la importancia del trabajo en equipo, señalando que "el proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante" (p. 27).

Estos últimos decretos ministeriales han permitido, paulatinamente, una evolución en la educación en nuestro país, la cual se dirige hacia una educación inclusiva que dé respuesta a las necesidades individuales que presenten los estudiantes, fusionando, de cierta manera, la educación regular con la educación especial. Esta propuesta, en la que el quehacer pedagógico debe estar complementado por profesionales especialistas conformando equipos de trabajo, indudablemente ha generado un cambio de escenario, donde no tan sólo los docentes de aula regular son los principales responsables de la educación de nuestros estudiantes, sino también participan docentes diferenciales y otros profesionales asistentes de la educación, que complementan disciplinas para dar respuesta y facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Durante el proceso de integración e inclusión, las escuelas regulares y, por ende, los docentes de aula regular, han tenido que comenzar a compartir con otros docentes y especialistas, espacios, tareas, funciones y responsabilidades que anteriormente eran destinadas exclusivamente para ellos, lo que genera un cambio radical en la manera de trabajo y en la concepción que se tenía de educación y que, por ende, debiera estar reflejado en las escuelas en la conformación de equipos de trabajo.

Como profesionales de la educación que conformamos equipos de aula en Programas de Integración Escolar y estamos en constante comunicación con docentes de aula regular, surgió la necesidad de investigar en nuestra realidad cercana si los conceptos, experiencias y percepciones de los principales involucrados en el proceso educativo, están acorde a las nuevas normativas y requerimiento de los estudiantes.

Por esta razón, surge la inquietud de esta investigación:

¿Cómo perciben los profesores de EGB el trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar?

OBJETIVO GENERAL

Comprender la percepción sobre el trabajo colaborativo de los profesores de EGB con los profesionales del equipo del Programa de Integración Escolar en una escuela municipal de la comuna de Conchalí.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qué entienden los profesores de EGB sobre el trabajo colaborativo con los profesionales del equipo PIE.
- Reconocer el valor que le otorgan los profesores de EGB al trabajo colaborativo que realizan con los profesionales del equipo de PIE.
- Comprender la importancia que le otorgan los profesores EGB a la práctica del trabajo colaborativo que realizan con los profesionales del equipo PIE.

2.1 ANTECEDENTES/CONTEXTUALIZACIÓN

ANTECEDENTES

Los distintos escenarios y cambios significativos en nuestra sociedad, hace que surja la necesidad de implementar nuevos recursos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que múltiples investigaciones realizadas en nuestro país, exponen diferentes aspectos de la práctica del trabajo colaborativo en los P.I.E. y cómo estos influyen en el éxito o fracaso de esta modalidad de trabajo, bajo la conceptualización que establece el MINEDUC y que indica esta 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” (2013, p. 39).

De acuerdo a investigaciones realizadas en relación a la implementación del DECRETO N°170, Araneda, Frei, González, Millán, Tenorio e Yñesta, 2008, concluyen que a pesar de existir una valoración positiva de la implantación de los P.I.E. en los establecimiento educacionales, existe un desentendimiento de los docentes de aula regular de los estudiantes que presentan N.E.E., desligándole la responsabilidad del proceso educativo a los docentes especialistas, así como también la falta de conocimiento y participación de la normativa vigente, lo cual conlleva a la poca claridad de roles.

Años posteriores, una investigación orientada a la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, señala que los docentes, en general, coinciden en la conceptualización de esta modalidad de trabajo, sin embargo, la cultura escolar

basada en un modelo médico-rehabilitador y discrepancias entre las políticas internas de los establecimientos del funcionamiento de los P.I.E., hace que “el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión en la cultura y la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial” (Rodríguez, 2012, p. 5).

Un estudio sobre la implementación de los Programas de Integración, plantea que las valoraciones del trabajo en conjunto que se realiza con el equipo P.I.E. son muy variadas, dependiendo de diversos factores, entre ellos se encuentran el tiempo de implementación del programa y de los entrevistados. Dicho estudio, además destaca que:

(...) existe mayor tendencia en los establecimientos Particulares Subvencionados que el equipo directivo y profesores consideren a los profesionales del equipo P.I.E. como “expertos” que apoyan, en tanto en algunas escuelas municipales se ve a los equipos como profesionales que vienen a “ayudar” a los niños con dificultades. La valoración también tiende a ser mejor en escuelas ubicadas en zonas rurales o en contextos de mayor vulnerabilidad donde es más difícil que lleguen profesionales especializados a trabajar en los programas de integración (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013, p.149).

Es imperante entender que los cambios que se han realizado entorno a la atención de la diversidad son de mucha importancia y que este proceso en su desarrollo ha generado diversas opiniones y valoración de cómo se han implementado los programas de apoyo. Es por esta razón que cada escuela vive y experimenta realidades laborales distintas, por diversos factores, y conocer estas experiencias enriquecen el quehacer profesional y aportan al desarrollo de mejoras al proceso educativo, cuyo objetivo final es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y ajustada a sus necesidades individuales.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para ampliar nuestro conocimiento con respecto a la implementación de la modalidad de trabajo colaborativo entre los profesores de aula regular y los profesionales del equipo PI.E., se llevará a cabo un estudio de caso en una escuela municipal de la comuna de Conchalí, donde dicho programa se propone como:

una estrategia del Sistema Escolar, planteada por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es contribuir en el mejoramiento continuo de la Calidad de la Educación, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presenten Necesidades Educativas Especiales (PADEM, 2017, p. 45).

En la comuna, los Programas de Integración, se coordinan a través de la Corporación de Educación y Salud de Menores (CORESAM) y, a través de estos, se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes.

El departamento de educación de la comuna cuenta con un Proyecto de Integración Escolar, el cual entrega cobertura a un total de 18 establecimientos de Educación Municipal. La mayoría de estos establecimientos cuentan con un equipo multidisciplinario compuesto por Educadoras Diferenciales, Psicopedagogas, Psicólogos, Trabajadores Sociales y Fonoaudiólogos.

Durante el año 2016, se aumentó la dotación de profesionales especialistas en atención de NEE, ya que la cantidad de alumnos(as) integrados ha ido en incremento desde el año 2013, donde se reflejaban en Plataforma 701 alumnos. En la actualidad hay más de 1.140 alumnos en Plataforma a nivel comunal (PADEM, 2017, p.45).

Una de las escuelas que forman parte de esta comuna, la cual ha sido escogida para llevar a cabo este estudio de caso, imparte educación regular en los niveles parvulario y básica. Al ser una de las escuelas municipales con mayor cantidad de estudiantes, 727 actualmente, es que se requiere de gran cantidad de especialistas que apoyen en las distintas labores del establecimiento educacional, por lo que la dotación de personal se distribuye de la siguiente manera: 32 docentes de aula regular, 4 educadoras de párvulo, 8 docentes diferenciales, 4 profesionales asistentes de la educación, 4 técnicas de párvulo, 6 asistentes de apoyo, 5 paradocentes y 7 auxiliares, con un total de 70 trabajadores.

Uno de los objetivos estratégicos del Proyecto Educacional Institucional del establecimiento es apoyar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a través del Programa de Integración Escolar, el cual interviene a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Transitorias y permanentes: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), trastorno por Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA, TDA-H), Funcionamiento Intelectual Límite (FIL), Trastorno del Espectro Autista (trastorno generalizado del desarrollo y Asperger), Baja visión, Discapacidad intelectual leve y moderada.

Durante el año escolar 2018, son 141 los estudiantes integrados en plataforma, los cuales reciben atención de docentes diferenciales con especialidades en discapacidad intelectual, necesidades educativas especiales, problemas de visión y trastornos específicos de aprendizajes. Además, se cuenta con una fonoaudióloga y psicólogo.

Cada docente trabaja en tres cursos con estudiantes que presentan NEET y NEEP. El apoyo pedagógico se realiza mayoritariamente en aula común, sin embargo, los estudiantes que poseen un desfase significativo, en comparación con sus compañeros de curso, y presenten un diagnóstico que comprometa gravemente sus

capacidades cognitivas se trabaja en aula de recursos, siendo autorizado previamente por el apoderado a través de una carta formal.

Además de realizar el apoyo a los estudiantes, los docentes cuentan con horas (1:30) destinadas a realizar trabajo colaborativo con los docentes de aula regular, principalmente con los docentes de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales.

Igualmente, entre todos los profesionales del equipo P.I.E. se trabaja con la comunidad escolar (docentes de aula regular, directivos y apoderados), realizando sensibilización y capacitación referidas a la inclusión.

2.2 JUSTIFICACIÓN

La educación es uno de los derechos fundamentales establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y ratificado por nuestro país en la Constitución política vigente, razón por la cual ha sido necesario ir modificando ciertas concepciones y metodologías para enfrentar los desafíos que surgen a medida que los grupos humanos van cambiando.

De acuerdo a la normativa vigente y a la necesidad que la educación sea un puente para generar cambios positivos y relevantes en la sociedad, creemos necesario conocer la percepción de los actores principales de este proceso, quienes tienen la responsabilidad de trabajar con los estudiantes y entregarles las herramientas necesarias para lograr este propósito.

Siendo conscientes que si los equipos tienen la convicción y trabajan bajo un mismo paradigma los resultados serán mejores, ya que, como plantea el Ministerio de Educación, el trabajo colaborativo se considera 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”. (MINEDUC, 2013, p. 39), en la práctica, como hemos mencionado anteriormente, en su ejecución difieren a causa de diferentes factores.

Considerando la contingencia, la difusión segmentada y las experiencias en equipos de trabajo, nos parece necesario conocer la percepción de los principales involucrados en esta estrategia de trabajo, con la intención de identificar fortalezas, debilidades, herramientas que cuentan y cómo la han logrado llevar a cabo.

Es por esto que plantearemos como punto central develar **cómo los docentes del aula regular perciben el trabajo colaborativo que realizan con el equipo PIE**, ya que a

través del tiempo estos profesores son los que se han visto “invadidos” por un equipo, no tan solo en sus tiempos de planificación, sino que también en las aulas.

Nuestras dudas surgen bajo la mirada que el profesor siempre fue un agente que trabajaba de forma individual, pocas veces realizaba trabajo en equipo, ya sea con sus compañeros de nivel, ciclo o departamento.

Para llevar a cabo el estudio, se entrevistarán a seis docentes de primer y segundo ciclo, en base a la colaboración docente como factor clave de aprendizaje y mejoramiento como modalidad de trabajo que impacta en su labor diaria, cómo la valora y su significado en el proceso educativo de los estudiantes.

3 MARCO REFERENCIAL

3.1 EDUCACIÓN ESPECIAL

Tomando como premisa que la educación es un ente generador de cambios, esta se debe ajustar a las necesidades sociales que van surgiendo a lo largo de los años. Es por esta razón, que se han experimentado diversos cambios a nivel legislativo, que hoy en día, tiene como foco principal velar por la inclusión de todos los estudiantes a los diferentes niveles educacionales.

Para lograr comprender la concepción que se tiene hoy en día como país sobre Educación Especial, debemos transitar por la historia de ella, reconociendo los cambios de enfoque desde su surgimiento hasta la actualidad.

3.1.1 EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

"El sistema educativo chileno busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículum nacional. Para ello, dispone de un conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) de los establecimientos de educación regular, de las escuelas especiales, y de las escuelas y aulas hospitalarias. A esta modalidad de enseñanza se denomina educación especial" (MINEDUC, s.f.).

En nuestro país, se considera el año 1852 como el inicio de la Educación Especial, con la creación de la primera escuela para sordomudos en la ciudad de Santiago. Esta

escuela surge bajo un enfoque médico y determinista del desarrollo, cuyo objetivo era “(...) “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido” (Godoy, et al., 2004, p. 3).

A partir de estas concepciones y buscando una manera de corregir estos déficit, en el año 1928 se promulga la LEY 5881, que reglamenta la Creación de Escuelas Experimentales, ampliando la cobertura de la educación y estableciendo que estas nuevas escuelas “(...) deberán ser utilizadas no solamente como centro de investigación pedagógica, sino también como campo de observación y medio de perfeccionamiento del profesorado en general (...) el propósito es llegar a determinar los caracteres que debe reunir nuestra futura escuela primaria para adaptarse debidamente a las condiciones del niño chileno y a las necesidades nacionales” (MINEDUC, 1928).

Desde ese entonces, se comenzó a establecer conceptos y espacios que definían a las personas de acuerdo a sus discapacidades, especialmente entre los años 40 y 60. En estas décadas, aun se asociaban los conceptos de discapacidad y enfermedad, por lo que la atención educativa se realizaba de manera separada de las escuelas regulares y de forma especializada, en respuesta a un diagnóstico

Años más tarde, desde los años 70, se comienzan a realizar investigaciones enfocadas en la educación especial, originándose cambios relevantes en este ámbito. En 1974, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), realiza un seminario para dar respuesta a un estudio realizado por el Dr. Luis Bravo Valdivieso “El fracaso Escolar 8 Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”, generando aportes a la Educación Especial de nuestro país como la Creación de “Comisión N° 18” que tenía como finalidad estudiar la problemática de la Educación Especial. En dicho estudio se obtuvo como resultado: elaboración de planes y programas de estudio, creación de grupos diferenciales en escuelas básicas y liceos de educación regular, apoyo técnico a escuelas especiales para los docentes, creación

de centros y microcentros Psicopedagógicos, incentivar la creación de Escuelas Especiales privadas, perfeccionamiento para profesores que atendían grupos diferenciales, entre otras. (Godoy, et al., 2004)

A pesar de los logros obtenidos hasta ese entonces, la Educación Especial continuaba manteniendo un foco segregador y diferenciador frente a las dificultades. Por lo cual, se funda la Corporación de Ayuda al Niño Limitado (COANIL) para mejorar las condiciones de personas con discapacidad intelectual, se crean centros de diagnóstico y apoyo psicopedagógico de la educación especial, estos últimos referidos a equipos de especialista que atendían las dificultades en las escuelas regulares, pero apartando a los estudiantes.

Esta visión de la Educación Especial sufre un cambio, debido al surgimiento del término Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el año 1978, tras la publicación del Informe Warnock. En este se busca cambiar el foco estigmatizador y determinista a establecer que se debe entregar todas las herramientas necesarias para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, como se cita en Parra (2010), se pretendía “(...) no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad y de usar la denominación de NEE; por ello se adoptó este concepto, con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación” (p. 77).

A partir de este cambio de enfoque se producen una serie de cambios en el sistema educativo, apuntando hacia la integración de los y las estudiantes a escuelas regulares, como señala Jiménez (citado en Godoy, et al., 2004):

La década de los 80 y sobre todo la de los noventa, representan una etapa de notable madurez en la Educación Especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo. Así pues, ubicada la Educación Especial en

el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la Didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el curriculum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etc (p. 4).

Es así como en los años 90 se fortalecen políticas de integración social, las cuales consideran nuevos conceptos y maneras de entender la educación, lo que permite de cierta manera alejarse del enfoque determinista y segregador que prevalecía hasta esa década.

La integración comienza a ser parte de la propuesta educativa del país, siendo un proceso de transición a la creación de escuelas inclusivas que cuenten con los accesos necesarios para la diversidad de estudiantes que componen una comunidad educativa.

3.1.2 INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración puede ser comprendida considerando los planteamientos universales que velaron por los derechos de todas las personas, tomando la educación como un tema de total relevancia. Con respecto a aquello, en el año 1949 se realiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, ambos hechos haciendo referencia a asegurar el acceso a la educación, estableciendo que “que todos los niños tengan derecho a recibir un tipo de educación que no establezca discriminaciones por motivos de discapacidad, étnicos, religiosos, lingüísticos, sexuales, ni según las capacidades, etc.” (UNESCO, 2003, p. 5).

En los años 80, bajo la concepción que se plantea en el Informe Warnock en relación a la integración en los establecimientos educacionales, se considera que estos deben atender todas las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se comienza a plantear que los docentes son un agente relevante en el proceso educativo, ya que ellos pueden generar cambios en la intervención directa con los estudiantes. Frente a aquello, podemos señalar que, de manera paulatina, esta responsabilidad se ha compartido con otros profesionales especialistas, para entregar una mejor atención.

Es en la década de los noventa es cuando se comienza a considerar un enfoque más integrador en la educación. A nivel internacional la UNESCO, en la conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtiem, Tailandia, compromete a los países a instaurar mejoras en la educación, considerando que:

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

Además, en ella se considera la variabilidad de las necesidades y, por ende, los cambios que deben ejercerse en los sistemas educativos, considerando la integración escolar como “un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella” (UNESCO, 2003, p. 7).

3.1.2.1 MARCO LEGAL ENTORNO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

A partir del año 1990, en Chile comienzan a surgir sustancialmente decretos y orientaciones técnicas que regulan la integración escolar. Esto debido a que nuestro país compromete a respetar y valorar acuerdos internacionales sobre la integración en las escuelas.

El primero de los decretos que norma la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos regulares, es el DECRETO N° 490, este viene a ser uno de los hitos más importante en la historia de la integración en Chile. Este decreto plantea que “con estos principios y deberes constitucionales, las políticas en educación han procurado ofrecer opciones educativas, acordes a sus características, a los jóvenes y niños con necesidades especiales” (MINEDUC, 1990), hecho que apunta al inicio de una transformación de la educación regular a una educación integradora.

Cuatro años más tarde, en 1994 se promulga en Chile la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, que facilita el acceso a diferentes contextos cotidianos que facilitarán la calidad de vida de las personas, como la educación, salud, recreación y trabajo. Conjuntamente, las instituciones asociadas al área educacional se suscriben al *Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*.

Desde el año 1990 en adelante el ministerio creó una serie de decretos relacionados con distintas ramas de la discapacidad, como por ejemplo Decreto Exento N° 86/1990, Discapacidad Auditiva, Decreto Exento N° 87/1990, Discapacidad Intelectual y Decreto Exento N° 89/1990, Discapacidad Visual entre otros.

Posteriormente, en 1999 se publica el DECRETO N° 291 que “Reglamenta el Funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los Establecimientos Educacionales del País. Entre otros aspectos, establece que el programa de apoyo pedagógico se registrará por la planificación del curso común y sobre la base de los Programas de Estudios vigentes y se privilegia un trabajo colaborativo entre el profesor de aula y el de educación especial”. (Mineduc, 2009, p.69)

Durante el año 2010, se publicó el Decreto Supremo N°170, el cual, además de presentar las normas de procedimiento diagnóstico, evaluativo, profesionales competentes que deben participar en el proceso educativo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, entre otros, propone un trabajo integrativo en el aula regular (artículo N° 89). Además, en él se establece la subvención del estado para la educación especial y regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para conformar P.I.E., así como también, especifica los profesionales idóneos para realizar diagnósticos y los procedimientos e instrumentos de evaluación para detectar las necesidades educativas especiales que presentan los menores.

Esto significó un retroceso en cuanto a la comprensión hacia las personas con discapacidad, puesto que establece que los profesionales competentes para diagnosticar a las personas con alguna discapacidad no pertenecen (en su totalidad) al ámbito pedagógico, sino que también abarca el ámbito médico. Sumado a ello, la propuesta del decreto apunta a una integración al espacio físico de la escuela descuidando el ámbito curricular, ya que los planes de intervención tienen un tiempo destinado fuera del aula, para así poder responder a las necesidades particulares de cada estudiante perteneciente al P.I.E.

Estas evidencias es la que nos invita a reflexionar sobre las políticas que hoy en día se dan en nuestro país, nos llama a la inclusión educativa, a disminuir la segregación aun que esta es una enorme complejidad. Por lo mismo y en base a las dificultades que se presentaban en el DECRETO N° 170, es se crea una nueva Ley de inclusión, DECRETO N°83, la cual vendría a dar respuesta a los vacíos y superar el déficit que quedaron pendientes.

3.1.3 INCLUSIÓN ESCOLAR

Si bien la inclusión es una noción social, en este apartado nos centraremos mayormente en la inclusión escolar, en leyes y decretos que sustentan los cambios que actualmente se ejecutan en educación.

Aunque el concepto de educación inclusiva se comenzó a plantear hace varios años, como un sistema de aceptación y valoración de la diversidad, en Chile se hace más notorio su consideración e implementación a través de la Ley de Inclusión Escolar y DECRETO N°83.

El modelo de la inclusión educativa, surge como respuesta al modelo de integración, el cual no daba completa solución a las dificultades de la educación actual.

En el año 1990, la UNESCO, plantea por primera vez la noción de que la educación debe ser para todos por igual, implantando la idea de la inclusión. Posteriormente, en la declaración de Salamanca, los países convocados se comprometen a dar un giro al enfoque segregador que hasta ese momento se mantenía en los sistemas educativos y se plantea una visión más integradora e inclusiva, que valore las capacidades de sus estudiantes y de respuesta a sus necesidades, respaldándose en el sistema legislativo de cada país.

En esta convención se plantea que:

(...) todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas

integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado (UNESCO, 1994, p.11-12).

Con esta nueva mirada, se pretende que los establecimientos educacionales cuenten con los recursos necesarios y que los estudiantes puedan acceder a estos, sin imponer obstáculos en su participación y proceso de aprendizaje. Como plantea Rosa Blanco, “La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad (...)” (2005, p,174).

Esta modalidad, si bien, ha sido una forma de incorporar y dar respuesta a diferentes dificultades, no ha logrado dar respuesta al enfoque de derecho planteado hoy en educación, el que exige no tan sólo la participación en las escuelas regulares, sino, además, entregar una educación de calidad y lo más equitativa posible para todos los estudiantes, sin excepción, ni exclusión de ningún tipo.

Tomando como consideración este cambio de enfoque, se establecen nuevas concepciones que fortalecen el término y lo diferencian de la integración como tal, es decir, esta nueva mirada difiere del carácter homogeneizador y se orienta a que la comunidad educativa debe generar instancias de aprendizaje, independiente de la condición individual.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”

ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, s.f, p. 9-10).

Es de esta manera como el MINEDUC considera este cambio y plantea que los establecimientos deben generar cambios, en especial, en la eliminación de barreras frente a la diversidad.

La inclusión escolar ha sido uno de los desafíos más importantes por los cuales ha tenido que enfrentar la educación escolar y todos los agentes educativos, recordando y dando respuesta a la toda la diversidad estudiantil, planteándolo desde la equidad e inclusión de todas las personas.

3.1.3.1 NORMAS LEGALES QUE IMPULSAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN CHILE

En Chile desde hace algunos años se ha incluido, mediante leyes y decretos, acciones que apoyen la inclusión, tanto a nivel social como educativo. Basado en el cambio de paradigma que se produce en la educación tradicional, es que a nivel ministerial se han ejecutados diversas acciones, con el objeto de responder a la diversidad de estudiantes que forman parte de nuestras escuelas.

Uno de los cambios más relevantes se produce el 1 de marzo de 2016 con la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, la cual se fundamenta en los siguientes principios generales: La no discriminación arbitraria e Inclusión, gratuidad progresiva, dignidad del ser humano y el de educación integral.

Esta Ley plantea (artículo n°1) que “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes”. Además se propone que “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (MINEDUC, 2015, p, 1)

Otro gran avance en el marco de la educación inclusiva, referida específicamente a los estudiantes que presentan N.E.E es la implementación paulatina, en el año 2015, del DECRETO N° 83. Este decreto aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica, mediante la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.).

La respuesta a la atención de la diversidad, se plantea desde las adecuaciones que se realizarán en la comunidad educativa, para disminuir los obstáculos y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas adecuaciones se sustentan en algunos principios como la igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa, valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa.

En este documento se plasma la intención del Estado por poder entregar a todos los estudiantes oportunidades de calidad, que aseguren la presencia, participación y progresión de todos en sus aprendizajes. En nuestro país ha sido un proceso arduo, como en todo el mundo. El periodo de transición que implica pasar desde un modelo de integración hacia la inclusión, aún se encuentra en desarrollo, sin embargo, gracias a las últimas políticas públicas, cada vez estamos más cerca de lograr una educación inclusiva.

3.2 TRABAJO COLABORATIVO

Tomando en consideración, que el quehacer profesional se genera tanto en instancias formales como informales, es decir desde la formación inicial hasta las interacciones con los pares, cuyas instancias influyen fuertemente las prácticas que llevamos a cabo en el aula actualmente, la propuesta es generar comunidades de aprendizajes, teniendo como foco principal la colaboración entre docentes u otros integrantes de la comunidad educativa, considerándose una herramienta fundamental para el mejoramiento en el contexto escolar.

Para comenzar es importante mencionar que, diversos autores plantean y describen esta forma de trabajo, utilizando diferentes términos tales como cooperativo, co-docencia y colaborativo. En ocasiones se expresan como términos semejantes, sin embargo, otros autores se esfuerzan en hacer una clara distinción entre ellos. En nuestro país, se hace referencia a trabajo colaborativo, término utilizado en la normativa vigente.

Las instancias de colaboración aportan significativamente en el quehacer de los individuos, como se señala en Leal, Navarro, V., Rodríguez, Sámano y Navarro, R. (2017), estas interacciones generadas:

(...) Comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico, en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo (s.p).

Estas interacciones y aprendizaje que desprende de ello, son lo que enriquece las prácticas pedagógicas que los docentes puedan llevar a cabo en el aula y que impactarían de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al ser

prácticas que consideran diferentes puntos de vistas desde disciplinas que la complementa y fortalecen.

3.2.1 ANTECEDENTES Y DEFINICIONES SOBRE TRABAJO COLABORATIVO.

La estrategia de trabajo cooperativo o colaborativo, si bien, comienza enfocada en un ámbito industrial, desde hace algunos años se ha insertado en la educación como una manera de potenciar las prácticas pedagógicas, fundamentándose en la premisa de la riqueza que se genera en la interacción social.

Como plantea Vygotsky, el aprendizaje es social y requiere de un contexto que promueva interacciones, desde esta perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, cada uno de los integrantes posee una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede ser potenciada debido a la heterogeneidad que poseen los grupos de trabajo. Dicha potenciación, también tiene relación con el intercambio de disciplinas que enriquecen aún más el quehacer pedagógico, como señalan Beamish, Bryer y Davies, citado en Rodríguez (2014), los profesionales complementan sus competencias y metodologías con un mismo fin.

Con respecto al éxito que pudiese tener esta forma de trabajo, Johnson y Johnson (1999), señalan que este dependerá de la manera en la que se establecen las interacciones entre los individuos:

La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en las que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro (citado en Hills, s.f).

Así mismo, Guitert y Jiménez citados en Maldonado (2008), señalan que “El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo” (p. 164).

3.2.2 TRABAJO COLABORATIVO EN CHILE

Como se menciona anteriormente, el trabajo colaborativo entre pares no es algo nuevo, ya en la década de los 90 comienza a nombrarse este concepto en algunos decretos relacionados con la educación especial. En la práctica, es con el DECRETO N° 170 donde comienza a tomar mayor fuerza, ya que, por primera vez se entregan orientaciones de cómo ejecutar dicha estrategia entre profesionales en los establecimientos educacionales.

En nuestro país, el Ministerio de Educación considera que el trabajo colaborativo es una:

(...) metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral 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 (2013, p. 39).

Esta metodología de trabajo se estableció en las escuelas, especialmente en aquellas que cuentan con P.I.E., ya que, están conformado por profesionales que abarcan diferentes disciplinas para potenciar a los estudiantes que presenten alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, como señala Grau, el trabajo colaborativo “posee

la ventaja de que permite dividir efectivamente el trabajo, incorporar distintos conocimientos y perspectivas, y lograr soluciones finales de mayor calidad” (2016, p.2).

En las orientaciones entregadas en el año 2013, por el ministerio de Educación, se plantea que existen cinco elementos que facilitan los procesos cooperativos:

- Interacciones cara a cara; En este elemento los profesionales toman decisiones de tipo organizativo, como por ejemplo horarios, participantes, funciones, entre otros.
- Interdependencia positiva; Este proceso se considera uno de los más importantes, y consiste en estar de acuerdo que la mejor manera de responder a las necesidades de los estudiantes es trabajar en conjunto con otros agentes educativos.
- Habilidades interpersonales; Consiste en que los participantes puedan confiar mutuamente y que tengan las habilidades necesarias para resolver los conflictos. Se relaciona directamente con las habilidades sociales de cada participante.
- Evaluación del progreso; Se refiere a pesquisar permanentemente el trabajo realizado, como por ejemplo el cumplimiento de metas, la necesidad de adecuar estrategias y metodología.
- Responsabilidad individual. Se considera el motor del equipo de aula, es importante que los participantes reconozcan la importancia del trabajo que se está realizando, además incluye la autoevaluación, con el fin de mejorar en esta práctica de trabajo.

Sin duda estos son similares a los elementos básicos del aprendizaje cooperativo aportados por Johnson y sus colegas (1990), que señala que “El trabajo colaborativo se produce cuando se cumplen determinadas condiciones: interdependencia positiva, responsabilidad individual, desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, grupos heterogéneos de trabajo, igualdad de oportunidades y alta motivación” (2015, p.3). Por

ello, se entiende que la responsabilidad individual de las tareas interviene en el proceso de los otros integrantes, por lo que es fundamental establecer metas comunes y que deben ser cumplida por todos, considerando el respeto y tolerancia a la heterogeneidad de opiniones.

3.2.3 EQUIPO DE AULA COMO PARTE DEL TRABAJO COLABORATIVO

El equipo de aula se considera como el grupo de personas que, cumpliendo con los requerimientos establecidos, están a cargo de llevar a cabo el trabajo colaborativo.

Para implementar esta modalidad de trabajo, Duk y Murillo (2014) consideran “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” (p. 12). Así como también, que los establecimientos entreguen las condiciones necesarias para realizarlo.

Sin embargo, no tan solo son los docentes los involucrados en hacer efectivo el trabajo colaborativo, en nuestros establecimientos educacionales debido a las diversas necesidades presentadas por los estudiantes, otros profesionales del ámbito médico también se han visto inmersos en este ámbito.

Para llevar a cabo esta modalidad de trabajo, se establece la conformación de un equipo de aula, entendiéndose este como:

(...) grupo de profesionales conformado por el o los profesores de aula respectivo, el profesor especialista, profesor especializado o psicopedagoga, y otros profesionales asistentes de la educación, asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, etc., 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” (MINEDUC, 2013, p. 40).

Estos equipos deben cumplir con ciertas funciones establecidas, relacionadas con facilitar el acceso al currículum, elaborar plan de apoyo individual que responda a las necesidades de los estudiantes, además de adecuación de actividades y/o evaluaciones.

3.2.4 CO-ENSEÑANZA

Como parte del trabajo colaborativo se instaura la co-enseñanza, como estrategia entre los profesionales que integran los equipos de aula. Esta se entiende como “dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (MINEDUC, 2013, p. 44).

Según los enfoques de la co-enseñanza, el trabajo se puede asumir de distintas formas dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales.

Inicialmente se trabaja en una modalidad llamada Enseñanza de Apoyo, la que consiste en que uno de los docentes asume el rol de líder y otro de apoyo, este último va entregando ayuda uno a uno a los estudiantes que lo necesiten. Posteriormente se puede realizar la Enseñanza Paralela, aquí dos o más personas dividen a los estudiantes de la clase en grupos y cada docente trabaja de manera independiente con cada grupo.

Luego se puede avanzar hacia la Enseñanza Complementaria, en esta ocasión ambos co-enseñantes cumplen un rol diferente, pero complementario en la clase.

Finalmente se espera que los docentes logren realizar una Enseñanza en Equipo, esta consta en que dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase.

En síntesis, el trabajo colaborativo da respuesta a una sociedad actual, que, a diferencias de años anteriores, da mayor valor al aprendizaje social, que se realiza entre pares, no tan sólo de alumnos, si no que de manera más global incluyendo, además profesionales de distintas ramas.

3.3 PERCEPCIÓN

Percibir es una acción cotidiana y que, a lo largo de la vida, va asociando situaciones, objetos, personas, paisajes, etc., a sensaciones que nos permiten valorarlas y significarlas u otorgarles importancia, de acuerdo a las experiencias vividas. El sustantivo “percepción” deriva del latín perceptio, y significa la acción de recoger o recibir, es decir, obtener información de un estímulo.

Robbins, 2004, define la percepción como el “proceso por el que los individuos organizan e interpretan las impresiones sensoriales con el fin de darle un sentido al entorno” (p. 124). Es decir, no se limita sólo a recibir información, si no que confluyen una serie de factores que enriquecen esta acción y genera un proceso complejo.

Como primer paso de este proceso, se puede considerar la asociación a los conocimientos previos que facilita la interpretación del estímulo, por tanto, es un proceso intelectual consciente, ya que, el individuo es capaz de hacer un juicio o tener una opinión al intelectualizar las sensaciones que le genera, como señala Moreno, 2003:

(...) la percepción es un proceso psicofísico por el que el sujeto transforma las diversas impresiones sensoriales (estímulo), previamente transportadas a los centros nerviosos, en objetos sensibles conocido. Es esencial a la percepción la aprehensión de la realidad, no como una impresión sensorial aislada o un haz de impresiones sensoriales, sino como un conjunto global organizado, o una totalidad” (p. 229).

Posterior a la interpretación que se genera a través del conocimiento y, como parte del proceso de la percepción, se genera una valorización o asociación a emociones que permite identificar la información a algo positivo, negativo o neutro. Como indica Kolb, la percepción al estar asociada a factores internos de las personas, estas al estar frente a un estímulo “(...) tratan de interpretar lo que ve, esta interpretación sufre una influencia considerable de las características personales del receptor. Entre las características personales que influyen en la percepción se encuentran las actitudes, personalidad, motivaciones, intereses, experiencias y esperanzas” (p.124). es por esta razón que podemos concluir que este proceso va cambiando de acuerdo al estado de madurez de los seres humanos.

Por otro lado, la percepción se ve influida por los estados emocionales y experiencias pasadas, lo cual lo hace un proceso personal, con matices que difieren entre los individuos y que, por tanto, valoraran de manera diferente de acuerdo a sus características internas. “Como prueba fehaciente de que la percepción es más que sensación, consideremos que diferentes personas pueden transformar la misma estimulación sensitiva en percepciones totalmente diferentes y que las percepciones están afectadas por el contexto de la aferencia sensitiva” (Kolb y Whishaw, 2009, p.193).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es que consideramos relevante investigar sobre el trabajo colaborativo desde la percepción de los docentes, ya que, si bien existe teoría que respalda esta metodología de trabajo, la manera que se lleva a cabo depende de las experiencias personales que se han generado en torno a esta y que se traducirá en objetividad, interferencias o distorsiones en su ejecución. Uno de estos es un fenómeno llamado proyección el cual Robbins define como “...una tendencia a atribuirles a los demás las características de uno...” (p. 128).

En el caso del presente estudio, se busca comprender la relación que establecen los docentes entre la teoría y la práctica del trabajo colaborativo, intentando interpretar

qué factores intervienen en esta conjunción que conlleva a percibirlo de una determinada manera y, por ende, al ejecutarla, así como también, en un futuro, poder establecer cambios o potenciar en las prácticas para que los equipos de aula realicen un trabajo óptimo y enriquecedor en su expertiz.

En base a la teoría recopilada y lo que plantea Morgado desde la perspectiva de la neurociencia, cuyo proceso perceptivo consta de estímulos que llegan al área de procesamiento, para luego contrastarla con la información ya almacenada e interpretarla para luego enviar a diferentes áreas sensoriales del córtex cerebral para determinar su significado e importancia, se establecerán categorías para la comprensión de la percepción con el fin de otorgar orden a la información que se obtendrá en el estudio.

A continuación graficaremos el concepto de percepción, de acuerdo a la teoría recopilada:

Imagen 1



4 MARCO METODOLÓGICO

A continuación, describiremos los enfoques y pasos metodológicos para llevar a cabo esta investigación.

4.1 PARADIGMA Y ENFOQUE

La presente investigación corresponde a un estudio de caso, por lo que responde a las características específicas del centro educacional donde se llevará a cabo. Es por esta razón que el estudio no es replicable en otros contextos, no obstante, permite generar nuevos conocimientos que orientan a mirar la problemática desde perspectivas más amplias y enriquecedoras.

En base a los objetivos planteados en esta investigación, los cuales están enfocados a comprender la percepción de un grupo de docentes que trabajan en conjunto con profesionales pertenecientes al Programa de Integración escolar, nos plantearemos desde un paradigma hermenéutico que nos permite conocer e interpretar la realidad de acuerdo al contexto y conocimiento que se tiene sobre el tema a investigar. “La hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez, 2004, pág.102).

Desde esta perspectiva, indagaremos en sus quehaceres profesionales desde sus conocimientos y, en especial, desde sus experiencias, debido a que esto influye en la posterior comprensión de su discurso frente al trabajo colaborativo. Cada persona ejecuta una acción de acuerdo a la manera que percibe el mundo, por lo que “los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la *vida cultural y social*”. (106). Es así como también se permite la comprensión del tema a investigar en base al significado que le otorga a

determinadas situaciones, las que se construyen a partir de las intenciones que lo motivan, el significado que le otorga al hecho, lo cual está en relación al conocimiento que se tenga del tema, la función entendida como la finalidad de la acción y condicionamiento ambiental y cultural (contexto). (Martínez, 2004)

En cuanto al enfoque, utilizaremos el enfoque cualitativo por la necesidad de la recolección de información, basadas en respuestas abiertas, que posteriormente serán analizadas e interpretadas. “La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades su estructura dinámica, aquella que da razón plena- de su comportamiento y manifestaciones.” (Martínez, 2004, pag.66)

4.2 CONTEXTO Y ESCENARIO DE SUJETO DE ESTUDIO

La investigación se llevará a cabo en una escuela de enseñanza parvularia y básica de la Comuna de Conchalí, Centro de la Población Eneas Gonel. Es un recinto de dependencia municipal, el que cuenta con una matrícula de 718 estudiantes, registro hasta noviembre del 2018.

La dotación de trabajadores es de 70 personas, cumpliendo diferentes funciones, tales como:

FUNCIONES	CANTIDAD
• Director	1
• Inspector	2
• UTP	1
• Orientadora	1
• Docentes de enseñanza básica	32

- Docentes diferenciales 8
- Profesionales asistentes de la educación 13
- Asistentes de la educación 6
- Paradocentes 5
- Auxiliares 7

De los 32 docentes de enseñanza básica que ejercen en la escuela, 17 trabajan en el primer ciclo, en los cuales el docente con la jefatura del curso realiza la mayoría de las asignaturas, a excepción de música, inglés, lenguaje biblioteca, educación física y religión.

Con respecto a la modalidad de trabajo con los estudiantes que presentan N.E.E., el establecimiento cuenta con el Programa de Integración Escolar desde el año 2010, complementando con grupo diferencial hasta el 2015. El Decreto 83, comienza a hacerse efectivo desde el año 2017, comenzando a ser evaluados todos los estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje independientemente de si integrarán el P.I.E., esto se realiza para entregar apoyo a todos los estudiantes del curso que lo requieran. Además, se restringe el aula de recursos a solo aquellos estudiantes que estén muy desfasados en sus aprendizajes, en relación a su grupo curso, esto con el objetivo de que la educadora diferencial esté la mayor parte del tiempo en aula común colaborando con los docentes en beneficiar a todos los estudiantes.

Otro cambio implementado, es que se comienza a realizar un PACI a los estudiantes que lo requieran (Plan de Adecuaciones Curriculares Individual) más completo que años anteriores, pudiendo incluir en estos casos, apoyo en aula de recursos.

Con respecto a las clases diversificadas no existe modificación en las planificaciones de los docentes, no se hizo una evaluación de estilos de aprendizaje de

los estudiantes, para que las clases fueran enfocadas a los resultados obtenidos y tampoco se establecen las horas de colaboración de manera oficial, por lo cual se disponía de 1 1/2 hrs por curso para coordinar el trabajo.

4.3 SUJETOS DE ESTUDIO

La selección de la muestra estuvo orientada en aspectos relacionados con el ciclo en el cual se desempeñan, asignatura y edad.

En relación con el ciclo de enseñanza básica, se escogió el primer ciclo, ya que, en el establecimiento los docentes realizan la mayoría de las asignaturas y, por tanto, pasan la mayor cantidad de horas con los estudiantes en aula. Otro aspecto a considerar, es que a estos docentes son a quienes se les asigna las cuatro asignaturas consideradas “principales”, que son Lenguaje y comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía y a las cuales se les asigna apoyo del equipo P.I.E., tanto de educadora diferencial para las clases colaborativas, como de otros profesionales ante situaciones emergentes.

En cuanto al rango etario, se escogen a conveniencia y voluntad de participación, por lo que resulta un grupo heterogéneo de entrevistadas que fluctúan entre los 25 y 50 años de edad. Esto permite tener una visión diversa en este aspecto, tomando en consideración que las docentes de mayor edad han debido cambiar su metodología de trabajo desde la incorporación del DECRETO N° 170 y los docentes de menor edad, fueron formados desde la perspectiva inclusiva.

Para finalizar, todas las docentes entrevistadas pertenecen al género femenino, ya que en el establecimiento toda la planta docente son mujeres.

4.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información en esta investigación, se utilizó como técnica de investigación cualitativa la entrevista semi estructurada, las cuales fueron aplicadas de manera individual a las cuatro docentes seleccionadas. Esta técnica entrega la posibilidad de “(...) plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto (...)” (Corbetta, 2010, p.353), por lo que entrega la posibilidad de indagar en profundidad sobre aspectos relevantes que surjan durante la conversación, así como también indagar en aspectos emergentes en la conversación.

El instrumento fue construido durante el mes de agosto, validado por profesores especialistas y aplicado durante el mes de septiembre del año 2018. Su construcción se basó en tres lineamientos esenciales, que se consideraron necesarios para lograr el objetivo de comprender cuál es la percepción de los docentes. El primer punto hace referencia al conocimiento que maneja el docente sobre el trabajo colaborativo que se realiza con el equipo P.I.E., el segundo indica el valor que le asigna a ese trabajo y por último cual es la importancia o significancia que le atribuye en cuanto a su ejercicio como docente.

4.5 TIPO DE ANÁLISIS

Con el objeto de comprender la realidad estudiada, se llevará a cabo un análisis de discurso de las entrevistas realizadas, como manera de obtener resultados objetivos en relación a las realidades expuestas.

La comunicación humana tiene diversas formas de expresión, verbal, gestual, corporal, pero el discurso verbal es la manera de conocer y comprender las acciones que se llevan a cabo, ya que, de acuerdo a las concepciones que se tiene sobre un determinado tema, se actúa frente a este. Como señala Ruiz (2009):

(...) el conocimiento de la realidad social, parte de la consideración de la orientación subjetiva de la acción social: la acción social está orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción, por lo que es preciso atender a este sentido para la comprensión y la explicación de la misma (p. 3).

A partir de aquello, deducimos que el discurso induce a la comprensión de las acciones realizadas, pero este no se limita solo al habla, sino que existen aspectos implícitos del discurso, que tienen relación con la gestualidad o consideraciones ocultas que se infieren de las acciones relatadas y que tienen relación con la “opacidad del discurso”. Como plantea Santander, P. (2011), esta opacidad requiere del análisis para profundizar y comprender en totalidad los discursos, ya que enriquece el lenguaje y permite abrir posibilidades que van más allá de lo expresado con las palabras.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE RIGUROSIDAD

Para llevar a cabo la entrevista, se solicita de manera personal a cada docente que cumple con los criterios definidos, su consentimiento para participar de manera voluntaria y ser grabados, como registro y sustento de los análisis para esta investigación. Dicho consentimiento fue elaborado, en conjunto con profesor guía de este estudio y validado por profesionales que pertenecen a la casa de estudio.

Con la firma del consentimiento, se asegura el resguardo de la identidad de las entrevistadas, así como también, la devolución de la información y análisis obtenidos que pudiesen significar un aporte para el establecimiento y su quehacer pedagógico.

4.7 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Basándonos en la teoría recopilada, se establecieron tres categorías de análisis enfocadas en el análisis de discurso, la que tiene etapas de indagación, partiendo por el “conocimiento” que tienen los docentes sobre el tema de estudio y el cual dependerá básicamente de la formación teórica que ellos posean. Posteriormente, se establece la categoría que surge desde el conocimiento teórico y que tiene relación con el “valor” que se le asigna a dicho conocimiento y que resulta de la conjunción de la teoría y la experiencia previa. Finalmente, se establece la “significancia”, cuya categoría hace alusión a la práctica, lo que realiza el docente en base a lo que sabe, piensa y siente frente al tema.

Con toda la información anterior, nos permitirá lograr el objetivo de estudio que está enfocado en “La comprensión de la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo con los profesionales del equipo P.I.E.”.

5 ANÁLISIS DE DISCURSO

El análisis de las entrevistas se realizó en consideración a tres categorías que sustentan el presente estudio, *conocimiento, valoración y significancia* el trabajo colaborativo con los profesionales del PIE.

Con respecto a aquello es necesario precisar:

- Como primera categoría se establece el “Conocimiento sobre trabajo colaborativo”, entendiéndose este como la base teórica, imagen o entrada de información a priori, sin la intervención de factores externos.
- La segunda categoría, tiene relación con el “Valor que el docente de EGB le asigna al trabajo colaborativo. Esta tiene relación con la interpretación personal del tema, de acuerdo a las sensaciones o emociones que cada individuo le asigna, de acuerdo a su experiencia y que le permite llevar a cabo una acción, pudiéndola valorar como algo positivo, negativo o neutro.
- La última categoría “Significado del trabajo colaborativo”, la cual está enfocada en la respuesta o acción llevada a cabo y que provoca un impacto en el entorno, aportando en su quehacer pedagógico.

Para comenzar, como hemos expuesto en nuestra base teórica, consideramos pertinente indagar con respecto a la trayectoria profesional de cada profesora y los vínculos que han tenido con el Programa de Integración, ya que como indica Stephen P. Robbins, 2004, la percepción está arraigada a factores internos de las personas:

Cuando un individuo observa un objeto y trata de interpretar lo que ve, esta interpretación sufre una influencia considerable de las características personales del receptor. Entre las características personales que influyen en

la percepción se encuentran las actitudes, personalidad, motivaciones, intereses, experiencias y esperanzas (p. 124).

Es por ello, que las interrogantes estaban enfocadas en aspectos más genéricos y que hacían mención al tiempo trabajado en la escuela y con el P.I.E, con qué profesionales habían trabajado y qué conocían del Programa de Integración. Con respecto a lo anterior, los docentes entrevistados dicen conocer a los integrantes del equipo P.I.E. de su establecimiento, reconociendo el rol de los especialistas Psicólogos y Fonoaudiólogos, sin embargo, en ocasiones había confusiones entre los Psicopedagogos y Educadores Diferenciales, ya que realizan las mismas funciones dentro del programa.

La confusión de los roles que cumplen los Psicopedagogos y Educadores Diferenciales, no sólo se puede evidenciar en esta escuela, si no que ha sido una constante a nivel nacional. Aquello puede responder a que, si bien el Psicopedagogo no es docente, sino más bien un profesional asistente de la educación, en Programas de Integración cumple la misma función que el docente diferencial en el caso de que no se cuente con dicho profesional. Para cumplir con esta función, se solicita una autorización docente, como se deja en claro en el ordinario N° 5, emitido por la División de Educación General: *“Por tanto, solamente, en caso de que no se cuente con los profesores titulados o habilitados para satisfacer las necesidades educativas, de manera excepcional podrá solicitarse una autorización para ejercer la docencia de acuerdo al Decreto N° 352”.*

En cuanto al trabajo realizado con otros profesionales del equipo, los docentes han compartido experiencias con todas las disciplinas, manifestando satisfacción con el trabajo llevado a cabo. En el caso específico de la labor realizada con Psicólogos y Fonoaudiólogos, se relaciona en la mayoría de los casos en resolución de situaciones emergentes, como la contención emocional de estudiantes con dificultades conductuales,

demostrándose que la co-docencia solo se realiza con Educadores Diferenciales y Psicopedagogos.

5.1 ANÁLISIS CATEGORÍA “CONOCIMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO”

Como plantea el Decreto 170, en cuanto al trabajo colaborativo, es una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, que incrementa ambas experiencias al realizarlas de manera cooperativa. Al establecer esta modalidad de trabajo en las escuelas, principalmente las que cuentan con programa de integración escolar o con apoyo de otros profesionales de la educación, se entregaron orientaciones (2013) donde se mencionan elementos que facilitan su implementación, entre los cuales:

- ✓ Interacciones cara a cara
- ✓ Interdependencia positiva
- ✓ Habilidades interpersonales
- ✓ Evaluación del progreso
- ✓ Responsabilidad individual

En base a la normativa vigente y las experiencias de las entrevistadas, exponen sobre el conocimiento de esta modalidad de trabajo que:

Profesora 1 *“es que nos juntamos una vez a la semana, vemos que vamos a hacer, ella me ofrece ayuda o yo le pido”,*

Profesora 2 *“Compartir experiencia en el mismo lugar, con diferentes especialistas en pro del aprendizaje de los niños”.*

Profesora 3 *“Por lo que yo creo, es un trabajo en donde se ayuda, apoya y se comparten ideas con las demás personas”.*

En general, las docentes coinciden en que el trabajo se realiza en conjunto con otros profesionales, ya sea Fonoaudiólogo, Psicólogo, Profesor Diferencial y Psicopedagogo. Además, mencionan que el trabajo colaborativo es una instancia en donde se comparten ideas y/o experiencias, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, enfocándose en el resultado, más que en el proceso o experiencias de aprendizajes que los estudiantes puedan experimentar.

Profesora 4 no da respuesta directa a la pregunta, indicando: *“Que la educadora realiza las adecuaciones en las pruebas en los niños que tienen dificultades de aprendizaje”.* En el caso de esta docente, se evidencia que existe mayor desconocimiento sobre el concepto y sentido de realizar trabajo colaborativo, detallando solo una de las acciones que realiza la Educadora Diferencial de manera independiente.

Visualizamos que la concepción que se tiene por trabajo colaborativo es vaga, mencionando en ocasiones, que es una hora en la que juntan y conversan de los casos más complejos, sin contemplar aspectos imprescindibles de esta metodología que se detallan, por ejemplo, en la resolución exenta N° 467/2017, sobre trabajo colaborativo de equipo de aula la cual menciona que se deben llevar a cabo actividades:

Planificar en conjunto con el docente de aula diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje; definir en conjunto con los otros profesionales de la educación e rol y funciones de los integrantes del equipo de aula; ajustar la planificación con otros programas relacionados; elaborar adecuaciones curricular a partir de la planificación del docente de aula y de la evaluación psicoeducativa de los estudiantes que lo necesiten; evaluar el progresos de

los equipos de aula; elaborar el plan de apoyo individual de estudiante con necesidades educativas, etc. (pág. 4)

Al profundizar, refiriéndonos al trabajo propiamente tal que realizan con los profesionales del equipo P.I.E, dos de las entrevistadas comentan que se juntan una hora a la semana con la educadora y conversan sobre lo que ella (Educadora Diferencial) puede hacer para “aportar” en el aula y sobre contenidos en los que están descendidos los estudiantes y que se pueden reforzar, nuevamente observándose individualidad en el quehacer de la especialista o como un acomodo de lo que ya ha planificado la docente de asignatura.

Profesora 1 *“Rose me pregunta que vas a hacer la otra semana, le digo mira, voy a hacer tal cosa o voy a pasar tal consonante, en qué te coopero me dice ella, a mira tráeme láminas o hace un bingo de palabras”.*

Profesora 2 *“trabajamos en eso en el fondo viendo como aprenden los niños y viendo cómo podemos hacer para lo que esté más bajo en los niños, para eso nos juntamos”.*

Además, añaden otra acción que se realiza con los profesionales del P.I.E., que es la adecuación de instrumentos de evaluación. Si bien, la mayoría de las docentes lo nombra, sólo una de ellas menciona que existe una coordinación entre ambas profesionales, para modificar los instrumentos de evaluación según las necesidades de los estudiantes, haciendo énfasis que está de acuerdo con esas modificaciones, siempre que permitan al estudiante esforzarse en encontrar las respuestas.

Profesora 1 *“Y cuando hay pruebas me dice más o menos las adaptaciones que hay que hacerles a los niños, si yo estoy de acuerdo o no, porque yo puedo creer que el niño necesita tener adaptaciones, pero no, no pensar”.*

Por el contrario, la **Profesora 4** “*Con respecto a las pruebas yo le envío las pruebas para que ella haga las adecuaciones*”, desligando responsabilidad solo a la Docente Diferencial, asignándolo bajo la consideración que es la especialista, por tanto, sabe qué hacer. Con respecto a lo anterior, la normativa establece que en el marco del trabajo colaborativo se encuentra la co-docencia, la cual se define como (...) dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase (...) (Cramer, Liston, Nerven y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008), con lo cual la especialidad o profesión no es razón para decidir individualmente frente al proceso de aprendizaje de un o los estudiantes, si no que las disciplinas y puntos de vistas se complementan para la toma de decisiones, vinculándose íntimamente con los momentos de la gestión curricular, ya que la “co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, citado en Rodríguez 2014, p. 221) la cual se sustenta con el párrafo extraído de la resolución exenta mencionada con anterioridad.

La misma docente plantea: “*por ejemplo ella un día me pidió hacer una clase y yo le dije –ningún problema, yo no voy a intervenir porque va hacer tu clase*”

El discurso de la Profesora 4 será recurrente en cuanto a que su trabajo es más bien independiente y alejado del enfoque colaborativo el cual es un eje fundamental dentro de las reformas educativas mencionadas en el Decreto 170.

Profesora 3 “*Se coordinan actividades, realizamos esas actividades juntas en la sala de clase para todos, se comparte con la profesora en la clase durante los tres momentos*”.

Profesora 4 “*hasta el año pasado que entraban 4 horas a la semana creo que eran, que entraban, pero ellas venían a ver a su grupo, pero no participaban de la clase entonces igual no es lo mismo*”

En este punto se puede observar una reciente participación de las educadoras diferenciales dentro del aula, en donde está transformándose en una actividad más ágil y activa.

Para terminar esta categoría, se consultó a las docentes de educación básica sobre las acciones que consideran como trabajo colaborativo y hacían en conjunto con el equipo P.I.E. A pesar de que las docentes expresan que el tiempo para planificar actividades es escaso y en ocasiones nulo, algunas docentes entrevistadas mencionan que logran planificar algunas acciones con las Docentes Diferenciales. Como resultado de esa coordinación, la Docente Diferencial suele aportar con el material concreto, audiovisual y actividades lúdicas para aplicar en clases. Además, comentan que participan de salidas pedagógicas.

En general, la mayoría de las docentes que exponen las acciones anteriores, comprenden y están poniendo en práctica, en diferentes medidas, el trabajo colaborativo. Se deduce, que logran comprender e interpretar de manera conceptual lo que significa trabajar de esta manera, sin embargo, en el quehacer, se refleja como un “apoyo a la clase” más un trabajo en co-docencia, por esta razón, consideramos que se encuentran en una fase inicial de trabajo, hablándose muy poco de la planificación, preparación de planes de apoyo y coordinación entre las docentes. Lo anterior se puede deber a diversos motivos, en el cual destaca, el poco tiempo para planificar dicho trabajo, inadecuada distribución de los roles dentro del aula o la más importante de todas, la reciente implementación de esta modalidad de trabajo en el establecimiento.

5.2 ANÁLISIS CATEGORÍA “VALORACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO”.

En la siguiente categoría de análisis, la que está orientada a la valoración del trabajo colaborativo, se espera que los docentes puedan discernir qué tan importante es esta modalidad de trabajo para ellos, cómo ha servido en su quehacer profesional, si ha experimentado cambios y cómo los clasificaría, positivos, negativos o neutros.

Referente a las experiencias que han tenido los docentes, es destacable que dos de las entrevistadas manifiestan que el trabajo colaborativo con el equipo P.I.E. llevado a cabo ha sido positivo, en cuanto a los aportes a su labor, tomándolos como un acto de buena voluntad al apoyar a estudiantes que presentan dificultades. Frente a aquello señalaron:

Profesora 1: *“las experiencias positivas me han entregado son los tips que me entregan para poder tratar con diferentes niños, es muy bueno que este el equipo PIE en la sala, ya que, ellos te orientan”.*

Profesora 3: *“La experiencia positiva es que siempre me puede ayudar y apoya la adquisición de los aprendizajes. Lo otro, es que valoro mucho la disposición que tiene todos en el PIE”.*

Por el contrario, una de las entrevistadas señala un aspecto negativo de la experiencia, Profesora 2 mencionando, *“ha habido varias experiencias, siento que la profesional muchas veces no le da independencia a los niños, ya que algunos muñequen las situaciones con la profesora del PIE”.* Esta opinión, responde a que ciertos estudiantes que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, requieren refuerzos constantes y monitoreo en el desarrollo de actividades, lo cual es percibido

como asistencialismo que coarta la independencia y no como un proceso de refuerzo que busca lograr la autonomía de los estudiantes.

En relación a la misma interrogante, **la Profesora 4** indica que su experiencia se limita a que, *“La educadora ha hecho clases en algunas ocasiones y me he dado cuenta que la forma dinámica que ella posee hace que los niños aprendan de mejor forma”*. Si bien la docente rescata el dinamismo con el cual trabaja la Profesora Diferencial, no indica una experiencia inclusiva entre ambas profesionales o como una instancia de complemento a su labor que pudiese incorporar en situaciones futuras.

En termino generales, observamos que existe concordancia en que los cambios experimentados en el quehacer pedagógico de los docentes de EGB han sido positivos, plasmando en su discurso que han observado en los estudiantes y en ellos mismos una manera diferente de llevar el proceso de aprendizaje, no obstante, la valoración se la asignan a el aporte de cada profesional de forma independiente más que el trabajo con conjunto que han realizado con cada uno de ellos.

Profesora 1 menciona, *“He notado que el niño es más autónomo que antes; estaba muy dependiente del apoyo que venía”*.

Profesora 2: *“Puedo visualizar mejor algunos indicadores de los niños cuando tienen algún problema”*.

Profesora 3: *“En consecuencia se involucran y se comprometen”* (refiriéndose a los estudiantes).

Podemos destacar que los docentes reconocen y valoran que los estudiantes han desarrollado mayor autonomía e independencia en la realización de actividades dentro del aula regular, así como también la participación activa y espontánea en el desarrollo de la clase. Además, señalan que han podido pesquisar de forma más eficiente y

oportuna si los estudiantes presentan alguna dificultad pudiendo derivar a los especialistas adecuados, ya que, cuentan con un equipo de especialista dentro del aula.

Uno de los aspectos más valorados por los docentes de EGB es el hecho que los Educadores Diferenciales tengan más horas de apoyo en el aula común, considerándolo como un mayor compromiso con el curso e involucrado con los contenidos curriculares de las clases.

Es importante mencionar, que, si bien la mayoría de las valoraciones se consideran positivas, también se logra extraer desde la entrevista con la **Profesora 4** que se enfoca solo a los estudiantes y no a lo que podría significar para su quehacer pedagógico, puesto que las labores las concibe de manera individual:

“Yo siento que fue fructífero para los chicos, porque de repente a uno igual se le puede quedar algo atrás y ella está atenta (haciendo mención a la educadora diferencial) y rellena ese huequito que a ti se te quedo”.

“A mí también me sirvió como para tomarme un respiro dentro de la jornada escolar mientras ella ejecuta una clase por ejemplo”.

En el caso de esta docente, nuevamente nos encontramos con una sobreposición de su labor frente a la Educadora Diferencial, ajena a su quehacer, es más bien concebida como una intervención ante situaciones emergentes que le sirve para solucionar lo que ella no domina, pero no como un cambio en su modalidad de trabajo que es valorable y/o enriquecedor. Debido a aquello, continuamos sosteniendo que no realiza un trabajo colaborativo, por ende, su valoración no encaja en ninguna de los criterios planteados.

Con respecto al aporte que genera el trabajo colaborativo a su quehacer pedagógico, todos los entrevistados indican que el equipo de integración es de gran ayuda, ya que sienten que son un respaldo y un apoyo positivo para la clase y agradecen

que estén dentro del aula y así apoyar en el control y la disciplina del curso. Además, indican que siempre están dispuestos a colaborar y ponen énfasis en la importancia de tener una perspectiva diferente y lúdica de entregar los contenidos a los estudiantes.

5.3 ANÁLISIS CATEGORÍA “IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO”.

Antes de comenzar el análisis, es importante dejar en claro la diferencia entre valoración e importancia, reconociendo la valoración como aspectos positivos negativos o neutros con respecto a los aprendizajes del quehacer pedagógico y por otro lado la importancia se refiere a su crecimiento personal y como les ha ayudado el trabajo colaborativo en su quehacer pedagógico.

Al preguntar sobre la importancia que ellas le entregan al trabajo colaborativo, se logran identificar muy claramente que sólo lo asocian a sus propios aprendizajes y nos llama profundamente la atención que ninguna de las profesoras entrevistadas les otorgue la importancia a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, lo cual consideramos que es el fin último del trabajo colaborativo. Desconocemos si se debe a que efectivamente el aprendizaje de los estudiantes no se ha visto beneficiado, no lo consideraron relevante o llanamente no lo dejaron explícito en la entrevista.

En cuanto a la pregunta de cómo son las experiencias que han tenido sobre el trabajo colaborativo podemos destacar que las profesoras en cuestión mencionan lo siguiente:

Profesora 1: *“Conocer las redes a las cuales se debe derivar a los estudiantes, en donde existan otros especialistas que puedan ayudar a los chiquillos y de manera que los atiendan más rápido.”*

Profesora 2 *“ Visualizar los problemas que tengan los niños, he aprendido algunas técnicas y cosas que en el fondo son herramientas que uno les entrega a los niños para solucionar los problemas que se le dan en diferentes áreas.”*

Se logra extraer que las docentes se sienten con más estrategias para derivar, identificar y entregar el apoyo a sus estudiantes. También consideran que un estudiante que presente algún diagnóstico médico según criterio del Decreto nº 170 debe ser atendido, independiente de que pertenezca a P.I.E. o no, evidenciando una mayor preocupación por atender las necesidades de los estudiantes y responder de manera adecuada a sus requerimientos.

Un aspecto relevante a destacar, es el análisis que realiza la **Profesora 3** el cual se relaciona con el aprendizaje social que se produce en instancias en donde se comparte y se trabaja en conjunto, por lo cual comenta *“Durante el tiempo que he trabajado con el equipo he aprendido a compartir y ejercer con conciencia la co-docencia, a compartir los espacios que antes eran solo míos”*, pudiéndose desprender que existe conocimiento y disposición a generar cambios en la labor individual para convertirla en labores complementarias.

Para finalizar, haciendo referencia a la importancia personal que le otorgan en la práctica docente, podemos destacar, que sienten que han crecido profesionalmente.

Profesora 1: *“ Para mi es re importante tener un equipo PIE, te voy a contar desde mi experiencia yo era una niña PIE, tengo dislexia y discalculia y para mí ha sido muy difícil, ahora que estoy vieja recién empecé a tomar medicamento que me ordena un poco*

mi cerebro tomo lo mismo que toman los niños, metilfenidato". Este caso, es representativo del sustento teórico que hemos planteado en este estudio, donde una experiencia personal influye significativamente en la labor que desempeña, que la docente empatiza considerablemente con sus estudiantes.

En líneas generales, la importancia que otorgan a la co-docencia es atribuible a que han logrado mejorar su práctica profesional, un aporte a su desarrollo profesional, para de esta forma ser un mediador más eficiente, profundizando en el acercamiento con los estudiantes, conociendo sus intereses y necesidades. Algunos docentes sienten que han adquirido técnicas y herramientas que pueden aplicar en sus clases para realizarlas más lúdicas y entretenidas. Igualmente, una de las entrevistadas focaliza la importancia a la disposición del tiempo y voluntad que presentan los profesionales del equipo, los cuales, comenta siempre se ofrecen para responder a sus dudas e inquietudes, además de poder aportar con estrategia útiles para los docentes, apoderados y estudiantes.

Consideran, además, como resultado de esta práctica de trabajo, han logrado realizar retroalimentaciones de las clases, aceptando críticas constructivas de sus pares y por ende trabajando en las mismas. Reconocen que ha generado un cambio en la percepción de la enseñanza, debido a que se han tenido que adaptar juntos al trabajo en equipo y a la "modernidad", que a pesar de la resistencia que se había observado en un principio, se han visto obligados a realizarlas, para poder dar respuesta en el aula de las necesidades de todos los estudiantes y que, a pesar de todo, ha sido un aporte a su práctica.

6 RESULTADOS

Como instancia final del estudio, expondremos las conclusiones que logramos visualizar con respecto al tema planteado, para lo cual es preciso recordar la pregunta y objetivos que guiaron la investigación:

¿Cómo perciben los profesores de EGB el trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar?

OBJETIVO GENERAL

Comprender la percepción sobre el trabajo colaborativo de los profesores de EGB con los profesionales del equipo del Programa de Integración Escolar en una escuela municipal de la comuna de Conchalí.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qué entienden los profesores de EGB sobre el trabajo colaborativo con los profesionales del equipo PIE.
- Reconocer el valor que le otorgan los profesores de EGB al trabajo colaborativo que realizan con los profesionales del equipo de PIE.
- Comprender la importancia que le otorgan los profesores EGB a la práctica del trabajo colaborativo que realizan con los profesionales del equipo PIE.

De manera general, podemos concluir que la percepción que poseen los docentes EGB, sobre el trabajo colaborativo es positiva, ya que sienten que esta metodología es muy fructífera, aun mas allá, ellos sienten que crecen como profesionales, que les entregan las herramientas necesarias para poder abordar de mejor manera la diversidad del aula.

Sin embargo, en base a esta valoración positiva de esta metodología de trabajo, los conocimientos con respecto al tema son parciales y/o superficiales, ya que durante el discurso de los docentes mencionan saber de qué se trata, señalando que deben compartir labores con otros profesionales, pero no incluyen conceptos y definiciones relevantes y que son de vital importancia para la atención de los estudiantes, como por ejemplo las instancias de planificaciones, adecuaciones curriculares y la creación de planes individuales para los estudiantes que presentan algún tipo de N.E.E., que son uno de los ejes fundamentales tanto del Decreto N°170, como N° 83.

Creemos que este problema se genera debido a que no ha existido una adecuada bajada de información sobre estos Decretos y sus ejes fundamentales, lo que repercute directamente en que nos encontramos aun con docentes que no conocen en tu totalidad esta metodología, por ende, en su práctica aun trabajan de forma independiente más que en co-docencia.

Otro aspecto relevante, ligado al punto anterior, es que los docentes se sienten apoyados por los profesionales del equipo P.I.E. y en especial por los Educadores Diferenciales, ya que son quienes están una mayor cantidad de horas dentro del aula regular. Con respecto a ellos, valoran de manera positiva el trabajo colaborativo, porque a través de este se han implementado estrategias dentro del aula utilizando material y/o recursos complementarios, adecuaciones de evaluaciones, entre otros. Sin embargo, esta labor aún se le asigna de manera individual, preferentemente, al Educador

Diferencial, siendo que los Docentes EGB debiesen ser tan protagonistas en las decisiones pedagógicas, debido al dominio curricular y el conocimiento que tienen de los estudiantes, al compartir la mayor cantidad de tiempo con ellos.

Con respecto a lo anterior, podemos interpretar que el trabajo colaborativo se ha llevado a la práctica y se valora por ciertos docentes, porque la Educadora Diferencial les entrega tips y/o herramientas didácticas en su quehacer, es decir, se produce una instrumentalización del rol del especialista, ya que la importancia se la asigna a la entrega de recursos a los estudiantes más que al proceso conjunto del quehacer pedagógico. Aun se visualiza la responsabilidad unipersonal del docente de asignatura en el aula.

Por otro lado, se plantea desde la normativa que deben existir horas dedicadas a esta práctica de complementación de labores, sin embargo, en este aspecto nos encontramos con una barrera del establecimiento, que es la poca claridad en la disposición de este tiempo, así como también en qué se debe destinar. Al respecto, los docentes señalan que en ocasiones las instancias de conversación con los especialistas, depende de las voluntades de destinar horas extras para poder llegar a acuerdos o intercambiar información sobre los estudiantes, evidenciándose incumplimiento en un factor muy importante para poder llevar a cabo esta modalidad de trabajo.

Si contrastamos la realidad estudiada con los antecedentes teóricos que planteamos en esta investigación, nos percatamos que aún está en una etapa de implementación, al observarse que se desconocen aspectos significativos que se plantean en la normativa vigente del rol de los profesionales, y que puede tener como principal responsable a las entidades reguladoras en este aspecto (Corporación, establecimiento y Ministerio) o la gestión del establecimiento con respecto a la información y/o capacitación que se ha realizados con los equipos de aula.

Otro aspecto relevante a considerar, es que desde la teoría se plantea que, en el proceso perceptivo, para que este tenga una mayor adhesión en el individuo, debe existir disposición, motivación e identificación ante el estímulo. Podríamos inferir al respecto, que las experiencias son valorizadas como positivas porque han generado resultados tangibles que son diferentes o novedosos, pero no existe una real adhesión a estas prácticas y aún más, no se ha profundizado si estas estrategias que se han implementado han provocado experiencias significativas en los estudiantes, por lo que no genera internalización en los docentes y, por tanto, no se hacen parte del proceso completo de trabajo colaborativo.

Finalmente, nuestra investigación nos permite comprender las barreras que influyen en que se logre desarrollar un trabajo colaborativo entre ambas docentes. Creemos que uno de los puntos importantes en este ámbito es el factor tiempo, ya que se han implementado de manera paulatina, sin la adecuada inducción, por ejemplo, lo que ocurre con la descoordinación en los horarios de planificación, por lo que no coincide las horas no lectivas de la docente de asignatura y la hora de colaboración de la docente diferencial, lo que genera que los espacios de coordinación se limiten sólo a los recreo, pasillos o pequeños tiempos al inicio o termino de cada clase.

7 CONCLUSIONES

Consideramos importante plantear remediales a corto tiempo en este establecimiento, ya que creemos que esta modalidad de trabajo genera cohesión y sinergia en el equipo docente, aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, incrementa el capital social y optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Como primera instancia, los equipos de trabajo necesitan acceder al conocimiento de esta modalidad de trabajo, desde los sellos que como establecimiento quiere promover. Desde el conocimiento conjunto se puede implementar las acciones que conlleva realizar un trabajo colaborativo y tener un objetivo claro de su implementación, que tiene relación con las experiencias laborales y también con el efecto que provoca en los estudiantes.

Un aspecto que nos llamó profundamente la atención, es que los docentes al ser consultados sobre el Trabajo Colaborativo **con los profesionales del equipo PIE**, sus respuestas se enfocan principalmente al trabajo que realizan con las Educadoras Diferenciales, restándole importancia a los otros profesionales que complementan esta metodología. Si bien, en ocasiones reconocen la labor e intervención que realizan los Psicólogos y Fonoaudiólogas, valorando su apoyo a los estudiantes, percibimos que no los consideran como parte del Trabajo Colaborativo.

Como hemos señalado, la percepción es única y depende de aspectos personales, por lo que partir de la premisa que todos los profesionales llevan a cabo de la misma manera esta metodología de trabajo es un error. Creemos que es necesario que en el establecimiento existan lineamientos claros que guíen a la práctica del trabajo colaborativo.

A partir de esta investigación consideramos que, debido a la importancia del tema para el proceso de aprendizaje, se pudiese ampliar los conocimientos desde la visión de otros integrantes de la comunidad educativa y que son parte, directa o indirectamente, del trabajo colaborativo. Con esto hacemos referencia a los estudiantes, apoderados, directivos, profesionales asistentes de la educación, entre otros, ya que nos parece relevante la información que nos pudiesen entregar sobre los impactos y resultados del trabajo que se está realizando y, por ende, determinar si este ha cumplido con la efectividad que se espera.

Para finalizar, pretendemos que este estudio sea el inicio de una investigación mucho más compleja en agentes participativos y conocimientos de esta metodología que cada vez toma más relevancia en el mundo de la educación.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Araneda, C., Frei, E., González, F., Millán, L., Tenorio, S. e Yñesta, A. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado en http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf.
- Blanco, R. (2005). *Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*. Revista PRELAC. N°1. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado en http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/protagonismo%20docente%20en%20el%20cambio%20educativo%20-%20PRELAC.pdf.
- Blanco, R. (s/f). *Hacia una Escuela para todos y con todos*. Revista PRELAC. N°48. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado en <https://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2015/10/Necesidades-comunes-individuales-y-especiales-Rosa-Blanco.pdf>.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Editorial Mc Graw.
- Duk, C. y Murillo, J. (2014). *La co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 8 N°1. Universidad Central. Recuperado en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf.
- García, Y., Herrera, J., García, M., y Guevara, E. (2015). *El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente*. Gaceta Médica Esprituana Vol.17 N°1, Universidad Ciencias Médicas, Sancti Spiritus. Recuperado en http://revgmesprituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/684/html_35.
- Godoy, M., Meza, M., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf.

- Grau, V. (2016). *Trabajo colaborativo en el aula. Perspectivas para la investigación y pedagogía en Chile*. CEPPE Policy Brief N° 6, CEPPE UC.
- Kolb, B. y Whishaw, I. (2009). *Neuropsicología humana*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Leal, R., Navarro, V., Rodríguez, R., Sámano, M. y Navarro, R. (2017). *La Investigación de Campo Como Base para la Reflexión Docente*.
- Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior*. Revista de Educación Laurus Vol.14 N°28. Universidad Pedagógica Experimental. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile. Recuperado en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.
- Ministerio de Educación. (1928). Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes, DECRETO N°490. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&buscar=ds+490+1990>.
- Ministerio de Educación. (1990). Decreto con Fuerza de Ley 5881, Creación de Escuelas Experimentales. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1092102>.
- Ministerio de Educación. (1998). Reglamenta Capítulo II Título IV de la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, DECRETO N°1. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=155849&idParte=0>.

- Ministerio de Educación. (1999). Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país, DECRETO N°291. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=142137>.
- Ministerio de Educación. (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf.
- Ministerio de Educación. (2009). Ley General de Educación, N°20.370. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>.
- Ministerio de Educación. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial, DECRETO N°170. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>.
- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (P.I.E.). Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, DECRETO N°83. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>.
- Ministerio de Educación. (2015). DE INCLUSIÓN ESCOLAR QUE REGULA LA ADMISIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES, ELIMINA EL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO Y PROHÍBE EL LUCRO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE RECIBEN APORTES DEL ESTADO, LEY N°20.845. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación (s.f). *Educación Especial*. Chile: MINEDUC. <http://escolar.mineduc.cl/educacion-especial/>.

- Moreno, M. (2003). *Filosofía*. Vol. II. Antropología, Psicología y Sociología. España: Editorial MAD.
- Municipalidad de Conchalí (2017). *Plan Anual de desarrollo de la Educación*.
- Parra, C. (2010). *Educación Inclusiva: Un modelo d educación para todos*. REVISTA ISEES, Fundación EQUITAS. N°8, pp.73-84. Santiago, Chile. Recuperado en file:///D:/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de tomé (Tesis para la obtención del Grado Académico de Magister en Educación mención Gestión Curricular)*. Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.
- Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*.
- Santander, P. (2011). *Por qué y Cómo hacer Análisis de Discurso*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. N°41, pp. 207 – 224. Santiago, Chile. Recuperado en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>.
- UNESCO, (1994). Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: ACCESO Y CALIDAD. Salamanca, España.
- UNESCO, (2015). *Declaración de Incheon. "Hacia una educación inclusiva, equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos"*. Educación 2030, Recuperado en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.