



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA.

Planificación de clase desde la co-docencia, Profesor Diferencial –Docente Regular.

Tesis para optar el título de profesor/as de educación Diferencial con mención en trastornos
específicos del lenguaje oral.

Autores/as : Luz María Sánchez Quezada.

Bárbara Valeska Rogazy Pérez.

Susana Macarena Sanhueza Aravena.

Luis Gonzalo Piutrin Betancourt.

Profesora guía: Ethel Trengove Thiele.

Santiago Diciembre 2018

INDICE

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
Capítulo I. Formulación del Problema de investigación.	12
1.1 Planteamiento del problema.	13
1.2 Justificación del estudio.	17
1.3 Pregunta Principal.	20
1.3.1 Objetivo General.....	20
1.3.2 Objetivos Específicos.	20
Capítulo 2: Marco Teórico.	21
2.1 Inclusión.	23
2.1.1. Decreto N° 170/2009.....	27
2.1.2 Decreto N°83/2015.....	30
2.1.3. Ley 20.422/2010.....	32
2.1.4. Ley de inclusión escolar N 20.845.	36
2.2 Diseño Universal de Aprendizaje.	39

2.2.1 Estructura de clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.	41
2.3. Planificación.	43
2.3.1 Tipos de Planificación.	44
2.4 Co- Docencia.	47
2.4.1 Modelos de Co- Docencia.	50
2.5 Marco de la Buena Enseñanza.	53
2.6 Rol del Educador Diferencial en la escuela regular.	58
Capítulo 3: Marco Metodológico.	63
3.1 Paradigma y Enfoque de investigación.	64
3.2 Tipo o Diseño de Investigación.	65
3.3 Escenario de investigación.	67
3.4 Participantes.	68
3.5 Técnicas de recogida de información.	70
3.6 Procedimientos.	72
3.6.1 Categorías.	73
3.6.2 Aspectos éticos, validez y confiabilidad de la investigación.	74
Capítulo 4: Análisis y Supuestos.	76
4.1 Análisis de resultados.	77



Modelo Propuesto Pauta de Verificación de Planificación en Co-docencia.	83
Capítulo 5: Conclusiones Finales.	85
5.1 Conclusiones finales.	86
5.2 Sugerencias generales.	91
Bibliografía.	93
Anexos.	97



Agradecimientos

Cuando comencé este largo proceso, muchos dijeron que era una locura, que iba a ser imposible terminar.... Pero aquí estoy con un poco más de arrugas, más cansada, pero aquí estoy dando la lucha. Desde el momento uno tuve el apoyo incondicional de mis tres cachorros, Matías, Pablo y Nicolás, prometiéndome que se portarían bien, aunque muchas veces se les olvido. A Mis padres, que sin lugar a duda esto no lo hubiese podido lograr sin su ayuda, cooperación y confianza, A Orlando gracias por preocuparte de apañar en el cuidado de los peques, mientras yo estudiaba. Mis queridos amigos Patty y Pedro que con su experiencia me hacen valorar lo grandioso del mundo....SON LOS MEJORES DEL MUNDO, NO PUEDO PEDIR MÁS.

Agradezco a la vida la oportunidad de conocer personas maravillosas, algunas me hicieron pasar rabias, pero otras llenaron mi corazón de su alegría y amor Gracias mis negritas bellas por existir en mi vida ... no son solo unas compañeras Son amigas , las cuales me han levantado cuando he decaído y celebrado cuando todo va de maravillas.

Gracias infinitas a todos y cada uno de ustedes

Luz María Sánchez



Agradecimientos

Quiero agradecer a mi madre y mi padre por todo el apoyo brindado durante todo este lindo y a veces complicado proceso, por los consejos y por empujarme a terminar cuando todo se puso cuesta arriba , a mis hijos Martin y Aníbal por darme animo cada vez que lo perdí , con sus ojitos de amor a mama y sus chistes , los amo infinitamente, a mis mejores amigas Alicia , Margarita y Salome por aconsejarme, prestarme el hombro para descasar, escuchar y aguantar mis rabietas, por invitarme a pasar las penas y por “ ayudas económicas” tan necesarias para poder llegar hasta aquí, las adoro. A mi pololo (más lindo) por aguantar mis mañas en esta última etapa.

Agradecer también y por ultimo a mis nuevas compañeras y amigas Luz María y Susana, por todo lo enseñado de la tesis y de la vida (las quiero y admiro con el corazón).

Bárbara Rogazy



Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mis padres, ustedes con el motor de mi vida , gracias nuevamente por todo el apoyo dado en esta nuevo sueño que cumpla, sé que puedo contar con ustedes para todo, los amo. Y espero tenerlos siempre junto a mí para disfrutarlos y agradecerles día a día todo lo que hacen por mí.

A mi pololo David que me apoyas y acompañas en todos los momentos de mi vida, decir gracias es poco para todo lo que haces por mí, te amo infinitamente y quiero seguir compartiendo y logrando sueños contigo. Este es el comienzo de muchas cosas maravillosas.

A mis compañeras y amigas de tesis sin ustedes no hubiera podido sola, es que el camino fue cuesta arriba a veces era más que pesado y en algunos momentos quise dejar todo pero fuimos capaces de mucho más.

Susana Sanhueza

Resumen

La presente investigación busca ser un aporte a la práctica docente y co-docente en el Liceo Puente Alto, de la comuna del mismo nombre.

En este establecimiento se dan las instancias para trabajo de co-docencia sin embargo no existe un medio de verificación que indique la eficacia y trascendencia de las planificaciones realizadas en co-docencia.

Luego de conocer la realidad de esta unidad educativa, se observan varios aspectos en los cuales se puede aportar y enriquecer la práctica pedagógica en co-docencia.

Este equipo de investigación determina que es necesario realizar una pauta de verificación, que sea un aporte para las instancias de planificación y co-docencia que se dan a diario en el establecimiento.

Esta pauta se basa principalmente en las dimensiones del marco para la buena enseñanza, que es el instrumento que establece que los profesores chilenos, deben conocer, deben saber hacer y evaluar para determinar cómo se realiza el trabajo del docente dentro del aula.

Lo anterior en conjunto con los principios del Diseño Universal del aprendizaje que es una estrategia utilizada para la diversificación de la enseñanza a través de la eliminación de las barreras del aprendizaje que establecen los contextos educativos.

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, en un estudio transeccional descriptivo. En este caso, el objeto de estudio a describir; será la planificación en co-docencia entre el profesor de aula regular y profesor diferencial.



Abstract

This current research seeks to be a contribution to the teaching practice and co-teaching in the Liceo Puente Alto, in the municipality of the same name.

This establishment gives the instances for co-teaching work. However, there is no means of verification that indicates the efficacy and transcendence of the planning doing in the co-teaching.

After knowing the reality of this educational unit, several aspects are observed in which it is possible to contribute and improve the pedagogical practice in co-teaching.

This research team determines that it is necessary to make a verification guideline, which is a contribution for the planning and co-teaching instances that are given daily in the establishment.

This guideline is mainly based on the aspects of the framework for good teaching, which is the instrument that establishes that Chilean teachers must know, must know how to do and evaluate to determine how the work of the teacher is carried out in the classroom.

In conjunction with the principles of the universal design of learning, which is the instrument used for the diversification of teaching through the elimination of learning barriers established by educational contexts.

The present investigation is based on a qualitative approach, in a descriptive transactional study. In this case, the object of study to describe, will be the planning in co-teaching between the regular classroom teacher and differential teacher

Introducción

Teniendo en cuenta la temática actual de la educación chilena, donde la integración e inclusión han tomado protagonismo a través de la creación de decretos ministeriales que entregan los lineamientos del quehacer de los establecimientos educacionales que incluyen las subvenciones y profesional que deben trabajar en las escuelas para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Dentro de lo que se establece, está el trabajo colaborativo entre profesores de aula regular y profesores diferenciales, que propone aunar criterios entre dos miradas distintas respecto de las necesidades, intereses y potenciaciones de cada uno de los estudiantes del establecimiento y así crear planes de trabajo que permitan aprendizajes de calidad para la totalidad de los estudiantes.

Para lo cual se creará una pauta de verificación que aporte a las prácticas de planificación en co-docencia.

En esta investigación el capítulo uno se exponen los antecedentes que delimitan la problemática que genera esta investigación, la cual corresponde a la falta de un instrumento que pueda apoyar la correcta planificación en co-docencia.

El segundo capítulo se enfoca en el marco teórico desde donde se toma la teoría en que se apoyará la investigación, enfocando y estrechamente ligada en la planificación en docencia y como se da esta instancia dentro de una escuela regular.

El tercer capítulo está enfocado en el marco metodológico tipo de investigación y enfoque, en este caso se utilizara un paradigma metodológico y un enfoque de investigación acción.

La cual nos permitirá la creación la pauta de verificación, que pueda apoyar el proceso de planificación en co-enseñanza.



El capítulo cuatro da muestra cómo se construyó la pauta de verificación que se entregará a modo de aporte al Liceo puente alto, para poder tener un instrumento que intencione las planificaciones hacia una docencia efectiva y eficaz para el desarrollo de contenidos dentro del aula común.

Este capítulo tiene además los análisis referentes de cómo se seleccionaron los indicadores de la pauta de verificación basados en el Diseño Universal del Aprendizaje y en el Marco de las Buenas Enseñanzas.

Finalmente el capítulo cinco corresponde a las reflexiones finales y sugerencias para el establecimiento educacional.



Capítulo I. Formulación del Problema de investigación.

1.1 Planteamiento del problema.

Referirse a los derechos sociales y ciudadanos en cualquier parte del mundo, implica reconocer que uno de los más relevantes y fundamentales que genera movilidad social, cultural y laboral es el de la educación, tal y como lo señala la normativa chilena en Ley General de Educación (L.G.E.), describiéndolo como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (MINEDUC, 2016:1).

En este sentido la educación se comprende como un derecho social y el sistema escolar como una entidad capaz de acoger sin diferencia alguna, a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que asisten a sus aulas en el territorio nacional.

Actualmente Chile es uno de los países de América Latina que apunta hacia una educación inclusiva, una muestra de ello, son los Programas de Integración Escolar (PIE) implementados bajo el marco regulatorio decreto N° 170/2009 del Ministerio de Educación. Este PIE tiene por objetivo:

Contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia en la sala de clase, la participación y el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presenten una necesidad educativa especial (MINEDUC, 2000) Para lograr este objetivo, se necesita crear equipos de aula formado por distintos profesionales para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Estos equipos multidisciplinarios están compuestos por Profesor Regular, Profesor Diferencial, Psicopedagogos y Asistentes de la Educación (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Intérprete de lengua de señas y Asistente Social entre otros).

Respecto a la implementación del PIE a lo largo del país, es posible indicar que dentro de los aspectos que permiten dar respuesta a las NEE se encuentran diferentes factores tales como: recursos didácticos, coordinación y supervisión de los procesos, trabajo colaborativo y planificación entre el equipo de aula: realizando un trabajo coordinado, organizado y permanente.

La construcción de un sistema educativo basado en principios como la colaboración profesional y la inclusión de todas y todos los estudiantes, debe enfocarse sin duda alguna, en los esfuerzos que realiza para que sus docentes sean reconocidos y apoyados, considerando su desarrollo profesional y las condiciones laborales para su desempeño. Por lo tanto, los procesos de diseño e implementación de la enseñanza y reflexión docente son fundamentales para hacer concreta la calidad como un compromiso con los niños, niñas y jóvenes del país. En este sentido:

“Cada profesional del sistema escolar y cada instrumento de gestión pedagógica han de apoyar y orientar la planificación, entendida como un proceso sistémico y flexible en que se organiza y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuestos en el currículum nacional”. (MINEDUC, 2016:3).

Según un estudio de OCDE, uno de los países donde los profesores pasan mayor tiempo dentro de las aulas de clases es Chile, esta situación conlleva a realizar un bajo número de horas de planificación, ya sea individual o en coordinación con otros profesionales. “Los docentes chilenos reportan una frecuencia menor de actividad que favorezcan el trabajo colaborativo entre profesores de países de alto rendimiento en pruebas estandarizada”. (Ocde, 2013:132).

Es aquí donde el trabajo colaborativo entre profesores de aula regular y profesores de educación diferencial, toma gran importancia para esta investigación, ya que deben trabajar en conjunto para realizar las planificaciones que apoyen los procesos educativos de los/las estudiantes de la sala de clases, ya sea estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o sin ellas.

Es por ello que la presente investigación se centrará principalmente en la planificación y la co-docencia que se realiza en el Liceo Puente Alto, puesto que la unidad educativa declara en su Proyecto Educativo que se realiza trabajo colaborativo, para lo que otorga los tiempos y espacios señalados en la ley con la finalidad de que se lleve a cabo una co-docencia efectiva entre los profesores de aula regular y el profesor de educación diferencial.

La problemática por tanto, reside en la ausencia de un instrumento contextualizado de comprobación que permite valorar el trabajo colaborativo y las planificaciones como



producto de este, en pro de mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y que permita orientar de manera clara y precisa, las acciones más pertinentes de realizar en la co-docencia para que ésta sea efectiva y eficaz

Por lo tanto, es necesario y fundamental generar un instrumento de planificación, considerando indicadores específicos que describan con claridad el rol del Profesor Diferencial dentro de los lineamientos del Diseño Universal del Aprendizaje y los modelos de co-docencia en aula, buscando mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizajes de los estudiantes del Liceo Puente Alto, favoreciendo de esta manera el quehacer docente del profesor diferencial.

1.2 Justificación del estudio.

Respecto a las funciones profesionales actualmente, los docentes destinan un 75% de sus horas de contrato a realizar clases, y el otro 25% a su preparación y otras tareas pedagógicas y administrativas. (Ley 19.070, 1991, art 6).

De tal forma el tiempo destinado por los Profesores Diferenciales para la planificación bajo los lineamientos de la co-docencia se remite solo a un 25% entre tareas administrativas; preparación de clases; recursos didácticos; material de apoyo y coordinación entre los diferentes agentes que participan del proceso educativo, dejando pocas instancias y tiempo restringido para la preparación de un trabajo colaborativo que pueda solventar y dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes en el aula común.

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es uno de los pilares de la Reforma Educacional actualmente en marcha. En este sistema se crean cambios para dar solución e intervenir en materias del ámbito profesional docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración. Dentro de los cambios que se realizaron, está el incremento del tiempo no lectivo para todos los docentes de establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Además, con

La nueva ley se establece que se incrementará el tiempo no lectivo, aumentando en 5 puntos porcentuales en 2017 y en otros 5 puntos en 2019, llegando entonces a una proporción de 65% de horas lectivas y 35% de horas no lectivas. Además, aquellos docentes que enseñan en el primer ciclo en establecimientos con una alta concentración de alumnos prioritarios (80% o más), podrán contar con 40% de horas no lectivas desde el año 2019 (Ley 20.903, 2016, art 6).

Con los tiempos definidos para el trabajo de planificación en conjunto es que se debe comprender el significado de trabajo colaborativo. “El Ministerio de Educación de Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella” (MINEDUC, 2012:7) , centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los Profesores de educación regular y de educación especial (MINEDUC, 2010), de acuerdo a las orientaciones del Decreto N 170/2009.

Una de las maneras de trabajo colaborativo en la que se ha puesto énfasis en implementar a partir del decreto 170 de 2009 es la co-enseñanza. Esta modalidad ha sido definida “como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes” (Villa, Thousand & Nevin en Cramer et al., 2010: 65).

“La co-enseñanza es una forma de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa” (Murawski, 2008:40). Esto requiere la aleación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta estrategias educativas para que la enseñanza sea comprendida por todos los estudiantes, respetando sus ritmos y necesidades individuales. Esto implica orientar el trabajo hacia fines comunes, dialogar sobre un sistema de creencias, demostrar apoyo en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa.

“Aunque existen varias formas de practicar la co-enseñanza, lo importante es que los docentes determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada situación” (Hughes & Murawski,

2001:22). Es por esto que en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según las necesidades particulares de cada clase, estos enfoques pueden ser conductista, humanista, cognitivista, algorítmico, heurístico, entre otros.

Respecto a los antecedentes señalados anteriormente, surge la interrogante respecto a ¿cómo debiera ser la práctica desde la co-docencia del profesor diferencial, del Liceo Puente Alto al momento de apoyar las clases que resultan de la planificación basada en la co-docencia? , para darle respuesta se espera crear un documento que pueda guiar de alguna manera el trabajo que presentan colaborativamente los profesores además de entregar y establecer lineamientos para los tipos de planificación utilizadas de manera que éste sea un trabajo mancomunado entre el equipo de aula, buscando como fin único mejorar los aprendizajes de todos y todas los estudiantes del establecimiento.

Para lo anterior el sustento central será el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y sus principios, los cuales permitirán tener una base sólida para la creación del instrumento que aportará a la co-docencia dentro del establecimiento.

Es importante entender que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico diseñado por el Centro de Tecnología Aplicada (CAST), cuyo objetivo primordial es dar respuesta educativa a la diversidad presente en el aula a partir de la aplicación de pautas que se relacionan con estrategias para desarrollar la motivación, facilitar el acceso a la información además de considerar distintas formas para que los alumnos puedan expresar sus conocimientos. (CAST, 2014)

1.3 Pregunta Principal.

¿Cómo debiera ser la práctica desde la co-docencia del Profesor de Educación Diferencial, del Liceo Puente Alto, de la comuna homónima como resultado de la planificación colaborativa de clases?

1.3.1 Objetivo General.

Generar una pauta con indicadores que describen el quehacer docente que debe desempeñar el Profesor de Educación Diferencial en el Liceo de Puente Alto al momento de apoyar las clases que resultan de la planificación colaborativa basada en la co-docencia.

1.3.2 Objetivos Específicos.

1. Conocer las acciones docentes que se declaran en la planificación colaborativa del equipo de aula (Profesor/a Diferencial y Regular) en cuanto a co-docencia.
2. Describir la práctica de co-docencia que realiza cada uno de los docentes del equipo de aula (Profesor Diferencial y Regular) en la ejecución de clases.
3. Seleccionar indicadores del quehacer docente que apoyen el trabajo de co-docencia dentro del Liceo Puente alto, del profesor de educación diferencial.



Capítulo 2: Marco Teórico.



Contextualización.

Esta investigación se realizará para contribuir al trabajo pedagógico de docentes del Liceo Puente Alto de la comuna del mismo nombre. Este establecimiento cuenta con enseñanza básica y media con una matrícula de 520 estudiantes distribuidos de 1° básico a IV medio. La particularidad de este establecimiento tiene relación principalmente con ser un Liceo Científico Humanista en el cual desde el año 2001 está implementado el Programa de Integración Escolar, brindando apoyo a estudiantes desde primero básico a cuarto medio, trabajando de manera colaborativa entre los profesionales pertenecientes al PIE y los docentes de aula regular. Cabe mencionar que desde los equipos de aula, se consideran diferentes momentos de planificación, para dar respuesta a estudiantes con NEE, tanto transitorias como permanentes. De esta manera y en función del trabajo colaborativo, para la construcción de nuevos aprendizajes, los estudiantes que son parte del PIE, cuentan con diferentes estrategias que buscan dar respuesta a la diversidad, como adecuaciones curriculares, adecuaciones de acceso y de objetivos, currículum flexible y diferentes tipos de evaluaciones que tienen como meta el acceso universal de los estudiantes hacia los nuevos aprendizajes.

Es por esto que esta investigación se centrará en el análisis de distintos documentos y decretos que tratan de alguna manera de establecer, la co-docencia y planificación colaborativa entre un Profesor de Educación Diferencial y un Docente de Aula Regular en el Marco del Paradigma Inclusivo.

2.1 Inclusión.

Con la intención de adelantar en temáticas de igualdad educativa en Chile, en los últimos años se han planteado algunas modificaciones en las políticas que buscan normar el quehacer educativo.

Es necesario comprender qué es la inclusión en primera instancia. Es se define como:

Un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005: 2).

La inclusión es sumamente necesaria si se quiere un mundo más equitativo y más respetuoso frente a las diferencias, ayudar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir y entregar un acceso igualitario, haciendo mejoras permanentes para dar paso a la participación de todos, valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

En Chile el paradigma inclusivo responde al desafío de ofrecer una mejor educación para todos, en la que cualquier niño o niña pueda participar en la vida del colegio que los padres elijan, con otros niños y niñas de su edad y con los apoyos necesarios para su plena participación (Cortés, 2010). No es una estrategia para incorporar personas en los sistemas y estructuras de la sociedad, es más bien la transformación de esos sistemas y estructuras para hacerlos mejores para todos/as.

Esta posibilita la participación de todos los estudiantes en los procesos escolares garantizando una buena experiencia y evidenciando buenos resultados.



Hace hincapié en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en peligro de marginación, exclusión o bajo rendimiento, para salvaguardar que sean constantemente inspeccionados y concluir los pasos que se necesiten para su asistencia, participación y su propio desempeño en el sistema educativo.

“Reconoce la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias del alumno” (Tomelloso, 2009:3).

Simultáneamente la Ley de Inclusión que entró en vigencia en marzo del 2016 solicita a las escuelas, especialmente a las particulares subvencionadas, que verifiquen sus sistemas de admisión y selección de estudiantes, además de los reglamentos disciplinarios, sus prácticas pedagógicas y profesionales dentro del establecimiento (Ley 20.845 , 2016)

Esta ley regula tres principios estructurales del sistema educacional chileno. El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte, la dinámica segregadora del mercado educativo. (MINEDUC, 2015)

Sin embargo, el concepto de inclusión ya estaba instaurado en muchas escuelas a partir a ley N°20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, fue promulgada recién el 10 de febrero de 2010. Asimismo, la ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación se promulgó el 12 de julio de 2012.



Actualmente existe el decreto N°83 que tiene por objetivo la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, complementando el Decreto N°170/09 y considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar y la atención de estudiantes con NEE, de carácter transitorio y permanente.

La Educación Inclusiva indica que todos los niños, jóvenes y adultos de un determinado lugar aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna NEE.

Según la UNESCO se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (UNESCO (2003)).

Se debe comprender como educación, diseñada acorde a las necesidades de todos los niños en grupos similares de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias.

Se fundamenta en dar el apoyo necesario dentro de un aula de clases como respuesta a sus necesidades, entendiendo que pueden existir diferentes según la cantidad de estudiantes por sala.

Las investigaciones empíricas que han abordado la mixtura social en escuelas, lo han hecho en su gran mayoría desde el enfoque del efecto pares, en que se pretende medir los efectos en el rendimiento y la performance académica, el efecto de la convivencia entre estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, antecedentes culturales, barriales, étnicos y por su

puesto desarrollos cognitivos. En este punto, la literatura del campo de la sociología de la escuela ha reivindicado la noción del “efecto par” como el efecto virtuoso de la mixtura

social, cultural y cognitiva que beneficia positivamente los aprendizajes de los niños y niñas con menor capital cultural de la clase, pero también está asociado a beneficios ciudadanos y de formación democrática al favorecer espacios escolares diversos socialmente y abiertos a la pluralidad de experiencias humanas de una colectividad (Duru Bellat, 2005).

Esto desplaza el punto de atención desde el estudiante mirado en forma individual hacia el estudiante observado en su contexto educativo, que implica una mayor responsabilidad de parte de los establecimientos educacionales frente a los resultados de aprendizaje que éstos alcancen. Estos logros dependen de la forma en que las escuelas organizan los contenidos, las actividades y las condiciones que se crean en el aula para estimular la participación y apoyar el aprendizaje de todos.

Se debe entender que el proceso de inclusión es continuo ya que se debe ir avanzando progresivamente y derribando las diversas necesidades que se presentan en toda institución y que pueden ser de tipo socio-económico, arquitectónico, humanas y administrativas del sistema educativo convencional tradicional. Es por ello que la inclusión escolar propone la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes de aula común y especializada, directores, administrativos y profesionales de apoyo con un fin común.

Es en este punto donde se da énfasis a la planificación colaborativa que realizan los docentes de aula y profesores diferenciales, para el constante apoyo a la diversidad de estudiantes, dentro del establecimiento y en el común de sus clases en la comunidad escolar.

2.1.1. Decreto N° 170/2009.

El Decreto N°170, constituyó un hito relevante al regular y determinar los beneficios y beneficiarios de las subvenciones para la educación especial poniendo el foco en los apoyos para lograr avances curriculares en los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad de la educación otorgando mejores oportunidades de enseñanza a los/las estudiantes de educación especial. Situando prioritariamente las intervenciones directas de los/las estudiantes en el aula regular. En este sentido, los lineamientos del Decreto N° 170 fueron un impulso para modificar creencias, vencer temores y modificar prácticas dentro de los establecimientos en los equipos PIE, en los docentes y la comunidad escolar en general.

Como se menciona en el Decreto Supremo N°170 que reglamenta la ley 20,201 de 2009, establece los requisitos, procedimientos y pruebas diagnósticas con que deben ser evaluados los/las estudiantes que presenten NEE de características transitorias, asociados a Dificultades Específicas del Aprendizaje(DEA) , Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) , Trastorno Déficit Atencional (TDA) , Rendimiento de pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) en el rango limítrofe, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (RIL /Y FIL).

Por otra parte las NEE de carácter permanente son Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Hipoacusia, , Autismo, Disfasia, Discapacidades Múltiples y Discapacidades sensoriales, discapacidad intelectual.

Desde esta perspectiva las NEE se definen en función de los apoyos que requieran los estudiantes para participar y progresar en sus aprendizajes. Algunos estudiantes los requerirían de manera transitoria y otros de manera permanente.

Los establecimientos educacionales deben poner en marcha un conjunto de acciones planificadas y coordinadas para conseguir que todos los/las estudiantes participen y aprendan en el contexto escolar, potenciar y fortalecer sus habilidades, comprender sus dificultades, valorar sus diferencias y proveer los apoyos necesarios, en un clima de confianza y respeto.

La normativa también señala que la evaluación debe considerar siempre un proceso de diagnóstico realizada por un equipo de profesionales competentes, inscritos en el registro Nacional de Profesores de la Educación Especial de acuerdo con lo establecido en el Decreto 170, siendo su propósito identificar aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que requieren la provisión de apoyos especiales, buscando con ello disminuir el riesgo de exclusión o fracaso escolar. Asimismo, su aplicación permitirá definir quienes cumplen con los requisitos que establece la normativa para ser beneficiarios directos de la subvención de educación especial.

La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral, esto exige considerar información del ámbito educativo, social, familiar y de salud. En el ámbito educativo la evaluación debe recoger información del estudiante y de su trayectoria curricular y escolar.

En síntesis, el decreto N°170 regula los procedimientos y cuerpos legales relacionados con la subvención que perciben algunas escuelas especiales y los establecimientos de educación regular que cuentan con PIE.

Cabe mencionar que a pesar de los lineamientos que entrega el Decreto N° 170 respecto de los diagnósticos y profesionales que deben realizar las evaluaciones diagnósticas, no estaba del todo claro respecto a cómo abordar las distintas necesidades de los estudiantes en cuanto a lo curricular y pedagógico.

Es por ello que se crea el Decreto N°83 que viene de algún modo a complementar el Decreto 170/09, pero enfocado en el ámbito pedagógico, en las distintas adecuaciones curriculares que se puede realizar dentro en un contexto de escuela regular y las adecuaciones de carácter individual que se requieran.

Las orientaciones del Decreto N°83, trascienden por lejos el impulso de la integración del Decreto N°170 en varios sentidos:

- Mientras el Decreto N°170 está fuertemente enmarcado en los procesos de acreditación de determinadas NEE asociadas a un diagnóstico (y por ello, susceptibles de dar lugar a una subvención especial), el Decreto N°83 amplía la mirada más allá de las NEE y la centra en la atención de la diversidad.
- El Decreto N°83 desafía el paradigma homogeneizador y orienta explícitamente a un enfoque heterogéneo, validando la diversidad como una riqueza y oportunidad, y exigiendo la implementación de acciones de flexibilidad y adecuaciones curriculares como modalidades de atención de dicha diversidad.
- Para hacer más explícita su propuesta, el Decreto N°83 explícita literalmente que su aplicación regirá para todo establecimiento escolar “tenga o no un PIE”, dejando en claro que la atención a la diversidad no es “problema de los especialistas”, y no se asocia necesariamente al establecimiento del diagnóstico de algún “trastorno” que pueda suponer que la barrera al aprendizaje únicamente está situada en una condición propia al estudiante. Por el contrario, sitúa el foco en la implementación del programa curricular por parte de cada docente.

2.1.2 Decreto N°83/2015.

Este decreto aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de Educación Parvularia y Educación Básica.

Está compuesto por cinco artículos y una disposición transitoria que norman las adecuaciones curriculares para la educación especial. estos son:

1. Establece los criterios y orientaciones de las adecuaciones curriculares para educación Parvularia y básica.
2. Este decreto está dirigido a establecimientos con o sin PIE en las modalidades tradicionales, especiales, de adultos u hospitalarias.
3. Todos los establecimientos con modalidad de Programa de Integración y Especial deberán implementar criterios y orientaciones en niveles Pre-Básica y Básica.
4. Los establecimientos tienen el deber de evaluar a los estudiantes de acuerdo a las adecuaciones curriculares individuales y entregar una copia del certificado anual en donde se especifiquen las calificaciones y situación final del alumno/a
5. Continuarán vigentes los decretos exentos N°89, de 1990; N°637, de 1994; N°86, de 1990; N°87, de 1990, todos del Ministerio de Educación, sólo en lo que se establezca para el ciclo o nivel de formación laboral, y hasta la total tramitación del acto administrativo que apruebe los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media.

La disposición transitoria según el Decreto N 83/2015 señala que:

ARTÍCULO PRIMERO: Los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación Parvularia y educación básica que trata el presente Decreto, entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar

2017 para el nivel de educación Parvularia, 1° y 2° año básico; en el año escolar 2018 para 3° y 4° año básico y para el año escolar 2019, 5° año básico y siguientes. No obstante lo anterior, aquellos establecimientos educacionales que deseen aplicar los criterios y orientaciones, podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto.

En este sentido, es importante destacar que el decreto busca orientar la mirada hacia la educación inclusiva que responde a las necesidades educativas de los/las estudiantes, considerando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales y a su vez poner énfasis en los derechos de las personas.

Teniendo en consideración los criterios mencionados en el párrafo anterior, es que este Decreto garantiza la flexibilidad curricular para todos los estudiantes, asegurando aprendizajes efectivos a través de propuestas educativas que den mayor cobertura a la diversidad dentro de los establecimientos educativos.

Este decreto ordena que todos los establecimientos de educación regular favorezcan el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes, es decir cada niño y niña debe tener progresos educativos. Para conseguir esto el decreto N°83 propone a los equipos directivos y docentes realizar procesos de trabajo colaborativo para una gestión curricular más efectiva e innovar en sus prácticas pedagógicas. Es por esto que se sugiere trabajar bajo las propuestas educativas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) “que es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Diversificación de la Enseñanza Decreto N°3/2015: 19

2.1.3. Ley 20.422/2010

Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

El 10 de febrero de 2010 entró en vigencia la Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.

Para asegurar el cumplimiento de las normas de esta nueva ley, es importante que las personas con discapacidad, sus organizaciones representativas, aquéllas que trabajan a favor de sus derechos y la sociedad, en general, conozcan los derechos y obligaciones que ella establece.

“Esta contempla los principios de Vida Independiente (en relación con las personas con discapacidad), de Accesibilidad y Diseño Universal (en relación con el entorno y sus componentes) y de Intersectorialidad y de Participación y Diálogo Social (en relación con las políticas públicas)”. (Fonadis, 2010: 4)

La Ley N°20.422 define varios conceptos, esto implica que cada vez que la Ley utiliza la expresión “persona con discapacidad”, ésta debe ser entendida en la forma en que fue definida por la propia Ley:

Persona con discapacidad: “Aquélla que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (Fonadis, 2010:5)

Ayudas técnicas: “Los elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente”. (Fonadis, 2010: 5)

Discriminación: “Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico”. (Fonadis, 2010:5)

Entorno: “El medio ambiente, social, natural y artificial, en el que las personas desarrolla su participación social, económica, política y cultural, a lo largo de todo su ciclo vital”. (Fonadis, 2010:5)

Cuidador: “Toda persona que proporciona asistencia permanente, gratuita o remunerada, para la realización de actividades de la vida diaria, en el entorno del hogar, a personas con discapacidad, estén o no unidas por vínculos de parentesco”. (Fonadis, 2010:5)

Servicios de apoyo: “Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional, cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional”. (Fonadis, 2010:5)

Ajustes necesarios: “Son las medidas de adecuación del ambiente físico, social y de actitud a las carencias específicas de las personas con discapacidad que, de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos”. (Fonadis, 2010:5)

Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: “La ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con DI”. (Fonadis, 2010:5)

La Ley pone énfasis en el principio de no discriminación establecida en la Constitución.:

En primer lugar, establece que su objeto es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, entre otras medidas. Luego, señala que la igualdad de oportunidades debe ser entendida como la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva (Fonadis, 2010:6)

La Ley señala que su objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Para ello, es necesario identificar qué se entiende por igualdad de oportunidades: la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social. Indica que el Estado tiene el deber de promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Además, para garantizar este derecho, el Estado debe establecer medidas contra la discriminación, las que consisten en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso.

La ley 20422 establece obligaciones que deben ser cumplidas en el diseño y ejecución de las políticas públicas la cuáles son las siguientes:

“Objetivo de los programas: Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Diseño de los programas: Considerar las discapacidades específicas que se pretende suplir y determinar los requisitos que deberán cumplir las personas que a ellos postulen, considerando dentro de los criterios de priorización el grado de la discapacidad y el nivel socioeconómico del postulante.

Ejecución de los programas: Preferencia a la participación de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones. El Estado priorizará la ejecución de programas, proyectos y la creación de apoyos en el entorno más próximo a las personas con discapacidad que se pretende beneficiar.” (Fonadis 2010:10)

El Estado debe garantizar a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos educativos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

Además los establecimientos de enseñanza regular deben incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos y niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieran para asegurar su permanencia y progreso. Para lograr lo anterior, el Estado deberá introducir modificaciones en el sistema de subvenciones educacionales o adoptar otras medidas.

2.1.4. Ley de inclusión escolar N 20.845.

La Ley de Inclusión Escolar tuvo una larga tramitación: ingresó al Congreso, a través de la Cámara de Diputados, el 3 de junio del año 2014, y fue aprobada en primer trámite legislativo el 20 de octubre de 2014. En segundo trámite constitucional el Senado aprobó el proyecto de ley el 22 de enero de 2015 y la Cámara de Diputados, en tercer trámite constitucional, aprobó las modificaciones al proyecto hechas por el Senado el 28 de enero de 2015, con lo que culminó su trámite en el Congreso

.El proyecto ingresó al Tribunal Constitucional, que revisó la constitucionalidad de las normas que prohíben la selección de estudiantes, la obligación del sostenedor de transformarse en una persona jurídica sin fines de lucro, el uso de los recursos de la escuela solo para fines educativos, la restricción para abrir nuevos colegios, la regulación del arrendamiento del establecimiento en los casos en que el proyecto de ley lo permitía, y la imposibilidad de invocar la libertad de enseñanza como causal de discriminación arbitraria en los procesos de admisión de estudiantes.

El 19 de mayo de 2015 el Tribunal Constitucional emitió el oficio que señala la constitucionalidad de las normas sobre las cuales se solicitó requerimiento de inconstitucionalidad, menos sobre la referida a invocar la libertad de enseñanza como causal de discriminación arbitraria, norma que tuvo que ser modificada en la ley. Finalmente, el proyecto de ley fue promulgado el 29 de mayo de 2015 y comenzó a regir el 1 de marzo de 2016. Su objetivo es mejorar la calidad de la educación del sistema escolar chileno e igualar las condiciones para que todos los colegios que reciben subvención del Estado ya sea municipales o particulares subvencionado, puedan entregar una educación de calidad. (Mineduc, 2017:19)

La ley regula las normas de protección de los estudiantes, la repitencia, la cancelación de matrícula y prohíbe la expulsión por cambio de estado civil de los padres, rendimiento académico, o no pago de obligaciones durante el año escolar. Se establecen reglas generales para los procesos de admisión de todos los establecimientos con reconocimiento oficial y acción de no discriminación arbitraria de la Ley N° 20.609”. (Mineduc, 2015:4)

Los establecimientos deberán elegir entre convertirse en fundaciones sin fines de lucro o pasar a ser colegios 100 por ciento particulares.

La ley además prohíbe que los centros educacionales seleccionen a los estudiantes por su rendimiento académico, por su condición económica, por su religión, entre otros motivos. Por esto, no se podrá realizar pruebas de selección ni pedir antecedentes económicos o sociales al postulante. La excepción a este último punto son los liceos emblemáticos, quienes podrán seleccionar a un 30 por ciento de sus estudiantes, cada año escolar.

El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos.(Ley de inclusión escolar, 2016: artículo 7)

Esto punto es relevante para esta investigación ya que el Liceo Puente Alto, cuenta con una gran variedad estudiantes con y sin necesidades educativas especiales que requieren respuestas efectivas a sus necesidades individuales, por ello, la ley 20845 refuerza la planificación en conjunto entre docentes regulares y diferenciales para entregar una mejor calidad en el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula común siendo una opción metodológica trabajar bajo los lineamientos de un diseño estructurado y metódico, que sea



universal, es decir favorezca la participación de todos en pro de lograr aprendizajes pertinentes a la trayectoria educativa de los estudiantes.

2.2 Diseño Universal de Aprendizaje.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es una estrategia que busca derribar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las que aparecen en la interacción entre los y las estudiantes y sus contextos.

El DUA tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Esto permite a los profesionales del sector educativo ofrecer variabilidad en la manera de enseñar en las aulas. El currículo que se crea teniendo en cuenta el marco de DUA, desde el principio se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes (NCUDL, 2012: 47).

DUA significa un nuevo marco para el currículum que permite realizar mejoras en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, especialmente los estudiantes con discapacidad u otras necesidades educativas. (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002)

Con el fin de enfrentar y superar estas barreras para el aprendizaje es que el Decreto N°83/2015 propone trabajar con el DUA, que se basa en tres principios para enseñar en la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje, por medio del diseño e implementación de actividades que estarán regidas bajo dichos principios

El primero de estos principios es “Facilitar múltiples medios de presentación y representación:

Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con deficiencias sensoriales (ejemplo; sordera o ceguera); dificultades de aprendizaje (dislexia), diferencias culturales o de idioma y demás, pueden requerir todos ellos diferentes maneras de

abordar los contenidos. Otros pueden simplemente captar mejor la información a través de métodos visuales o auditivos que a través de un texto escrito. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los alumnos; el proporcionar opciones en la representación es esencial. (CAST ,2008:10).

Frente a este principio el profesor de aula debe utilizar estrategias que atiendan a la totalidad de los/las estudiantes entendiendo que difieren en la forma en que perciben y comprenden los aprendizajes, creando entornos facilitadores dentro de los espacios educativos.

El segundo principio que rige al DUA es “Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión”, este tiene que ver con la forma en que el profesor permite a los estudiantes ejecutar estrategias para su propio aprendizaje y posteriormente poder expresar lo aprendido. El énfasis acá está en la planificación y organización de la respuesta, con ello se comprueba la comprensión

El tercer principio que es “Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso”, donde el docente debe ofrecer distintos tipos de desafíos y apoyos a los y las estudiantes, es decir, diferentes modalidades de participación en situaciones de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la toma de decisiones.

Para implementar DUA en la sala de clases se debe entender que esta acción implica necesariamente conocer el universo de estudiantes dentro del espacio educativo y poder diversificar la metodología de enseñanza con el fin de que la mayoría de los educandos adquieran los aprendizajes esperados para cada uno de ellos, no de forma general sino tomando en cuenta la superación personal, lo que conlleva a diseñar también diversos modelos de evaluaciones adecuados para los y las estudiantes.

2.2.1 Estructura de clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.

Uno de los requisitos necesarios para lograr una enseñanza efectiva y de calidad es la capacidad del profesor(a) para estructurar sus clases, anticipándose a las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes.

La clase constituye la unidad funcional del proceso docente educativo (PDE), en ella se integran todos los componentes del mismo, se tratan los contenidos en toda su amplitud y complejidad a partir de una correcta selección del método de enseñanza, se vencen los objetivos y metas propuestas, provocando la transformación integral pronosticada en el alumno (Mena, 2012: 1)

Según los estándares de desempeño profesional determinados por el MINEDUC en el “Marco para la buena enseñanza” (2002), que orienta las responsabilidades del profesorado para desarrollar aprendizajes de calidad, hay tres preguntas que deben hacerse todos/as los/las docentes para estructurar una clase:

1. ¿Qué necesito saber?
2. ¿Qué necesito saber hacer?
3. ¿Cuán bien lo estoy haciendo?

Estas preguntas se responderán dividiendo en tres momentos la clase; inicio, desarrollo y cierre, en cada uno de estos momentos debe quedar clara la intencionalidad pedagógica y didáctica, por lo tanto en cada uno de ellos se debe aclarar la metodología y materiales a usar.

El inicio de la clase es el momento que tiene como finalidad recuperar información o experiencias previas que tengan que ver con el tema a tratar y/u objetivo de la clase. En el

inicio también al/la estudiante debe quedarle claro el sentido o la importancia de lo que va a aprender en dicha clase. El profesor en este momento debe utilizar estrategias que promuevan la motivación en los/las estudiantes para predisponer favorablemente al aprendizaje, y de esta forma habrá mayor participación de ellos.

Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. (Marco para la Buena Enseñanza, 2008:9)

Durante el desarrollo de una clase es importante que las estrategias de enseñanza implementadas y planificadas por el/la o los/las docentes constituyan un desafío y sean coherentes y significativas para los estudiantes.

En las situaciones de aprendizaje y/o actividades que se plantean para este momento de la clase los/las estudiantes deben recurrir a sus conocimientos previos, intereses y experiencias, también interactuar entre ellos colaborativamente, de modo que aprendan unos de otros y estimulen el desarrollo del pensamiento. Frente a estas interacciones los/las docentes deben actuar como mediadores formulando preguntas y planteando problemas que inviten a los/las a elaborar sus respuestas y por consiguiente sus propios aprendizajes

El momento de cierre de la clase es utilizado para englobar ideas y fijar los aprendizajes adquiridos, rescatar y revisar los procesos y aspectos importantes durante la clase y reforzar los aprendizajes que el profesor considera más relevantes. El profesor es el encargado de aclarar dudas, reforzar positivamente los logros e incentivar a los/las estudiantes a ampliar el conocimiento, a través de la autoevaluación, reflexión y retroalimentación.

2.3. Planificación.

La Planificación Educativa es un proceso sistémico, flexible y una práctica social que tiene por objetivo anticipar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso es parte fundamental del quehacer pedagógico necesario a la hora de la construcción de nuevos aprendizajes en los estudiantes. La planificación se define como un “proceso de elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados”. (Ender Egg 1995: 37)

Esta definición se orienta principalmente a la posibilidad de acciones, lineamientos y recursos con los que cuenta el docente a la hora de proyectar los aprendizajes en los estudiantes. “la planificación es una herramienta técnica para la toma de decisiones que tiene como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo.” (Alvarado, 1999:3) Ésta práctica asume un carácter determinante a la hora de organizar y utilizar los recursos, anticipando la construcción de los aprendizajes de forma diversa, realizando un trabajo consciente y sistemático.

Respecto a la planificación, en el artículo N°86, letra b, del Decreto N° 170 se establece el trabajo colaborativo como principal herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, señalando que “ los profesores de educación regular deben contar con un mínimo de tres horas cronológicas semanales para el trabajo colaborativo” (Mineduc, 2013:29) Este trabajo según el decreto, debe considerar elementos tales como: idoneidad de los profesionales, apertura al trabajo en equipo, empatía, valoración de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales, considerando cada elemento como la conformación de equipos de aula responsables de dar respuesta a las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

Bajo la teoría de la interdependencia social, se puede determinar la profundidad y significancia que tienen los procesos de interacción social que establecen la dinámica de los resultados, considerando como eje central la manera que los individuos interactúan, lo cual, y a su vez, determina los resultados de dichas interacciones (Johnson 199:.6)

Sosteniendo de acuerdo a la cita anterior, que la práctica colaborativa es un recurso esencial a la hora de llevar el proceso de planificación conjunta.

Según (Roselló, 2010) la presencia de la planificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, apuesta a un diseño diverso, flexible y funcional del currículo, estableciendo los elementos de su composición como recursos básicos para propiciar la construcción de los aprendizajes.

2.3.1 Tipos de Planificación.

Respecto a los tipos de planificación existen dos categorías o clasificaciones, la primera apunta principalmente al tiempo, la cual considera los aprendizajes y su construcción en el tiempo (Flores, 2015).

1. Según tiempo.

- a) **Planificación Anual:** consiste principalmente en los aprendizajes que se esperan abordar durante todo un año escolar. Considerando su vasta extensión, en este caso la planificación se orienta de forma dinámica, lógica y coherente en función de los objetivos de aprendizajes.
- b) **Planificación Unidad Didáctica:** Este tipo de planificación a diferencia de la planificación anual tiene por objetivo abordar las unidades didácticas sin un límite de tiempo determinado. Es decir, el docente es quien decide la cantidad de horas necesarias para la construcción del determinado aprendizaje.

c) **Planificación clase a clase:** Este tipo de planificación es más específica que una planificación anual o respecto a alguna unidad didáctica. Esta corresponde al

que hacer docente para preparar de forma detallada y minuciosa su clase. Más que a la planificación, se orienta principalmente a la noción de diseño de la enseñanza. La planificación clase a clase, es útil para el docente, pues permite organizar la secuencia de aprendizajes dentro de una sección. Por otra parte, este tipo de planificación permite ordenar y manejar los tiempos de mejor manera. (Flores, 2014)

La segunda clasificación se orienta más a los modelos psicológicos y paradigmas educativos.

2. Según modelo pedagógico.

a). Planificación en sábana: Este tipo de planificación corresponde a un modelo pedagógico clásico o academicista. Se estructura en función de objetivos, generales y específicos, contenidos a trabajar y evaluaciones sin especificar los aprendizajes a evaluar. Su principal desventaja se asocia con la ausencia de un fin didáctico respecto de los aprendizajes.

b) Planificación en T: Principalmente se estructura en cuatro secciones; capacidad/destreza, valores/actitudes, procedimientos/estrategias y contenidos conceptuales. Este tipo de estrategia se orienta principalmente a los modelos cognoscitivos, respecto a las habilidades adquiridas y al constructivista considerando la forma de adquirir ciertas habilidades. Su principal ventaja es abordar los aspectos fundamentales de una planificación, debido a que es necesario considerar los aprendizajes de forma tridimensional, conceptual, procedimental y actitudinal.

c.) Planificación V heurística: Este tipo de planificación se asocia a un modelo cognitivo, permite dar un sustento teórico a la unidad didáctica propuesta en la planificación del docente. Se plantean preguntas centrales relacionadas con los aprendizajes. A su vez, se responde las preguntas, solamente en términos conceptuales a la temática. Para posteriormente determinar la metodología que permitirá desarrollar los conceptos. Su ventaja es que permite al docente unir la teoría de su disciplina con la práctica pedagógica.

d) Planificación en Trayecto: Al igual que la planificación en T, este tipo de planificación se inserta en los modelos cognitivos y constructivistas. Contempla 4 dimensiones, aprendizaje esperado, contenido, actividad y evaluación. Su ventaja es que trabaja con los mismos conceptos de los programas de estudios, lo que garantiza un trabajo asociado al currículo. Además, considera todos los elementos necesarios para una planificación, el qué, para qué y el cómo. Principalmente para abordar unidades didácticas. (Flores, 2014).

La importancia de conocer e identificar los diversos tipos de planificación, radica en lograr aplicar el tipo de planificación, que sea más adecuada y pertinente al grupo curso, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, asignatura o área de aprendizaje y cabe señalar que se debe relacionar la corriente metodológica con el tipo de planificación.

Este grupo de tesista considera necesario manejar las diversas formas de planificar, ya que al momento de realizar co--docencia en planificación se podrá efectuar una toma de decisiones exitosa, adecuada y efectiva para la entrega de los contenidos curriculares a los estudiantes

2.4 Co- Docencia.

Respecto a la diversificación de la enseñanza y bajo los criterios y orientaciones que definen las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (Decreto N° 83 2015). El Concepto de Co-docencia, surge como una estrategia inclusiva, referida a la colaboración entre profesionales y que determina de forma radical las prácticas pedagógicas entre el docente regular y el docente diferencial (Bauwens y Hourcade,1995), esta estrategia se orienta principalmente a dar respuesta a la alta heterogeneidad de las aulas inclusivas, coordinando la responsabilidad docente de un área o contenido en su totalidad o parcial, haciendo posible que los estudiantes reciban apoyo o enriquecimiento en su proceso de aprendizaje, considerando cada una de sus necesidades de aprendizaje particulares y colectivas (Cardona, 2006).

“Por otra parte y contextualizando la realidad chilena el Ministerio de Educación define la co-docencia como un concepto, que determina el trabajo colaborativo y la responsabilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, delimitado específicamente al aula de clases y que implica las dimensiones de planificación, diseño de la enseñanza y evaluación del proceso educativo” (MINEDUC, 2013: 44)

El trabajo en co docencia es un elemento fundamental para la superación de las NEE individuales o comunes de un grupo curso, ya que se logra realizar un trabajo mancomunado que nos permite efectuar un trabajo eficaz a través de las diferentes mirada y experticia de cada profesional que participe en esta labor

Esta definición se enmarca en función de la implementación del Programa de Integración Escolar, según las orientaciones técnicas del MINEDUC, que considera elementos de la co-docencia tales como:

- **Coordinar:** Los objetivos para mejorar los aprendizajes y la articulación de la participación, de los estudiantes, familia y el equipo PIE.
- **Compartir:** Ideas respecto a la experticia del área de conocimiento de cada profesional.

- **Demostrar:** Paridad entre el equipo de aula respecto a la validación del trabajo en conjunto.
- **Distribuir:** Funciones específicas de liderazgo y responsabilidad de forma homogénea.

Además, se suman acciones vinculadas con las orientaciones técnicas del MINEDUC que convergen de forma directa en el quehacer pedagógico de la práctica Co-docente. Estas son el resultado de la articulación de los elementos de la Co-docencia y que son necesarios para llevar a cabo la aplicación de esta estrategia y que implica considerables transformaciones en la práctica pedagógica (Rodríguez, 2014)

- Funciones a realizar antes, durante y después de la clase.
- Determinar la dinámica de la clase y roles a desempeñar.
- Elección de los recursos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes con NEE.
- Determinar quién proporciona información a la familia responsable.
- Organizar la forma de compartir habilidades entre cada docente.

Para instalar estas acciones se requiere de elementos claves para la co-docencia en el aula (Cook, 2004):

Relación profesional entre docentes: Se basa principalmente en la afinidad, comunicación, respeto y la confianza. Los docentes se comprometen a establecer y mantener una relación puramente profesional. (Cook 2004).

Aula dinámica: Las funciones y responsabilidades de aula deben estar claramente anticipadas.

Apoyos externos: facilitan de forma relevante el éxito de la Co-docencia. Desarrollo profesional y los recursos administrativos.

Considerando los elementos y acciones en función de la Co-docencia es necesario que se realice en conjunto el diseño, ejecución y evaluación de estas prácticas. En este sentido,

existen diferentes tipos de Co-enseñanza, que estarán predeterminados según los siguientes factores.

- 1) Características y necesidades de los estudiantes: es importante considerar las necesidades individuales de los estudiantes con NEE. Determinando la capacidad de adaptación a las dinámicas de la co-docencia (Friend. 2002:14)
- 2) Características y necesidades de los docentes: Se refiere a considerar las características de los docentes que compartirán el aula, adecuando el diseño de enseñanza de cada equipo.
- 3) Plan de estudios, contenidos y estrategias de enseñanza: Se relaciona a la búsqueda de estrategias adecuada a los contenidos.
- 4) Consideraciones pragmáticas: determinan el espacio físico, el número de estudiantes y el contexto de aprendizaje.

2.4.1 Modelos de Co- Docencia.

La elección de algún modelo en particular de Co-docencia, siempre estará determinado en función de los objetivos, aprendizajes, actividades y necesidades de la clase (Rodríguez. 2004). Considerando estos factores se hace posible la elección del modelo más pertinente en función de lo que se quiere lograr en el aula. De esta manera, la Co-docencia hace posible que los estudiantes reciban la ayuda necesaria relacionada con sus características y necesidades.

Las orientaciones técnicas del MINEDUC proponen cuatro modelos de Co-docencia para los PIE:

1. **Co- docencia de apoyo:** Uno de los dos docentes asume el rol principal, mientras que el otro u otros, monitorea a los estudiantes prestando apoyo cuando lo requieran.
2. **Co- docencia paralela:** Dos o más docentes desarrollan el trabajo pedagógico, con diferentes grupos y en diferentes secciones.
3. **Co-docencia complementaria:** Ambos docentes aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cumpliendo roles diferentes. Explicación de lo declarado por el otro docente o modelar ciertas habilidades determinadas por su par.
4. **Co-docencia en equipo:** Los docentes hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, uno de los docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados.

A su vez Rodríguez define ocho modelos de Co-docencia propuestos por Hughes, Murawski (2001), Villa (2008) y Fried (2010) Determinando las características de cada uno de ellos:

1. Co-docencia de observación: Principalmente utilizada para la recolección de información vinculada con alguna problemática particular. Se relaciona hacia una primera aproximación del trabajo de co-docencia. (Rodríguez,2014).
2. Co-docencia de apoyo: En este modelo el docente toma un el rol de conducir la clase, mientras que el otro docente rota entre los estudiantes entregando apoyo de forma individual (Villa,2008)
3. Co-docencia en grupos simultáneos: Los docentes dividen la clase en dos grupos homogéneos tomando cada una la responsabilidad del proceso de aprendizaje del grupo en particular. (Rodríguez, 2004).
4. Co-docencia de rotación entre grupos: En este caso los docentes trabajan en diferentes grupos de estudiantes y en secciones diferentes.
5. Co-docencia complementaria: Consiste principalmente en las acciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en función del quehacer pedagógico de cada docente.
6. Co-docencia en estaciones: Consiste en que los profesores dividen material en estaciones y grupos. Realizando monitoreo y movilización de los estudiantes en función de cada estación (Fried, 2010).
7. Co-docencia alternativa: Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.
8. Co-docencia en equipo: En este modelo todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor.

En los PIE se ha podido evidenciar que los docentes que aplican la estrategia de Co-docencia, suelen asignar parte de la estructura de la clase es decir inicio, desarrollo o cierre,



en función de la planificación de cada una de las clases. (Rodríguez, 2012). Sin embargo y entendiendo el objetivo de cada modelo, la elección de cada uno de estos, es fundamentaen función de los elementos, acciones y factores que se consideren a la hora de la planificación entre el docente regular y el docente especialista.

2.5 Marco de la Buena Enseñanza.

Para llevar a cabo las tareas del quehacer docente se deben considerar los lineamientos que estipula un documento emanado desde el ministerio de educación en un trabajo conjunto con las municipalidades y el colegio de profesores de Chile, en que se delimitó “El Marco para la Buena Enseñanza que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”. (Mineduc 2008: 4)

El manejo criterioso y exhaustivo de los criterios e indicadores, permite a los docentes con más experiencia, avanzar en las evaluaciones del desempeño. Además, se reconoce lo complejo que es el proceso de enseñanza -aprendizaje, a su vez los variados aspectos involucrados tales como la cultura, la diversidad que se encuentra en las aulas.

Según lo indicado el Mineduc establece que:

“Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una instancia para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la comunidad educativa en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potencial desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación” (Manual de la Buena Enseñanza, 2008: 7)

Dentro de este marco regulatorio existen tres preguntas claves, las cuales serán el hilo conductor para dar respuesta efectiva a nuestro qué hacer docente.

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? ¿o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan dar respuestas a aspectos esenciales del desempeño docente, en cada uno de sus niveles.

El MBE cuenta con cuatro dominios. Cada uno de los que debe conocer el docente para el desarrollo de su práctica pedagógica, además de poseer aspectos cíclicos relevantes, desde el momento de la preparación de clases, planificación, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza en sí, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, en la cual se realizará una retroalimentación continua para enriquecer el qué hacer.



(Marco de la Buena Enseñanza ,2009:8)

Dominio A: Preparación de la enseñanza.

Los criterios presentes en este dominio están referidos a la disciplina que enseña el educador, además de los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar y priorizar en el proceso de enseñanza, buscando establecer un vínculo de compromiso hacia

el aprendizaje de cada uno y unas de sus estudiantes, teniendo en cuenta las características específicas en que ocurre dicho proceso.

A su vez hace relevancia a que el educador debe manejar de manera global de los planes y programas de la asignatura que imparte, relacionándolos con las habilidades, competencias, actitudes y valores que son necesarias para que cada estudiante sepa desenvolverse de forma adecuada en la sociedad.

En tal sentido, el profesor debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencia como herramienta pedagógica que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores enseñan su disciplina a los alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza (MBE, 2008:9) .

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Acá se busca establecer criterios para que el docente sea capaz de crear un ambiente y clima adecuado para las instancias de aprendizaje, por lo cual este dominio adquiere relevancia e importancia primordial, en cuanto a la calidad de los aprendizajes.

Además creará expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, estableciendo, destacar y apoyarse de manera clara las fortalezas, más que en crear una relevancia innecesaria a sus debilidades, considerando y valorizando sus características y potencialidades intelectuales y humanas.

En este dominio se unen todos los aspectos que Se destacan las interacciones y relaciones que se forman dentro de aula, entre docentes y estudiantes, como entre estudiantes. “los

aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento” (MBE, 2008: 9)

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje.

Intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su importancia radica en que apunta a las oportunidades y desarrollo de los aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes.

Por lo tanto el docente debe potenciar las habilidades para organizar, estructurar momentos interesantes y productivos que potencien la indagación, la interacción y sociabilización de los aprendizajes.

“Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego”. (MBE, 2009: 9)

Dentro de este dominio también se recalca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, concordar a las necesidades detectadas en sus alumnos.

Dominio D: Responsabilidades profesionales. El interlineado es diferente

Los elementos que conforman este dominio están relacionados a las responsabilidades profesionales del docente en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, se espera una reflexión consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformulación de esta, contribuyendo a responder a una educación de calidad para todos los estudiantes.

En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto pedagógico de la unidad educativa.

Se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, inicialmente, la propia correspondencia con su profesión, pero, asimismo, la relación con sus pares, con el colegio, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes”. (MBE, 2009:9)

Por otra parte, también implica formar parte constructiva del ambiente donde se trabaja, participar y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los estudiantes y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y constante, asumiendo un rol de co-responsabilidad en la formación y educación de la sociedad actual.

2.6 Rol del Educador Diferencial en la escuela regular.

“Desde sus inicios la Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área”. (Perspectiva Educativa, 2012: 51)

Históricamente, la Educación Especial ha ocupado un espacio paralelo a la escuela regular para hacerse cargo de los alumnos que requieren de apoyos especializados para su aprendizaje. Esta surge y se configura sustentada en la disciplina psicopedagógica que entonces, desde una perspectiva epistemológica positivista, buscaba comprender y atender la discapacidad en sus diversos ámbitos y manifestaciones. “No exenta de este enfoque, la Educación Especial en Chile tuvo su origen en el modelo biomédico y por lo mismo estrechamente vinculado con las disciplinas de la medicina y la psicología” (Godoy, Meza & Salazar, 2004: 54)

Concomitante a este paradigma, la formación profesional de profesores de educación diferencial en la década de los 70, se centró en la atención educativa de las personas limitadas con la finalidad de promover su normalización. El principio de normalización dirigido al rol del profesor de educación diferencial para diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades descendidas en las personas.

En un nuevo escenario internacional, tras el Informe Warnok (1978) en el Reino Unido, la Educación Especial o Diferencial avanzó desde una mirada p clínica, propia del modelo biomédico, hacia una mirada pedagógica, dirigida desde un modelo educativo. Este movimiento de modelos ha incidido en Chile complejizando el paradigma de la Educación Especial. Dicha complejidad se puede evidenciar en la brecha entre los avances teóricos en



el ámbito educativo y los cambios en las políticas públicas. En un primer momento del desplazamiento desde la mirada clínica hacia la educativa, el modelo educativo se sustentó en el principio de integración reflejado en acuerdos y convenciones internacionales de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (Riquelme, 2010) que dan continuidad al Informe Warnock (1978) y a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) impulsando el cambio hacia el paradigma educativo en la Educación Especial.

En Chile se inicia una etapa de cambio desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, mirando, en sus políticas públicas, acosar la educación regular y la educación especial. Evidencia de este proceso es la publicación, en el año 2004, del Informe de la Comisión Nacional de Expertos Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad.

En este tránsito, el Estado chileno se suscribe el año 2008 al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006. Este informe se constituye en el primer documento del siglo XXI sobre derechos humanos que norma una educación de naturaleza inclusiva a todos los niveles, así como la educación a lo largo de todo el ciclo vital (Cisternas, 2010).

Luego, en el 2010, se aprueba la Ley N° 20422, que instaura Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Viendo la inclusión desde un punto de una visión de derechos que exige no sólo de políticas públicas y asignación de presupuestos, sino primordialmente que la sociedad respete la diferencia y el derecho de todas las personas a la educación y a su pleno desarrollo. El desafío que plantea la Educación Inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la

consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos y todas sus estudiantes (Guajardo, 2010: 16).

Es por ello que hoy se debe enfrentar la formación de profesores en general y de los profesores diferenciales en particular, en cuatro grandes ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el Diversidad y Educación Inclusiva y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada.

Una profesión se caracteriza por ser dinámica y como tal asume y se hace cargo de los derroteros propios del desarrollo del conocimiento que indudablemente afectan su discurso y su práctica específica en contextos situados. Este dinamismo, del cual no está exenta la profesión de profesor, permite y demanda de manera permanente a sus profesionales adecuarse a los tiempos y contextos, así como también les exige mantener el reconocimiento social de ser personas portadoras de un saber especializado (Prieto, 1994). Una vez zanjada la historia de la educación diferenciada es posible realizar una descripción de que es un/a profesor/a diferencial:

El rol de un Educador(a) Diferencial debe responder a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de los alumnos, por medio de la intervención psicopedagógica, la cual a través de una evaluación psicopedagógica , apoyos, y estrategias ,logre entregar una educación de calidad que permita activar las funciones cognitivas del niño ,según sus propias características y necesidades (www.roeducadoradiferencial.com)

Además, debe actuar como un mediador, investigador, asesor, educador y coordinador social, incorporando tres ámbitos fundamentales para el desarrollo del alumno: Escuela, familia y comunidad.

El aula común, es el centro curricular donde la experiencia educativa tiene lugar por excelencia. Allí, los estudiantes desarrollan y consolidan su lenguaje, sistematizan los aprendizajes matemáticos, potencian su personalidad como también expresan sus necesidades educativas y sentimiento.

Un aula común de cualquier nivel de enseñanza es un espacio estructurado para el aprendizaje, heterogéneo en su constitución humana, rico en diversidad sociocultural y cognitiva, desbordante de emociones, propenso de interacciones significativas, sin límites

físicos obligatorios salvo la conveniencia del currículo, aunque generalmente son esas cuatro paredes las que construyen la experiencia y reducen la significatividad de los aprendizajes (Astete ,2014: 65)

Esta naturaleza heterogénea y multivariada del aula exige del rigor de la planificación conjunta entre profesor de aula, especialista y otros agentes educativos, como instrumento organizador de los procesos, especialmente cuando esa diversidad aumenta debido a las necesidades educativas especiales de sus miembros. El aula común y su heterogeneidad, requiere un esfuerzo conjunto de la comunidad educativa para un mayor grado de progreso en el currículo oficial de los alumnos con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad y el mejoramiento de la calidad de la educación que brindan.

Una experiencia significativa de relación colaborativa entre profesor especialista y docente de aula se va construyendo intuitivamente en la práctica cotidiana, por la responsabilidad de responder a estas necesidades, haya o no un decreto que diferencie u especifique los roles y funciones que a cada cual competen. Lo importante es que cada cual vea en el otro al

profesional de la educación que es y desde su perspectiva, proveer herramientas para abordar la problemática en conjunto. Es cierto que una relación docente – docente en un mismo espacio de enseñanza es difícil, pero esta se construye en la colaboración, en el respeto mutuo, es una relación de confianza profesional que se gana con acciones profesionales.

También es cierto que la práctica de los profesores especialistas se ha desarrollado por años en el ámbito descontextualizado del aula de recursos con un currículo especial, atendiendo las deficiencias y patologías individuales, con un enfoque clínico de intervención, porque así se había planteado desde la psicopedagogía de recuperación. (Lara ,2015:6)

El gran responsable de este nuevo escenario es el Decreto Supremo 170/2009, que fija las normas para determinar qué alumnos con NEE serán beneficiarios de subvenciones para Educación Especial. En la práctica, esto implica que la evaluación de esos niños involucra a más profesionales.

Este cambio paradigmático tiene tres líneas: el profesor diferencial se convierte en asesor pedagógico, trabajando con el profesor de aula distintas estrategias para diversificar la enseñanza; también trabaja colaborativamente, coordinando las distintas acciones para enfrentar esas necesidades educativas; y además tiene el rol de sensibilizar a la comunidad en la atención a la diversidad.



Capítulo 3: Marco Metodológico.

3.1 Paradigma y Enfoque de investigación.

Para llevar a cabo este estudio, el equipo de investigadores optó por un enfoque paradigmático con el que se pretende alcanzar un nivel de descripción teórica que permita elaborar una pequeña propuesta centrada en una Pauta de valoración del quehacer en co-docencia de tal manera de contribuir con ello al Liceo de Puente Alto.

Para poder abordar esta investigación la base está en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo.

Las características generales de este paradigma son que el punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad. Los fenómenos, los hechos y los sujetos, son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad y frecuencia. La realidad se considera estática. Se pretende objetividad en el investigador. Las situaciones “extrañas” que afectan la observación y la objetividad del investigador se controlan y se evitan. (Álvarez-Gayou, 2007: 7)

“En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él, es decir, desde su subjetividad. Una definición amplia y sintética, al mismo tiempo, de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de investigación cualitativa”. (Sandín, 2003:123).

Este paradigma ayudará de mejor manera, a comprender e interpretar las prácticas que presentan los docentes de aula regular y profesores de educación diferencial del Liceo Puente Alto, en cuanto a la planificación en conjunto y cómo ésta da respuesta a las necesidades de cada estudiante que asiste a dicho establecimiento con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas.

3.2 Tipo o Diseño de Investigación.

El enfoque que se utilizara corresponde a un estudio de casos:

El diseño de investigación basado en estudio de casos múltiples, nos permitirá abordar la complejidad de las representaciones de las sujetos de estudio respecto de la temática a investigar. Ésta perspectiva permitirá maximizar el desarrollo del conocimiento a partir del estudio exhaustivo de los casos. (Vasilachis,2006: 223).

“Los términos caso y estudio de caso son de uso frecuente en el lenguaje de las Ciencias Sociales. Es habitual encontrar proyectos de investigación que son estudios de caso únicos o múltiples; en seminarios o talleres se discute la conveniencia de realizar un estudio de caso o se presentan los hallazgos del mismo. En ocasiones leemos, escuchamos o argumentamos sobre si un determinado suceso, circunstancia o instancia constituye un caso de esto o aquello. Sin embargo, los casos y estudios de caso encierran una dualidad que les vuelve particularmente problemáticos. Por una parte, expresan lo particular y específico pues los casos siempre se encuentran emplazados en determinados contextos y constituyen abordajes claramente acotados de la vida social. Por otra parte, los estudios de caso son algo más; implican una población, aluden a otros casos. Por más prudente o modesto que sea el investigador, un estudio de caso se centra en lo particular pero sus hallazgos tienen implicancias que van mucho más allá de sus límites. Esto se debe a que los casos no son algo dado u obvio sino una construcción en la cual conceptos y teorías juegan un papel central. En resumen, los estudios de caso siempre se encuentran entre lo particular y lo general, lo específico y lo genérico (Walton, 1992:43)

Pérez Serrano identifica a los casos como particularistas (se centran en un evento específico), permiten, también, describir e interpretar la complejidad del fenómeno social e inducen la proyección respecto de la realidad social. Su metodología, es capaz de captar la

complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados. “A la vez, pueden recurrir a la utilización de múltiples fuentes de información y procedimientos de análisis y de considerarlo beneficioso ,apelar a formulaciones teóricas como punto de partida para el desarrollo de la investigación ”(Vasilachis, 2006:223).

Los estudios de caso, como diseño de investigación están descritos como estrategias de investigación empírica dirigidos a encontrar los aspectos subjetivos y objetivos de la realidad social para analizar y explicar la organización social.

Dentro de los procedimientos cualitativos, el estudio de casos es muy flexible y cabal a la vez, esto incorpora; los propósitos finales de la investigación, el marco conceptual – teórico en que se dan, las preguntas de investigación, la recolección y análisis de la información, los que juntos dan validez a los resultados del estudio.



3.3 Escenario de investigación.

El escenario de la investigación tiene como contexto el Liceo Puente Alto A -115 perteneciente a la corporación municipal de Puente Alto de la región metropolitana. Principalmente este Liceo se caracteriza por ser uno de los establecimientos educacionales más antiguos y emblemáticos de la comuna, siendo uno de los primeros a nivel nacional en implementar el Programa de Integración Escolar en enseñanza media, prestando apoyo a los estudiantes que presentan NEE permanentes y transitorias desde el año 2014 en adelante. Por otra parte, el Liceo Puente Alto declara en su proyecto educativo entregar un tipo de educación científica, humanista, laica, pluralista, mixta, y los más importante; inclusiva.

La misión del Liceo Puente Alto es: Buscamos ser una Corporación Municipal que propicia oportunidades de desarrollo integral a la comunidad de Puente Alto, motivadas y comprometidas, que entregan servicios con cariño y eficiencia en Educación, Salud y Atención de Menores.

La visión es: Ser referentes en otorgar un servicio público oportuno, capaz de satisfacer las necesidades de las personas en Educación, Salud y Atención de Menores, mejorando la calidad de vida de la comunidad puentea tina.

Respecto a los valores estos son:

- Calidad Humana (empatía, cariño, calidez).
- Integridad (probidad, transparencia, coherencia).
- Innovación.
- Compromiso con el trabajo y la comunidad.
- Trabajo en equipo.
- Respeto a la comunidad y colaboradores.
- Protección a la vida.

3.4 Participantes.

En los estudios cualitativos, el tamaño de la muestra no es relevante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del/la investigador/a no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. “Lo que se busca en la indagación cualitativa en profundidad. Nos referimos a casos o unidades (participantes, organizaciones, manifestaciones humanas, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación” (Sampieri 2010:).

Para la decisión maestra se plantean parámetros de tal forma que ayuden a develar las complejidades presentes en el proceso de planificación en co-decencia. Entre profesores de aula regular y profesores diferenciales.

Los participantes de esta investigación son profesores de aula regular que realizan sus clases en los niveles de 1° a 4° medio.

A continuación se expone la distribución de la muestra según sexo, edad y profesión del/los sujetos de estudio:

Sexo	Edad	Profesión
Hombre	Entre 30 y 40 años.	Profesor de Lenguaje.
Mujer	Entre 30 y 40 años.	Profesora de Lenguaje.
Mujer	Entre 30 y 40 años.	Profesora de Química.
Hombre	Entre 40 y 50 años.	Profesor de Química.
Mujer	Entre 30 y 40 años	Profesora de Matemática.

Hombre	Entre 30 y 40 años	Profesor de Matemática
Mujer	Entre 40 y 50 años.	Profesora de Historia
Hombre	Entre 40 y 50 años.	Profesor de Historia
Hombre	Entre 30 y 40.	Profesor Diferencial Mención en DEA
Mujer	Entre 30 y 40.	Profesor Diferencial Mención en DEA
Mujer	Entre 30 y 40.	Profesor Diferencial Mención en DI
Mujer	Entre 30 y 40.	Profesor Diferencial Mención en Audición y lenguaje.

Los cuales cuentan con tres horas asignadas por cada curso según el decreto N° 170, para realizar trabajo colaborativo, con el objetivo de dar respuesta considerando la diversificación de la enseñanza en los diferentes niveles mencionados anteriormente.

Cabe señalar que los docentes de aula regular, llevan más de diez años realizando sus actividades docentes y fueron parte del proceso de implementación del PIE en el establecimiento en el año 2014. A diferencia de los profesores diferenciales, que no llevan más de cinco años desarrollando su labor en el liceo.

3.5 Técnicas de recogida de información.

Las metodologías cualitativas son construcciones de conocimiento (Strauss y Corbin, 1990) que se generan a la base de conceptos que deben ser reducidos para su entendimiento.

En esta investigación se utilizó la revisión bibliográfica y análisis documental para con ello sustentar la creación de una Pauta de Verificación que aporte a las instancias de planificación en co-docencia., la cual se entregará al liceo Puente Alto.

La revisión bibliográfica comprende todas las actividades relacionadas con la búsqueda de información escrita sobre un tema acotado previamente y sobre el cual, se reúne y discute críticamente, toda la información recuperada y utilizada. Su intención va más allá del simple hojear revistas para estar al día en los avances alcanzados en una especialidad, o de la búsqueda de información que responda a una duda muy concreta, surgida en la práctica asistencial o gestora. El investigador desea una perspectiva completa sobre el saber acumulado respecto a un tema, y para alcanzarlo deberá desplegar una estrategia eficiente, entendiéndose como tal, aquella que le garantice recuperar el mayor número de documentos esenciales relacionados con su investigación.

Aunque al ordenar las actividades correspondientes a la planificación, la revisión bibliográfica se sitúa inmediatamente después de la identificación y definición del problema-pregunta, se trata de una actividad que debe estar presente a lo largo de todo el estudio.

Una vez obtenidos los documentos identificados en la revisión bibliográfica, se trata de valorarlos con criterios que permitan descartar aquellos que contienen errores metodológicos y que podrían conducir a conclusiones equivocadas. Pero además, es preciso redactar los resultados de la revisión haciendo énfasis en los aspectos aplicables a la investigación que va a emprenderse.



Utilidad de la Revisión Bibliográfica

Sus objetivos son: conocer el estado actual del tema, averiguando qué se sabe y qué aspectos quedan por estudiar: identificar el marco de referencia, las definiciones conceptuales y operativas de las variables en estudio que han adoptado otros autores; descubrir los métodos y procedimientos destinados a la recogida y análisis de datos, utilizados en investigaciones similares.

Los resultados de la revisión bibliográfica sirven para explicar las razones que han conducido o motivado la elección de un problema concreto. En consecuencia, de su lectura se deben desprender los objetivos y las hipótesis que se quieren analizar a través de la investigación que se acaba de iniciar.

3.6 Procedimientos.

El procedimiento para poder construir la pauta de verificación nace a raíz de la dificultad encontrada dentro del Liceo Puente Alto, donde se da la instancia de planificación en co-docencia, pero no existe un instrumento que pueda verificar si esta planificación cuenta con las instancias y metodologías que puedan cubrir todas las necesidades educativas de los estudiantes dentro del aula de clases.

Al detectar esta interrogante es que el equipo de tesistas decide realizar un instrumento que pueda apoyar el trabajo de Codocencia dentro del establecimiento.

Par esto se debe entender que es una pauta de observación:

La pauta de observación, las que a modo general en el área de la educación evalúan dimensiones que reflejan los supuestos teóricos que tienen los investigadores acerca de qué es la efectividad docente y las variables influyentes en el logro de una educación de calidad. Las dimensiones que son comúnmente evaluadas se refieren a la explicitación de objetivos y el tratamiento de los contenidos, el uso del refuerzo, las metodologías de enseñanza y los recursos de apoyo utilizados, el clima del aula y el comportamiento de los alumnos. Algunas de estas pautas se centran fundamentalmente en la estructura de la enseñanza, dejando fuera la evaluación de aspectos referidos al vínculo afectivo que se establece entre el profesor y los alumnos, el uso de juegos y contenidos lúdicos en la enseñanza, la influencia de los patrones no verbales utilizados por el docente y los aportes de la inteligencia emocional, fundamentales al realizar una evaluación de la práctica docente. (Milicic 2008:2)

Luego de la creación del instrumento este se entregara en el establecimiento, queriendo el equipo tesistas que sea un aporte dentro del Liceo, que pueda mejorar la co-docencia y planificación que existe en él, en pro de los estudiantes del lugar.

3.6.1 Categorías.

Según los diversos documentos investigados, nuestra pauta fue creada en base a cuatro criterios los cuales son considerados primordiales para la realización de una co- docencia efectiva, teniendo en cuenta los postulados que se realizan en los 4 criterios del MBE que es el documento que entrega el MINEDUC con los lineamientos del correcto quehacer pedagógico y el DUA que es la sugerencia metodológica del Decreto N°83 para la diversificación del aprendizaje.

“Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.” (MBE, 2009;7)

Los criterios establecidos fueron: “El manejo de contenidos” el cual está referido al momento de la planificación, “Práctica Pedagógica” está relacionado netamente con el quehacer pedagógico y por último se establece el “trabajo en equipo”, criterio que está relacionado con el trabajo de co docencia y por último la “atención a la diversidad” referido al manejo que tienen los docentes para crear estrategias diversificadas.

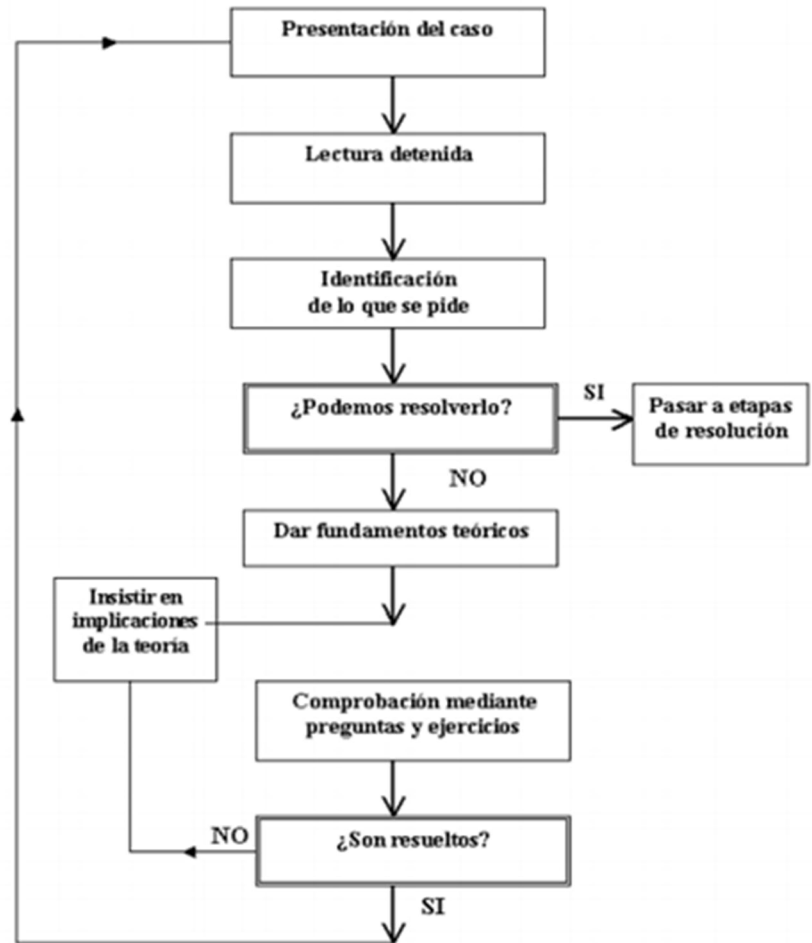
3.6.2 Aspectos éticos, validez y confiabilidad de la investigación.

Legitimidad de la Investigación

El papel de la investigación cualitativa es tratar de reconstruir una realidad, y en la reconstrucción de esa realidad cabe la duda si los instrumentos y metodología utilizada permitirán dar la legitimidad y fundamentación al estudio de carácter cualitativo. La importancia de una investigación cualitativa se corresponde a su rigor científico y se mide de acuerdo a su fiabilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, congruencia, credibilidad, etc.

Con el objetivo de orientar el análisis de los casos, a continuación se detallan los diferentes momentos que conlleva el análisis: Se inicia con una lectura del caso, con el objetivo de comprender la situación en forma global, y a continuación se procede a:

- Determinar los aspectos básicos a analizar, identificando los puntos más importantes y determinando si hay uno o varios problemas.
- Relacionar el caso con los fundamentos teóricos que nos ayuden a su comprensión y resolución.
- Desarrollar posibles soluciones y pensar en diferentes alternativas, para poder seleccionar la mejor o las mejores.
- Aplicar la solución elegida, desarrollando una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias. Elaborar un pequeño informe en el que exprese juicios de valor sobre el caso desarrollado, así como sobre la experiencia adquirida.
- Diseñar un proceso de evaluación de su puesta en práctica para poder valorar el éxito obtenido. En el cuadro que se presenta a continuación sugiere una posible secuencia para la resolución de un caso:



(Morales y Domene, 2006:73)



Capítulo 4: Análisis y Supuestos.

4.1 Análisis de resultados.

Luego de la búsqueda teórica para poder sustentar esta tesis es que se proponen indicadores de valoración para la construcción de la Pauta a partir del siguiente análisis:

Categorías emanadas de los Objetivos Específicos	Sustento Teórico	Indicadores propuestos	Análisis
Co-docencia en Planificación	<p>La planificación se define como un “proceso de elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados”. (Ender Egg 1995: 37)</p> <p>“El Marco para la Buena Enseñanza que establece lo que los</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toman en cuenta las diferencias individuales de los/las estudiantes al planificar la secuencia didáctica. 2. Proponen evaluaciones coherentes con los objetivos de aprendizaje. 3. Establecen un clima de equidad, solidaridad y respeto en el trabajo de co-docencia. 4. Establecen de forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. 5. Reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y planificaciones. 6. Dentro de la planificación está 	<p>Para conseguir una planificación efectiva es necesario que los docentes que participen de este trabajo colaborativo tengan conocimiento y manejo de los contenidos curriculares para poder entregar de manera clara y precisa los objetivos y lograr que los/las estudiantes lo adquieran. El cómo entregarán este contenido o las estrategias que utilizarán son fundamentales en el quehacer pedagógico. Para lograr una buena cooperación entre</p>

	<p>docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”. (Mineduc 2008: 4)</p> <p>El DUA tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Esto permite a los profesionales del sector educativo ofrecer variabilidad en la manera de enseñar en las aulas. El currículo que se crea teniendo en cuenta el marco de DUA, desde el principio se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todos</p>	<p>considerada la comunicación de manera clara y precisa de los objetivos de aprendizaje a los/las estudiantes.</p> <p>7. Dentro de la planificación del desarrollo de la clase, establece acciones que potencien el trabajo colaborativo en sus estudiantes.</p>	<p>docentes al momento de planificar debe existir un clima de respeto que permita un intercambio respetuoso y fluido de ideas efectivas que al momento de ser aplicadas den cumplimiento a los objetivos propuestos.</p>
--	---	---	--

	los estudiantes (NCUDL, 2012: 47).		
Modelos de co-docencia en la ejecución de clases	Co-docencia, surge como una estrategia inclusiva, referida a la colaboración entre profesionales y que determina de forma radical las prácticas pedagógicas entre el docente regular y el docente diferencial (Bauwens y Hourcade, 1995), enriquecimiento en su proceso de aprendizaje, considerando cada una de sus necesidades de aprendizaje particular y comunes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambos profesionales manejan los criterios de MBE y el diseño universal de aprendizaje. 2. Poseen dominio de los contenidos curriculares. Toman en cuenta los conocimientos previos de los/las estudiantes. 3. Crean altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollos de todos sus estudiantes. 4. Propiciar un ambiente organizado de trabajo y disponen de espacios y recursos en función de los aprendizajes. 5. Crean estrategias de enseñanzas diversificadas, desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. 6. Tratan el contenido de la clase con rigurosidad 	<p>Según los criterios establecidos dentro de la pauta de verificación se hace de gran importancia manejar y conocer los descriptores establecidos dentro del MBE y del Diseño Universal de aprendizaje.</p> <p>Debido a la utilización en estos aspectos, podemos señalar y garantizar un trabajo en equipo exitoso, resguardando que todos los estudiantes aprenderán los contenidos con calidad y equidad.</p>

		<p>conceptual usando estrategias para que el contenido sea comprensible para todos los/las estudiantes.</p> <p>7. Manejan información actualizada sobre sus profesiones, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p> <p>8. Dentro de la planificación del desarrollo de la clase, establece acciones que potencien el trabajo colaborativo entre sus estudiantes.</p>	
<p>Rol del Profesor Diferencial</p>	<p>El rol del educador diferencial es debe responder a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de los alumnos, por medio de la intervención psicopedagógica, la</p>	<p>1. Manejan información actualizada sobre sus profesiones, el sistema educativo y las políticas vigentes</p> <p>2. Consideran la utilización de diferentes recursos materiales, con el fin de potenciar la</p>	<p>Dentro de la Pauta de verificación podemos encontrar claramente indicadores que aluden al rol del Profesor Diferencial, del cómo se debe manejar en la información de las políticas públicas</p>

	<p>cual a través de una evaluación psicopedagógica, apoyos, y estrategias, logre entregar una educación de calidad que permita activar las funciones cognitivas del niño, según sus propias características y necesidades (www.roeducadoradiferencial.com)</p>	<p>autonomía de los estudiantes en la adquisición de sus aprendizajes.</p> <p>3. Tratan el contenido de la clase con rigurosidad conceptual usando estrategias para que el contenido sea comprensible para todos los/las estudiantes.</p> <p>4. Establecen monitoreo del proceso de comprensión y apropiación por parte de los/las estudiantes.</p> <p>6. Propician un ambiente organizado de trabajo y disponen de espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>	<p>vigente que rigen el rol dentro de un establecimiento educativo. También se indica que se debe considerar los diferentes recursos materiales al momento de la adquisición de los nuevos aprendizajes. Además uno de t mayor relevancia que debe realizar el profesor diferencial es mantener un constante monitoreo en los aprendizajes de los estudiantes con NEE, y propiciar en el la sala de clases un ambiente organizado de trabajo y espacios en función de la adquisición de nuevos aprendizajes que sean también significativos para los estudiantes.</p>
--	--	---	---

Después de realizar en análisis de las 3 categorías previas podemos determinar que la Pauta de verificación creada por el equipo tesista, para el apoyo de la planificación en co-docencia da

respuesta a los 3 objetivos específicos presentados en el capítulo 1 los cuales son :

1. Conocer las acciones docentes que se declaran en la planificación colaborativa del equipo de aula (Profesor/a Diferencial y Regular) en cuanto a co-docencia.

2. Describir la práctica de co-docencia que realiza cada uno de los docentes del equipo de aula (Profesor Diferencial y Regular) en la ejecución de clases.

3. Seleccionar indicadores del quehacer docente que apoyen el trabajo de co-docencia dentro del Liceo Puente alto, del profesor de educación diferencial.

Por lo cual podemos deducir que la Pauta creada por el equipo tesista podría contribuir de manera positiva al trabajo de planificación en co-docencia , dentro del establecimiento educativos y sufrir las modificaciones que ellos estimen convenientes para la mejora de ésta en beneficio de los/las estudiantes del Liceo puente Alto.

Modelo Propuesto Pauta de Verificación de Planificación en Co-docencia•

Participantes: _____

Fecha: _____

La siguiente pauta tiene como objetivo valorar el trabajo de co-docencia entre Profesores de Aula Regular Profesores Diferenciales, en el trabajo de planificación en co-docencia que aporte al desarrollo de mejoras en estas instancias en post de los estudiantes del Liceo de Puento Alto. Para registrar la presencia y/o ausencia de indicadores marcar:

PAR: Profesor de Aula Regular

PED: Profesor de Educación Diferencial

Indicadores	Logrado	Por lograr
Poseen dominio de los contenidos curriculares.		
Toman en cuenta los conocimientos previos de los/las estudiantes		
Toman en cuenta las diferencias individuales de los/las estudiantes al planificar la secuencia didáctica.		
Proponen evaluaciones coherentes con los objetivos de aprendizaje, utilizando estrategias innovadoras y nuevos formatos de evaluación.		
Establecen un clima de equidad, solidaridad y respeto en el trabajo de co-docencia.		
Crean altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollos de todos sus estudiantes.		
Propician un ambiente organizado de trabajo y disponen de espacios y recursos en función de los aprendizajes.		
Establecen de forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.		
Crean estrategias de enseñanzas Diversificadas, desafiantes,		

coherentes y significativas para los estudiantes.		
Tratan el contenido de la clase con rigurosidad conceptual usando estrategias para que el contenido sea comprensible para todos los/las estudiantes.		
Promueven el desarrollo de habilidades, pensamiento crítico y funciones ejecutivas.		
Establecen monitoreo del proceso de comprensión y apropiación por parte de los/las estudiantes.		
Reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y planificaciones.		
Manejan información actualizada sobre sus profesiones, el sistema educativo y las políticas vigentes.		
Consideran la utilización de diferentes recursos materiales, con el fin de potenciar la autonomía de los estudiantes en la adquisición de sus aprendizajes.		
Dentro de la planificación está considerado la comunicación de manera clara y precisa los objetivos a los estudiantes.		
Potencian la técnica de autoevaluación, constante y sistemática de los conocimientos en sus estudiantes.		
Dentro de la planificación del desarrollo de la clase, establece acciones que potencien el trabajo colaborativo entre sus estudiantes.		

Observaciones: _____



Capítulo 5: Conclusiones Finales.

5.1 Conclusiones finales.

En los estudios cualitativos, las hipótesis adquieren un papel distinto al que tienen en la investigación cuantitativa. En primer término, en raras ocasiones se establecen antes de ingresar en el ambiente o contexto y comenzar la recolección de los datos (Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Más bien, durante el proceso, el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos, o las hipótesis son uno de los resultados del estudio (Henderson, 2009). Las hipótesis se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y, desde luego, no se prueban estadísticamente. (Hernández, Fernández y Baptista 2010) Esta investigación surge por la necesidad presentada en el Liceo Puente Alto para dar respuesta a la problemática que tiene relación con la planificación colaborativa que se da entre los profesores de aula regular y profesores diferenciales del programa de integración escolar del establecimiento. Dicha planificación respondería a la normativa legal vigente del Decreto N° 170, que determina horas para el trabajo colaborativo con el fin de dar respuesta a los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales.

Para alcanzar este objetivo se determinaron lineamientos específicos que tienen relación con **Conocer** las acciones de los docentes que se declaran en la planificación colaborativa del equipo de aula en cuanto a la co-docencia.

La planificación de la docencia está orientada al desarrollo de Proyectos formativos, a organizar la actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. (Zabalza, 2004:3)

Dicho de forma sencilla, planificar es diferente de organizar, sin más, una disciplina. La diferencia entre diseñar el programa de una disciplina (haciendo abstracción de todo lo que

no sea la disciplina en sí misma) y hacer una programación (preparar la disciplina para ser aprendida por un grupo concreto de alumnos que se preparan para un perfil profesional específico) estriba en que la programación tiene una fuerte dependencia situacional, viene condicionada por los distintos invariantes que la condicionan y le dan sentido. Los manuales pueden organizar un ámbito disciplinar. Las programaciones docentes deben ir más allá para dar respuesta a los diversos factores que condicionan y dan sentido al trabajo didáctico que los profesores hemos de desarrollar con nuestros alumnos.

Describir las prácticas de co-docencia que realiza cada uno de los docentes del equipo de aula en la ejecución de las clases a través del Diseño Universal de Aprendizaje ,”que es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario” (Giné y Font, 2007: 45).

Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

Y **Seleccionar** indicadores del quehacer docente que apoyen el trabajo de co-docencia dentro del Liceo Puente Alto, del profesor de educación diferencial. Uno de los enfoques en el que se centra la investigación es el Diseño Universal del Aprendizaje y el Marco de la Buena Enseñanza.

El Diseño Universal del Aprendizaje se fundamenta en **tres principios**:

- Proporcionar múltiples medios de **representación** (el «qué» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno.

- Proporcionar múltiples medios para la **acción** y la **expresión** (el «**cómo**» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden navegar en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).
- Proporcionar múltiples medios de **compromiso** (el «**porqué**» del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones Amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc.(Ocde, 2009:4)

Al finalizar el proceso de investigación y considerando los objetivos específicos, se logran determinar los indicadores elementales respecto al quehacer docente para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de planificación para el trabajo colaborativo, entre los profesores regulares y los profesores diferenciales pertenecientes al PIE del Liceo Puente Alto.

Para esto el objetivo de la investigación se orientó principalmente en Generar una pauta con indicadores que describen el quehacer docente que debe desempeñar el profesor de educación diferencial en el Liceo Puente Alto al momento de apoyar las clases que resultan de la planificación colaborativa basada en la co-docencia.

Es por esto que la planificación colaborativa se considera una herramienta esencial en la consecución de meta y objetivos, ya que implica la preparación, organización y determinaciones que se estructuran en torno a una distribución óptima del tiempo.

En definitiva, podemos decir que planificar es ganar tiempo, y la experiencia nos enseña que cuanto más tiempo se invierte en planificar menos tiempo se emplea hasta alcanzar los objetivos marcados. El resultado es de ahorro de tiempo en el cómputo global.

Para optimizar la gestión del tiempo es indispensable una buena planificación, que debe apoyarse en:

- El establecimiento de objetivos.
- La elección de los medios más convenientes para alcanzarlos antes de emprender la acción, como planes y programas.
- La toma de decisiones previa a la acción
- El decidir con anticipación lo que hay que hacer y cómo deberá hacerse.

La planificación está estrechamente ligada con la co-docencia donde se deben formar equipos de trabajo entre profesores de aula regular, profesor diferencial y otros profesionales para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes del establecimiento educacional.

Para apoyar la planificación en co-docencia es que se escogieron los indicadores fijados en la pauta de verificación, para que esta sea un aporte para el Liceo Puente alto, estos y basados principalmente en los conocimientos de los profesores de Aula regular y profesores Diferenciales. Sí existe o no un trabajo sistemático, organizado y coherente con los objetivos de aprendizaje.

En la sistematización del uso de la pauta de verificación de la planificación en co-docencia, establecerá que mejorarán aspectos básicos en el quehacer educativo, con lo cual se establecerán claramente las metas, priorización de objetos y contenidos con el fin de enriquecer la práctica educativa.



Finalmente para responder la pregunta principal que es ¿Cómo debiera ser la práctica desde la co-docencia del Profesor de Educación Diferencial, del Liceo Puente Alto, de la comuna homónima como resultado de la planificación colaborativo?

La co-docencia que debiera existir en el Liceo puente alto en primero instancia se debiera establecer un clima de equidad, solidaridad y respeto entre los profesores al momento de planificar, se deben crear altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollos de todo sus estudiantes. Además propiciar un ambiente organizado de trabajo y disponer de espacios y recursos en función de los aprendizajes. Y lo principal que debe enfocarse la planificación en co-docencia crear estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. y considerar la utilización de diferentes recursos materiales, con el fin de potenciar la autonomía de los estudiantes en la adquisición de sus aprendizajes.

5.2 Sugerencias generales.

Se sugiere a modo general que el Liceo Puente Alto de la comuna homónima, pueda sistematizar el uso de la pauta de verificación para la planificación en co-docencia con el fin de optimizar y organizar las planificaciones de co-docencia, en todos los niveles de educación dentro del establecimiento.

Una manera de llevar a cabo este propósito dentro del establecimiento, sería que los profesores, al momento de planificar, utilizarán y aplicarán de manera constante y regular, los indicadores planteados en la pauta de verificación con el fin de generar y establecer prácticas pedagógicas efectivas.

Al ver que se logra de manera exitosa los objetivos en la aplicación de la pauta se cree pertinente su divulgación entre otros docentes y otras unidades educativas de la comuna.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (Zabalsa, 2003:73)

Es por esto que el presente estudio da el inicio a una constante mejora respecto de cómo llevar a cabo las planificaciones en co-docencia y que estas sean eficaces y eficientes, que permita a los docentes no solo del Liceo Puente Alto, sino del resto de la comuna, utilizar

esta herramienta para siempre tener una mirada enfocada en el aprendizaje diversificado de los estudiantes, tenga o no Necesidades Educativas Especiales.

En síntesis, la Planificación es un instrumento que da sentido y dirección a cualquier nivel educativo, por lo que .la Planificación es la elaboración de una serie de documentos científicos y organizados que indican el funcionamiento eficiente del centro escolar para la consecución de los objetivos establecidos por la comunidad educativa.

1. La Planificación y la Organización son procesos **ineludibles** en toda empresa o institución; ya que ambas conducen a poner cada actividad en su sitio, y de una manera dinámica. Tal es que, para que exista una Organización satisfactoria, debe existir previamente un buen trabajo de Planificación.

2. La Planificación y la Organización son procesos **complementarios y secuenciales**, pues mientras el primero origina metas, objetivos, estrategias y planes; el segundo los estructura dentro de la institución. (. López ,2012:23)

Es así que a través de la Pauta de Verificación creada por el grupo tesista, se presente poder aportar a la planificación y co-docencia en el Liceo Puente Alto , si bien es cierto este es un modelo de inicio , el establecimiento podrá realizar todas las modificaciones que sean necesarias para poder desarrollar un instrumento que llegue a satisfacer las necesidades de los equipos multidisciplinarios que trabajan en el recinto educacional , siempre enfocándose en las necesidades educativas de los estudiantes y cómo mejorar a futuro las clases para la correcta entrega de nuevos aprendizajes a los niños/as pertenecientes a la comunidad educativa.

Bibliografía

Mineduc (2016) .Ley general Educación.

Mineduc (2009) .Inclusión, 2016.

Mineduc (2009) .Programa de Integración Escolar..

OCDE, (2013).Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Ley 19.070,(1991). Estatuto de los Profesionales de la Educación, art 6.

Ley 20.903, (2016)..Sistema de Desarrollo Profesional, art 6.

Villa, Thousand & Nevin, (2008) .Co-enseñanza en los distritos de escuelas secundarias urbanas para cumplir con las necesidades de todos los maestros y aprendices: Implicaciones para la reforma de la educación de maestros. .

Murawski, W. y Swanson, H. (2001).Un metaanálisis de la investigación co-docente. ¿Dónde están los datos? Remedial y Educación Especial. .

Murawski,(2001), Cinco claves para la co-enseñanza en aulas inclusivas. Administrador de escuela Murawski, W. (2008)

Cast , (2014).Centro de Tecnología Aplicada CAST.

Unesco, (2005) .La educación inclusiva.

Cortes(2010). Inclusión alrededor del mundo.

Tomelloso, (2009). Que es la educación inclusiva.

Fonadis, (2010) .Manual sobre la Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Mineduc. (2015). Sistema Educacional Chileno.

Unesco , (2013).Camino a la escuela, 2003.

Duru Bellat (2005)¿Qué es la inclusión escolar?

Decreto 170 (2009) .Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especiales.



Diversificación de la Enseñanza Decreto (2015). N°3.

Fonadis ,(2010). Contexto histórico de la discapacidad en Chile.

www.ayudamineduc.cl

Mineduc, (2017).El primer gran debate de la reforma educacional. Ley de Inclusión escolar.

María Teresa Flórez. (2014) .Educar Chile.

Palominos, Sánchez y Casas (2012).Formación docente hacia la educación inclusiva.

Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson,(2002).Plan de estudios Diseño universal para el aprendizaje.

Mena ,(2012). Transitando hacia una educación inclusiva.

Marco para la Buena Enseñanza,(2008).

María Teresa Flórez, (2014) .Educar Chile.

<http://m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=78294>, 2018.

Ander-Egg, Ezequiel España,(1991). Introducción a la planificación. Ed. siglo XXI. Caps. I, II, IV, V, VI.

Alvarado, F. Cedeño, M. Beitia, L. García, O. (1999). Planificación del Docente en el Nivel de Preescolar. Caracas: Ministerio de Educación. P3.Alvarado, F. Cedeño, M. Beitia, L. García, O.

Mineduc ,(2013) Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en programas de integración escolar

Johnson, D; Johnson R, y Holubec, E (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela, AIQUE, cap. 1 pág. 6 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva.



UNESCO (2018). Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Pearson Educación. Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva. Madrid.

J. y Hourcade, J. J. (1995). Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students. Austin, TX: Pro-Ed.Bauwens,).

Mineduc (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)”. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2015) “ Diversificación de la enseñanza” - Decreto N°83/2015.

Felipe Rodríguez, (2014) .La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

Cook. L. (2004). “Co-Teaching Principles Practices and Pragmatics” en New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.México.

Hughes, C. y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. Gifted Child Quarterly, 45 (3), 195-203.

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 de magíster no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Manual de la Buena Enseñanza, 2008.

Revista Perspectiva Educacional, 2012, volumen 51.

Godoy, Meza & Salazar, (2004). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI.

Cisternas ,(2010). La discapacidad : Un enfoque de derechos humanos .

Guajardo (2010) . Educación Inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales.

[\(https://roleducadoradiferencial.webnode.es/rol-de-la-educadora-diferencial/\)](https://roleducadoradiferencial.webnode.es/rol-de-la-educadora-diferencial/).



Astete (2014) .Guías me métodos y estrategias de aprendizaje.



Anexos

Modelo Propuesto Pauta de Verificación de Planificación en Co-docencia.

Participantes: _____

Fecha: _____

La siguiente pauta tiene como objetivo valorar el trabajo de co-docencia entre Profesores de Aula Regular Profesores Diferenciales, en el trabajo de planificación en co-docencia que aporte al desarrollo de mejoras en estas instancias en post de los estudiantes del Liceo de Puente Alto. Para registrar la presencia y/o ausencia de indicadores marcar:

PAR: Profesor de Aula Regular

PED: Profesor de Educación Diferencial

Indicadores	Logrado	Por lograr
Poseen dominio de los contenidos curriculares.		
Toman en cuenta los conocimientos previos de los/las estudiantes		
Toman en cuenta las diferencias individuales de los/las estudiantes al planificar la secuencia didáctica.		
Proponen evaluaciones coherentes con los objetivos de aprendizaje, utilizando estrategias innovadoras y nuevos formatos de evaluación.		
Establecen un clima de equidad, solidaridad y respeto en el trabajo de co-docencia.		
Crean altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollos de todos sus estudiantes.		
Propician un ambiente organizado de trabajo y disponen de espacios y recursos en función de los aprendizajes.		
Establecen de forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.		
Crean estrategias de enseñanzas Diversificadas, desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.		
Tratan el contenido de la clase con rigurosidad conceptual usando estrategias para que el contenido sea comprensible		

para todos los/las estudiantes.		
Promueven el desarrollo de habilidades, pensamiento crítico y funciones ejecutivas.		
Establecen monitoreo del proceso de comprensión y apropiación por parte de los/las estudiantes.		
Reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y planificaciones.		
Manejan información actualizada sobre sus profesiones, el sistema educativo y las políticas vigentes.		
Consideran la utilización de diferentes recursos materiales, con el fin de potenciar la autonomía de los estudiantes en la adquisición de sus aprendizajes.		
Dentro de la planificación está considerado la comunicación de manera clara y precisa los objetivos a los estudiantes.		
Potencian la técnica de autoevaluación, constante y sistemática de los conocimientos en sus estudiantes.		
Dentro de la planificación del desarrollo de la clase, establece acciones que potencien el trabajo colaborativo entre sus estudiantes.		

Observaciones: _____

PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA

Docente de aula (Docente 1)				
Profesional PIE (Docente 2)				
Acompañante				
Asignatura		Fecha		Curso
Objetivo de la clase				

Se debe completar cada indicador con: Si – No – No Observado (NO) – No Aplica (N/A)

DIMENSIÓN 1: Coherencia con la preparación de la enseñanza

Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
1	La clase es realizada de acuerdo a lo planificado ¹		

Nº	INDICADOR	EQUIPO DE AULA o Docente 1
2	Los docentes cuentan con la planificación diversificada al momento de la realización de la clase. ²	

¹ Se admiten flexibilidades, siempre que el foco en el objetivo de la clase se mantenga.

OBSERVACIONES

DIMENSIÓN 2: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
1	Organiza el ambiente físico de la sala, promoviendo su orden y limpieza.		
2	Utiliza un lenguaje formal		
3	Refuerza y promueve la presentación personal de los estudiantes de acuerdo al Manual de Convivencia Escolar.		
4	Durante el desarrollo de la clase promueve y contribuye a una sana convivencia. ³		
Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
6	Genera un clima de respeto y aceptación. ⁴		
7	Propicia un ambiente de participación inclusiva, promoviendo el intercambio de preguntas, opiniones y aportes relacionados con los contenidos de la clase.		
8	Logra la atención de los estudiantes durante las actividades.		
9	Refuerza positivamente a sus estudiantes		
10	Manifiesta, a través del lenguaje verbal y no verbal, altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.		
11	Utiliza las situaciones de conflicto como instancias de aprendizaje.		

² Planificación diversificada refiere a un diseño de clase que considera distinciones que atienden a la diversidad de sus estudiantes.

³ Las normas pueden provenir del Manual de Convivencia, o bien de acuerdos tomados durante la misma clase; por ejemplo, levantar la mano para hablar, respetar turnos, etc.

⁴ En caso de ocurrir agresiones y/o descalificaciones entre los estudiantes, estas son trabajadas por el docente.

Nº	INDICADOR	EQUIPO DE AULA o Docente 1
12	Los docentes disponen de los recursos didácticos y/o tecnológicos necesarios para que las actividades se desarrollen según lo planificado.	
13	Los docentes resguardan que los estudiantes con NEE estén espacialmente integrados y no segregados dentro del grupo. ⁵	

OBSERVACIONES

DIMENSIÓN 3: Enseñanza para el Aprendizaje

A. Organización de la Enseñanza

Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
1	Al inicio de la clase, explicita de forma oral y escrita los objetivos y actividades a desarrollar, dándole intencionalidad y significado ⁶ .		
2	Entrega en forma clara y precisa las instrucciones de las actividades a desarrollar		
3	En el cierre de la clase, promueve una reflexión sobre el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.		

Nº	INDICADOR	EQUIPO DE AULA o Docente 1
4	La clase presenta inicio, desarrollo y cierre.	

⁵ Distribuciones distintas para grupos de estudiantes, se pueden considerar sólo si son parte de una estrategia de aprendizaje decidida en conjunto con el Profesional PIE

⁶ Refiere a las acciones del docente para hacer significativos los nuevos aprendizajes para sus estudiantes; por ejemplo, establecer vínculos con contenidos tratados en clases anteriores, dar ejemplos de la vida cotidiana o de experiencias previas, vinculación con otras asignaturas, establecer la relevancia para la vida personal, etc.

5	Las actividades de aprendizaje muestran una secuencia coherente para el logro de los objetivos planteados de la clase.	
6	Los docentes gestionan eficientemente el tiempo de la clase en función del logro del objetivo planteado para ella.	

OBSERVACIONES

Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
1	Durante el desarrollo de la clase implementa acciones o intervenciones que conectan los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos.		
2	Implementa acciones o intervenciones que desafían cognitivamente a los estudiantes ⁷ .		
3	Presenta los contenidos de la clase en forma clara y comprensible para los estudiantes.		
4	Utiliza un lenguaje conceptual propio de la disciplina.		
5	Responde a las dudas y preguntas de los estudiantes de manera clara y precisa.		
6	Utiliza los errores de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje.		
7	Monitorea el logro de los objetivos de aprendizaje a través de distintas acciones (por ejemplo, a través de preguntas, desplazamiento por la sala, revisión de tareas, etc.)		
8	Retroalimenta durante la clase las respuestas o intervenciones de los estudiantes.		

B. Interacción pedagógica

Nº	INDICADOR	EQUIPO DE AULA o Docente 1
9	Los docentes utilizan estrategias de enseñanzas diversas para atender a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.	
10	Durante la clase los docentes plantean situaciones concretas enfocadas a la aplicación del conocimiento.	
11	Las acciones de los docentes durante la clase se complementan en beneficio del aprendizaje de todos los estudiantes.	
12	Los docentes comparten el liderazgo en la conducción de la enseñanza para los estudiantes.	

⁷ En el caso de asignaturas cuyos objetivos son predominantemente procedimentales, asegurar actividades que lleven a los estudiantes a su zona de desarrollo próximo, es decir llevarlo a actividades más complejas de lo que el estudiante maneja.

OBSERVACIONES

DIMENSIÓN 4: Responsabilidades administrativas

Nº	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2
1	Registra y/o verifica la asistencia de los estudiantes en el libro de clases.		

Nº	INDICADOR	EQUIPO DE AULA
2	Los docentes inician y terminan puntualmente la clase.	
3	La coordinación de los docentes durante la clase denota una preparación y planificación conjunta de ella.	

RETROALIMENTACIÓN

Señale aspectos relevantes de la clase observada. (FORTALEZAS Y DESAFÍOS)

Acuerdo(s)

FIRMAS:

Profesor Aula

Profesional PIE

Coordinador Técnico

Director (a)

FECHA RETROALIMENTACIÓN: _____

