



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

CODOCENCIA: DISEÑO PARA EL ESTUDIO DE SU PUESTA EN MARCHA EN EL COLEGIO PARTICULAR SUBENCIONADO DE LA COMUNA DE LO ESPEJO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO DE EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE ORAL

AUTORES/AS: Ana Aravena Aldana

Elena Oviedo Torres

PROFESOR/A GUÍA: Rene Varas

Santiago de Chile, 2020

AUTORIZACIÓN: (FECHA), Anita Aravena-Elena Oviedo

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

Dedicado a nuestros hijos, ellos son el motor que nos impulsan día a día a confiar, a creer en nuestros sueños, a nunca rendirnos y llegar a la meta.

Agradecimientos

La decisión de tomar este nuevo desafío, volver a las aulas, nace de la necesidad de impulsar y hace visible algo que en nosotras está arraigado, que es las ganas de superarnos y mejorar en nuestra calidad como personas y profesionales, nos fijamos una meta. La tarea fue ardua, largas jornadas de trabajo; en el hogar, escuela, y universidad. Logramos sacar adelante todos nuestros objetivos y creemos haber logrado la meta. Sabemos que hoy podemos enfrentar nuestro trabajo como docentes con una preparación concreta y segura de lo que estamos haciendo, gracias a los conocimientos recibidos en nuestra “Universidad Academia Humanismo Cristiano”

Gracias a Dios, en él encontramos el fortalecimiento de nuestro espíritu y fuerza de seguir. Este año 2020, en particular, ha sido muy especial en todas las formas que nos podemos imaginar.

Gracias a nuestro profesor guía: Don René Varas; por compartir sus conocimientos sin recelo y ningún egoísmo, siempre disponible para nuestras dudas y mejora de nuestra presentación.

Gracias a nuestros Maridos: sin su impulso y apoyo incondicional no hubiésemos logrado nuestro objetivo.

Gracias a nuestros hijos: ellos son la gran motivación de nuestra vida, mirarlos y verlos crecer, reír y además el interés que muestran en lo que hacemos, nos fortalece y hace sentir que todo tiene sentido...

Ana Aravena

Elena Oviedo.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	10
Capítulo 2. Planteamiento del problema	12
2.1 Contextualización	15
2.2 Preguntas de Investigación	18
2.3 Objetivo General y Objetivo Específico	18
Capítulo 3. Marco Referencial	19
3.1 Educación Inclusiva	19
3.1.1. Informe Warnock.....	20
3.2 Codocencia	21
3.2.1. Concepto.....	21
3.2.2. Coordinación entre profesores	22
3.3. Coenseñanza.....	23
3.3.1.Enfoques de Co-enseñanza	23
3.3.2 Beneficios Co-enseñanza	25
3.4. Prácticas Educativas.....	27
3.4.1 Roles y Responsabilidades de los Profesionales.....	27
3.4.1.1 Rol del Educador/a Diferencial.....	28
3.4.1.2. Rol de los Docentes de aula Regular.....	29
3.4.2. Adecuaciones curriculares.....	30
3.4.2.1. Adecuaciones curriculares de acceso.....	30
3.4.2.2. Adecuaciones curriculares en los Objetivos de Aprendizaje.....	30
3.5. Trabajo Colaborativo y Aprendizaje Profesional.....	31
3.5.1. Categorías Vinculadas con el Aprendizaje Profesioonal.....	31
3.5.2. Modalidades de Trabajo Colaborativo.....	32

Capítulo 4. Marco Metodológico	34
4.1 Paradigma y Enfoque	34
4.2 Diseño de Investigación	36
4.3 Contexto y Escenario de sujetos de estudio	38
4.4 Sujetos de Estudio	40
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información	41
4.6 Tipo de Análisis	42
4.7 Etapas de Investigación	43
4.8 Aspectos Éticos y Criterios de rigurosidad de la Investigacion	44
4.9 Categorías de Análisis	45
4.9.1. Categorías y Subcategorías	47
Capítulo 5. Conclusiones	50
Capítulo 6. Referencias Bibliograficas	52
Capitulo 7. Anexos	57

ÍNDICE DE CUADROS.

Tabla nº1 Enfoques de co-enseñanza. 24

Tabla nº1 Entrevistados41

Matrices de categorías

Matriz 147

Matriz 248

Matriz 349

Anexos57

RESUMEN

Se presenta el diseño de un estudio de caso proyectado para explorar los significados que le atribuyen al trabajo colaborativo 9 docentes de un establecimiento educacional particular subvencionado que imparte enseñanza en todos los niveles de la educación obligatoria. Inscrito en el paradigma cualitativo de investigación en ciencias sociales y con un enfoque hermenéutico, la investigación recurre a la entrevista en profundidad como principal técnica para obtener evidencias sobre la manera en que se concreta el problema estudiado: El cuestionario será el instrumento en que se apoyará. Se propone estructurar la obtención de información y su análisis a partir de las categorías teóricas definidas por un marco de referencia sobre la educación inclusiva. Se aspira así a Identificar experiencias de co-docencia y reconstruir el significado que adquieren para quienes las protagonizan, describiendo al mismo tiempo las valoraciones de las y los docentes de aula y los/las educadores/as diferenciales involucradas en el estudio hacia el trabajo colaborativo, y su disposición a ejercerlo. Se planea concluir con una interpretación comprensiva del significado que le atribuyen al trabajo colaborativo las y los docentes de aula y los/las educadores/as diferenciales participantes, objetivo general del estudio.

Palabras clave: trabajo colaborativo, co-docencia, paradigma, enfoque, adaptaciones curriculares. normativas.

Abstract:

The design of a case study projected to explore the meanings attributed to collaborative work by 9 teachers from a private subsidized educational establishment that provides education at all levels of compulsory education is presented. Inscribed in the qualitative paradigm of research in social sciences and with a hermeneutical approach, the research uses the in-depth interview as the main technique to obtain evidence on the way in which the problem studied is specified: The questionnaire will be the instrument on which it will be supported. It is proposed to structure the obtaining of information and its analysis based on the theoretical categories defined by a frame of reference on inclusive education. The aim is to identify co-teaching experiences and reconstruct the meaning they acquire for those who star in them, describing at the same time the evaluations of the classroom teachers and the differential educators involved in the study towards collaborative work, and their willingness to exercise it. It is planned to conclude with a comprehensive interpretation of the meaning attributed to collaborative work by the classroom teachers and the participating differential educators, the general objective of the study.

Keywords: collaborative work, co-teaching, paradigm, focus, curricular adaptations. regulations.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

A través de los años a nivel mundial se ha buscado mejorar el nivel de calidad en la educación, y Chile no está exento de esta búsqueda. Ejemplo de ello es la implementación del Decreto 170/2009, el cual establece que los docentes deben asegurar que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales accedan al aprendizaje a través del trabajo colaborativo con educadores (as) diferenciales. De igual manera con el decreto 83/2015 se abre la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales, complementando lo expuesto en el decreto 170.

El proyecto de investigación que aquí se presenta se inscribe dentro de estos esfuerzos por elevar la calidad de la educación y pretende conocer cuál es el significado que le atribuyen algunas y algunos docentes y las/los educadoras (es) diferenciales de un establecimiento educativo al trabajo colaborativo, incluyendo entre otros de sus componentes el de la práctica de la co-docencia en el aula regular.

Se inicia esta propuesta identificando el problema a indagar y contextualizándolo en el establecimiento donde será estudiado. Se formulan las preguntas y los objetivos que guían la investigación.

Una vez definidos los objetivos, se plantea el marco referencial que acota y complejiza el planteamiento del problema en términos teóricos y en diálogo con resultados de investigación pertinente. Las conceptualizaciones que propone permiten identificar las principales categorías de orden científico y teórico que guiarán la producción y el análisis de la información empírica sobre la concreción del problema de investigación en el contexto en que es estudiado.

Tras la presentación del problema de investigación, de su justificación y categorización, se despliega el Marco Metodológico:

Se establece el paradigma, el enfoque y el diseño metodológico del estudio.

Se identifican los sujetos implicados y las técnicas e instrumentos con los que se obtendrá y analizará la información sobre la concreción del problema de investigación en el establecimiento seleccionado.

Se explicitan los criterios y disposiciones establecidas por el equipo de investigación para garantizar un proceder ético y científicamente riguroso en cada una de las etapas del estudio.

Concluye el diseño de la investigación detallando las matrices con las principales categorías que guiarán el análisis para luego explicitar el procedimiento a través del que se obtendrán y expondrán las conclusiones del estudio.

El documento también contempla una sección que identifica la bibliografía utilizada en la construcción y un anexo con el instrumento principal propuesto para producir información relacionada con la experiencia y significación docente sobre la práctica de la co-docencia.

CAPÍTULO II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El sistema educacional en Chile se caracteriza por la alta desigualdad en los logros de aprendizaje alcanzados por las y los estudiantes que a él asisten, lo que hace suponer muchas de ellas y de ellos enfrentan barreras para desarrollar los aprendizajes del currículo escolar, que no logran superar. Desde el paradigma inclusivo en educación (Ainscow y Booth, 2000), el trabajo colaborativo es una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes de cualquier establecimiento educativo, pues así se logra promover el acceso, la participación al aprendizaje y la disminución de barreras de todos y todas. Tal como lo menciona Ainscow y Booth (2000) en el Índice de Inclusión *“Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”* (p.5)

Dada la importancia que adquiere el trabajo colaborativo en la educación inclusiva, es necesario realizar un acercamiento a sus formas de concreción por parte de los agentes educativos en los establecimientos escolares, y a sus significados. Entre las políticas para la inclusión educativa propuesta por el MINEDUC está el desarrollo de proyectos de integración escolar, que entrega recursos financieros destinado a brindar apoyos para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes asociadas a ciertas características de algunos y algunas estudiantes. Dentro de las orientaciones técnicas del MINEDUC para programas de integración escolar (2013), “el trabajo colaborativo consiste en los apoyos entregados a los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales por equipos interdisciplinarios” (p.39), conformando equipos de aula (grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula), donde participan los profesores de educación regular, educación especial y asistentes de la educación (p.40).

No obstante, la realidad chilena recién inicia el tránsito con la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE). Enmarcado en el decreto 170, (2009), fijando las horas de trabajo colaborativo entre profesionales de la escuela, para atender a estas necesidades educativas especiales, dentro de las orientaciones para implementar programa de integración especial (2013) indicando en el punto 2.2.4 de coordinación, trabajo colaborativo y planificación, que “Los recursos de la subvención de educación especial deben permitir que los docentes de aula, profesores especialistas, y profesionales especializados dispongan de horas para planificar y evaluar procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, para monitorear los progresos de los estudiantes y para elaborar materiales educativos diversificados. Asimismo, las acciones de coordinación deben estar enfocadas en asegurar la calidad de la educación que se brinda a todos y cada uno de los estudiantes en el aula” (p.10). Según la normativa, estos profesionales deben dedicar no solo horas de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aula común o de recursos, sino también un mínimo de 3 horas cronológicas semanales de trabajo colaborativo destinadas al docente de aula para planificación, evaluación y seguimiento de este programa. Enfatiza la importancia que tiene el compartir conocimientos y experiencias pedagógicas, con el propósito de desarrollar un asertivo trabajo colaborativo, contribuyendo con las y los docentes diferenciales y especialistas del equipo PIE, siendo una estrategia que permite ver los resultados y potenciar a los estudiantes en sus aprendizajes y de manera inclusiva, de aquellos que presentan una NEE.

Este enmarcamiento político del trabajo colaborativo debe ser tenido en cuenta a la hora de conocer sus formas de realización práctica y la significación que le atribuye quienes la ejercen. Una primera consideración al respecto es el carácter innovador de la propuesta inclusiva. Rodríguez (2014) señala que “La co-enseñanza es una estrategia educativa recientemente adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, que implica considerables transformaciones en el trabajo docente” (p.220). Una de las estrategias que permite avanzar en estas transformaciones, en nuestra consideración y siguiendo a Vaillant (2016), es a través del aprendizaje colaborativo: *“estrategia fundamental de los enfoques*

actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado". (p. 11). Avalado por la ley 20903, título III Desarrollo Profesional Docente, declara que "(...) el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje" (artículo 19 f)

A partir de estas consideraciones iniciales sobre la política de integración escolar, el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo entre docentes, como potenciales factores que contribuyan a la superación de las desigualdades en el logro de los aprendizajes escolares, y teniendo en cuenta la ausencia de conocimiento sobre la manera en que estas directrices pedagógicas han sido significadas y practicadas en el establecimiento donde se desempeña una de las integrantes del equipo de investigación, puede plantearse el problema sobre el que el estudio aquí propuesto pretende arrojar luz: el significado que le atribuye al trabajo colaborativo las y los docentes de educación diferencial y de aula regular que imparten las asignaturas de lenguaje y matemática. La consecución de este objetivo supone identificar las experiencias de co-docencia vivenciadas por las y los docentes involucrados/as en el estudio, para reconstruir el significado que circula entre ellas y ellos sobre esas experiencias y la de otros colegas y describir su valoración y disposición a practicarla dentro o fuera del establecimiento escolar donde se desempeñan actualmente.

2.1. Contextualización Del Problema

El Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo, se encuentra emplazado en la comuna de Lo Espejo, en uno de los sectores más populares y vulnerables de la comuna. El colegio cuenta con 3 niveles de enseñanza desde Párvulo a Enseñanza Media. Y tiene una matrícula actual de 786 alumnos. Atienden esta cantidad de estudiantes 42 docentes y 41 asistentes de la educación. El colegio suscribe el año 2008 el Convenio de igualdad y oportunidades SEP y desde la fecha hasta hoy trabaja en el Plan de Mejoramiento Educativo como eje articulador de todas las actividades pedagógicas. Según registra el PME institucional 2020 (p.5). Este colegio cuenta para el apoyo al aprendizaje con un Programa de Integración Escolar (PIE).

Destacándose entre los colegios del sector por promover la “excelencia académica”. Herrera (2013) asevera que este concepto según la Real Academia Española está referida al ámbito educativo, pero específicamente, destinada a satisfacer las necesidades de quien la posee. (p.89)

A pesar de lo expuesto, existen opiniones discordantes entre algunos profesores/as y educadores/as diferenciales respecto de su labor. En reuniones de consejo de profesores donde se tocan temáticas relacionadas con el trabajo colaborativo, es recurrente escuchar opiniones que le atribuyen a las/los educadores diferenciales la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes adscritos al Programa de Integración, sobre todo aquellos que presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente. Por otro lado, en las reuniones del equipo profesional del PIE, las/los educadores diferenciales afirman no lograr que los docentes compartan la responsabilidad por el aprendizaje de todos los y las estudiantes y acepten realizar planificaciones conjuntas. Más bien especulan que estos tienen una visión respecto a su labor como un quehacer de tipo “asistencialista”. Este concepto, desde la mirada de los y las docentes proviene del paradigma integrativo, en donde los estudiantes con necesidades educativas especiales son atendidos por los especialistas segregados del grupo curso de referencia, en el “aula de recursos”. Esta perspectiva docente se asienta normativamente en las disposiciones del decreto 01/98 (Art. 12).

Es por ello por lo que se pretende levantar información sobre las prácticas metodológicas en la realización del trabajo colaborativo, entre docente regular y educador diferencial que se realiza en esta institución, indagando con especial interés en el significado que se le otorga y su valoración, no con el fin de hacer un juicio de valor, más bien ser un aporte entre los miembros de la comunidad educativa.

No sin antes mencionar que dentro de las políticas educativas públicas en Chile se establecen normas, decretos y leyes que avalan la educación inclusiva, que corresponden a las bases que enmarcan los elementos curriculares del PEI del establecimiento antes descrito. Por lo que se realizará un barrido por aquellas que apoye o mencione el trabajo colaborativo.

Iniciando con el Decreto 170 de la Ley 20.201. El Ministerio de Educación, crea el decreto 170, (2009) entra en vigencia el año 2010, en este decreto se define las Necesidades Educativas Especiales (NEE) tanto transitorias como permanentes, con el propósito de conducir un aprendizaje significativo y de instaurar normas para especificar a los estudiantes Necesidades Educativas Especiales.

Luego en el año 2015, se promulga el decreto 83, que complementa al decreto 170/209, define el modo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a través de la implementación de las adecuaciones curriculares y la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica individual. (Según DS N° 170/2009). En otras palabras, se hace necesaria el trabajo colaborativo de todos los profesionales que participen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y brinden apoyo sus necesidades educativas.

Se considera necesario incluir lo mandado en la ley 20.903, la cual fue promulgada el año 2016 y modificada el año 2019, puesto que da a conocer criterios y orientaciones respecto al trabajo colaborativo:

Según el artículo 18 B “La formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos”.

El año 2016 se forma el proyecto de integración en el Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo (PEI 2020, p. 63), con objetivo central de acoger a los alumnos y alumnas que presentan NEE Transitoria a través del Programa de Integración Escolar propiciando el acceso, progreso y permanencia en la educación común, con los apoyos especializados requeridos, logrando así, el máximo desarrollo de sus potencialidades, favoreciendo la plena integración en los distintos niveles de interacción, ya sea a nivel educacional, personal y social. Para el siguiente año se hace necesario incorporar estudiantes con necesidades educativas permanentes debido a las pesquisas realizadas.

Este programa se enmarca en los lineamientos del MINEDUC, respetando y fomentando el uso de las horas de trabajo colaborativo entre los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo, como parte de las prácticas educativas del mismo.

2.2. Preguntas de investigación y Preguntas auxiliares

A partir de lo expuesto se plantean las siguientes preguntas:

¿Qué significado le atribuyen al trabajo colaborativo las/los docentes de aula y las/los educadoras diferenciales del establecimiento?

¿Las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento tienen experiencias de co-docencia?

¿Qué significado le atribuyen las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento a esas experiencias de co-docencia propias, u otras conocidas o que eventualmente, o idealmente, podrían llegar a concretarse?

¿Qué valoraciones hacen (de realizaciones concretas o conceptos ideales) de la co-docencia las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento?

¿Cuál es la disposición a ejercerla dentro o fuera del establecimiento por parte de las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento?

2.3. Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo general

- Comprender el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento.

Objetivos específicos

- Identificar experiencias de co-docencia vivenciadas por las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento.
- Reconstruir el significado que circula sobre las experiencias propias o de la práctica de co-docencia de otros/as, entre las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento.

- Describir las valoraciones que hacen (de realizaciones concretas o conceptos ideales) del trabajo colaborativo las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento, y su disposición a ejercerlo dentro o fuera del establecimiento.

CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL

“Un buen marco teórico no surge sólo de reunir información, sino, sobre todo de tratar con detenimiento aquellos datos bibliográficos centrados en los aspectos más relacionados con el problema y de integrarlos de un modo lógico y coherente”. Bisquerra 2009 (p.99)

Dada la relevancia de la investigación es necesario conocer algunos conceptos que se manejarán en torno al tema, con el fin de comprender la importancia del trabajo colaborativo y su implicancia en el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo inclusivo. Inicia con recuento histórico en torno a la educación inclusiva y los tipos de trabajo colaborativo a la actualidad, prosiguiendo con las principales definiciones acerca de la importancia y ventajas del trabajo colaborativo en la educación entre otros y finalizando con la delimitación de los roles que ejercen los actores educacionales.

3.1 Educación Inclusiva

A través del tiempo las políticas educativas han ido avanzando hacia un cambio de paradigma, desde una mirada asistencialista, Integrativa hasta llegar a la inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, y junto con esto, las prácticas educativas son perfeccionadas en pro del aprendizaje, ejemplo de esto es el trabajo colaborativo y coordinado entre cada uno de los participantes (profesores, asistentes, profesionales de la salud)

3.1.1. Informe Warnock

El concepto de educación inclusiva tiene sus primeros indicios en el año 1978 cuando el Comité de Educación a cargo de Mary Warnock, publicó el informe Warnock para el Reino Unido. Si bien es cierto, hasta años anteriores al informe Warnock aquellos individuos que presentaban alguna discapacidad, eran excluidos de la educación regular, sumándose a esto, que los docentes tenían poca o nada de información respecto de cómo impartir enseñanza a este grupo de personas. Este informe forma un hito respecto nuevos conceptos que transformarían la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, considera necesaria la formación docente en este ámbito; asimismo, inicia lineamientos respecto al trabajo colaborativo desde los organismos superiores hasta los docentes y especialistas no docentes. (Informe Warnock 1978)

Además de lo expuesto es relevante mencionar que este informe contiene en el ítem 13.20 disposiciones sobre la coordinación del trabajo entre profesores asesores y docentes especialistas. (p.345)

Muchos años después en el año 2004 en Chile se comienza a hablar de inclusión educativa, cuando el Ministerio de Educación convoca a una comisión de expertos con el propósito de establecer un marco conceptual para el avance y la superación del modelo de integración y transitar de manera efectiva hacia el modelo de inclusión. Uno de los objetivos de esta comisión es entregar recomendaciones al sistema de educación regular y especial para avanzar hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso, la participación y los logros de la población que presenta necesidades educativas especiales, enfatizando en la existencia de un sistema educativo único donde la educación especial debiera ser el complemento y apoyo de la educación regular. En esta década, se comienza a conceptualizar la educación con un enfoque inclusivo desde el nivel ministerial.

3.2 Co-Docencia

3.2.1 Conceptos

Las practicas inclusivas sitúan la co-docencia como una herramienta que favorece el aumento de la eficiencia en la escuela. A partir de lo dicho, se estima que éste es un tema del cual es necesario tener claridad respecto a su objetivo, para que así los actores involucrados logren interiorizar que estas prácticas forman parte del trabajo colaborativo. Para esto se detalla las diferentes concepciones a continuación:

Suarez- Díaz (2015), citando varios autores se refiere a este concepto como “La co-docencia, co-teaching, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos” (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012). (p.167)

Complementan lo expuesto Cook & Friend, (1995), citando a Strogilos & Stefanidis, (2015). Quienes señalan que “las prácticas de co-docencia entregan más oportunidades de apoyo a nivel profesional entre docentes que les permite compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza y recibir retroalimentación continua del quehacer profesional”. (p. 356)

Por otro lado, Murillo F. J. (2018). afirma que “no todas las prácticas colaborativas estimulan mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrollan la capacidad de innovación del profesorado”.(p. 137) Cita además a Little y Horn, (2007) aseverando que “el trabajo colaborativo entre profesores, según su naturaleza, puede impulsar estrategias de enseñanza innovadoras o perpetuar prácticas pedagógicas conservadoras” logrando constituirse en una alternativa de trabajo atractiva para el colectivo docente siendo esta una estrategia interesante de mejora.(p.137)

3.2.2. Coordinación Entre Profesionales

Parte importante del trabajo colaborativo, es la coordinación entre profesionales dentro y fuera del aula, debido que gracias a esta conexión se puede lograr una sincronización y ejecución acorde a las necesidades de los estudiantes (enfocándonos en el grupo curso), ya sea de manera educacional, social y emocional.

Es así como Garbanzo, G. (2015) afirma que “Cada componente de la organización, desde esta visión del desarrollo organizacional posee un valor fundamental específico; cada parte asume un rol que, unido a otras partes, dan como resultado acciones globales que, en forma individual, no es posible concebir. Cuando una de sus partes no se armoniza, la organización ve limitado su desarrollo efectivo, debe darse una coordinación eficiente entre todas sus partes. Las organizaciones hoy enfrentan en forma constante complejos cambios según las demandas del entorno global, y la única forma de responder con eficacia es que las acciones en el plano organizacional sean asumidas desde un liderazgo global que tome en cuenta cada una de sus partes. Para ello se requiere de procesos de gestión competitivos en el plano de la planificación, organización, coordinación y evaluación” (p.73)

De acuerdo con Garbanzo, actualmente, dentro de un establecimiento educacional se deben visibilizar, analizar y resolver distintos tipos de demandas y necesidades, además de asumir e implementar constantes cambios de distintas complejidades, para lo cual, desde una perspectiva organizacional, deben ser asumidas desde un liderazgo global, tomando en cuenta cada una de sus partes, requiriendo procesos de gestión como la planificación, organización, coordinación, colaboración y evaluación.

Es relevante señalar que este autor enfatiza que, para que una educación sea inclusiva y de calidad, se debe lograr un efecto en cadena de todos los actores de la comunidad, es decir, cada profesional, profesor o asistente de la educación influirá directamente en el trabajo del otro, por ende, en el aprendizaje del

estudiante. Por esto, la disposición y coordinación entre profesionales toman un papel importante en el nuevo paradigma educacional (Garbanzo, 2015. p. 73).

Por otro lado, Echeita (2008) refiere que “para conseguir ofrecer una educación común, adaptada a las necesidades de todo el alumnado, se requiere tener recursos medios y personas disponibles en los espacios y contextos comunes” (p. 6 y7)

3.3. Co-Enseñanza

Asimismo Suárez-Díaz (2014) mencionando a diferentes autores describe que la co-enseñanza genera un "conocimiento de la acción", pues se construye y reconstruye durante la vida experiencial y profesional del profesorado, producto de la relación entre teoría y práctica (Ferrerres, 1999) afín a una racionalidad formativa-emancipadora (Prieto y Contreras, 2008) o alternativa, como mencionan Fernández (2009) y su equipo de investigadores, más que a una técnico-instrumental centrada en el saber teórico y la técnica. En términos de Ruiz (2005), la co-enseñanza constituye "una actividad cambiante, compleja, no fragmentable (...) de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento" (p 167)

En otras palabras la co-enseñanza es una estrategia que permite mejorar la calidad de la enseñanza, debido a que dos o más profesionales se reúnen con un solo fin, lograr que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y no solo conocimientos mínimos, esto no solo en los programas de integración, sino más bien, en todo centro educativo donde existan diversidad de estudiantes, ya sea con dificultades de aprendizaje de manera transitoria o permanente y por qué no decirlo, sin dificultades en su aprendizaje. Teniendo en cuenta que cada aprendiz, es único y diverso.

3.3.1 Enfoques De La Co-Enseñanza

Además, existen diversos enfoques, diversas prácticas, pero son los profesionales como agentes de cambio, actores sociales quienes determinen según su experticia y grado de confianza mutua, la opción adecuada a su realidad y necesidad de cada estudiante, los llamados a elegir el enfoque que sea pertinente a fin de lograr un aprendizaje de calidad.

Para Cook y Friend (1995) se considera 6 enfoques de co-enseñanza, cuya variación depende de diferentes factores como organización interna (rol docente) y relación docente estudiante. (p.168)

En torno a ello Díaz Suarez (214) elaboró el siguiente cuadro explicativo:

Tabla I. Enfoques de co-enseñanza

Enfoques	Situaciones de mayor utilidad
Uno enseña, uno observa: Un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro recole información observacional específica sobre los estudiantes o el co-docente. Demanda coordinar el tipo de información a recole y el análisis a aplicar para procesar la información en conjunto.	- Nuevos contextos de co-enseñanza que requieren detalles sobre el proceso que atraviesan los estudiantes. - Comparación del desarrollo de los estudiantes entre sí.
Uno enseña, otro circula: Un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro circula en tiempo real durante la clase asistiendo discretamente a los estudiantes, según sea necesario.	- Tema propicio para ser asumido por un profesor. - Un profesor conoce más el tema. - Co-docentes se conocen poco. - Estudiantes necesitan mayor atención a sus necesidades.
Enseñanza paralela: Los profesores enseñan y comparten la misma información, pero dividen la clase en dos y asisten a los estudiantes simultáneamente.	- Proporción docente-estudiante es baja y se requiere mejorar eficiencia de la enseñanza. - Fomentar la discusión entre los estudiantes. - Ejercicios, prácticas, re-enseñanza, revisión de pruebas. - Estudiantes requieren mayor supervisión.
Estaciones de enseñanza: Los profesores dividen el contenido y la clase en dos. Cada profesor enseña el contenido que le correspondió a su grupo; luego, repite el mismo contenido en el otro grupo. Se recomienda tener un tercer grupo ("estación") para que los estudiantes trabajen independientemente.	- Contenidos complejos pero no jerárquicos. - Temas ameritan análisis crítico. - Desarrollo de varios temas en una sesión.
Enseñanza alternativa o diferenciada: Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño.	- Estudiantes dominan conceptos enseñados o varía el nivel de aprendizaje y los contenidos. - Propiciar alto rendimiento. - Currículo paralelo. - Varios estudiantes necesitan atención especializada.
Equipo docente: Los profesores brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Se asemeja a "un cerebro en dos cuerpos" o un ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de co-enseñanza.	- Potenciar aportes de co-docentes, experiencia comparable. - Tema propicio para una conversación instructiva. - Tema requiere considerable experiencia de los maestros. - Generar mayor interacción con los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cook (2004), Sileo (2011) y Benninghof (2012)

3.3.2. Beneficios De La Co-Enseñanza.

Dada las diferentes concepciones respecto a la co-enseñanza se precisa mencionar que existen variados beneficios en pro de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a este tema Rodríguez (2008) resalta que una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar es la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales. Se señala que deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. (p. 220)

Asimismo, indica varias razones por la cual en la educación la co-enseñanza trae beneficios en los estudiantes y a quienes la aplican, están son:

“Entre las razones para desarrollar la co-enseñanza se han indicado el enfrentamiento de problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y la entrega de apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje” Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006 (p.221)

Es así que, para los directivos del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo “Uno de los desafíos es capacitar a los docentes y profesionales de la educación en la aplicación de diversas prácticas pedagógicas tales como: instrumentos de evaluación metodológicas, didáctica, planificación, trabajo colaborativo entre otros”. PEI (p.64)

“Respecto a la evidencia empírica, numerosas investigaciones han recogido los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes” (p.221)

Motivo por el cual esta investigación pretende conocer las valoraciones que le otorgan los docentes y educadores diferenciales al trabajo colaborativo si aporta algún beneficio en el proceso de enseñanza de aprendizaje para los estudiantes del centro educativo.

“Se ha evidenciado un positivo impacto de la co-enseñanza para los estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad” Cramer et al., 2010 (p.222) Tanto estudiantes como apoderados del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo, consignan gratitud frente al trabajo que realizan los docentes juntos con los profesionales del PIE mencionando que estos apoyos aportan en beneficios de sus aprendizajes.

“También se ha encontrado que los profesores que practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje” Cramer et al., 2010. (p.222)

Es por ello que se pretende indagar en esta investigación el significado que le atribuyen los docentes al trabajo colaborativo y además las valoraciones que le otorgan. Asimismo, las experiencias vivenciadas respecto al trabajo colaborativo dentro y fuera del establecimiento.

- Otros beneficios de la co-enseñanza encontrados en los estudiantes son la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. También la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes. Además, la co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo” Villa et al., 2008. (p.222)
- Esta dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Es muy importante que al iniciar se definan con

claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Estos aspectos han sido precisamente unas de las grandes debilidades encontradas en Chile Rodríguez, 2012. (p.223)

Al respecto Anderson, S. (2011) refiere” Creo que es importante que los docentes tanto como las personas encargadas de apoyar a los docentes comprendan el nivel de especificidad de las expectativas de implementación de prácticas pedagógicas. Hay que tener esto en cuenta cuando se elabora un proyecto de mejoramiento escolar, así como el apoyo y la asistencia que se va a entregar a los profesores para que puedan implementar estas expectativas”. (p.8)

Para un mejor aprendizaje en los estudiantes, creemos necesario fusionar ciertas estrategias enfocadas a conseguir en las practicas pedagógicas el co-enseñar, haciéndolo parte de la cultura y política del establecimiento. Y concretizarlo dentro del PEI institucional, para así, sea un solo idioma entre docentes y educadores/as diferenciales.

3.4. Prácticas Educativas en el Trabajo Colaborativo

3.4.1. Roles y Responsabilidades de los Profesionales al Momento de Realizar Trabajo Colaborativo

En cuanto a los roles y responsabilidades, Rodríguez (2012) menciona que es importante organizar antes de iniciar el trabajo en las aulas se acuerden las funciones y tareas que corresponderán a cada miembro del equipo durante todo el proceso educativo, entendidas como una red de compromisos horizontales entre los miembros del equipo. Para ello se deben considerar los talentos y conocimientos de cada integrante Villa et al., (2008), de modo que cada uno pueda aportar desde su área de experticia. (P 229)

Siguiendo a Urbina, C: Basualto, P. et.al. quienes mencionan a Cook & Friend, 1995 se puede afirmar que “la co-docencia es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica:

responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase. (p.357)

A partir de lo expuesto se detalla las funciones de los profesionales de la educación:

3.4.1.1. Rol del Educador Diferencial

Es relevante considerar que, el educador diferencial ha ido adquiriendo distinto protagonismo con el paradigma inclusivo, situándose como un recurso humano capaz de contribuir en distintos niveles del contexto escolar, ya sea, para liderar y coordinar un grupo de especialistas dentro de un programa de integración, como también para ser cada vez más participe de los procesos de aprendizaje, antes, durante y después de una clase. Por lo tanto, el educador diferencial debe estar en constante actualización según las necesidades y los constantes cambios de la sociedad.

Para Marchant, C, & Rivera D, (2018) Participación y toma de decisiones “Debe participar en las instancias y procesos de toma de decisiones educativas de las escuelas comunes para crear las condiciones que den respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esto significa un trabajo cooperativo entre los docentes de educación común y los de especial en las AACC, en la identificación y evaluación de las NEE y en la modificación de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos”. (p.57)

Considerando lo anterior, podemos validar que, el educador diferencial será un agente de cambio frente al paradigma inclusivo, siendo parte de un conjunto de profesionales a nivel horizontal, quienes deben velar por el acceso y participación al aprendizaje de todos y todas. Es por esta razón que, no existirá diferencia jerárquica entre docentes y educadores diferenciales, es decir, ambos profesionales se complementan en la entrega y uso de estrategias para planificar, impartir y evaluar contenidos pedagógicos, y también poniendo a disposición de este espacio

colaborativo la especificidad de cada disciplina, su trayectoria y experiencias previas.

Asimismo, en el Decreto 83, se plantea que el educador diferencial no solo tendrá la tarea de evaluar, diagnosticar e intervenir las necesidades de un estudiante, si no, que también se considera parte fundamental del trabajo colaborativo en dupla o triada en el contexto de aula, además de ser parte de los cambios y desafíos del contexto educacional global, siendo éste abordado por todos los miembros de la comunidad.

3.4.1.2. Rol de los Docentes

Según el marco para la Buena Enseñanza (2008) en el dominio D CRITERIO 2, ITEM, “El Docente” Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (p.15)

El compromiso del docente con la labor que desempeña comprende no sólo su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus colegas. El profesor se considera y actúa como miembro de una comunidad de aprendizaje con la cual comparte responsabilidades que se extienden más allá de su aula. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento.

El Pei Del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo especifica el perfil que se espera encontrar en un docente del colegio. A pesar de las cualidades esperadas en sus docentes coinciden con las enmarcadas en el MINEDUC, no hace referencia explícita respecto al trabajo colaborativo.

Como se menciona anteriormente dentro de los roles de los profesionales, se encuentra la capacidad de realizar el trabajo en conjunto con la mirada de facilitar el acceso curricular a los estudiantes que no pueden acceder de manera que acceden sus compañeros, a continuación, se detalla una forma de acción participativa entre los profesionales de la educación.

3.4.2 Adecuaciones Curriculares

Dentro del marco legal del decreto 837/2015, se considera que “las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especial.

Estas implican la toma de decisiones y la elección el tipo de adecuación que se va a llevar a cabo para disminuir o eliminar estas barreras en el aprendizaje. Existiendo dos tipos de adecuaciones.

3.4.2.1 Adecuaciones De Acceso

Una vez que las necesidades educativas especiales fueron detectadas, se procede a la toma de decisión, en primer instancia tal como lo menciona el MINEDUC “el objetivo es disminuir o eliminar las barreras a la participación, al acceso de la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. Generalmente, las adecuaciones curriculares de acceso son utilizadas por los estudiantes tanto en el colegio como en el hogar y en la comunidad”.

3.4.2.2. Adecuaciones al Objetivo

Cuando los profesionales evalúen si las adecuaciones de acceso que fueron diseñadas y aplicadas en beneficio del estudiante en particular, y visualizaron que estas no surgieron efecto para que accedan al aprendizaje, se procede a intervenir como última instancia a las adecuaciones al objetivo establecido en las bases

curriculares. El MINEDUC señala que “un criterio fundamental a tener en cuenta para la decisión del uso de adecuaciones en los objetivos de aprendizaje es evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante, que son requisitos para seguir aprendiendo y que se detallan más adelante”.

Se busca en esta investigación que los entrevistados puedan identificar como parte de sus experiencias de trabajo colaborativo la implementación de estas herramientas.

3.5. Trabajo Colaborativo y Aprendizaje Profesional

Tal como se menciona anteriormente el trabajo colaborativo es una instancia para compartir experiencias respecto a las prácticas de enseñanza que logran un impacto en los estudiantes, generando dialogo y reflexión entre los actores educacionales a fin de detectar necesidades educativas especiales, intervenir y evaluar, en consecuencia, apoyar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez para que esta sea efectiva es necesario que los profesionales estén en constante innovación, tal como lo mencionan Urbina, C; Basualto, P. et.al. al citar autores indican que “...el desarrollo de estrategias de co-docencia requiere tanto de habilidades individuales (comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos) y formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Scruggs et. al., 2007) como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015), que permitan el trabajo colaborativo entregando facilidades para la planificación y la adecuación curricular necesaria”. (p.357)

3.5.1. Categorías del Aprendizaje Profesional

Cabe destacar que al ser una constante que implica innovación, requiere que los profesionales se capaciten para actualizar conocimientos; existiendo de esta manera y siguiendo a Calvo (2013) que es mencionado por Varillant (2016), tres categorías vinculadas con el aprendizaje profesional:

3.5.1.1 “Centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.

3.5.1.2. Aprendizaje profesional colaborativo. Se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

3.5.1.3. Actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web”. (p.11)

3.5.2. MODALIDADES DE TRABAJO COLABORATIVO

Además de estas categorías el MINEDUC (2019) a través del CPEIP, hace referencia a modalidades de trabajo colaborativo, las cuales pueden ser implementadas en los centros educativos. Estas son:

3.5.2.1. Comunidades de Aprendizaje Profesional: En esta modalidad los profesionales socializan, dialogan de manera crítica y reflexiva y colaborativa a fin de consolidar el crecimiento profesional, siendo el foco de estos grupos los estudiantes, tal como lo refieren Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006, mencionados en este documento del MINEDUC. (s/p).

Todo esto buscando mejorar las prácticas de la enseñanza, basándose en relaciones de confianza y respeto mutuo, junto con la apertura a redes y alianzas externas, siguiendo a Vescio, Ross y Adams, 2008; MINEDUC, s.f). mencionados por el MINEDUC. (s/p)

3.5.2.2. Estudio de clases: En esta estrategia de origen japonés los docentes realizan análisis en pro de una mejora de sus prácticas pedagógicas, mediante el aprendizaje colaborativo entre sus pares. Configurándose de manera organizada por grupos de colegas, cuyo fin es la planificación de sus clases, donde son analizadas para luego realizar feedback. Al ser un trabajo continuo y sistemático, precisa de la repetición del ciclo que incluye la planificación conjunta de una clase, la ejecución de ésta por parte de uno de sus miembros, y luego su observación y análisis por parte del grupo, según lo refiere el CPEIP siguiendo a AITSL, s.f; Isoda & Olfos, 2009 (s/p).

3.5.2.3. Club de Video: bajo esta modalidad metodológica se pretende mejorar algún aspecto de las prácticas pedagógicas mediante la observación, análisis y discusión de videos referentes a las clases impartidas tal como lo menciona el CPEIP siguiendo a los autores Van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007 (p.2). se realiza de manera grupal conformadas entre seis a ocho docentes, además de uno o dos mediadores. Asimismo, afirma que favorece un análisis riguroso basado en la evidencia. Haciendo referencia a Van Es & Sherin, 2010. (p.2)

Las reuniones grupales que se llevan a cabo para analizar cada momento de las clases en los videos presentados. Esta discusión es iniciada por el facilitador quien promueve el dialogo sin hacer juicios de valor.

3.5.2.4. Investigación Acción: Según el CPEIP bajo este modelo, los docentes participan de un proceso de investigación conjunta que les permite resolver problemas de sus prácticas pedagógicas y proponer acciones de mejora para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes, mencionando además que la finalidad de la Investigación Acción es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). (p.8). Se sistematiza definiendo el problema y planteamiento del mismo a investigar, luego se realiza el análisis grupal, finalmente se proponen cambios en la metodología las que al ser implementadas pasan a ser evaluadas con base a la evidencia, MINEDUC s/f (p.9)

CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO

“Es importante comprender que la metodología de la investigación es progresiva, por lo tanto, no es posible realizar el marco metodológico sin las fundamentaciones teóricas que van a justificar el estudio del tema elegido” Azuero 2018. (p.113).

Se presenta el proyecto basado en el paradigma Cualitativo, con enfoque Hermenéutico, siendo su análisis de tipo descriptivo-exploratorio. El diseño elegido es el fenomenológico, a modo de estudio de Caso.

El contexto y escenario de estudio corresponde a un colegio de la comuna de Lo Espejo, los sujetos de estudio conforman un total de 9 personas, de las cuales 6 son profesores que imparten asignaturas troncales de lenguaje y matemática, 1 por asignatura y nivel de enseñanza desde educación parvularia, básica y media, más tres educadores/as diferenciales del establecimiento que apoyan a cada nivel de enseñanza. Usando la técnica de la entrevista, la cual se apoya en el cuestionario como instrumento de recogida de información.

4.1. Paradigma y Enfoque

El paradigma investigativo del estudio es el de las ciencias sociales cualitativas, en tanto considera imprescindible para conocer las realidades humanas que estudia, atender al significado que le atribuyen a su acción sus protagonistas.

Nuestra investigación se basa en el paradigma cualitativo, siguiendo a Hernández. (2014) “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. (p.358). Al comprender esta aproximación cualitativa a la realidad educativa y bajo el enfoque hermenéutico que ahonda en los significados de fracción, nos permitirá comprender las concepciones que fundamentan las prácticas de los sujetos.

En consideración a lo antes mencionado, dada a la naturaleza de nuestra investigación, se opta por un enfoque metodológico hermenéutico, tal como lo menciona Ríos, T (2005) “En el sistema educativo, se relacionan cotidianamente personas de distintas edades, situaciones sociales y personales que ejercen diferentes roles y funciones. Estas relaciones muchas veces se ven afectadas por una tendencia a que cada rol y cada función se cierran sobre si mismos, constituyéndose en mundos distintos que conviven separados en un mismo espacio escolar. La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás”. (p 52) Como sucede en el caso de nuestra investigación, se tratará de describir la opinión, creencias, perspectivas, expectativas, representaciones y disposición de los actores educacionales involucrados en el problema de investigación, tratando de comprender el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo.

Cabe resaltar que este enfoque hermenéutico, aplicado al campo de la educación, propone interpretar la realidad investigada, en nuestro caso el significado que le otorgan los docentes de aula regular y educadores diferenciales del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo al trabajo colaborativo, para comprender su especificidad pedagógica.

Destacando así, lo que menciona Moreu y Ptrats (2010): “El pensamiento se articula en el lenguaje, por lo que desde el punto de vista educativo la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (p.70) citado por Flores, Porta, Sánchez, (2014). Lo que servirá para poder interpretar todas las ideas, valoraciones, creencias con el fin de comprender el significado que le otorgan al trabajo colaborativo estos docentes.

Por otro lado, Flores, (2014) hace referencia que “los aportes de la hermenéutica y de la pragmática del discurso han sido presentados para reconocer la combinación que entre ambas se efectiviza al validar la hermenéutica pedagógica. Sin embargo, el problema de la validez como preocupación académica para que nuestras investigaciones no sean “desechadas” por falta de rigor, objetividad o consistencia, perdurará como problema, puesto que según entendemos, es un problema filosófico propiamente dicho, un conflicto entre posturas paradigmáticas: comprensión y explicación, o enfoque cualitativo y cuantitativo. (p.79). Por tanto, se pretende realizar una investigación cautelosa sin perder la objetividad para así poder comprender de manera efectiva el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo los docentes involucrados.

4.2. Diseño de Investigación

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo. Es exploratoria puesto que existe poca información respecto a lo que se desea investigar; por lo tanto, se hace más difícil el construir conocimientos en profundidad. Descriptivo porque en esa exploración se aspira a reconstruir los atributos de los sujetos y sus acciones, de las situaciones y de los contextos, incluidas sus significaciones, elementos que configuran el fenómeno estudiado. De esta manera se permitirá elaborar con más precisión los términos involucrados en la formulación del problema de investigación para profundizar luego en el conocimiento de sus múltiples interrelaciones.

Cabe destacar que, como afirman Hernández, Fernández, Baptista (2006) “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (p.80).

El carácter descriptivo del conocimiento que la exploración producirá, se encuentra presente en la formulación de los objetivos de la investigación que no aspira a manipular variables interviniendo en la realidad para producir resultados que se explicarían como sus efectos, si no que a obtener información de la secuencia de acciones recurrentes y extraordinarias que dan forma al problema de investigación, especificando su significado, en nuestro caso, el que docentes y educadores/as diferenciales participantes le atribuyen al trabajo colaborativo en el establecimiento en que se realiza el estudio.

Al recoger la información que nos proporcionan los sujetos seleccionados, y analizarla con detalle, elaboraremos los conocimientos necesarios para llegar a conquistar los objetivos del estudio.

Respecto al diseño de investigación esta se centra en comprender el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento. Por lo tanto, se opta por un Diseño de carácter fenomenológico, puesto que, según (Hernández, R; Fernández, C; Baptista, M (2006). “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p.493). En nuestro caso el fenómeno que se indagará corresponde a las prácticas de colaboración con un principal foco en el significado que éstas reciben por parte de los sujetos de investigación.

Entre múltiples alternativas que existen para desarrollar una investigación, se ha optado por el estudio de caso, ya que nos interesa conocer en profundidad y en su contexto un fenómeno educativo en el cual nosotras mismas nos encontramos involucradas. Es por ello que al realizar esta investigación se pretende comprender el significado que le atribuyen los docentes al trabajo colaborativo en el establecimiento.

El estudio de caso precisamente permite un diálogo abierto con los actores, a través de su lenguaje, pues leen su propia realidad en la que actúan o intervienen pedagógicamente y la problematizan, recurso al cual podemos echar mano para acceder a experiencias que eventualmente pudieran tener de trabajo colaborativo al significado y a la acción del trabajo colaborativo, incluso acceder algunas.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente este diseño nos permite ver, reconstruir de manera más compleja y rica los elementos del contexto que se relacionan con el problema investigado, es decir, con el significado que adquiere el trabajo colaborativo; asimismo, este problema, en su presente formulación ha ido abarcando desde las políticas educativas, nacionales y locales hasta las prácticas docentes y su significación en el establecimientos educacional considerado, relacionadas con su proyecto de integración.

Podemos describir en este contexto que estamos frente a un paradigma cualitativo bajo un enfoque hermenéutico, puesto que queremos interpretar el significado que le otorgan los docentes de aula regular y las/los educadores diferenciales del establecimiento a algunas de sus prácticas cotidianas y su significado, desde una perspectiva inclusiva.

Permanentemente a través de los diálogos con docentes y textos pertinentes queremos indagar en el problema de investigación para poder describir las valoraciones, opiniones, y creencias sobre su propia experiencias y la de otros, y así comprender el significado que le otorgan al trabajo colaborativo dentro del establecimiento por parte de los y las docentes participantes.

4.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

El caso estudiado será el de un grupo de docentes del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo. Se explorará el significado que le atribuyen algunos y algunas docentes de aula y educadores/as diferenciales al trabajo colaborativo que se promueve como parte del proyecto educativo institucional PEI (p.13)

En reuniones de consejo de profesores, el cuerpo docente en sus discusiones y evaluaciones sobre el trabajo realizado plantea que este trabajo colaborativo sería pobre; por su parte, las y los educadores diferenciales en su reunión de equipo PIE, manifiestan que su rol es visto por los docentes como asistencialista más que colaborativo. Es por ello que, para avanzar hacia el conocimiento del trabajo colaborativo practicado en el establecimiento, esta investigación pretende comprender el significado que le atribuyen los docentes al trabajo colaborativo, en su vínculo con la inclusión educativa.

La apertura al contexto y el diálogo con los sujetos nos permite acceder al mundo de vida de la experiencia cotidiana y a los significados que en él adquiere el trabajo colaborativo en sus relaciones con otros aspectos o dimensiones de la labor docente y su sentido pedagógico, más general. Estos elementos contribuyen a configurar una identidad docente específica que buscamos relacionar con la misión institucional y las experiencias y creencias personales y colectivas, asociadas a la comprensión del trabajo colaborativo.

Asimismo, poder conocer cómo lo vinculan con la experiencia actual, pasadas o las proyecciones que hacen a futuro y su relación con las orientaciones, los lineamientos y todos los elementos que son de una cotidianidad siendo relevantes o esferas para reconstruir una vivencia para el trabajo colaborativo. Para su efecto, se pretende realizar en una primera instancia, la creación de una primera versión del cuestionario, con el fin de ser llevada a juicio de experto, esto tendrá una duración de una semana, a fin de dar tiempo a los expertos para analizar y realizar retroalimentación de este. Luego ser llevada a campo y realizar adecuaciones de ser necesario. La recabación de información será en 3 días hábiles, al final de la jornada escolar dentro del establecimiento.

Para el análisis de datos recogidos, se aspira llevar a cabo en 3 días, mediante el uso de las matrices de creación propia. Luego introducir estos datos en un programa especial para analizarlos de forma cualitativa.

4.4. Sujetos de Estudio

Del universo de 42 docentes que configura el cuerpo docente, la investigación articulará a profesores que imparten asignaturas troncales tales como lenguaje y matemáticas, en los tres niveles (educación parvularia, básica, y media),

Se escogerá como sujetos de estudio a 6 profesores, que corresponde a dos profesores por nivel: educación parvularia, básica y media. Entre los cuales se encuentran uno de matemáticas y otro de lenguaje, y 3 educadores diferenciales de una población de 5 que apoyan en el programa de integración del establecimiento.

Estos docentes son seleccionados de entre sus pares, principalmente porque los educadores diferenciales ingresan en estas asignaturas cuando brindan apoyo en aula común; además, por normativa, se les ofrece 3 horas para trabajo exclusivo cuyo fin es planificar, evaluar y coordinar en pro de estudiantes beneficiados con el programa de integración escolar. Asimismo, se eligen estos 3 educadores/as diferenciales, que brindan apoyo de acuerdo con cada nivel de enseñanza. Cabe destacar que se tomó en cuenta los años de experiencia que mantienen ejerciendo la docencia.

A continuación, se da a conocer detalladamente los datos incluyendo los cargos y roles que cumple cada profesional que será encuestado. En la siguiente tabla se muestra el número de sujetos seleccionados por categorías y criterios que serán entrevistados en el establecimiento Adventista Buenaventura.

Tabla 1 Elaboración propia.

Números de entrevistados y entrevistadas según criterio de selección

Género	Edad	Años Experiencia en el establecimiento	Educador/a de párvulos	Profesor/a		Educador/a Diferencial	Total entrevistados
				matemática	lenguaje		
M	25/35	0-10	1			1	2
		11-20+					
	36/60	0-10	1				1
		11-20+		1	1		2
F	25/35	0-10	1			2	2
		11-20+					
	36/60	0-10	1				
		11-20+		1	1		2
TOTAL ENTREVISTADOS			2	2	2	3	9

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información

En relación con el proceso de producción de datos, se realiza a través de la técnica de observación, una entrevista dialógica con bajo grado de directividad, donde los planteamientos que configuran el problema de investigación entren en diálogo con los de los sujetos entrevistados. Como sostiene Palella y Martins (2010) “la entrevista es una técnica que permite obtener datos mediante el diálogo que se realiza entre dos personas cara a cara: el entrevistador y el entrevistado, la intención es obtener información que posea este último” (p.119).

La técnica de entrevista en esta investigación se apoyará en el cuestionario como instrumento de recogida de información, con preguntas semiestructuradas. Sierra (1994) así lo define: “el cuestionario es el conjunto de preguntas preparado cuidadosamente sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido”. (p 305)

La entrevista realizada a los docentes participantes de esta investigación contendrá preguntas relacionadas con los significados y la valoración del trabajo colaborativo, y de sus eventuales experiencias de co-docencia, vivenciadas tanto

en el establecimiento como en otras instituciones donde puedan haber ejercido la docencia.

Este instrumento, considerará preguntas y planteamientos para producir información que posibilite la reconstrucción de las experiencias de trabajo colaborativo propias o de otros docentes, para así poder comprender el significado que le atribuyen a este las y los docentes y las y los educadores diferenciales del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo, de la comuna de Lo Espejo. Tal comprensión estará también abierta e incluirá referencias a concepciones abstractas, idealizadas o normativas, sobre el trabajo colaborativo.

Cabe señalar que se presenta como anexo la primera versión del cuestionario, para ser sometida a juicio de experto. Una vez reelaborada, será probada en el campo. Durante las primeras aplicaciones, de ser necesarios, se introducirán nuevos ajustes para garantizar la obtención de la información requerida para la consecución de los objetivos de conocimiento que la investigación se propone alcanzar.

4.6. Tipo de Análisis

En este ítem se reconoce las categorías de análisis recogidas desde el marco teórico, con la finalidad de significar los términos en la cual se enuncian las preguntas y objetivos respectivamente. A partir de esto, se elaboran las matrices que contienen aquellas categorías escogidas para dar significado a los objetivos. Mediante la codificación de los segmentos de información, según su significado se adecúen a las categorías.

En cuanto al tipo de análisis este se iniciará de forma paralela a la producción de datos mediante la técnica y el instrumento arriba mencionados. Basándonos en el planteamiento de Grbich, que es citado por Hernández, Fernández, Baptista (2014. p.455) respecto al análisis de datos cualitativos, que menciona: “al obtener los datos mediante diversas fuentes, se puede realizar reflexiones y análisis elementales cuya recolección es flexible pero enfocada...Cada método marca unos

lineamientos para el proceso de análisis, ya que los resultados que se buscan son distintos, Sin embargo, hay un análisis común en todo estudio cualitativo: generar categorías o temas”. Grbich 2007

Se entrevistará a dos docentes de cada nivel de enseñanza (educación parvularia, básica y media) y a tres educadores/as diferenciales. Con cada uno de los nueve sujetos involucrados en la investigación, se entablará una conversación guiada por el cuestionario ya descrito, cuya finalidad será comprender el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo, identificando eventuales experiencias de co-docencia y sus valoraciones del trabajo colaborativo.

A partir de lo expuesto a través de la triangulación se buscará dar respuesta a los objetivos planteados, y a las preguntas concernientes al planteamiento del problema. Como se menciona anteriormente esta triangulación se hará de manera permanente a lo largo de las fases de obtención y de análisis de la información.

4.7. Etapas de Investigación

Esta se lleva a cabo en dos etapas traslapadas. La primera consiste en buscar información teórica y resultados de investigaciones científicas que nos sirvan para complejizar la problemática estudiada, precisar las preguntas y comenzar a responderlas, hacia la consecución de los objetivos de investigación.

Se prosigue eligiendo la muestra que en este caso serán los profesores/as de aula regular de asignaturas de matemáticas y lenguaje y los profesores/as de educación diferencial.

Inmediatamente después, se realiza la recolección de datos a través de la aplicación del cuestionario en entrevistas y la descripción de los significados que adquiere el trabajo colaborativo. Como ya se explicitó y siguiendo a Hernández, Fernández, Baptista, (2014), asumiremos que la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (p. 358). Por lo tanto, gracias al instrumento que guiará el diálogo, se realizará la triangulación de

los datos obtenidos de distintas fuentes para luego analizarlos y así poder comprender el significado que le atribuyen al trabajo colaborativo los docentes y validar el conocimiento resultante.

4.8. Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

Aspectos éticos

Esto se construye a partir de los elementos ya descritos anteriormente, con respecto a lo ético se refiere a los sujetos que serán involucrados en la investigación; sin embargo, estos pueden ser afectados por la investigación, dado los conocimientos que se están produciendo, ya que, en los resultados que obtendremos hay principios éticos como el no afectar a los sujetos implicados en la investigación, por lo que se construirá protocolos de consentimientos informados donde se les comunicará a los involucrados de la investigación cuál será su participación; asimismo, que la información que se entregue será considerada como anónima, nunca develando la fuente que la entregó; por lo tanto, se comprometen las investigadoras a la confidencialidad.

Considerando lo escrito anteriormente, se contará con autorización del sostenedor y se informará que estamos realizando una investigación sobre el significado que le atribuyen los docentes y educadores diferenciales al trabajo colaborativo del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo , y que para esto requerimos entrevistas a los docentes seleccionados, con el fin de ahondar sobre sus experiencias y opiniones sobre el trabajo colaborativo. La entrevista tendrá una duración de una hora, se realizará en el establecimiento educacional al final de la jornada escolar y contempla un cuestionario que contendrá los temas y las preguntas a las que se quiere dar respuesta y que guiarán la conversación

Por una cuestión ética, se les informará a cada involucrado de esta investigación sobre el sentido, y carácter de este, especificando la participación que tiene en esta investigación.

Criterios de Rigurosidad

La rigurosidad en los enfoques cualitativos hace relación con la capacidad que tenemos no solo de reconstruir esas experiencias que constituye el fenómeno social que investigamos, sino, por sobre todo, a la capacidad que tenemos de apropiarnos del significado que esa experiencia tienen para los sujetos de la investigación, puesto que, si nuestro diseño no es capaz de apropiarse de ese significado, no será riguroso el conocimiento científico que produciremos respecto al fenómeno humano educativo.

Por lo tanto, la rigurosidad de la información y de los datos producidos de nuestra investigación, por un lado, se afianza en el enfoque hermenéutico, en el paradigma cualitativo y las técnicas utilizadas que nos permiten reconstruir las experiencias de estos sujetos sobre la realidad estudiada. Se construirá la experiencia que le otorgan al significado los docentes y los educadores diferenciales al trabajo colaborativo.

Cabe destacar que la rigurosidad proviene de la apropiada aplicación del paradigma cualitativo y en su enfoque hermenéutico mediante la técnica de la entrevista (cuestionario) por lo tanto nuestra capacidad para captar esos significados que los actores le atribuyen al trabajo colaborativo, dependerá de nuestra habilidad para ponerlos en diálogo con las categorías teóricas que sirven para su formulación como problema a investigar. Dado que la técnica de entrevista, como se planteó anteriormente, no es cerrada, ni propone anticipadamente los significados de la acción, sino, que se abre a la interpretación que libremente el sujeto realiza de su acción, de la de otros y de los contextos en que acontecen, lo que nos permite ser rigurosos en su comprensión y conocimiento.

En el procesamiento y análisis de la información se diferencié el momento de la reconstrucción de la experiencia práctica del significado que esta tiene. Gracias a la reconstrucción de la práctica previa de trabajo colaborativo podremos reconstruir su

significado, aportando referencias empíricas que le otorgan rigurosidad a la información producida.

4.9. Categorías de Análisis

En primera instancia debemos decir, que las categorías de análisis son aquellos términos con que la teoría y la investigación científica han ido significando los elementos que conforman el problema de investigación.

Estas categorías, que se encuentran plasmada en nuestro proyecto, con sus significaciones, encontradas en el marco teórico elaboradas son las que permiten significar los términos en el cual está formulado el problema y los objetivos de la investigación.

Asimismo, las categorías y subcategorías asociadas a los objetivos de investigación nos permiten una primera interpretación del problema de investigación en base al significado que le atribuyen los docentes y educadores diferenciales al trabajo colaborativo. Y es la que nos permite orientar las técnicas y construir los instrumentos de producción de la información.

Una vez producida esta información se debe codificar para ser categorizada de acuerdo con los significados que cada segmento de información producida tiene en relación con uno u otro aspecto relevado del trabajo colaborativo.

4.9.1. Categorías y Subcategorías

Matrices de categorías:

Matriz 1

Categoría: Componentes del trabajo colaborativo

Conceptualización: como se sabe el trabajo colaborativo es una instancia para compartir experiencias respecto a las prácticas de enseñanza que logran un impacto en el aprendizaje de los estudiantes generando diálogo y reflexión entre los actores educativos a fin de detectar las necesidades educativas especiales intervenir y evaluarlas.

Se espera que los entrevistados puedan reconocer los factores que inciden y comprenden el trabajo colaborativo, como son: las normativas, orientaciones del Mineduc, el tiempo que dedican, las relaciones con sus colegas.

	Subcategoría N°1 Orientaciones MINEDUC	Subcategoría N°2 Normativa Educativa	Subcategoría N°3 Roles y responsabilidades	Subcategoría N°4 Horas de Co- docencia	Subcategoría N°5 PEI Institucional
Persona 1	A1	B1	C1	D1	E1
Persona 2	A2	B2			
Persona 3	A3	B3			
Persona 4	A4				
Persona 5					
Persona 6					
Persona 7					
Persona 8					
Persona 9					

Matriz 2

Categoría: Experiencias de co-docencia dentro y fuera del establecimiento

Conceptualización: Se refiere a las prácticas educativas que hacen posible disminuir o eliminar las barreras en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Se espera que los entrevistados hagan referencia a sus prácticas en cuanto a la forma de organizar los aprendizajes en el aula (uso de enfoques), las oportunidades de desarrollo profesional vivenciados y al uso de las normativas que avalan estas prácticas.

	Subcategoría N°1 Decreto 170	Subcategoría N°2 Decreto 83	Subcategoría N°3 Co-docencia	Subcategoría N°4 Aprendizaje profesional	Subcategoría N°5 Enfoques de co-enseñanza
Persona 1	F1	G1	H1	I1	J1
Persona 2					J2
Persona 3					J3
Persona 4					
Persona 5					
Persona 6					
Persona 7					
Persona 8					
Persona 9					

Matriz 3.

Categoría: Valorización de trabajo colaborativo

Conceptualización: Se refiere al reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo colaborativo y su disposición a ejercerlo dentro y fuera del centro educativo.

Se espera que los entrevistados identifiquen la motivación que los mueve a efectuar las prácticas de co-docencia y su disposición en las mismas.

	Subcategoría N°1 Aprendizaje Profesional	Subcategoría N°2 Enfoques de co-enseñanza	Subcategoría N°3 Roles y responsabilidades	Subcategoría N°4 Adecuaciones curriculares	Subcategoría N°5 PEI Institucional
Persona 1	K1	L1	M1	N1	O1
Persona 2			M2		
Persona 3			M3		
Persona 4					
Persona 5					
Persona 6					
Persona 7					
Persona 8					
Persona 9					

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES

Finalizando este recorrido con las conclusiones y reflexiones finales, en el cual se deja abierta la posibilidad de continuar con este proyecto a fin de investigar en nuestra realidad educativa, acerca del significado que le atribuyen al trabajo colaborativo, los y las docentes y educadores/as diferenciales del Colegio Particular Subvencionado De La Comuna De Lo Espejo de la comuna de Lo Espejo, invitando además se pueda realizar con otros colegios de nuestro país.

La fase final de la investigación entregará las conclusiones obtenidas del análisis de la información las cuales darán respuestas a los objetivos de la investigación indicando el alcance del objetivo general y desplegará algunas reflexiones sobre la ejecución del proyecto, la consecución de sus objetivos y los resultados alcanzados, teniendo en cuenta lo aquí diseñado. Así, para concluir se dará respuesta a las preguntas de investigación, identificando experiencias de co-docencia vivenciadas por las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento, reconstruyendo el significado que circula sobre las experiencias propias o de la práctica de co-docencia de otros/as, entre las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento y describiendo las valoraciones que hacen (de realizaciones concretas o conceptos ideales) del trabajo colaborativo las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento, y su disposición a ejercerlo dentro o fuera del establecimiento. Finalmente, y apoyándose en los elementos descritos, se concluirá ofreciendo una interpretación comprensiva del significado que le atribuyen al trabajo colaborativo las y los docentes de aula y las educadoras diferenciales del establecimiento.

El capítulo culminará con las reflexiones que vinculen la política educativa inclusiva en su diseño e implementación, las disposiciones normativas del establecimiento en el cual los y las docentes participantes se desempeñan, y los significados que le atribuyen al trabajo colaborativo y la construcción de una identidad docente inclusiva. Estas reflexiones finales también se asociarán con la posibilidad que los resultados de la investigación abran a la eliminación de barreras para el aprendizaje. De acuerdo con lo planteado por los autores Booth y Ainscow, (2011) “cuando los estudiantes encuentran barreras, se impide el acceso, la participación y el aprendizaje”. (p.44) Por tanto, todos los estudiantes en algún momento de su vida pueden experimentar estas barreras, estas no son exclusivas de aquellos que presentan discapacidad, o dificultades específicas de aprendizaje, o de un determinado momento de la historia, o contexto social. y siendo participe como actores sociales... Es así como esta investigación quedará abierta e invitará a otros a continuarla pues se hace necesario conocer y comprender el significado que se le va atribuyendo al trabajo colaborativo en este y otros colegios del país y su incidencia en la construcción de la identidad docente.

CAPITULO 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S. (2011). Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director, Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/12/NT-1-Desarrollo-de-las-Habilidades-Docentes.pdf>

Ainscow, M Y Booth, T (2011) Guía para la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, (adaptación 3° edición) España.

Arévalo, A; Núñez, M. (2018) PROFESORES HABLAN. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Chile <https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Buscando-comprender-la-dimensi%c3%b3n-de-lo-colaborativo.pdf>

Azuero, A. (2018) Significatividad Del Marco Metodológico en el Desarrollo de Proyectos de Investigación. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador. Recuperado en: Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667.pp110-127.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Cap. XI. Editorial La Muralla. Madrid-España.PDF

COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE LO ESPEJO , (2019). Reglamento Interno. Pdf. Chile.

COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE LO ESPEJO , (2020) Proyecto Educativo Institucional Pdf. Chile

CPEIP (2019). Comunidades de Aprendizaje Profesional. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo docente. Chile. Recuperado en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf

CPEIP (2019). Estudio e Clases. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Docente. Chile. Recuperado en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-de-clases.pdf>

CPEIP (2019). Club de Video. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Docente. Chile. Recuperado en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/09/Club-de-video.pdf>

Decreto 01/98 REGLAMENTA CAPITULO II TITULO IV DE LA LEY N° 19.284 QUE ESTABLECE NORMAS PARA LA INTEGRACION SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Recuperado en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356>

DTO-170_21-ABR-2010.pdf Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Echeita, G (2008). Inclusión y Exclusión Educativa “voz y quebranto”. REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, España. vol 6, n°2 pp9-18

Flores, G. Et al hermenéutica cualitativa validez (1) (2014) “Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación”. Revista Entramados - Educación Y Sociedad.

Garbanzo-Vargas, G. (2015) 67 Desarrollo Organizacional Y Los Procesos De Cambio En Las Instituciones Educativas, Un Reto De La Gestión De La Educación. Vol. 40.10.15517/revedu.v40i1.22534, Revista Educación. Barcelona. Recuperado en:

https://www.researchgate.net/publication/289569269_Desarrollo_organizacional_y_los_procesos_de_cambio_en_las_instituciones_educativas_un_reto_de_la_gestion_de_la_educacion

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación 5ª Edición McGraw-Hill Editorial. México recuperado en: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández, R; Fernández, C; Baptista,P. (2014) Metodología de la investigación 6ª EDICION McGraw-Hill Editorial. México recuperado en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. Omnia, 19 (1), 86-98. ISSN: 1315-8856. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73726911004>

Informe Warnock (1978). Necesidades Educativas Especiales. Informe de la comisión de investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados. Recuperado en: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#20>

Krichesky, G; Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080

LEY 20903 (2019) Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas. Chile. Recuperado en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Marchant, C; Rivera D, (2018) El Rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones: cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre el 1990 y el 2017.Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile Séptima Edición. Recuperado en: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

MINEDUC (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Chile. Recuperado en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. Decreto 83. (2015). Aprueba Criterios Y Orientaciones De Adecuación Curricular Para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales De Educación Parvularia Y Educación Básica. Chile. Recuperado en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

MINEDUC(s/f). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Chile. Recuperado en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palella, S. y Martins, F. (2004) Metodología de la investigación cuantitativa. 1ª reimpresión. Venezuela: FEDUPÉL

Parrilla, A (2002), Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. Revista de Educación nº 327 España pp11-29

RÍOS, T. (2005) “la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional”.

Revista Enfoques Educativos 7 (1): pp51-66 Chile

Rodríguez, F (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 219-233.

Sierra, R. (1994) Técnicas de investigación sociológicas. Teorías y ejercicios. 9ª edición Edit. Paraninfo ESPAÑA. Recuperado en: <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>

Strogilos, V; Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. Teaching and Teacher Education, 47, 218-229. doi:10.1016/j.tate.2015.01.008

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Urbina, C; Basualto, P; Durán, C; Miranda,P.(2017) Prácticas De Co-Docencia: El Caso De Una Dupla En El Marco Del Programa De Integración Escolar En Chile* Recuperado en; <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>

Vaillant, D (2007). Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” Recuperado en:

http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Vaillant, D. (2016) Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente pdf. Recuperado en:<https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

CAPITULO 7. ANEXOS

Cuestionario Codocencia

- Nombre:
- Edad:
- Título profesional:
- Años experiencia:

LEE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y RESPONDE SEGÚN SU EXPERIENCIA.

I. DE LOS COMPONENTES DEL TRABAJO COLABORATIVO

1. ¿Qué entiendes por Trabajo Colaborativo?

R:
.....
...
.....
.

2. ¿Conoces a qué hace referencia el decreto 170/2009?

R:
.....
...
.....

3. ¿Conoces a qué hace referencia lo mandado en el decreto 83/2015?

R:
.....
.....

4. ¿Cuántas horas de coordinación dedica a para atender a las necesidades educativas?

R:
.....

5. ¿Conoce el objetivo del Programa de Integración?

R:
.....
.....

II. DE LAS EXPERIENCIAS DE CODOCENCIA

6. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente/educador (a) diferencial y cuánto años de experiencia lleva realizando trabajo colaborativo?

R:
.....
.....

7. ¿Cuál es la metodología usada al momento de realizar adaptaciones curriculares a estudiantes con NEE?

R:
.....
.....

8. ¿Quién es el encargado de realizar las adaptaciones curriculares?

R:
.....
.....

9. ¿En qué momento del año escolar se debe realizar las adecuaciones al objetivo de aprendizaje?

R:
.....
.....

10. ¿Las decisiones son tomadas de manera compartida y consensuadas?

R:
.....

12. ¿Cuál es la experiencia vivida respecto al trabajo colaborativo?

R:
.....
.....

13. ¿Crees que ha habido un apoyo entre docentes al realizar el trabajo colaborativo?

R:
.....
.....

14. ¿Qué estrategias o métodos usas para ejercer el trabajo colaborativo?

R:
.....
.....

15. ¿Me reúno habitualmente con mi codocente para planificar y retroalimentar nuestro trabajo?

R:
.....
.....

16. ¿Las decisiones son tomadas de manera compartida y consensuadas.?

R:
.....
.....

17. ¿Están conformes con el trabajo colaborativo que existe en el establecimiento?

R:
.....
.....

III. DE LA VALORIZACIÓN

18. ¿Crees necesario que el colegio realice capacitaciones que aporten herramientas para atender las necesidades de apoyo y/o realizar trabajo colaborativo?

R:
.....
.....

19. ¿qué opinión te merece el desarrollo del trabajo colaborativo dentro del establecimiento?

R:
.....
.....

20. Respecto al desarrollo del trabajo colaborativo ¿Siente que existe alguna diferencia con algún otro colegio que haya trabajado?

R:
.....
.....

21. ¿Siente que el trabajo colaborativo aporta en tu crecimiento profesional?

R:
.....
.....

22. ¿Está conforme con tipo de trabajo colaborativo que existe en el establecimiento?

R:
.....
.....