

**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

Diseño de estrategias de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para niños y niñas con trastorno específico del lenguaje, de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Puente Alto.

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORES/AS: Delgado Medina, Fresia Carolina.
Gutiérrez Retamal, Anabel Valentina.
López Alvarado, Carolina Elizabeth.
López Mesías, Soledad Andrea.

PROFESOR/A GUÍA: Pizarro Flores, Carolina de los Ángeles.

Diciembre, 2019.

AUTORIZACIÓN: Diciembre 2019, Delgado Medina Fresia Carolina, Gutiérrez Retamal Anabel Valentina, López Alvarado Carolina Elizabeth, López Mesías Soledad Andrea.

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.

En primer lugar, a mi hija Matilda quien fue la principal propulsora de este deseo de superación, quien motiva mi diario vivir a través de su amor y comprensión. En segundo lugar, a Wladimir, la persona que se transformó en parte esencial en mí vida, quien me acompañó en todo momento con su cariño y palabras sanadoras, quien me ayudó a sobrellevar de mejor manera este proceso. Y, por último, a mi familia y amigos quienes me ayudaron en todo momento a concretizar este sueño con su apoyo incondicional.

Fresia Carolina Delgado Medina.

Dedico este plan de potenciación a todos y todas aquellas personas que confiaron en mí, me brindaron palabras de aliento cuando la motivación decaía, con especial énfasis a mi pareja por ser un gran complemento cuando me propongo una meta y a mi familia por inculcarme un espíritu de superación.

Anabel Valentina Gutiérrez Retamal.

Plantearse un desafío y materializarlo no es fácil, requiere determinación, perseverancia, tenacidad y mucha valentía. Ninguna de las anteriores puede llevarse a cabo en soledad, - se puede claro que sí -, sin embargo, cuando se emprende en compañía es mucho más gratificante, es por esto que quiero agradecer a mi compañero de aventuras, sin ti querido Cristian, ninguna tarea tiene el mismo sentido. Tu apoyo, el creer en mí, ha sido y será esencial siempre, y en eso eres el mejor.

Carolina Elizabeth López Alvarado.

Quiero agradecer a mi familia y amigos por aportar a mi vida con su amor y tolerancia, por creer en mí y valorar mis esfuerzos, por caminar a mi lado y ser mi soporte en los momentos difíciles y en especial a Carlos, Gabriel y Josefa que son el motor de mi camino.

Soledad Andrea López Mesías.

AGRADECIMIENTOS

Sin duda la realización de este plan de potenciación ha sido un proceso de bastante esfuerzo y dedicación, por tal motivo, es que agradecemos profundamente a quienes nos colaboraron, motivaron, enseñaron y estuvieron ahí cuando lo necesitamos. Gracias a nuestra familia, por entender el porqué de las largas horas de estudios, apoyándonos a través del amor y comprensión, para así poder cumplir nuestros sueños y metas propuestas. También es muy importante agradecer a nuestra profesora guía, Carolina Pizarro Flores, quien nos orientó cada vez que lo requerimos y confió en nuestras capacidades para concluir de manera exitosa este proceso, además de aquellos o aquellas profesoras que, con sus enseñanzas, nos entregaron las herramientas necesarias para la construcción de este trabajo.

Delgado Medina Fresia Carolina, Gutiérrez Retamal Anabel Valentina, López Alvarado Carolina Elizabeth, López Mesías Soledad Andrea.

ÍNDICE

2. INTRODUCCIÓN.....	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PLAN DE POTENCIACIÓN.....	11
3.1 Identificación	12
3.2 Antecedentes	13
4. MARCO REFERENCIAL	15
5. DEFINICIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN	46
5.1 Revisión de antecedentes	46
5.2 Instrumentos aplicados	48
5.3 Descripción breve y acotada del área de potenciación.	49
5.4 Fundamentación del área de Potenciación definida	50
6. ELABORACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN	52
6.1 Marco lógico	52
6.2 Matriz de planificación del Plan de Potenciación.....	57
6.2.1 Objetivo Estratégico:	57
6.3 Programación: Carta Gantt	61
8. ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1 Horas pedagógicas para cada sector de Aprendizaje.	20
Tabla 2 Desarrollo típico del lenguaje	30-31

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Ilustración 1 Teoría de R. Owen para la comprensión del lenguaje.	32
--	----

LISTADO DE SIGLAS

ACI	: Adecuaciones curriculares individualizadas.
CPEIP	: Centro de perfeccionamiento experimentación e investigación pedagógicas.
DEA	: Dificultad específica del aprendizaje
DI	: Discapacidad intelectual
DUA	: Diseño universal para el aprendizaje
FIL	: Funcionamiento intelectual limítrofe
JEC	: Jornada escolar completa.
JUNAEB	: Junta nacional de auxilio escolar y becas.
LGE	: Ley general de educación
LOCE	: Ley orgánica constitucional de enseñanza.
MBE	: Marco para la buena enseñanza
MINEDUC	: Ministerio de educación de Chile.
NEE	: Necesidades educativas especiales.
NEEP	: Necesidades educativas especiales permanentes
NEET	: Necesidades educativas especiales transitorias
OA	: Objetivo de aprendizaje.
OAT	: Objetivo de aprendizaje transversal.
PEI	: Proyecto educativo institucional
PIE	: Programa de integración escolar.
PSU	: Prueba de selección universitaria
SIMCE	: Sistema de medición de calidad de la educación.
TDA	: Trastorno por déficit de atención
TEA	: Trastorno del espectro autista
TEL	: Trastorno específico del lenguaje.
TEL Expresivo	: Trastorno específico del lenguaje expresivo
TEL Mixto	: Trastorno específico del lenguaje mixto.

RESUMEN

Con esta investigación se busca validar el rol del educador diferencial como agente importante en la participación del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado con trastorno específico del lenguaje más adelante TEL, en aquellas asignaturas que generalmente no son visualizadas como opción para contar con el trabajo especializado del educador diferencial, complementándolo con los saberes del profesor de enseñanza regular, y de esta forma lograr una enriquecida estimulación de los diferentes niveles del lenguaje, de manera transversal, no solamente en la asignatura de lenguaje y comunicación, que actualmente es la que se implementa con la estrategia de trabajo colaborativo y co-docencia en el establecimiento educacional que será analizado en este plan de potenciación, puesto que la metodología implementada en un colegio de Puente Alto, específicamente en el primer año básico, se centra sólo en la asignatura señalada con anterioridad, siendo dichas prácticas algo que no ha impactado significativamente en los actos comunicativos de los niños/as que pertenecen al departamento de intervención psicoeducativa, por diagnóstico TEL. Lo anterior se realizará a través de una entrevista a los docentes regulares para posterior al análisis, confeccionar estrategias y espacios de trabajo colaborativo entre educador o educadora diferencial y docente regular.

Palabras clave: trabajo colaborativo, co-docencia, asignaturas no elementales, docente regular, educador diferencial, estrategias, trastorno específico del lenguaje.

Abstract: This research seeks to validate the role of the especial needs teacher as an important agent in the participation of the teaching-learning process of students with specific language impairment (SIL) in those subjects that are generally not considered as an option to have the specialized work of the special needs teacher. Complementing it with the knowledge of the regular teacher, and in this way, achieve a rich stimulation of the different levels of language. Alongside, in a transversal way. Consequently, the stimulation not only in the subject of language and communication, which are currently the one that is implemented with the collaborative work strategy and co-teaching in the analyzed educational establishment in this empowerment plan. Since the methodology implemented in the School of Puente Alto -specifically in the first basic year- focuses only on the language, being said practices something that have not impacted considerably the communicative acts of children by SLI diagnosed. This will be done through an interview with regular teachers for post-analysis, to create strategies and collaborative work spaces between educator or special needs teacher and regular teacher.

Keywords: collaborative work, teaching, non-elementary subjects, regular teacher, differential educator, strategies, specific language disorder.

2. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno ha evolucionado hacia una escuela inclusiva con el objetivo de dar respuestas educativas que favorezcan el acceso y la permanencia de todos los y las estudiantes, independiente de sus diferencias, respetando las necesidades propias de cada uno de ellos y ellas, con estrategias diversificadas que promuevan el aprendizaje de todos los y las estudiantes con el objetivo de maximizar las oportunidades y el acceso a los contenidos, reconociendo en los y las estudiantes, sus diferentes estilos de aprendizaje. Hechos que se consolidan más tarde con la promulgación del decreto N° 170. En el año 2009, en el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales en adelante mencionadas NEE, que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial y el decreto N° 83 del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

En el marco de este nuevo enfoque inclusivo, en donde el propósito es mejorar la calidad de la educación, y con ello promover el acceso a la educación de toda la comunidad, incluyendo los y las estudiantes que requieren de adecuaciones para acceder al currículum, uno de los ejes importantes en el contexto de la educación inclusiva es el profesional que se especializa en el área de la educación diferencial. Este debe ser un profesional comprometido con el aprendizaje en la diferencia, siendo un aporte en el aula; reforzar, complementar las acciones del docente regular y estar involucrado en la labor diaria que se realiza en la sala de clases, ser un agente activo, que posibilite el trabajo personalizado y enfocado en la forma de aprendizaje de cada estudiante.

El ministerio de educación chileno, en referencia al rol del educador diferencial señala; “co-enseñar es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos y todas las estudiantes pertenecientes a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. La co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas”. (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Es decir, la co-docencia nace con el objetivo de apoyar la labor docente en el contexto en donde se desenvuelve él y la estudiante que requiere más recursos, sean estos humanos o materiales, para acceder a las experiencias de aprendizaje, independiente de las necesidades educativas especiales que presente, sean éstas de carácter permanentes o transitorias.

El rol del educador diferencial en la escuela inclusiva exige cambiar las prácticas de co-docencia y trabajo colaborativo que se han usado hasta ahora, con el objetivo de dar cumplimiento a lo que indica el Decreto N°170/09, estableciendo que la planificación de los procesos de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación deben considerar las orientaciones que el ministerio de educación en adelante mencionado MINEDUC define y aborda en esta materia, las cuales señalan que el trabajo colaborativo es fundamental para aquellos y aquellas estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, los aprendizajes se visualizan incrementados al estar a cargo de profesionales que desarrollan destrezas cooperativas y comparten sus conocimientos, para lograr avances significativos en los y las estudiantes del cual son responsables.

En este plan de potenciación se analizará el trabajo colaborativo como agente importante en la participación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje, en aquellas asignaturas que generalmente no son visualizadas como opción para contar con el trabajo especializado del educador diferencial o equipos de aula, complementándolo con los saberes del profesor de enseñanza regular, y de esta forma lograr una enriquecida estimulación de los diferentes niveles del lenguaje, de manera transversal, no solamente en la asignatura de lenguaje y comunicación, que actualmente es donde se implementa la estrategia de trabajo colaborativo y co-docencia en el establecimiento educacional.

Lo anterior se realizará aplicando entrevistas a los y las docentes, recopilando información académica y conductual que arroja el informe de personalidad y la concentración de notas de los y las estudiantes diagnosticados con TEL, específicamente en el primer año básico. Si bien las orientaciones técnicas para programas de integración escolar, más adelante denominados PIE, no explicitan que las horas destinadas por normativa para los profesionales, ya sea de trabajo dentro de aula o de trabajo colaborativo, sean sólo para la asignatura de lenguaje y comunicación, en el establecimiento se evidencia una exclusividad del trabajo psicoeducativo en esta área, dichas prácticas no han impactado significativamente en los actos comunicativos de los niños y niñas que son beneficiarios del departamento de intervención psicoeducativa por diagnóstico TEL.

3. PLANTEAMIENTO DEL PLAN DE POTENCIACIÓN

En el año 2000 Tony Booth y Mel Ainscow, a través de la guía de educación inclusiva, señalan que la participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros. Se trata de poder hacer elecciones y de tener algo que decir sobre lo que hacemos. Más profundamente tiene que ver con ser reconocido y aceptado por nosotros mismos. El desarrollo de la educación especial ha experimentado cambios, transitando desde un enfoque clínico que se centraba en las limitaciones de los y las estudiantes y no como barreras que presenta el contexto, como se visualiza hoy en día a partir del enfoque inclusivo. Esta evolución permite modificar los conceptos que se utilizan en éste nuevo paradigma, lo que da la posibilidad de realizar acciones concretas que permitan una educación en donde todos y todas participen, en la que puedan lograr objetivos pedagógicos planteados a través de estrategias diversificadas y que de esta forma exista un impacto significativo en el desarrollo del individuo. En relación a esto es importante destacar que los profesionales deben poseer una cultura colaborativa de trabajo para favorecer el logro de metas de aprendizaje.

El decreto N°170/09 y el Decreto N°83/2015, entregan los parámetros en cuanto a recursos, espacios, tiempo, profesionales y aprendizajes en los que se puede intervenir y/o utilizar para colaborar en la superación de barreras que presenta el contexto y repercute en los y las estudiantes. Sin embargo, la mayoría de estos establecimientos centra este apoyo en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática, por diversas razones, en el caso específico de los y las estudiantes con trastorno específico del lenguaje, por el manejo de la comprensión y la lectoescritura que es transversal en todas las asignaturas, no obstante el rol del educador diferencial, dentro de este espacio colaborativo que puede desarrollar dentro y fuera del aula, puede ir más allá y lograr una evolución significativa en los aprendizajes de los y las estudiantes con TEL si estuviese presente en todas las asignaturas que posee el currículo y que él y la estudiante que se encuentra descendido en su desarrollo pudiese contar con ese apoyo, entregando herramientas para mejorar desde su rendimiento hasta su autoestima. Los y las estudiantes con TEL, aunque posean un apoyo en las asignaturas anteriormente nombradas, tienen un desarrollo más lento y poco significativo con un mínimo impacto en el aprendizaje, incluso desarrollando otras barreras para el aprendizaje, desde un déficit de atención hasta el aislamiento social.

Si existiese un trabajo colaborativo efectivo en todas las asignaturas, por parte del educador diferencial y profesor de aula regular las barreras presentes en los y las estudiantes con TEL podrían ser aminoradas, logrando desde seguridad emocional hasta capacidad de creer en sus propias competencias para lograr los objetivos que se propongan a lo largo de su vida.

3.1 Identificación

El plan de potenciación se realizará en el primer año básico de un colegio particular subvencionado, de la comuna de Puente Alto, fundado en el año 1999, pertenece a una fundación educacional, con una matrícula de 1.100 estudiantes a la fecha.

El establecimiento educacional está inserto en un barrio residencial de la comuna de Puente Alto, de nivel socioeconómico medio bajo.

Niveles que atiende: (dos cursos por nivel de 38 a 44 estudiantes aproximadamente)

- Educación Parvularia: Prekínder y kínder.
- Primer Ciclo: 1º a 4º básico.
- Segundo Ciclo: 5º a 8º.
- Tercer Ciclo: Iº a IVº medio científico – humanista.

El colegio cuenta con jornada escolar completa mencionada más adelante JEC, de tercer año básico a cuarto año de enseñanza media, y desde la educación parvularia a segundo año básico funciona en doble jornada, debido a que la infraestructura para implementar JEC en estos niveles es insuficiente.

Recibe desayuno y almuerzo entregado por la junta nacional de auxilio escolar y becas, mencionada más adelante JUNAEB.

No cuenta con programa de integración escolar, sin embargo, existe un departamento psicoeducativo conformado por un psicólogo, una educadora diferencial y una psicopedagoga, quienes atienden a estudiantes con dificultades de diversa índole, hasta segundo año básico.

Este equipo realiza apoyos personalizado a los y las estudiantes más vulnerables del establecimiento que presentan dificultades más complejas en aula de recursos. A través de dos modalidades se entrega atención a niños de kínder después del horario de clases, y a los y las estudiantes de enseñanza básica la atención se realiza dentro del horario de clases, durante 45 minutos de la clase de religión. La atención está enfocada en entregar herramientas para mejorar la lectoescritura y el seguimiento de instrucciones, con el objetivo de potenciar las herramientas que cada estudiante posee, además mejorar la comprensión lectora lo que entrega beneficios en varios ámbitos del quehacer educativo.

Una educadora diferencial y una psicopedagoga realizan trabajo colaborativo con docentes de lenguaje desde 1º a 4º año básico, con reuniones semanales en las cuales se comparte material y estrategias destinadas a diversificar las actividades en función de mejorar y/o variar en primera instancia de la forma en que se presentan los contenidos, fomentando el uso de diversos medios de entrega de la información, para enriquecer la labor pedagógica; además, dichos profesionales se ocupan de

diseñar y monitorear el cumplimiento de las adecuaciones curriculares de todos los y las estudiantes con NEE del colegio de 1º año básico a 4º año medio, con más énfasis en la enseñanza básica.

3.2 Antecedentes

El rol del educador diferencial en la escuela inclusiva exige cambiar las prácticas de co-docencia y trabajo colaborativo que se han usado hasta ahora, con el objetivo de llevar a cabo lo que indica el Decreto N°170/09, en el que se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, estableciendo que la planificación de los procesos de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación deben considerar las orientaciones que el MINEDUC define y aborda en esta materia, las cuales señalan que el trabajo colaborativo es fundamental para aquellos y aquellas estudiantes que presentan NEE, los aprendizajes se visualizan incrementados al estar a cargo de profesionales que desarrollan destrezas cooperativas y comparten sus conocimientos, para lograr avances significativos en los y las estudiantes del cual son responsables.

Específicamente el plan de potenciación está orientado a evidenciar cómo el trabajo colaborativo alineado a lo que solicita el ministerio de educación, entre docente regular y educador diferencial en las diferentes asignaturas del currículum, influye en la participación y rendimiento académico de los y las estudiantes diagnosticados con TEL, pese a que sus dificultades se presentan principalmente en el lenguaje oral, también se pueden observar otras áreas descendidas del desarrollo, entre ellas se visualizan; dificultades en la lectura y escritura, resolución de problemas, cálculo matemático, rasgos hiperactivos, dificultades atencionales, habilidades sociales descendidas, comportamientos negativos y desafiantes, problemas emocionales y de participación en su entorno, entre otras, aunque dichas barreras de aprendizaje no se perciben en la generalidad de niños y niñas con diagnóstico TEL, si tienen más posibilidades de presentarlas, aún más si no cuentan con una adecuada intervención multidisciplinaria en aquellas dificultades que sean observadas y determinadas por los profesionales a cargo del proceso educativo de los y las estudiantes.

Se pretende validar el rol del educador diferencial como agente importante en la participación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes diagnosticados con TEL, en aquellas asignaturas que generalmente no son visualizadas como opción para contar con trabajo especializado del educador diferencial, complementándolo con los saberes del profesor de enseñanza regular y de esta forma lograr una enriquecida estimulación de los diferentes niveles del lenguaje de manera transversal, no solamente en la asignatura de lenguaje y comunicación, que en la actualidad se implementa con estrategia de trabajo

colaborativo y co-docencia en un colegio de la comuna de Puente Alto, específicamente en primer año básico.

3.3 Objetivo general y específicos:

Objetivo General:

Diseñar estrategias de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para la participación de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje.

Objetivos Específicos:

- Identificar la importancia del educador diferencial y cómo influye en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje a través del trabajo colaborativo con el docente de aula regular en todas las asignaturas
- Contrastar la participación de los niños y niñas con TEL en las asignaturas con y sin apoyo del educador diferencial.
- Identificar las estrategias de trabajo colaborativo en las asignaturas con apoyo del educador diferencial.
- Analizar cómo influye la ausencia de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para la participación de niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.

4. MARCO REFERENCIAL

*Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto.
Aristóteles*

El enfoque plasmado en el presente marco referencial se basa en abordar la educación desde sus inicios y la transición evidenciada a través del tiempo, considerando todas aquellas políticas que buscan mejorar el sistema escolar. Orientado en aquellos factores que inciden en ella. Destacando la educación especial, las necesidades educativas especiales, el Trastorno específico del lenguaje, rol del educador diferencial y el trabajo colaborativo sustentando así mediante diversas fuentes de información el objetivo del presente plan de potenciación.

1. Educación Regular en Chile

Con la llegada del régimen militar, la política educacional del gobierno se centra en una estructura administrativa como estado subsidiario, que permanece hasta hoy en día en términos de educación, deja de ser rector para transformarse en un ente orientador, lo que implicó un sistema educativo segregado, destinando una subvención con cargo a los presupuestos del estado a las denominadas escuelas particulares subvencionadas que brindan educación a los sectores más vulnerables. Es en este período también que comienza el traspaso de los colegios fiscales a los municipios, lo que implica el término de las escuelas públicas, como génesis a esto se tipifican los establecimientos en escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas. El incentivo económico es el principal estímulo para la creación de nuevos establecimientos. (Valenzuela J. L., 2008)

A finales del régimen militar se promulga la Ley N°18962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en adelante LOCE, en donde se instituye una nueva relación entre el estado y la educación bajo el principio de descentralización curricular estableciendo que el rol del ministerio de educación, previa aprobación del consejo superior de educación, es definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educacionales para elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos. (Diario Oficial de la Republica de Chile, 2005). En la década del 80 se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la educación especial y diferencial; con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema regular se dictan excepciones reglamentarias como la evaluación diferenciada, exención de evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de la asignatura, lo que no estuvo exento de dificultades como el aislamiento - desvinculación de la educación

especial con la educación regular, carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar.

Luego del retorno a la democracia a principios de la década de los 90, comienza de manera paulatina una serie de transformaciones en las políticas educacionales que recibe el nombre de Reforma Educacional. Este proceso reformista está fuertemente marcado por las nuevas concepciones pedagógicas imperantes en el resto de Latinoamérica y Europa, de forma tal que los fundamentos del aprendizaje significativo y de construcción del conocimiento empiezan a reemplazar a las concepciones más tradicionales lo que se sustenta desde sus inicios sobre cuatro pilares fundamentales; programas de mejoramiento e innovación, reforma curricular, fortalecimiento de la gestión docente y jornada escolar completa. En este sentido, la reforma que se realiza consistía en que las propias escuelas, junto con sus profesores, determinaran qué se debía enseñar, de manera que los planes y programas oficiales solo contenían lo básico de los objetivos y contenidos.

A partir de esta fecha, Chile inicia el proceso de reforma educacional con el propósito de modernizar el sistema educacional logrando mayor equidad y calidad en la educación. La ausencia de la educación especial en los estudios realizados por la comisión nacional determinó que, en la reforma curricular, no se considerará un estudio acucioso de la normativa existente de la Educación especial aprobada en marzo de 1990. Es así como en 1992 comienza su propio proceso la reforma curricular, siendo solo considerada como medida relevante dentro de este proceso la incorporación de los alumnos con NEE a la educación regular, por medio de proyectos de integración e incentivos económicos, para que los alumnos reciban la atención que requieren dentro de sus propias escuelas. (Valenzuela, 2008). Así mismo, se instala en el sistema educativo el proyecto de integración escolar, lo que se define como una estrategia o medio que dispone el sistema educacional mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje, en la educación regular, (Diario Oficial de la Republica de Chile, 2000).

Estos cambios originados por la construcción de nuevos paradigmas a partir de la internacionalización de las políticas públicas y el deseo de mejorar un sistema impuesto acercan a distintas ramas especializadas y que fueron relegadas, a integrarse y ser parte de los cambios que se estaban gestando. Es por esto que se recogen los esfuerzos hechos por la medicina y la psicología para dar forma a ciertos espacios dentro de los sistemas educacionales, para recoger de manera integral los esfuerzos realizados de manera aislada en cuanto a las NEE. Gracias al interés de garantizar que la educación deje ser un privilegio para transformarse en un derecho, el enfoque de integración escolar cobra protagonismo, para incorporar a

aquellos estudiantes con discapacidad que aprendían en las escuelas de lenguaje puedan ingresar a una escuela regular, cuyas posibilidades dependían de si el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo. En términos de mediación pedagógica, la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individualizadas, en adelante ACI, orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad. (López, 2014)

1.1. Currículum nacional

Junto con la reforma educacional forjada a comienzos de los 90 con la llegada de la democracia se realiza una redefinición del currículum nacional. La Ley n°18962, Orgánica Constitucional de Enseñanza en adelante LOCE, promulgada el último día del gobierno militar instituye una nueva relación entre el estado y la educación bajo el principio de descentralización curricular. Eso implica la definición, previa aprobación del consejo superior de educación, de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, esto les permite a los establecimientos educacionales elaborar planes y programas propios a partir de los requerimientos mínimos mencionados anteriormente.

La LOCE materializa los principios educacionales del estado contenidos en la Constitución de 1980, en donde se establece que corresponde preferentemente a los padres de familia, el derecho y el deber de educar a sus hijos. El estado, desde esta perspectiva, debe proteger el derecho, resguardando la libertad de enseñanza y financiando un sistema de educación gratuito, para asegurar el acceso de la población a la educación. Con la promulgación de esta ley el régimen dictatorial busco establecer un dispositivo legal, difícilmente modificable, que asegurara en el futuro una acción limitada y controlada del Estado en materia educativa. (Valenzuela, 2008)

Las medidas más relevantes de la propuesta curricular entregada en marzo de 1992, además de establecer los objetivos verticales, propios de cada sector de aprendizaje y objetivos transversales que debían estar presentes en toda la trayectoria del y la estudiante, es la extensión de hasta doce los años de educación obligatoria; ocho de educación general básica y cuatro de educación media, garantizando así la gratuidad de la educación hasta los 21 años. Sin embargo, esta realidad ha ido siendo modificada en el transcurso de las décadas, en el año 2006 luego de las manifestaciones de los estudiantes conocida como la revolución pingüina por la carente calidad de la educación recibida el 17 de agosto del 2009, la Presidenta de la República Michelle Bachelet promulga la Ley n°20370 General de Educación, en adelante LGE, la que representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile, esta ley deroga la LOCE en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación

superior) y establece principios, obligaciones y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados.

Los cambios generados por la LGE van desde implementar progresivamente la gratuidad de enseñanza en los establecimientos subvencionados hasta cautelar la calidad de la educación, equidad, autonomía de los establecimientos educativos, diversidad tanto en los procesos como en los proyectos educativos institucionales, la diversidad cultural, religiosa y social, la responsabilidad de toda la comunidad educativa en el cumplimiento de los deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales, participación, flexibilidad en la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, transparencia de la información del sistema educativo, de los ingresos y gastos, así como también de los resultados académicos, disponibles a todos los ciudadanos, integración e inclusión, en donde el sistema debe propender a la eliminación de las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de todos y todas las estudiantes, posibilitando la integración de quienes tengan NEE, fomentando el respeto al medio ambiente y el uso de recursos naturales, el sistema debe reconocer y valorar al individuo, su cultura de origen, considerando su lengua y cosmovisión, entre otras.

También se contempla cambios en la distribución de la educación básica y media, en donde la educación básica comprende de 1° básico a 6° básico y la educación media será también de seis años en vez de cuatro, distribuidos en dos de formación diferenciada y cuatro de formación general, además se reconoce a prekínder y kínder como primer y segundo nivel de transición para continuar a la educación básica. En este sentido, los objetivos se conocerán como objetivos generales de aprendizaje, en adelante OA, favoreciendo la educación integral de los y las estudiantes y además fomentar la educación formativa en valores y principios además de la formación cognitiva ligada a las materias escolares.

También la LGE contempla flexibilidad curricular, las bases curriculares que elabore el ministerio de educación para los distintos niveles, deberán asegurar que los establecimientos con jornada escolar completa cuenten con un 30% de tiempo de libre disposición. Además, se crea un banco de planes y programas complementarios que está a disposición de todos los establecimientos ofreciendo alternativas que estimulen el enriquecimiento de los planes y programas de cada colegio.

Para esto el estado crea un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación encargado de mantener los estándares de calidad por medio de cuatro instituciones; el ministerio de educación, el consejo nacional de educación, la agencia de la calidad de la educación y la superintendencia de educación.

1.2 Bases curriculares y descripción de asignaturas

La Ley General de Educación, estipula dos instrumentos separados: uno, las bases curriculares, que establecen los aprendizajes comunes requeridos a todos los estudiantes, y otro, los planes y programas de estudio, con un carácter más funcional, que organizan en el tiempo estos aprendizajes y cumplen la función de ser una herramienta de ayuda práctica para los docentes en su labor.

Cada contenido está dividido por asignaturas, ahora conocidas como sectores de aprendizaje y la organización de los contenidos en torno a ejes temáticos verticales que se relacionan con los conocimientos y habilidades principales, que se desarrollan en cada asignatura. Se mantiene la continuidad en los enfoques didácticos de cada asignatura: estos asignan a cada disciplina un valor formativo específico y contemplan un conjunto de destrezas cognitivas, habilidades académicas, procedimientos y conocimientos generativos, orientados a favorecer el desarrollo de los y las estudiantes.

La educación básica, que es el periodo en que se desarrolla el estudio, tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos. En el ámbito cognitivo, esta autonomía requiere que los estudiantes comiencen a construir una comprensión del mundo y a desarrollar las facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma progresivamente autónoma y proseguir con éxito las etapas educativas posteriores. Ello exige, en primer lugar, que dominen la lengua hablada y escrita; es decir, aprender a leer y a comprender información de diversos tipos, y a comunicarse con claridad en forma escrita y oral. Implica también, de manera prioritaria, que usen el lenguaje de las matemáticas, los conceptos, procedimientos y razonamiento, como herramientas para entender el mundo, que les permita actuar frente a problemas cotidianos. El logro de otros aprendizajes, relativos al mundo de lo natural, lo social y lo tecnológico, dependen fuertemente de las dos áreas anteriores.

En esta línea, se proponen objetivos que resguardan tanto los procesos de aprendizaje contemplados en cada asignatura, como también el desarrollo integral de los estudiantes por medio de los Objetivos de Aprendizaje y los Objetivos de Aprendizaje Transversales, en adelante OAT. Ambos buscan definir los aprendizajes que cada individuo debiera lograr en toda su trayectoria en el sistema escolar. La finalidad de los OA es definir los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada y para cada año escolar. Cada uno de ellos conjuga habilidades (capacidades desarrolladas para desempeñar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad), actitudes (disposiciones aprendidas para responder de modo favorable o no, frente a objetos, ideas o personas) y conocimientos (conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos,

procesos, procedimientos y operaciones), en pro de lograr la formación integral de cada estudiante.

Los planes de estudio son un instrumento que organiza el tiempo escolar y solo son válidos para aquellos establecimientos que deciden implementar los programas del Ministerio de educación- Estos se expresan en un mínimo de horas pedagógicas anuales para cada sector de aprendizaje, lo que permite incrementar la flexibilidad a cada comunidad escolar para organizar sus horarios de distintas maneras, ya sea, según sus necesidades o proyecto educativo

Tabla 1 Horas pedagógicas para cada sector de Aprendizaje

Plan de Estudio 1° a 4° básico	Horas anuales		Horas semanales	
	Con JEC	Sin JEC	Con JEC	Sin JEC
Asignatura				
Lenguaje y Comunicación	304	304	8	8
Matemática	228	228	6	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	114	114	3	3
Artes Visuales	76	76	2	2
Música	76	76	2	2
Educación Física y Salud	152	114	4	3
Orientación	19	19	0,5	0,5
Tecnología	38	19	1	0,5
Religión	76	76	2	2
Ciencias Naturales	114	114	3	3
Sub total tiempo mínimo	1197	1140	31,5	30
Horas de libre disposición	247	0	6,5	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

• Tabla construida en base a Decreto N° 2960 de 2012

La agencia de calidad de la educación, a través de los estándares de aprendizaje, mide los referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los OA estipulados en las bases curriculares vigentes. Estos estándares establecen tres niveles que permiten categorizar el aprendizaje de los estudiantes: nivel de aprendizaje adecuado, nivel de aprendizaje elemental y nivel de aprendizaje Insuficiente.

El currículum se encuentra dividido en sectores de aprendizaje, cada uno de ellos apunta a distintas disciplinas que los y las estudiantes deben aprender, el Ministerio de educación tiene como objetivo principal para cada uno de estos lo siguiente:

1.- Lenguaje y comunicación y literatura: su objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.

2.- Matemática: El propósito de esta asignatura es enriquecer la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes.

3. Ciencias Naturales: Esta asignatura agrupa a varias disciplinas; la Biología, la Química, la Física, la Botánica, la Geología y la Astronomía, que abordan una amplia variedad de fenómenos naturales: los seres vivos, la materia, la energía y sus transformaciones, el Sistema Solar y la Tierra.

4.- Historia y Geografía y ciencias sociales: Esta asignatura permite al estudiante alcanzar una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella. Está conformada por disciplinas; Historia, Geografía, Economía, Demografía, Sociología y Ciencia Política, que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde distintas perspectivas.

5.- Inglés: El propósito de esta asignatura es que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole.

6.- Artes Visuales: Esta asignatura se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual.

7.- Música: Esta asignatura promueve a la música como una experiencia activa en la cual el desarrollo de la creatividad por medio de la experimentación es un pilar fundamental. Ofrece también un espacio para trabajar habilidades y actitudes que colaboran en la formación integral del alumno y le proporcionan logros en su autorrealización y autoestima adquiriendo un rol significativo en su vida.

8.- Educación física y salud: La práctica regular de actividad física desarrollará habilidades motrices y actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Dándoles la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales.

9.- Tecnología: Esta asignatura busca que los estudiantes comprendan la relación del ser humano con el mundo artificial. Esta comprensión implica reconocer que, a través de la tecnología, la humanidad ha intentado satisfacer sus necesidades y deseos, y solucionar sus problemas en numerosas dimensiones.

2. Educación Especial en Chile

La educación especial está vinculada desde sus inicios a la medicina y la psicología, en donde se establecieron amplias y detalladas categorías para clasificar etiológicamente y así poder corregir una situación patológica, desde el modelo bio-médico, y desde lo psicológico más tarde tener la posibilidad de adaptar intervenciones a determinados déficit que se diagnosticaban y se definían. Estos enfoques estaban basados en un principio determinista del desarrollo y tuvieron su mayor auge entre la década del 40 y el 60, en donde se define la modalidad de atención segregadora de la discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

En 1978, a nivel mundial, se comienza una nueva forma de entender la educación especial con la aparición del Informe Warnock, en donde queda de manifiesto la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos.(MINEDUC 2004)

Este cambio de paradigma configura una visión más amplia de la educación especial la que se relaciona con la acción educativa a todas las edades y en los sectores educativos formales y no formales. La década de los 80 y sobre todo la de los noventa, representan una etapa de notable madurez en la educación especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo. (Mineduc 2003)

Nuestro país, paralelamente, cuenta con una vasta trayectoria en cuanto a la educación especial, en 1852, se crea la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica, hecho con el que se inicia esta área en Chile. (Mineduc 2004). En 1928 con la reforma educacional de ese año se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental, en esta fecha también este tipo de establecimientos pasan a ser parte del sistema educacional en el país (Mineduc 2004). Recién en 1976, se publica en Chile el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad, con el Decreto N°310, que aprueba planes y programas de estudio para la educación especial y/o diferencial.

Hasta la década del 40, la atención de las personas con discapacidad consistía en dar asistencia médica, desde una perspectiva clínica. En la década del 50 el ministerio de educación inició una política específica tendiente a lograr una mayor cobertura de atención de niños, niñas y jóvenes con deficiencia mental, la cual permitió que paulatinamente hubiera un mejoramiento en esta área. (Mineduc 2004). Desde 1960 en adelante comienzan a generarse varias acciones para consolidar la educación especial, en este sentido, el Presidente Frei Montalva, en el año 1965, designa una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema de la deficiencia mental, lo que permite elaborar un plan de trabajo que consideraba el

perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica de la persona con deficiencia mental. A su vez esto permite que se establezca en el ministerio de educación la jefatura de esta modalidad educativa dando paso para el ordenamiento y ubicación administrativa de las escuelas especiales.

Años más tarde, la Universidad Católica de Chile, inicia el postítulo en educación especial y diferencial, dirigido por el Dr. Luis Bravo Valdivieso, quien entregó un documento al ministerio de educación llamado el fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación salud y economía, como respuesta a esta iniciativa las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, denominado más adelante CPEIP, realizar un seminario sobre educación especial, lo que tuvo como consecuencia la creación de una comisión para estudiar la problemática de la educación especial en el país. Luego de un año de trabajo el resultado se expresó en la creación de los proyectos de elaboración de planes y programas de estudio, creación de grupos diferenciales en las escuelas básicas, dotación de un gabinete técnico para apoyar y orientar la labor docente y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad, creación de organismos psicopedagógicos, incentivar la creación de nuevas escuelas especiales privadas, perfeccionar a los profesores que no contaban con la especialidad y atendían a grupos diferenciales y dotación de plazas para profesionales docentes y no docentes.(Mineduc 2004)

En la década de los años 70 se produce el mayor desarrollo de la educación especial en Chile, se crean centros de diagnóstico psicopedagógico, que se encontraban principalmente en los hospitales infantiles que tenían servicios de psiquiatría y neurología infantil; Roberto del Río, Calvo Mackenna, Instituto de Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales y Arriarán, albergaban a la gran cantidad de niños con problemas para aprender, esto permitió realizar investigaciones clínicas sobre trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental, lo que reforzó la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores que trabajaban en estos centros, ya que la mayoría de estos docentes eran autodidactas y nunca habían recibido formación en esta área.

Así es como cobra forma la integración como estrategia en Chile inicialmente mediante el proyecto de integración escolar, el que consiste en una atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad, ya sea, intelectual, discapacidades sensoriales problemas de relación y comunicación, entre otros, las escuelas pueden optar por contar o no con un PIE, ya que no es obligatorio, dentro de este escenario existen cuatro modalidades de acción educativa que establece el Decreto Supremo n°1 de 1998, el cual reglamenta capítulo II título IV de la ley n°19284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, en el artículo 12 y son:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas, en el aula de recursos.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos
4. Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

En relación a lo anterior, los recursos que se definen para el proyecto son mediante una subvención especial para los estudiantes que pertenecen a PIE y para ingresar a un o una estudiante, debe contar con un diagnóstico clínico emitido por un profesional certificado por el ministerio de educación.

Sin embargo, dentro del Decreto n°1 que reglamenta capítulo II título IV de la ley n°19284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, hay un término que determina la relevancia y percepción que existe en los establecimientos educativos en relación a la función del equipo PIE. En el Artículo 2 se expresa; Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración, cuyo contenido y aplicación se analizará en el capítulo II del presente reglamento. Esta ley señala que esta igualdad educativa sea concebida como complementaria a la educación regular y al materializarse en una implementación opcional del PIE en cada establecimiento, a través de distintas modalidades dentro del mismo, y en la operatividad del PIE prima una lógica organizativa con una clara separación entre recursos materiales y humanos, esto configura al proyecto como un servicio complementario al sistema educativo regular, en la medida en que la política de integración se presenta como optativa y complementaria, el discurso tácito es que no constituye el centro de la función de la escuela ni de aquello por lo cual va a ser evaluada: el rendimiento escolar, así mismo, los educadores diferenciales se configuran como prestadores de servicios de integración, este estatus y la noción de complementario que ocupa la educación especial, los coloca en un rol en riesgo de alienación, al estar obligados a ejecutar tareas que puedan quedar al margen de una comunidad docente.

Un estudio realizado en tres escuelas municipales de la región de Valparaíso evidencia lo anteriormente señalado. En este estudio se indagó concepciones y prácticas sobre la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, el cual entrega

una visión real y concreta sobre la percepción de la labor de los profesionales especialistas, la etiqueta de los niños PIE y la relación entre docentes y docentes especialista en la labor de trabajo colaborativo o co-docencia.

Lo más destacable de este trabajo es la referencia al trato de los y las docentes especialistas en las escuelas encuestadas y que perfectamente puede replicarse en todo el país; en Chile las y los docentes especialistas completan estudios de educación diferencial, carrera distinta a la educación general básica, en las escuelas estudiadas, no recibían un trato igualitario por parte de los docentes de aula regular. Por ejemplo, algunos cuestionaban que participaran del consejo de profesores y ocuparan la sala de profesores. Esto colocaba a los y las profesionales en riesgo de aislamiento y encapsulamiento, perjudicando sus posibilidades de desarrollo profesional y de diálogo en pos de la inclusión con docentes de aula regular. Otro dato importante que arroja este estudio es la conclusión de que el efecto de restar responsabilidad a los docentes de aula y solo depender de las competencias, estrategias y evaluaciones que realiza la y el educador diferencial con los y las estudiantes que pertenecen a PIE, en la práctica, los y las responsables y también culpables del éxito del PIE en la escuela son los y las docentes especialistas. La paradoja es que el encapsulamiento y la hiperresponsabilización que les afecta, hace imposible el éxito de los PIE.

2.1 Normativa Vigente

El Decreto N°83/2015 en que se aprueban orientaciones y criterios de adecuación curricular para promover el desarrollo integral de los estudiantes de educación parvularia y básica, no solo para aquellos que presenten necesidades educativas especiales, independiente del establecimiento y las características de este en donde se podrían encontrar barreras para aprender, desarrollarse o participar en algún momento de su trayectoria escolar.

En este sentido el Decreto N°83/2015 y en relación al rol de los docentes, educadores diferenciales y profesionales en general propone innovar en sus prácticas pedagógicas, para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes (Mineduc 2017), teniendo en cuenta que el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de búsqueda de caminos comunes que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades. Es por ello que la educación inclusiva, desde su perspectiva, pone el énfasis en los modos de superar tanto los procesos y las situaciones de abierta exclusión, segregación y marginación educativa que, como ningún otro colectivo, han vivido a lo largo de la historia.

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. En la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa sea responsable del aprendizaje de todos los y las estudiantes. Es

fundamental cambiar la cultura de las escuelas, el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan entidad propia a cada centro escolar y que tradicionalmente se ha focalizado en el inexistente alumno medio y no en las diferencias. La atención a la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. (Blanco 1999)

Para que la educación sea para todos y no más para unos que para otros, debe tener presente la diversidad, características y necesidades con que los y las estudiantes enfrentan el aprendizaje y explorar modelos, metodologías y respuestas didácticas que les permitan alcanzar los objetivos educativos en la máxima medida posible a todos.

Por lo tanto, es recomendable que los cambios y las mejoras que se propongan abarquen e impacten las tres dimensiones de la escuela inclusiva: la cultura escolar, la gestión y las prácticas educativas. Estas dimensiones, constituyen el núcleo del quehacer de la escuela. En consecuencia, son las que orientan la reflexión y el análisis para las decisiones que debieran plantearse las instituciones escolares, si desean avanzar hacia una mayor inclusión. (Duk, C., Torrecilla, M., & Javier, F. 2011).

2.2 Necesidades Educativas Especiales

A fines del siglo XVIII, se considera ya tanto al niño ciego como al niño sordo susceptible de educación, según un artículo de la Universidad de Salamanca esto supuso un empuje para todos los que albergan algún interés por la educación de niños con deficiencias mentales y lo que dio lugar a importantes progresos en la educación de las personas con problemas sensoriales. Pasando al siglo XIX, las personas a las que consideraban deficientes mentales comenzaron a recibir tratamiento médico pedagógico, pese a eso la vida de estas personas era muy semejante a lo que ocurría en el siglo anterior. Las condiciones comienzan a mejorar en la segunda mitad del siglo, considerando ahora a los individuos con mayor susceptibilidad de aprender a través de la educación, por lo que comienzan a existir escuelas para niños y niñas, con discapacidades sensoriales y mentales, las cuales se centran en utilizar programas de adiestramientos, con una atención de preferencia médica.

Más adelante, se asentaron paulatinamente los principios básicos de la pedagogía terapéutica, en las cuales se sostiene en:

En este momento se dan avances notables en cuanto a la actitud de la población, que pasa a considerar a las personas disminuidas como personas educables y en cuanto a la intervención interdisciplinar que

incide a nivel médico psicopedagógico y de asistencia social. Podemos decir que, en la década de los treinta la educación especial para niños física y mentalmente disminuidos ha superado el estado experimental y todos reciben la educación que les corresponde. (González, 1995).

Ya en 1994 la Declaración de Salamanca, con ahínco declara que cualquier estudiante durante su proceso de aprendizaje puede presentar dificultades, en cualquier momento de su escolarización, siendo esto un proceso normal y frecuente, por lo que no debe interpretarse que sólo le ocurre algunos niños y niñas o que existe algo extraño en aquel o aquella estudiante que presenta dichas complicaciones. Planteándose una concepción interaccionista, la persona y el entorno se consideran unidades separadas con interacciones entre ellas, lo que quiere decir además que existen diferencias individuales, distinguiendo así, el concepto de necesidades especiales.

Siempre hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001, pág. 336 citado por Verdugo, 2004). Ocurre que una inadecuada interacción entre la acción educativa y el estudiantado puede establecer auténticas barreras de aprendizaje y participación escolar, forjando así probablemente desventajas, las cuales no tendrían que ver con las características individuales, sino con la negativa relación que pueda existir entre el entorno y el niño o la niña, por tal motivo son fundamentales los apoyos que puedan surgir para responder a las necesidades, ya sea de los aspectos propios del estudiantado como así también del contexto, dirigiéndose hacia la eliminación de barreras en la acción educativa.

En ese sentido, en la Declaración de Salamanca se establece que:

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”

...

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la

educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.” (Verdugo, 2004, pág. 17)

Nuestro país se encuentra en un período de transición hacia una sociedad de mayor desarrollo, se han preferido acciones encaminadas a la universalidad del acceso a la educación, lográndose altas coberturas de estudiantes, desde nivel parvulario a educación media, y en un menor porcentaje en educación superior, lo que ayuda a disminuir las desventajas iniciales que puedan suscitarse por diferentes factores entre ellos, familias con alto índice de vulnerabilidad, lo que permite mejorar su preparación para la educación formal y eleva sus expectativas de vida.

En vías de cubrirse la necesidad de un acceso igualitario a la educación de calidad es que cobra importancia la población de niños, niñas y adolescentes con N.E.E, un gran desafío para el sistema educativo chileno.

Actualmente los y las niñas que presentan N.E.E se han incrementado con el tiempo, esto se puede deber a diversos factores;

La tendencia fuertemente inclusiva de las sociedades modernas, con la idea central de “que nadie quede afuera”; el mayor conocimiento y reconocimiento de condiciones transitorias o permanentes que potencialmente afectan el aprendizaje; las mayores expectativas y demandas sociales por educación y especialización para la vida laboral y productiva; y la mayor complejidad de los aprendizajes a adquirir, entre otros. En Chile entre 2006 y 2010, la matrícula de integración escolar ha aumentado en un 54%. (VALENZUELA, 2015, págs. 42-43)

En general se considera que un o una estudiante ya sea por diferentes motivos puede presentar N.E.E, las cuales se evidencian en las dificultades que tiene en relación a sus compañeros/as para acceder a los aprendizajes que le corresponden para su edad y nivel escolar, requiere de apoyos extraordinarios y especializados, para superar dichas dificultades y así no limiten sus oportunidades de participación y desarrollo integral en los contextos que se desenvuelva.

Las N.E.E, pueden ser discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas y mentales, también dificultades de aprendizaje, emocionales y sociales. Según señalan las Doctoras Isabel López y Gloria Valenzuela, en su artículo nombrado niños y adolescentes con N.E.E (2015), muchos autores también incluyen dificultades que provienen de condiciones sociales, como pertenecer a grupos étnicos, tener una lengua materna diferente o condiciones sociofamiliares en desventajas.

Para categorizar dichas N.E.E, se requiere de evaluación diagnóstica de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, si bien estos diagnósticos ayudan a caracterizar de forma general, no siempre son una herramienta precisa para diseñar estrategias educaciones específicas o adecuar el currículum, debido a que pueden haber dos o más niños/as con el mismo diagnóstico, sin embargo, pueden tener patrones de funcionamiento diferentes y por ende distintos requerimientos o así también diferentes diagnósticos podrían posibilitar la utilización de estrategias similares.

Teniendo en cuenta esto cabe señalar, que el Decreto N° 170/2009, diferencia el concepto de N.E.E en:

Necesidades Educativas Especiales Permanentes, en adelante NEEP: Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados/as estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente. Corresponden a: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial, ya sea visual o auditiva, Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Múltiple.

Necesidades Educativas Especiales Transitorias, en adelante NEET: Son aquellas no permanentes que requieren los y las estudiantes en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayuda y apoyo extraordinario para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. Corresponden a: Trastorno Específico del Lenguaje, Dificultad Específica del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Funcionamiento Intelectual Limítrofe, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

2.3 Trastorno Específico del lenguaje

“Se entiende por lenguaje al código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlas a los demás” (Clemente, 2000)

El lenguaje es una de las funciones cognitivas que nos hace humanos y nos diferencia de otros animales, el lenguaje nos ha permitido evolucionar como especie, desarrollar culturas que nos han acompañado durante la evolución, así como el desarrollo de nuestra historia. La diversidad cultural ha enriquecido al ser humano y con él ha logrado la evolución que vemos en la sociedad actual. Cualquier déficit en el desarrollo del lenguaje merma las capacidades, dificulta la inclusión a la sociedad, le impide desarrollarse, adquirir nuevos conocimientos y ser un aporte a la comunidad. Por ello, se ha puesto de manifiesto la necesidad de disminuir las barreras que le impiden a los niños y niñas lograr un desarrollo del lenguaje que les permita acceder al desarrollo de las habilidades necesarias para que logren los objetivos planteados en los aprendizajes que exige cada nivel.

El desarrollo del lenguaje está marcado por hitos que van apareciendo en el desarrollo típico y que ha posibilitado generar pautas que indiquen cuando un niño o niña requiere de apoyos adicionales, un ejemplo está dado por la siguiente tabla, que está basada en el libro de Rosa Clemente, (Clemente, 2000)

Tabla 2 Desarrollo típico del lenguaje

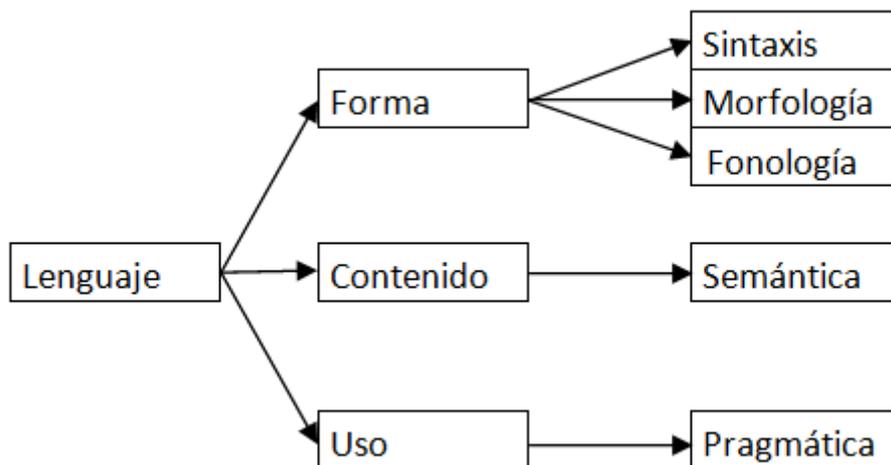
DESARROLLO DEL LENGUAJE ROSA CLEMENTE		
EDAD	HITOS DEL LENGUAJE	
	NIVEL SEMÁNTICO	NIVEL MORFOSINTÁCTICO
12-24 meses		Etapa Holofrástica
		24 meses: posesivo mío
		18-24 meses: Formas verbales: Presente del indicativo, Imperativo
24 meses		24 meses: Morfología verbal: Presente, imperativo, gerundio, infinitivos, pasado indefinido (perfecto), futuro simple y perifrástico (ir+a+infinitivo) y perífrasis (estar+gerundio / querer + infinitivo/ poder+infinitivo).
30 meses	Aumento de vocabulario mediante la experiencia	24-30 meses: utilizan los pronombres interrogativos ¿qué? Comienza a utilizar la estructura oracional del español SVO. Utiliza oraciones complejas de relativo (quién, qué, etc.) bien. Utiliza con menos frecuencias las oraciones complejas de lugar, temporales, causales.

36 meses (3 años)	Se observa organización categorial (organización horizontal (prototipos) y vertical (nivel básico)) Atributos y propiedades: tamaño (grande/pequeño) cantidad absoluta (mucho/poco) belleza (bonito/feo) suciedad (sucio/limpio) bondad (bueno/malo) Términos espaciales y temporales: Posición espacial (arriba/abajo) (dentro/fuera) Temporal (noche/día)	Número: Dominio del plural (Referido a objetos) Artículos: Determinado e indeterminado Pronombres Personales: Yo, me, te, se.
		Morfología verbal: Perífrasis obligatorias poco utilizadas Tener +que+infinitivo
		Uso de oraciones complejas causales, finales, con errores en la conjugación verbal (modo subjuntivo)
42 meses (3 años 6 meses)	Atributos y propiedades: Colores (rojo, azul, etc.) Tamaño altura (alto, bajo) Temperatura (caliente, frío)	
48 meses (4 años)	Incremento del vocabulario Edad caracterizada por las preguntas Le gusta jugar con el lenguaje Términos espaciales y temporales: Temporal (antes, después) (pronto, tarde) (primero, último) Espacial (delante, detrás)	Número: Plurales (nuestros, vuestros, etc.) Morfología verbal: Perífrasis de valor incoativo (empezar a); reiterativos (volver a) ; perfectivos (terminar de) Aparecen oraciones complejas comparativas, condicionales y modales.
54 meses (4 años 6 meses)	Atributos y propiedades: Forma (cuadrado, redondo, etc.) Tamaño long. (Largo/corto) Cualidad (mismo/diferente) Atributos y propiedades: Tamaño anchura (ancho/estrecho) Tamaño grosor (gordo/delgado)	
60 meses (5 años)	Términos espaciales y temporales: Temporal (delante, detrás) Espacial (antes, después) (primero, último) Atributos y propiedades: Rapidez (rápido/lento) Edad (viejo/joven)	

Este tipo de tablas nos permiten tener un rango aproximado de cómo se desarrolla el lenguaje en la niñez, y que a su vez permite determinar el tipo y grado de dificultad que presentan los niños y niñas con desarrollo atípico, así tomar las medidas necesarias para que superen su déficit.

Para poder comprender de mejor forma el lenguaje, Robert Owens plantea la idea de descomponerlo para lograr una comprensión acabada de los alcances que tiene el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas.

Figura 1



Componentes del lenguaje según R. Owens.

En la división de componentes que realiza Owens, esta la forma que contiene a la sintaxis, la morfología y la fonología; el contenido que pertenece a la semántica y el uso que contiene a la pragmática.

- Nivel sintáctico, se refiere al orden de las oraciones, así como también las relaciones entre las diferentes palabras.
- Nivel fonológico, se ocupa de la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la formación de las sílabas.
- Nivel morfosintáctico les da el orden interno a las palabras.
- Nivel semántico es la base del lenguaje, los significados. Es decir, estudia las relaciones entre los significados, nos ayuda a ordenar lo que queremos decir.
- Nivel Pragmático: es la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse.

Los elementos que “constituyen el sistema fundamental de reglas de uso del lenguaje.” (Owens, 2001)

El Trastorno Específico del Lenguaje se define como un déficit o retraso en el desarrollo del lenguaje, que no tiene un origen de tipo neurológico, sensorial, o daño de origen cerebral o motor y que excluye otras patologías que presentan algún déficit de lenguaje como síntoma de dicha dificultad, es decir el trastorno se presenta sin causa aparente o atribuible a otro trastorno o discapacidad. (Reyes, 2018)

Puede ser de dos tipos TEL Expresivo, en donde las dificultades se presentan en la expresión del lenguaje, es decir, en la producción de las palabras, no logra usar los sonidos de la lengua adecuados a su edad y posee un vocabulario limitado. TEL Mixto, en el cual se ve afectada la recepción del lenguaje, presentando dificultades para comprender palabras, frases o términos específicos, además de la expresión, mencionada anteriormente.

Desde comienzos de la reforma educacional del año 2015 en donde se instalan los proyectos de integración escolar, uno de los objetivos es dar respuesta a las NEE derivadas de algún trastorno específico de lenguaje, entendiendo que el lenguaje es transversal y primordial tanto en las actividades de la vida cotidiana como académicas.

Esto implica la detección precoz de los trastornos específicos del lenguaje y un buen plan de potenciación escolar, lo que permite entregar a través de un equipo multidisciplinario el tratamiento adecuado, con el objetivo de disminuir las dificultades que pudiese generar en el transcurso de la vida escolar.

El ingreso al colegio es uno de los grandes hitos en la niñez, con ello viene una serie de cambios que requieren de la adaptación de los y las estudiantes a los requerimientos que se le presentarán durante esta etapa, es aquí en donde el lenguaje cobra relevancia, al ser un proceso continuo de desarrollo de sus diferentes niveles que lo conforman; el nivel fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Cada uno de ellos entregará recursos para desempeñarse de manera adecuada durante la etapa escolar; verá enriquecido el aprendizaje con las nuevas habilidades y conocimientos, además de la interacción con todas las personas que componen la comunidad educativa.

Hay consenso en que las dificultades del lenguaje en la niñez van a tener repercusiones de diversa índole en el aprendizaje de la lectoescritura en primera instancia, y más tarde en todos los aprendizajes curriculares, que de no ser superados le impedirán comprender e internalizar los contenidos propuestos, siendo el lenguaje una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. (Martínez, 2005)

Como se ha mencionado anteriormente el lenguaje, es también una herramienta de interacción social, que le permite a los y las estudiantes relacionarse con la comunidad educativa en la cual están inmersos, a su vez es lo

que permite que aprendan infinidad de habilidades y contenidos, ya que a través del lenguaje pueden representar la realidad.

En este ámbito es que la lectura recreativa les permite a los y las estudiantes, desde la primera infancia, desarrollar el lenguaje expresivo y comprensivo, así como también estimular la imaginación, ya que al oír la lectura, aprende a relatar sucesos en un orden predeterminado, relaciones de causalidad, expandiendo su vocabulario, que de no conocerlo, lo puede inferir a través de las inflexiones o gestos que realiza el lector. Otra área que se ve favorecida con las situaciones de lectura es la conexión emocional que el niño o la niña que escucha realiza a través de la identificación con un personaje en particular, lo que facilitaría la comprensión de los hechos relatados, que al ser vinculados con la propia vida, propiciaría un aprendizaje a largo plazo. (Céspedes, 2014)

3. Educación inclusiva

A diferencia de la integración, la inclusión entiende la discapacidad como una construcción social y fija su perspectiva en las barreras que producen la discapacidad que construyen la etiqueta de discapacitado, la que se traslada desde un modelo médico al modelo social. La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos. (López, 2014)

El desafío que plantea la educación inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos y todas sus estudiantes.

Se entiende por inclusión educativa como el proceso de mejora continua del sistema y las instituciones educativas, para tratar de disminuir o eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables, así poder potenciar en los establecimientos aquellos procesos que incrementen la participación y el aprendizaje de los niños y niñas, para reducir la exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

El concepto más amplio de educación inclusiva, se manifiesta como un principio rector general para reforzar la educación hacia el desarrollo sostenible, es el aprendizaje a lo largo de toda la vida y de acceso a las oportunidades de

aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad. (UNESCO, 1999)

A partir de lo que menciona la guía para la educación inclusiva en cuanto al rol de los docentes y educadores diferenciales, la inclusión tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje, así como la participación de todo el mundo; los estudiantes, sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad, así mismo indica además que la inclusión es un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación sus ajustes, la promoción de valores inclusivos. Además, el aumento de la inclusión implica reducir la exclusión, involucra la lucha contra las presiones excluyentes que impiden la participación. (Ainscow y Booth 2011)

Hay elementos claves que considerar en la inclusión como proceso, búsqueda constante de formas adecuadas de responder a la diversidad, inclusión como identificación y eliminación de barreras, a través de la evaluación permanente de las condiciones de la escuela así, mejorar las políticas a través de la planificación y en las prácticas educativas y finalmente la inclusión desde la presencia, participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes, haciendo referencia al lugar donde estudian, la calidad experiencial del estudiante y el progreso dentro del currículo común. En definitiva, la escuela es inclusiva cuándo tiene como centro a sus estudiantes, con capacidad para acogerlos a todos, con sus características y su contexto, valorando las diferencias entre ellos en vez de identificarlo como una dificultad, para asegurar que las necesidades de aprendizaje y desarrollo, tanto en los talentos como en las fortalezas, sean efectivamente consideradas, para todos por igual, enriquecidas y apoyadas a través del proceso educativo y de la implementación curricular. (Mineduc 2017)

3.1 Importancia de las asignaturas consideradas no elementales

Hay autores que cuestionan el rol jerarquizado de las asignaturas, entregándole protagonismo a aquellas que implican un mayor o amplio desempeño y que integran otras disciplinas, en esta línea, desde los aportes de la neuroeducación se comprende que nuestro cerebro necesita, y mucho, la educación socioemocional, la educación física, la educación artística y el juego.

La educación por su parte, desde la perspectiva neuroeducativa, debe ser integral, sin limitaciones en los conocimientos y destrezas que se puedan adquirir. En este sentido la educación emocional entrega las herramientas a la persona para la vida, motivando tanto el bienestar personal como el bienestar social, esto es importante porque modifica y mejora el cerebro. Para que se evidencie un buen programa desde su diseño, a la implementación o la evaluación, sea eficiente, debe

cumplir con algunos parámetros; emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas que inciten el aprendizaje cooperativo, coordinar la planificación de manera que impliquen a toda la comunidad educativa, la implementación debe ser sistemática, permanente a lo largo de los años. (Bisquerra et al., 2015). La elaboración de programas que apunten a fortalecer la educación emocional, se comience a trabajar desde la etapa parvularia, tiene un impacto importante en las funciones ejecutivas del cerebro como lo es el control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, las funciones ejecutivas básicas. Para que esto sea efectivo, es trascendental que el docente maneje las estrategias adecuadas que ayuden de manera apropiada las funciones ejecutivas.

Si a este plan articulado y sistemático añadimos herramientas con el mindfulness, permite lograr mejores resultados, a diferencia de utilizarlos de manera intermitente o por separado, por ejemplo, si un niño está ofuscado, ayudarlo a que sea consciente de las emociones que está sintiendo y decirle que sea consciente de ellas no se logrará mucho, sin embargo, si esta técnica se complementa con un programa planificado de educación emocional, hay más posibilidades que garanticen la adquisición de las competencias que necesita, las que se verán reforzadas, aparece la autoconciencia, que ayuda a la toma de una postura nueva de autoexploración para gestionar y fortalecer la capacidad para resolver dicho conflicto, permite que aparezca la empatía y el conocimiento de compasión. (Lantieri y Zakrzewski, 2015).

Cuando se llevan a cabo estas técnicas, mejora la capacidad atencional y puede existir un mejor manejo del estrés en los estudiantes (Schonert-Reichl et al., 2015), lo que incide directamente de manera positiva en el rendimiento académico y aún más importante en el auto-concepto.

En el caso de educación física existen estudios que prueban la importancia de esta asignatura para el desarrollo del cerebro en niños y adolescentes, permite combatir el estrés crónico y mejorar la sensación de bienestar, beneficia el manejo de las funciones ejecutivas, ya que el ejercicio permite que una serie de moléculas que intervienen en los procesos neuronales; plasticidad sináptica, neurogénesis y el desarrollo vascular cerebral, a esto se le agrega el aumento de neurotransmisores que son imprescindibles para un aprendizaje efectivo, como es la dopamina para la motivación, la serotonina en el estado de ánimo, y la noradrenalina para mejorar la atención. (Gómez-Pinilla y Hillman, 2013). Los estudiantes que realizan deporte tienen una mejor capacidad cardiovascular, aumenta el hipocampo y tienen mejor desempeño en las tareas que necesitan el trabajo de la memoria (Chaddock et al., 2010).

Por otra parte, la educación artística es una oportunidad para mejorar el rendimiento académico, ya que permite un desarrollo sensorial, motor, cognitivo adecuado, los estudios muestran diversas evidencias en que la música estimula la lectura y mejora el rendimiento académico, el teatro ayuda a fortalecer las

habilidades verbales, así como también los beneficios para el razonamiento matemático geométrico de las artes visuales (Winner et al., 2014). Además, las asignaturas que integran las artes, permiten la asimilación de varias competencias, como el pensamiento crítico, resolver problemas, la creatividad y la cooperación, habilidades que son necesarias para aprender cualquier contenido contemplado en el currículo, además que trabajar colaborativamente permite el desarrollo de las neuronas espejo.

Las artes son importantes para los estudiantes en todos los niveles de aprendizaje, activan el cerebro, reducen los niveles de estrés, favorecen el desarrollo intelectual (Sousa y Pilecki 2013). Cuando las actividades que se realizan en el aula están diseñadas utilizando música, representaciones teatrales, dibujando o recreando movimientos que sean consecuentes con los objetivos de aprendizaje del curriculum tienen un impacto mayor en la memoria a largo plazo. (Hardiman et al., 2014). Los estudiantes son capaces de desarrollar un pensamiento más creativo cuando se integran el arte en el contenido curricular.

3.2 Rol del profesor de aula

Es indudable que el rol del profesor de aula ha cambiado con el tiempo, debido también al cambio que se ha suscitado en el sistema educacional chileno, hoy en día ya no se requiere una docencia de carácter expositora, que sólo enseñe y evalúe de manera homogénea a sus estudiantes. Como se señala en el libro formación continua y desarrollo profesional docente, es necesario un docente que sea mediador del aprendizaje, un guía, facilitador y orientador de cada uno de los niños y niñas, para que estos construyan así su propio aprendizaje. (Pérez Gomez, 2013)

Para lograr dichos cambios en los paradigmas docentes, buscando que transiten de solo utilizar metodologías de enseñanza basadas en conocimientos teóricos a desarrollar competencias a través de la práctica, buscando así una reflexión continúa de su labor y también completando ambos enfoques para alcanzar las metas propuestas para cada año escolar, es que existen diversos instrumentos a nivel nacional, que orientan en relación a la función que se espera que desarrolle un docente.

Entre dichos instrumentos, se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza en adelante mencionado MBE, el cual fue elaborado en el año 2003 y aún se encuentra vigente siendo además el principal instrumento por el cual se rige la Evaluación Docente. El MBE determina lo que los docentes de Chile deben conocer y además saber realizar, por lo que supone:

Que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus

estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. Dividiéndose en cuatro dominios; preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes y responsabilidades profesionales. (Educación, Séptima edición 2008)

Si se habla de competencias profesionales docentes, según Ángel Pérez Gómez, catedrático de didáctica en la Universidad de Málaga, distingue cuatro fundamentales para desarrollar dicha labor en la era contemporánea; primero señala que el profesor debe tener la capacidad para diagnosticar y comprender situaciones a las que se enfrentan los estudiantes, segundo capacidad para manejarse en el curriculum de manera efectiva, diseñando, aplicando y evaluando acorde a la realidad en la que se encuentra inserto, para eso debe conocer las características de su contexto y estudiantes. Tercero, capacidad para crear contextos y comunidades de aprendizaje interesantes para los y las estudiantes, debido a que desde diferentes áreas ya sea; psicológica, de las neurociencias y la didáctica, cuando los y las niñas se encuentran insertos en ambientes estimuladores los aprendizajes son permanentes. Por último, la cuarta competencia hace referencia a la capacidad de autorregulación y desarrollo profesional continuo. “Los docentes tenemos que desarrollar la capacidad de trabajar en grupo y aprender cómo aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro” (Gómez, 2015).

Los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible se adaptan a las necesidades, conocimientos e intereses de los y las estudiantes; diversifica sus estrategias, potencia la autonomía del estudiantado y entrega libertad para la construcción del propio aprendizaje, además continuamente está evaluando en función de sus propios avances y no en comparación con otros; está en permanente contacto con los padres y planifica en conjunto con otros profesores, es un facilitador de la diversidad. (Blanco 1999).

3.3 El rol del educador diferencial en la escuela inclusiva

El Decreto N°170/2009 explicita claramente que rol debe ejercer tanto el docente como el educador diferencial en los siguientes artículos:

En el artículo 66 se indica que los apoyos deberán ser proporcionados por el profesor o profesora de aula en conjunto con los/las profesionales especializadas. Así mismo, estos deben ser facilitados por la familia, la comunidad y por otros profesionales, según el niño, niña, joven o adulto lo requiera. Además, el artículo 86 menciona que será requisito para la aprobación de un programa de integración escolar por parte de la Secretaría Ministerial de Educación respectiva; Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: la planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia.

Por otra parte, el artículo 89, indica que el programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones; apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular, acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular. En relación a esto, el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar estableció una práctica de trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinares de los establecimientos educacionales. Manifiesta que deben conformarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica transformar y exigir a las organizaciones escolares y al trabajo de los docentes, lo que implica encontrarse con obstáculos de organización, de cultura y sociales para ponerlo en práctica. Desde este enfoque es que se plantea el concepto de co-enseñanza. (Rodríguez 2014)

3.4 Trabajo colaborativo

Actualmente existe la percepción de que cultura conlleva; acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, modales, entre otros aspectos. Estos resultan relevantes a la hora de reconocer y validar este concepto en los establecimientos educacionales. Sin embargo, la cultura de colaboración se vincula directamente con aquellos aspectos de trabajo donde los docentes comparten sus apreciaciones, decisiones, trabajan en equipo, comparten criterios de planificación, materiales y recursos. La cultura colaborativa en las escuelas se sustenta a partir de diversos lineamientos básicos que dan forma a este concepto;

- 3.4.1 La escuela constituye un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión sobre lo realizado. La escuela, en cuanto a organización, tiene una cultura propia, y los sujetos que en ella interactúan han de reconstruirla críticamente, como meta para la mejora de los aprendizajes y de la calidad de la vida escolar.
- 3.4.2 Es necesario fomentar algunos valores en la cultura escolar: la apertura, en vez de una actitud defensiva; la comunidad, en vez del aislamiento; la colaboración, en vez del individualismo; la autonomía interdependiente y la autorregulación crítica, en vez de la dependencia de una dirección externa.
- 3.4.3 La colaboración supone una apuesta por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, las prácticas curriculares de enseñanza y aprendizaje y las relaciones institucionales.
- 3.4.4 La colaboración no puede enseñarse de manera teórica; es necesario vivenciarla en todos los aspectos de la vida escolar. (Ministerio de Educación, 2001)

Contemplando los lineamientos planteados en los cimientos de la cultura colaborativa para los establecimientos educativos, estos constituyen un aspecto central para el logro del objetivo de mejorar los aprendizajes de la institución en el marco de un proyecto educativo coherente. Esta labor supone procesos de reflexión y análisis de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa. Por lo tanto, las prácticas cooperativas entre docentes constituyen una experiencia de socialización profesional necesaria para hacer posible la extensión de esta forma de trabajo a otros sectores de la institución. Por consiguiente, participar de experiencias de aprendizaje colaborativo resulta una condición necesaria para que los docentes puedan proponer a sus estudiantes actividades que favorezcan el desarrollo de recursos para la colaboración, dándoles la oportunidad de ejercitar esta modalidad y descubrir sus múltiples potencialidades.

Las culturas colaborativas favorecen el desarrollo del sentido de pertenencia y de identidad de la institución, ya que suponen la construcción de un proyecto colectivo propio, que contemple sus condiciones particulares. Esto posibilita el fortalecimiento de una estructura institucional que repercuta en el estilo de la formación y el desarrollo de la autonomía.

3.5 Estrategias de trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo como fue descrito anteriormente se ha convertido en una estrategia necesaria para los docentes y la labor que realizan día a día enseñando a niñas y niños, pues es una de las principales herramientas para mejorar los aprendizajes de estos.

Según las orientaciones que se dieron para el programa de integración escolar en el año 2013, el trabajo colaborativo se considera como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento, creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender, solucionar los problemas, acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda.

Sumado a esto Freire (1990) propone una educación participativa, organizada en torno a las experiencias personales, constructiva, colaborativa y cualificadora. Lo cual también tiene relación con el trabajo colaborativo y la importancia de que los y las docentes puedan potenciar la inteligencia emocional, a través de la comunicación y el aprendizaje dialógico, donde cada persona puede aportar desde su cultura y experiencia, esto, porque el trabajo colectivo trata de estructurar las relaciones que hacen comprensible el lenguaje de las personas formando uno colectivo. (Escarbajal, Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo, 2010).

Este es un trabajo de un conjunto de profesionales que promueve la adquisición de competencias, experiencias, técnicas, estrategias para desarrollar su trabajo. En el caso de los y las docentes, se debe formar un grupo cohesionado con objetivos comunes, donde todos participan como iguales, compartiendo sus experiencias, analizando las problemáticas que puedan surgir en una escuela, buscando soluciones entre todos.

Debido a las características que se han mencionado, es que el trabajo colaborativo se hace tan importante a la hora de trabajar con niños y niñas con NEE, ya que implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada integrante puede intervenir en función del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto que en las orientaciones que se dieron hace unos años, para el funcionamiento de los Programas de Integración todos los establecimientos educacionales deben contar con los recursos humanos para cumplir con los requisitos. La normativa vigente, declara que un profesor de aula regular con estudiantes en PIE, debe tener un mínimo de 3 horas cronológicas para desarrollar trabajo colaborativo con el equipo PIE en co-docencia, sin embargo, estas horas pueden ser organizadas y distribuidas de manera flexible para facilitar los tiempos de coordinación y desarrollar un trabajo colaborativo.

Hoy en día, además, existen las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas que tienen elementos o características

antes mencionadas, pues es una herramienta que busca el liderazgo distribuido, la cultura de un trabajo colaborativo, la reflexión e indagación sobre las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes (Torrecilla, 2010).

Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013), trabajar de manera conjunta implica compartir experiencias, buenas prácticas docentes, percepciones, resultados obtenidos y todo lo que pueda colaborar con la formación y el desempeño de otros. Es por esto que en las comunidades profesionales de aprendizaje los esfuerzos por mejorar surgen desde la práctica reflexiva de los docentes.

El MINEDUC (2013) ha entregado una serie de orientaciones para poder desarrollar comunidades de aprendizaje en las escuelas, y las define desde diversas visiones, por ejemplo, centrada en el profesor como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los y las estudiantes (Mitchell, 2000). Si centramos esta visión desde la escuela, se ve como una institución comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por valores con una visión en común, por un liderazgo distribuido por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos (Pankake, 2002). En cambio, si se quiere definir de forma amplia y desde la visión de la comunidad, estas son estrategias organizativas muy poderosas que alientan empoderando a los docentes y a otros miembros de la comunidad a aprender, a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes (Hargreaves, 2008).

El término de comunidades de aprendizaje, Enriqueta Molina Ruiz (2003) lo describe como el fenómeno de los grupos que aprenden juntos, donde estos se comprometen en interacciones de aprendizaje en beneficios de una comunidad. Además, menciona que hay diversas formas de conformar una comunidad de aprendizaje en algunas participan solo agentes de la escuela, en otras intervienen agentes externos que puedan aportar al trabajo. Para efectos de esta intervención, se busca que los y las profesoras compartan información y aprendizajes de forma continua con un objetivo común.

Mediante la conformación de una comunidad de aprendizaje se espera que los y las docentes sean capaces de establecer una metodología colaborativa de trabajo, donde toda la comunidad pueda participar compartiendo sus experiencias, sus conocimientos, en beneficio de la calidad de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes de un establecimiento educacional. Algunos requisitos mínimos que

requiere esta modalidad están relacionados con mantener buenos diálogos, mantener el foco en un aprendizaje continuo, contar con una pauta de trabajo, donde se establezcan los objetivos o metas compartidas, el compromiso y desarrollo de buenas relaciones de los participantes.

Es relevante destacar los beneficios que trae a una comunidad educativa, utilizar la estrategia de comunidades de aprendizaje en las escuelas, por ejemplo disminuye el individualismo de los profesores, fomenta el compromiso con la institución, potencia la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ofrece al grupo con identidad y cohesionado, mejora el ambiente o clima en las escuelas, compartir y aprender de las experiencias de los demás docentes de los miembros de la comunidad educativa, una toma de decisiones más segura, ya que se cuenta con el apoyo de la comunidad.

Hoy en día es necesario que las escuelas proporcionen el tiempo a los y las docentes para desarrollar un trabajo colaborativo, utilizando estrategias como la conformación de comunidades de aprendizajes, donde todos tengan la oportunidad de indagar y reflexionar de forma colectiva, con el fin de que todos puedan participar en los procesos educativos en la toma de decisiones, que favorezcan a toda la comunidad, sobre todo a los y las estudiantes de un establecimiento educativo.

3.6 Beneficios del trabajo colaborativo en estudiantes

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 la coordinación entre profesionales. (Stuart, 2006).

Tras numerosas investigaciones se han evidenciados beneficios como; impacto en los aprendizajes de los y las estudiantes con y sin N.E.E, logrando mejores resultados académicos y también mayores habilidades sociales, alcanzando un actitud positiva con respecto a sus procesos educativos y también una mejor percepción sobre sí mismos, los docentes que practican la co-enseñanza buscan diversas estrategias para enseñar a sus estudiantes, además esto conlleva a que las evaluaciones también sean diversificadas, por otro lado esta estrategia desarrolla un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento personal y sentido de satisfacción con el trabajo (Rodríguez, 2014).

3.7 Co docencia

La co-docencia ha sido adoptada hace algunos años en Chile como estrategia para promover la inclusión, mejorar aprendizajes en los y las estudiantes transformando considerablemente el trabajo de los docentes, siendo implementada por el PIE. Este término se define en un estudio realizado por Felipe Rodríguez, Pedagogo de Educación Diferencial y de Historia y Geografía, citando a las

pedagogas Cramer, Liston, Nervin y Thousand como autoras de la siguiente definición; Co-docencia es cuando dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo o a todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa a las necesidades de los y las estudiantes con o sin discapacidades.

Existen componentes fundamentales que deben llevarse a cabo, para poder ejercer una buena co-docencia:

- 3.7.1.1 Las metas que se propongan deben ser coordinadas con anterioridad.
- 3.7.1.2 Confiar y creer que cada uno de los profesionales de una comunidad educativa, puede aportar sus habilidades y capacidades, siendo una persona única con experiencias para compartir.
- 3.7.1.3 Demostrar igualdad al utilizar diferentes roles, ya sea como docente, estudiante, experto, principiante, dador o receptor de conocimientos y habilidades.
- 3.7.1.4 Distribuir funciones entre los miembros del equipo de co-enseñanza.
- 3.7.1.5 Monitorear los progresos de la co-enseñanza, identificando las fortalezas y debilidades de esta estrategia.
- 3.7.1.6 Poder aceptar o rechazar las ideas u opiniones que surjan dentro del equipo de co-enseñanza, ya que ésta no es impuesta, por lo que debe ser flexible, emisora y receptora.

Existen además tres momentos fundamentales en la co-docencia, vinculándose estrechamente con la gestión curricular:

Planificación de la enseñanza: Dicho momento corresponde al punto de partida para el trabajo de co-enseñanza, es aquí donde se deben definir los roles y responsabilidades de cada profesional del equipo, en un horario determinado con anterioridad para reunirse y realizar dicho trabajo. Las sesiones de planificación además deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, para así determinar las estrategias, metodologías que se implementarán en aula o también visualizar si se requieren adaptaciones para aquellos estudiantes que, pese a la diversificación de la enseñanza, no logren alcanzar los objetivos planteados.

Didáctica de aula: Dicho momento corresponde al trabajo realizado en aula, es fundamental utilizar los diferentes estilos de aprendizaje al momento de enseñar. Es aquí donde debe existir una comunicación efectiva entre los y las profesoras que actuarán en la clase, para que exista claridad y coherencia en los contenidos que se entregarán a los y las estudiantes, además de existir una sala bien organizada, cuidando los espacios, los materiales y el tiempo.

Evaluación: Corresponde a las acciones de evaluación curricular, como a la evaluación de la propia co-enseñanza en el equipo. La primera evaluación debe aplicarse con variadas opciones para aquellos y aquellas estudiantes con o sin

N.E.E, utilizando diversos instrumentos que otorguen confiabilidad y validez. La segunda evaluación, del equipo de co-docencia, se recomienda realizarla con procedimientos de autoevaluación y observación como pautas, cuestionarios, encuestas u otros, para luego ser analizados y retroalimentados en las horas determinadas para el trabajo colaborativo.

3.8 Enfoques de co-docencia

Las pedagogas estadounidenses Wendy W. Murawski y Claire E. Hughes plantean diferentes enfoques o tipos de co-docencia que se utilizan dentro del aula, dichos enfoques se ven explicados además en el estudio co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión de Felipe Rodríguez, a continuación, se describe cada uno de ellos:

- 3.8.1 Co-docencia de observación: Un profesor dirige la clase, mientras el otro recoge información, ya sea académica o conductual de los estudiantes. Una vez realizada la observación es importante que exista una retroalimentación.
- 3.8.2 Co-docencia de apoyo: Un profesor cumple la función de conducir la clase, mientras el otro educador apoya individualmente a los y las estudiantes, monitoreando, recogiendo información y manejado la conducta.
- 3.8.3 Co-docencia en grupos simultáneos: Los educadores dividen la clase en dos grupos, mientras uno se encarga en la totalidad de la enseñanza de un grupo, el otro realiza lo mismo con el otro grupo. Se trabajan los mismos contenidos, solo se realizan las adaptaciones necesarias dependiendo de las características del grupo y solo si fuese necesario.
- 3.8.4 Co-docencia de rotación de grupos: Los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes, se rotan entre los grupos, existiendo la posibilidad que uno de los grupos trabaje sin un profesor.
- 3.8.5 Co-docencia complementaria: Un profesor del equipo realiza acciones para complementar la enseñanza otorgada por el otro profesor, entregando ejemplos, construyendo mapas conceptuales, resúmenes en el pizarrón, parafraseando y otras.
- 3.8.6 Co-docencia en estaciones: Los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, los profesores van dando las instrucciones a los grupos en ese instante.
- 3.8.7 Co-docencia alternativa: Mientras un profesor trabaja con el grupo curso completo, el otro docente apoya a un grupo pequeño, realizando actividades de preparación, enriquecimiento o evaluación.
- 3.8.8 Co-docencia en equipo: Los profesores desarrollan la clase simultáneamente, alternándose los roles de conducir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa en la clase, para que los estudiantes puedan beneficiarse de las fortalezas y experiencias de cada profesor.

5. DEFINICIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN

*Lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación.
Albert Einstein*

El enfoque de este plan de potenciación apunta al diseño de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educador diferencial en aquellas asignaturas no consideradas como fundamentales, como son las asignaturas de música, educación física, historia, entre otras. Identificando la importancia del rol del educador diferencial y cómo este influye en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas con TEL a través de estrategias de trabajo colaborativo con el docente de aula regular en todas las asignaturas. Contrastando la participación de estudiantes con TEL en asignaturas con y sin apoyo de Educador Diferencial, analizando cómo influye la ausencia de trabajo colaborativo en las asignaturas anteriormente mencionadas.

5.1 Revisión de antecedentes

La misión del establecimiento educativo es otorgar una educación integral de calidad que desarrolle el potencial de sus estudiantes en el ámbito físico, intelectual, valórico y social; enfatizando en el cuidado del medio ambiente, el aprendizaje del idioma inglés y la utilización de la informática como recurso pedagógico; de tal manera que los y las estudiantes puedan participar de forma activa en la construcción de sus vidas y de la sociedad; en un ambiente familiar que a través del cultivo del compromiso favorezcan el desarrollo de una comunidad sana y feliz.

La visión está orientada a desarrollar la dimensión personal, cognitiva, afectiva, social, espiritual y física de los y las estudiantes, desarrollando en forma armónica las diversas áreas formativas, preparando a los y las estudiantes para participar de la sociedad actual y futura, siendo agentes de cambio positivo, con espíritu crítico, pensamiento reflexivo y auto disciplinados, creativos, honestos; logrando como meta principal su realización personal a través de una visión positiva y realista de sí mismo y de la sociedad.

El colegio cuenta en su proyecto educativo institucional, en adelante PEI con cuatro sellos educativos que dan indicios acerca de los lineamientos que plasma este establecimiento en sus políticas, los cuales apuntan al aprender a conocer las potencialidades propias y las del otro, el aprender a ser perseverante, riguroso y solidario, aprender a convivir en espacios personales, sociales y con el medio ambiente, aprender a ser uso de los procedimientos para lograr objetivos, personales y/o comunes.

El establecimiento educacional cuenta con una organización en donde se distingue un equipo administrativo y pedagógico. El área de dirección se encuentra conformada por un equipo directivo en conjunto a un equipo de gestión el cual está conformado por las coordinadoras de ciclo, de educación parvularia, básica y media; coordinadores de disciplina de enseñanza básica y media y un equipo psicoeducativo formado por una psicóloga, quien es la encargada de coordinar acciones, evaluar, orientar y derivar en los casos necesarios a los y las estudiantes que presenten dificultades asociadas al rendimiento o adaptación escolar. Cuenta de igual manera con psicopedagoga y educadora diferencial las cuales, tienen como función asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones diseñando de esta manera sistemas e instrumentos para recabar información, evaluar y emitir informes referidos sus respectivas áreas. Realizar talleres de estimulación del aprendizaje, realizar de igual manera acompañamiento en aula regular para favorecer el proceso de aquellos y aquellas estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

En el año 2012, se implementa un programa de lenguaje de una fundación determinada, con el objetivo de mejorar el rendimiento obtenido en el área de lenguaje y comunicación, el que capacita a los docentes y entrega todo el material necesario para trabajar en aula con los y las estudiantes de pre-escolar a sexto año básico. Dicho programa entrega los contenidos, evaluaciones, textos del docente y del estudiante, con el cual se comienza un plan de apoyo focalizado en el área, entendiendo que el lenguaje al ser un contenido transversal, aumentaría la comprensión y el desempeño de los y las estudiantes en todas las asignaturas.

Desde la aplicación del programa de lenguaje y comunicación el colegio ha tenido un aumento sostenido de las calificaciones en el área de lenguaje y comunicación, disminuyendo la repitencia e inclusive un aumento en la prueba de selección universitaria, en adelante PSU del año 2018, que según datos estadísticos del colegio, corresponderían a la primera promoción con más de dos años de trabajo focalizado en el área de lenguaje.

Este equipo educativo se conformó el año 2016, con el objetivo de desarrollar y liderar el proceso de atención a la diversidad, de esta manera el foco recae en atender las NEE en los y las estudiantes pertenecientes al establecimiento, desde sus inicios el programa solo atiende la asignatura de lenguaje y comunicación, desde nivel parvulario hasta segundo año básico, con el objetivo de progresar en resultados académicos. Se contempla un pesquizaje de los y las estudiantes que evidencian dificultades de aprendizaje, posteriormente se realiza una evaluación con instrumentos formales para validar la información preliminar, por intermedio de los diferentes profesionales presentes en el equipo y generar una serie de acciones ya sea dentro y fuera del aula regular con la finalidad de ser un aporte y un facilitador en el proceso de los y las estudiantes, para que así logren superar sus barreras de aprendizaje.

5.2 Instrumentos aplicados

En este plan de potenciación se utilizará sólo un instrumento, el cual será una entrevista cualitativa, de tipo semiestructurada, como su nombre lo dice se caracteriza por ser más flexible, amplia y reservada, por lo que se ajusta favorablemente al propósito planteado, debido a que se pretende recopilar información de un grupo de docentes en relación a un tema específico, en este caso la importancia del trabajo colaborativo entre profesor/a de aula regular y profesor/a de educación diferencial en la participación y aprendizaje de niños y niñas con TEL, en un espacio de conversación, sobre experiencias, conocimientos y opiniones que son propias del entrevistado/a. Se realizará de manera individual, por lo que participará el entrevistador y el entrevistado, al ser de tipo semiestructurada existirá una guía de preguntas, sin embargo, la persona que entrevista tendrá la facultad de realizar interrogaciones adicionales para recopilar más información o también para precisar en los conceptos.

Por otro lado, la entrevista se basará en dos tipologías de preguntas, respecto a lo planteado por Grinnell, Williams y Unrau (2009), engloba las preguntas como generales, ya sea cualitativas como cuantitativas, en este caso las clases que se utilizarán serán; las preguntas generales, el tema planteado de manera global, preguntas para ejemplificar, exploración más profunda del tema, preguntas de estructuras, evocando a conjunto o categorías y preguntas de contraste, cuestionando diferencias y similitudes. Con respecto a la tipología de Mertens (2010), se utilizarán preguntas de opinión, de conocimientos y de antecedentes. Además, la entrevista tendrá un protocolo definido, incorporándose la fecha, hora, lugar, nombre del entrevistador y entrevistado, introducción y características de la entrevista.

El instrumento se aplicará previo a la implementación de las estrategias diseñadas para favorecer el trabajo colaborativo en el colegio de la comuna de Puente Alto. Una vez aplicadas se evaluarán los resultados con sugerencia de formato descrito en el libro Metodología de la investigación, sexta edición de Roberto Sampieri, analizando el ambiente, interrupciones, ritmo, funcionamiento de la guía empleada, datos recopilados, reflexión en cuanto a la función del entrevistador y situaciones emergentes que pudiesen ocurrir.

5.3 Descripción breve y acotada del área de potenciación.

El área de potenciación se enfoca en el diseño e implementación de estrategias para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes a través del trabajo colaborativo entre docente regular y el o la educadora diferencial, ya que las instancias de diálogo, reflexión, confección de materiales, retroalimentación de conocimientos, planificaciones, estrategias u otros, aportan a la toma de decisiones sobre lo que se pretende alcanzar con el grupo curso.

Este plan se aplicará en las asignaturas que no cuentan con trabajo colaborativo entre docente regular y docente especialista del departamento psicoeducativo del colegio, como son; matemática, ciencias naturales, historia, artes visuales, inglés, música, religión y educación física. En primera instancia se aplicarán a los y las docentes una entrevista para recopilar información cualitativa respecto al área que se desea potenciar, se contrastarán los resultados, para tener una visión clara de las temáticas que se deban incorporar en los talleres y en la implementación de las diversas estrategias.

Mediante talleres para docentes de primero básico, se pretende entregar estrategias para implementar en el aula, las cuales incentiven la participación de todos y todas los y las estudiantes, específicamente de aquellos y aquellas que presentan diagnóstico TEL, además el plan busca que los profesores regulares que no tengan trabajo colaborativo con educador o educadora diferencial, asistan a estas instancias, mediante un calendario previamente definido que permita semanalmente contar con 45 minutos a 1 hora aproximadamente, para dialogar, resolver problemas, confeccionar material, planificar entre otras acciones que se desarrollan en horas de trabajo colaborativo, lo cual servirá para que dichos profesores/as enriquezcan su labor educativa. Se pretende que el profesor/a lleve a esas instancias su planificación y así también una pauta de seguimiento, con el fin de que, en esa pauta pueda registrar las sugerencias entregadas por el educador o educadora diferencial.

Finalmente, a cada docente regular se le entregará un dossier, el cual contará con documentos como: Diseño universal de aprendizaje en adelante mencionado DUA, estrategias para estimular los diferentes niveles del lenguaje, estrategias que incentiven la participación de todos y todas las estudiantes, enfoques de co-docencia, información relevante sobre el trastorno específico del lenguaje, como diseñar actividades inclusivas y desafiantes, para finalizar incluirá la pauta de co-docencia de Teresa Huger.

5.4 Fundamentación del área de Potenciación definida

El enfoque de este plan es cualitativo, y en toda investigación con esas características:

“se busca obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (Sampieri, 2014)

De esta forma es que, en este plan de potenciación, se decide aplicar una entrevista a uno de los agentes fundamentales en el área que se desea trabajar, siendo los profesores y profesoras de primer año básico, del establecimiento educacional de Puente Alto. A través de este instrumento se recogerá información relevante a la visión y experiencia de ellos/as sobre el trabajo colaborativo, el rol del docente diferencial, la co-docencia y la participación de niños y niñas con TEL en asignaturas que si reciben el apoyo especializado del educador o educadora diferencial, así como en aquellas que no cuentan con este método de trabajo.

El plan de potenciación es de carácter cualitativo, puesto que estudia la diversidad de un tema dentro de una población dada, en este caso profesores y profesoras del colegio donde se implementará este plan de potenciación, además como señala Marshall (2011) y Preissle (2008), este tipo de enfoque se recomienda, cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se han realizado investigaciones con relación a los grupos específicos que se desean abordar, tal como ocurre en este caso. En relación a la muestra que se desea estudiar, esta es de tipo expertos, ya que los y las docentes son participantes idóneos para hablar sobre el trabajo colaborativo, co-docencia, rol del o la profesora diferencial, participación de niños y niñas con TEL, y así posteriormente de acuerdo a los resultados poder mejorar estos temas abordados mediante el diseño de estrategias atingentes a las necesidades que se visualicen en las encuestas aplicadas.

Ya definida la muestra, se procederá a la recolección y análisis de datos cualitativos, organizándolos, transcribirlos si fuese necesario, para luego codificarlos

Este tipo de instrumento nos entrega confiabilidad y validez, siendo fundamental para determinar acciones para el área de potenciación.

6. ELABORACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN

*Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías,
breve y eficaz por medio de ejemplos*
Séneca

6.1 Marco lógico

	ÁRBOL DE PROBLEMAS	ÁRBOL DE OBJETIVOS	
E F E C T O S	<p>Bajo rendimientos en los y las estudiantes con TEL en las asignaturas sin apoyo especializado.</p> <p>Escaso trabajo colaborativo en las asignaturas no elementales</p> <p>Baja autonomía en los y las estudiantes con TEL</p> <p>Escasa validación del rol del educador diferencial en todas las asignaturas</p> <p>Escasa cultura inclusiva en el establecimiento</p>	<p>Destacar la importancia del rol del educador diferencial en todas las asignaturas.</p> <p>Mejorar el rendimiento de los y las estudiantes con TEL en las asignaturas no contempladas para el apoyo</p> <p>Mejorar la autoestima y autonomía en los y las estudiantes con TEL</p> <p>Implementar el trabajo colaborativo en todas las asignaturas</p> <p>Proveer de herramientas a los docentes de todas las asignaturas para atender a las NEE</p>	P R O D U C T O S
P R O B L E M A	<p>Falta de apoyo en las asignaturas que no son consideradas elementales.</p>	<p>Identificar la importancia del educador diferencial y cómo influye en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje a través del trabajo colaborativo con el docente de aula regular en todas las asignaturas.</p>	O B J E T I V O

C A U S A	<p>Falta de conocimiento en torno al rol del educador diferencial</p> <p>Escasa preparación de los docentes para atender la diversidad en el aula</p> <p>Contemplar solo la asignatura de lenguaje para contar con apoyo</p> <p>Falta de trabajo colaborativo en las asignaturas no elementales</p>	<p>Aplicar entrevista para obtener información en torno a cómo influye el apoyo en las diferentes asignaturas.</p> <p>Comparar los datos recabados en la asignatura que recibe apoyo y en aquellas que no cuenta con éste.</p> <p>Visualizar el rendimiento académico de los y las estudiantes con TEL en las asignaturas que cuentan con o sin apoyo.</p> <p>Implementar talleres para docentes, con temáticas relacionadas al TEL, trabajo colaborativo y rol del educador/a diferencial.</p>	A C C I O N E S
----------------------------------	---	---	--

ÁRBOL DE PROBLEMAS

ÁRBOL DE OBJETIVOS

E F E C T O S	<p>Bajo rendimiento académico.</p> <p>Disminución de la participación en clases de los niños y niñas con TEL</p> <p>Baja autoestima de los niños y niñas con TEL.</p>	<p>Aumento del rendimiento académico.</p> <p>Aumento de la participación en clases de niños y niñas con TEL.</p> <p>Aumento de la autoestima de niños y niñas con TEL.</p>	P R O D U C T O S
P R O B L E M A	<p>Baja participación de los y las niñas con TEL en asignaturas sin apoyo del educador diferencial.</p>	<p>Contrastar la participación de los niños y niñas con TEL en las asignaturas con y sin apoyo del educador diferencial.</p>	O B J E T I V O
C A U S A	<p>Falta de confianza.</p> <p>Baja estimulación a la participación en clases.</p> <p>Ausencia de refuerzo positivo frente a la participación de los niños y niñas.</p>	<p>Promover la confianza.</p> <p>Estimular a los niños y niñas con TEL a participar en clases.</p> <p>Reforzar positivamente a los estudiantes.</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo a esta instancia, para dialogar, reflexionar y evaluar.</p> <p>Implementar pauta de seguimiento en horas de trabajo colaborativo.</p> <p>Realizar taller relacionado a la participación de todos y todas las estudiantes.</p>	A C C I O N E S

ÁRBOL DE PROBLEMAS

ÁRBOL DE OBJETIVOS

<p>E F E C T O S</p>	<p>Bajo rendimiento de los estudiantes con NEE en las asignaturas que no cuentan con apoyo.</p> <p>Escaso dominio de los docentes en materia de inclusión y atención a la diversidad.</p> <p>Baja autoestima en los y las estudiantes con NEE especialmente aquellos con diagnóstico TEL.</p>	<p>Implementar estrategias efectivas en las asignaturas que no cuentan con apoyo</p> <p>Instaurar el trabajo colaborativo en todas las asignaturas</p> <p>Validar la importancia del apoyo especializado en todas las asignaturas para estudiantes con TEL</p> <p>Proveer de herramientas metodológicas a los docentes para atender la diversidad</p> <p>Mejorar el rendimiento de los y las estudiantes con TEL</p>	<p>P R O D U C T O S</p>
<p>P R O B L E M A</p>	<p>Escases de trabajo colaborativo en todas las asignaturas, excepto Lenguaje y comunicación</p>	<p>Identificar las estrategias de trabajo colaborativo en las asignaturas con apoyo del educador diferencial.</p>	<p>O B J E T I V O</p>
<p>C A U S A</p>	<p>Centrar el apoyo en la asignatura de lenguaje y comunicación para mejorar los resultados del SIMCE</p> <p>Desconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo para los y las estudiantes con NEE</p> <p>Prácticas pedagógicas que no contemplan la inclusión de los y las estudiantes en las asignaturas que no cuentan con apoyo.</p>	<p>Recabar datos a través de entrevistas.</p> <p>Visualizar el rendimiento de estudiantes con TEL gracias a las estrategias implementadas con apoyo.</p> <p>Detectar el tipo de estrategias utilizadas en la asignatura que cuenta</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo a esta instancia, para dialogar, reflexionar y evaluar.</p>	<p>A C C I O N E S</p>

		Utilizar dossier con documentos atinentes al área que se desea potenciar. con apoyo	
--	--	---	--

ÁRBOL DE PROBLEMAS

ÁRBOL DE OBJETIVOS

E F E C T O S	<p>Bajo rendimiento académico.</p> <p>Baja participación en clases de los niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.</p>	<p>Mejorar el rendimiento académico.</p> <p>Aumentar la participación en clases de los niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.</p>	P R O D U C T O S
P R O B L E M A	<p>Apoyo insuficiente en asignaturas no lectivas para niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.</p>	<p>Analizar cómo influye la ausencia de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para la participación de niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.</p>	O B J E T I V O
C A U S A	<p>Falta de recursos para aumentar la dotación de educadores diferenciales.</p>	<p>Presentar evidencia que demuestre la necesidad de tener un educador codocente en las asignaturas no lectivas, a través de un taller realizado para docentes.</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo, a esta instancia para dialogar, reflexionar y evaluar.</p>	A C C I O N E S

6.2 Matriz de planificación del Plan de Potenciación

6.2.1 Objetivo Estratégico:

Elementos del diagnóstico o que fundamentan los objetivos	Objetivos Expresan lo que se desea alcanzar ¿Qué?	Acciones: ¿cómo logró los objetivos?	Indicadores de logro cuantificables. Se desprenden de los objetivos	Medios de verificación	Plazos ¿Cuándo?	Recursos
Falta de apoyo en las asignaturas que no son consideradas elementales.	Identificar la importancia del educador diferencial y cómo influye en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje a través del trabajo colaborativo con el docente de aula regular en todas las asignaturas.	<p>Aplicar entrevista para obtener información en torno a cómo influye el apoyo en las diferentes asignaturas</p> <p>Comparar los datos recabados en la asignatura que recibe apoyo y en aquellas que no cuenta con apoyo</p> <p>Visualizar el rendimiento académico de los y las estudiantes con TEL en las asignaturas que cuentan con o sin apoyo</p> <p>Implementar talleres para docentes,</p>	<p>Planificar de manera diversificada y colaborativa en función a la diversidad presente en el curso.</p> <p>Contrastar rendimiento académico en todas las asignaturas a partir del apoyo diseñado para fortalecer las competencias de los niños y niñas con TEL.</p>	<p>Proveer de herramientas a los docentes de todas las asignaturas para atender a la diversidad en el aula a través de un dossier.</p> <p>Entregar un formato de planificación diversificada a los docentes.</p>	Durante el primer semestre del año lectivo 2020.	<p>Una sala para aplicar entrevista.</p> <p>Grabadora</p> <p>Entrevista impresa.</p> <p>Lápiz.</p>

		con temáticas relacionadas al TEL, trabajo colaborativo y rol del educador/a diferencial.				
Baja participación de los y las niñas con TEL en asignaturas sin apoyo del educador diferencial.	Contrastar la participación de los niños y niñas con TEL en las asignaturas con y sin apoyo del educador diferencial.	<p>Implementar un taller informativo a los docentes de las estrategias para la participación de los estudiantes con TEL en su asignatura.</p> <p>Implementar estrategias concretas para la participación de niños y niñas con TEL.</p> <p>Reforzar positivamente a través de un panel de participación.</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo a esta instancia,</p>	<p>Aplicación de las estrategias en el aula.</p> <p>Evidenciar en el cuaderno de los estudiantes las estrategias implementadas.</p> <p>Reporte del panel mensual.</p>	<p>Aumento de la participación y el rendimiento académico.</p> <p>Aumento de la participación en clases de niños y niñas con TEL.</p> <p>Aumento de la autoestima de niños y niñas con TEL.</p>	Principio del primer semestre y segundo semestre año lectivo 2020	<p>45 minutos del primer consejo de profesores del mes de marzo.</p> <p>Estrategias para cada asignatura en dossier para el docente.</p> <p>Panel para colocar en la sala de clases.</p> <p>Data y Computador para el consejo de profesores.</p>

		<p>para dialogar, reflexionar y evaluar.</p> <p>Implementar pauta de seguimiento en horas de trabajo colaborativo.</p>				
<p>Apoyo insuficiente en asignaturas no lectivas para niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje</p>	<p>Analizar cómo influye la ausencia de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para la participación de niños y niñas diagnosticados con trastorno específico del lenguaje.</p>	<p>Presentar evidencia que demuestre la necesidad de tener un educador codocente en las asignaturas no lectivas.</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo, a esta instancia para dialogar, reflexionar y evaluar.</p>	<p>Rendimiento de los estudiantes con TEL en lenguaje y comunicación en donde tienen apoyo diferencial contrastado con las asignaturas que sin apoyo.</p>	<p>Calificaciones de los estudiantes con TEL en lenguaje versus las otras asignaturas.</p>	<p>Fin del primer semestre</p>	<p>Informe de notas del primer semestre</p>
<p>Escases del trabajo colaborativo en todas las asignaturas, excepto lenguaje y</p>	<p>Identificar las estrategias de trabajo colaborativo en las asignaturas con</p>	<p>Aplicar entrevista a los docentes de primero básico de las asignaturas de matemática,</p>	<p>Identificar las estrategias que realizan los docentes para trabajar con la educadora diferencial.</p>	<p>El análisis de las respuestas de las entrevistas</p>	<p>Fines de marzo 2020</p>	<p>Entrevista impresa, Lápiz Grabadora</p>

comunicación.	apoyo del educador diferencial.	<p>ciencias, historia, inglés, arte, tecnología y educación física.</p> <p>Invitar a profesores/as que no cuenten con horas de trabajo colaborativo a esta instancia, para dialogar, reflexionar y evaluar.</p> <p>Utilizar dossier con documentos atingentes al área que se desea potenciar.</p>	Identificar la importancia del apoyo que realiza la educadora diferencial para los estudiantes.			Sala para aplicar la entrevista.
---------------	---------------------------------	---	---	--	--	----------------------------------

6.3 Programación: Carta Gantt

		Diseño de estrategias de trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial en asignaturas no consideradas como fundamentales para niños y niñas con trastorno específico del lenguaje																																			
		Primer Semestre																Segundo Semestre																			
Actividad	Semanas	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Implementar un taller informativo a los docentes para la participación de los estudiantes con gtel en su clase.		█																																			
Aplicar entrevista a profesores con Educador codocente			█	█																																	
Aplicar entrevista a profesores sin educador codocente				█	█																																
Comparar datos recabados en Lenguaje con las demas asignaturas sin apoyo						█	█	█	█																												
visualizar el rendimeinto Academico de los y las estudianes con TEL en las asignaturas con y sin apoyo.								█	█	█	█																										
Implementar estrategias concretas para la participcion de niños y niñas con TEL														█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								
Reforzar positivamente a traves del panel de participacion.														█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								
Presentar evidencia que demuestre la necesiidad de tener un educador codocente en las asignoturas no lectivas																														█	█	█	█				
Evaluación														█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█				

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra R., Pérez González J. C. y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Blanco, R. (1999). HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 55-72.

Booth, T. a. (2015). *Guía Para la Educación Inclusiva*. Madrid: FUHEM - OIE.

Bravo de la Puente, j. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 13-31.

Chaddock L. et al. (2010): "A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children". *Brain Research* 1358, 172-183.

Diario Oficial de la Republica de Chile. (11 de Noviembre de 2000). decreto 1. *REGLAMENTA CAPITULO II TITULO IV DE LA LEY Nº19.284 QUE ESTABLECE NORMAS PARA LA INTEGRACION SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Diario Oficial de la Republica de Chile. (30 de diciembre de 2002). Decreto 1300 EXENTO. *APRUEBA PLANES Y PROGRAMA DE ESTUDIO PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS ESPECIFICOS DEL LENGUAJE*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Diario Oficial de la Republica de Chile. (27 de Septiembre de 2005). 18962 Ley Organica Constitucional de Enseñanza. Santiago, Chile: Biblioteca del congreso Nacional de Chile.

Echeita Sarrionandia, G. (2013). INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 99 - 118.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones Madrid.

Gómez-Pinilla F. and Hillman C. (2013): "The influence of exercise on cognitive abilities". *Comprehensive Physiology* 3, 403-428.

González, M. d. (1995). LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. 8-9.

Hardiman M. et al. (2014): "The effects of arts integration on long-term retention of academic content". *Mind, Brain and Education*, 8(3), 144-148.

Hargreaves, A. (2008). *Liderando comunidades de aprendizaje profesional*. EE.UU.

Lantieri L. y Zakrzewski V. (2015): "How SEL and Mindfulness Can Work Together": http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_social_emotional_learning_and_mindfulness

- López, V. J. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educacion. 363*, 1-17.
- Ministerio de Educacion. (2001). *Hacia culturas colaborativas en la escuela*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educacion, Centro de Estudios, Educacion Especial, Centro de Innovación, Fundación Chile. (2004). ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE. *Educación Nuestra Riqueza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Mitchell, C. y. (2000). Mejora profunda. Desarrollo de capacidades para una comunidad de aprendizaje.
- Pankake, A. y. (abril de 2002). Comunidades de aprendizaje profesional: una síntesis de un estudio de cinco años. Nueva Orleans.
- Pérez Gomez, Á. I. (2013). La escuela desbordada en la era digital. *Formación continua y desarrollo profesional docente* (págs. 12-33). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rodriguez, F. (2014). *Co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Chile.
- Rodriguez, F. (2014). La Co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 219-233.
- Schonert-Reichl K. A. et al. (2015): "Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial". *Developmental Psychology* 51(1), 52-66.
- Sousa, David A. (Anthony), Pilecki, Thomas J. (2013). *From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts*. Thousand Oaks: Corwin.
- Stuart, S. C. (2006). Multiage instruction and inclusion: a collaborative. *International Journal of Whole Schooling*, 12-23.
- Torrecilla, G. J. (2010). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *RINACE*, 66.
- VALENZUELA, D. I. (2015). NIÑOS Y ADOLESCENTES CON. *Revista Medicina Clínica las Condes*, 42-43.
- Valenzuela, J. L. (2008). Educación en Chile. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 129-145.
- Verdugo, G. E. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. OECD Publishing.

8. ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTE DE AULA REGULAR Y EDUCADOR DIFERENCIAL EN ASIGNATURAS QUE NO SON CONSIDERADAS FUNDAMENTALES

FECHA: _____

LUGAR (CIUDAD Y SITIO ESPECÍFICO): _____

ENTREVISTADOR (A): _____

ENTREVISTADO (A): _____

INTRODUCCIÓN: Plan de potenciación que apunta al diseño de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educador diferencial en aquellas asignaturas no consideradas como fundamentales, como son las asignaturas de música, educación física, historia, entre otras. Identificando la importancia del rol del educador diferencial y como este influye en la construcción del aprendizaje de los niños, niñas con TEL a través de estrategias de trabajo colaborativo con el docente de aula regular en todas las asignaturas. Contrastando la participación de estudiantes con TEL en asignaturas con y sin apoyo de Educador Diferencial, analizando cómo influye la ausencia de trabajo colaborativo en las asignaturas anteriormente mencionadas. Los participantes de esta encuesta son los docentes de las asignaturas señaladas con anterioridad, ya que el objetivo es conocer la experiencia de trabajo y como trabajan o no con los estudiantes que presentan TEL, por lo que las respuestas servirán de insumo para analizar e identificar el tipo de estrategia que será útil para llevar a cabo por los docentes.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA: las respuestas entregadas a la entrevista solo serán utilizadas para el análisis y confección del plan de potenciación. La duración de la entrevista es de 90 minutos aproximadamente.

Entrevista:

1.- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el colegio?

2.- ¿Qué experiencia tiene en primero básico?

3.- ¿Cuál es la importancia para usted del trabajo colaborativo con la educadora diferencial en su clase? ¿podría entregar ejemplos?

4.- ¿Las acciones que realiza el profesor o profesora diferencial influye en los aprendizajes de los y las estudiantes?

5.- ¿De qué forma es relevante el aporte del educador diferencial a los aprendizajes de los estudiantes? ¿podría entregar ejemplos?

6.- ¿Qué estrategias realiza en coordinación con la educadora diferencial para trabajar con los estudiantes con TEL en su asignatura?

7.- ¿Cómo influye el trabajo colaborativo o la ausencia de este en su asignatura en especial con los niños y niñas que presentan TEL referidas a la participación?

8.- ¿Si tuviese apoyo de la educadora diferencial, habría alguna diferencia en la participación de los estudiantes con trastorno específico del lenguaje en su asignatura?

9.- Según su experiencia con trabajo colaborativo o ausencia de trabajo colaborativo ¿Cuál es la diferencia que marca el apoyo de la educadora diferencial a los estudiantes en el aprendizaje en el aula?

10.- ¿Es necesario el apoyo de la educadora diferencial para motivar la participación de los y las estudiantes con trastorno específico del lenguaje en su asignatura? ¿por qué?



Estimado Juez:

Agradecería a Usted evaluar los instrumentos adjuntos, los cuales serán empleados en mi Plan de Potenciación para optar al grado de Licenciada en Educación.

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una tabla de contingencia donde usted debe emitir su juicio mediante una calificación asociada a categorías para diversos indicadores, así como una serie de temas, que usted deberá asignar una calificación según corresponda.

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	ROSA MARÍA GUTIÉRREZ
TITULO PROFESIONAL	PROFESORA DE CASTELLANO
UNIVERSIDAD	PUCV PUCV
GRADO ACADEMICO	DOCTORA en LINGÜÍSTICA
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	USACH UAHC
CARGO	DOCENTE
FECHA DE REVISION	Noviembre 2019

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<p style="text-align: center;"><u>SUFICIENCIA</u></p> <p>Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La entrevista no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<p style="text-align: center;"><u>COHERENCIA</u></p> <p>La entrevista tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	<p>1.- No cumple con el criterio</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	<p>2.- Bajo nivel</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio
	<p>3.- Moderado nivel</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	<p>4.- Alto nivel</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></p>	La entrevista tiene una relación lógica con el objetivo.
<p style="text-align: center;"><u>RELEVANCIA</u></p> <p>La entrevista es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.</p>	<p>1.- No cumple con el criterio</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	<p>2.- Bajo nivel</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	<p>3.- Moderado nivel</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	La entrevista es relativamente importante.
	<p>4.- Alto nivel</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></p>	La entrevista es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

COMO EMPLEARÁN LA INFORMACIÓN PARA DISEÑAR UN PLAN DE POTENCIACIÓN, TAL VEZ, PODRÍA PENSARSE EN UN INSTRUMENTO CON PREGUNTAS MÁS CERRADAS, PUES AQUÍ HABRÍA QUE CATEGORIZAR LAS RESPUESTAS PARA SISTEMATIZARLAS (SERÍA UN TRABAJO CUALITATIVO) .

Estimado Juez:

Agradecería a Usted evaluar los instrumentos adjuntos, los cuales serán empleados en mi Plan de Potenciación para optar al grado de Licenciada en Educación.

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una tabla de contingencia donde usted debe emitir su juicio mediante una calificación asociada a categorías para diversos indicadores, así como una serie de temas, que usted deberá asignar una calificación según corresponda.

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Jessica Peña González
TITULO PROFESIONAL	Licenciada en Lengua y Literatura
UNIVERSIDAD	(Pregrado) (Postgrado) Universidad de Chile Universidad Academia de Humanismo Cristiano
GRADO ACADEMICO	Magister en educación en gestión y liderazgo
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	Colegio Domingo Salvo
CARGO	Docente
FECHA DE REVISION	Noviembre 2019

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<p><u>SUFICIENCIA</u></p> <p>Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La entrevista no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es suficiente.
<p><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<u>COHERENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación lógica con el objetivo.
<u>RELEVANCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista es relativamente importante.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Como sugerencia: Las preguntas para estudios del tipo que usted está trabajando, en mi opinión, deben ser cerradas, lo que le ayudara a tabular los resultados.

Estimado Juez:

Agradecería a Usted evaluar los instrumentos adjuntos, los cuales serán empleados en mi Plan de Potenciación para optar al grado de Licenciada en Educación.

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una tabla de contingencia donde usted debe emitir su juicio mediante una calificación asociada a categorías para diversos indicadores, así como una serie de temas, que usted deberá asignar una calificación según corresponda.

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Silvia Jara Jara
TITULO PROFESIONAL	Educadora Diferencial mención Trastornos Audición y Lenguaje Magíster en Educación
UNIVERSIDAD	(Pregrado) Univ. De Chile (Postgrado) Univ. Academia Humanismo Cristiano
GRADO ACADEMICO	Magister en Educación
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	Univ. Academia Humanismo Cristiano
CARGO	Profesional de apoyo curricular
FECHA DE REVISION	Noviembre 2019

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<p style="text-align: center;"><u>SUFICIENCIA</u></p> <p>Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La entrevista no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input checked="" type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input type="checkbox"/>	La entrevista es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<u>COHERENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista tiene una relación lógica con el objetivo.
<u>RELEVANCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La entrevista puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La entrevista es relativamente importante.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La entrevista es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Evalúo Claridad de moderado nivel, referido a que la sintaxis puede ser mejorada en puntuación y/o redacción en las preguntas; no al contenido.

DOSSIER DOCENTES

Diseño de actividades inclusivas y desafiantes.

La educación inclusiva y desafiante es uno de los mayores retos que la comunidad educativa tiene por delante, para lograr esto se requiere que no solo las estrategias que se utilizan sean inclusivas o desafiantes, sino que la cultura de la escuela lo sea.

Para esto es necesario:

1. Conocer a los y las estudiantes: Recuerda que no todos los y los estudiantes se encuentran en la misma situación y no todos trabajarán de la misma forma. El primer paso es conocer bien las posibilidades y necesidades de cada uno de sus estudiantes. Es recomendable realizar un profundo trabajo de observación y una evaluación al comienzo de cada curso y de cada unidad, te será de gran ayuda a la hora de graduar los diferentes tipos de actividades a realizar.

2. La diversidad, toda una fortaleza: Transmite (¡y cree!) que las diferencias que existen entre las personas son un valor positivo, que enriquece el grupo. Si tus estudiantes perciben que vives las necesidades de cada uno de ellos/as como una carga o un inconveniente y que lo único que aporta es más trabajo, será difícil hacerles creer lo contrario por medio de la teoría.

3. Metodologías más activas: Las metodologías que promueven la participación del alumnado con la realización de actividades reales, actividades con contenido significativo que fomentan el pensamiento crítico y colaborativo, permiten que los y las estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje y que cada uno aporte lo mejor que tiene.

4. Para aprender diferente, evalúa diferente: Para poder tener en cuenta las características y necesidades de todos y todas las estudiantes, debemos pasar de una evaluación tradicional centrada en la calificación a una evaluación que permita aprender del error. Asociar la evaluación al aprendizaje y no a la sanción o fracaso permite que los y las estudiantes pierdan el miedo a intentarlo y que cada uno pueda aprender a su propio ritmo.

5. Actividades propuestas por los y las estudiantes: ¿Y si dejamos que sean ellos/as los que sugieran qué tipo de proyectos les gustaría realizar? Es importante que nuestros estudiantes se sientan protagonistas en el aula, por lo que dejar que fomenten la creatividad, motivación e iniciativa y propongan actividades para trabajar contenido de las asignaturas puede ser una genial idea.

6. ¿Has probado ya las tutorías grupales?: Puede ser muy interesante guardar un tiempo entre horas lectivas para hacer tutorías con todos los estudiantes de la clase y así promover las dinámicas grupales, que nos permitirán conseguir que los estudiantes y las estudiantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas...

7. Establece metas factibles y medibles: ¡Pero no por ello deben dejar de ser todo un desafío! Es importante diseñar unos objetivos alcanzables, pero que impliquen cierto reto y esfuerzo. Además, asegúrate de que los y las estudiantes los hayan comprendido completamente: si tienen claras las metas para las que trabajan, será más probable que las alcancen.

8. Aplica la Teoría de las Inteligencias Múltiples: Esta propuesta de Howard Gardner permite poner en valor las fortalezas de todo el estudiantado y considerar que todos tienen algo que aportar. Algunos estudiantes aprenden mejor leyendo, otros manipulando, otros dibujando... Presenta el contenido de la materia utilizando diferentes medios para que la totalidad de los y las estudiantes tengan oportunidad de entenderlo de la manera que les resulte más sencilla.

9. Cuida la comunicación con tu alumnado: Si buscas que los y las estudiantes sientan que forman parte del proyecto común de la clase, es de vital importancia que mantengas una buena comunicación con ellos/as. Busca espacios para poder conversar y compartir sus impresiones, preocupaciones y opiniones. Son los que mejor te pueden ayudar a medir si los cambios realizados en la dinámica de trabajo están teniendo o no resultados.

10. Fomenta la participación de las familias: Los familiares conocen muy bien a los niños y las niñas, pueden ayudarte a descubrir cómo trabajan más eficazmente y pueden ser un recurso muy valioso para un docente que está buscando diseñar un aula inclusiva. Establece con ellos una relación de confianza, manteniéndoles bien informados de todo lo que sucede dentro del aula y pidiendo su compromiso para conseguir algunos de los objetivos del curso.

Diseñar actividades implica responder lo siguiente:

1. ¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los y las estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido?

2. ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la situación que se planteará?

3. ¿Qué recursos son importantes para que los y las estudiantes atiendan situaciones que se van a proponer?
4. ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los y las estudiantes y cuales es necesario explicar para que puedan avanzar?
5. ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr resultados?

Enfoques de co-docencia

Concepto: La co-enseñanza se enmarca en una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales, que pueden ser reunidas en tres grandes categorías (Cardona, 2006; Vance, 2008).

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica. Por ejemplo, el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.

2. Los modelos colaborativos, también llamados modelos de entrenamiento, surgieron como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas. Dentro de esta categoría encontramos el modelo de asesoramiento colaborativo planteado por Sánchez (2000).

3. La co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Stainback y Stainback, 1999).

Beneficios: 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).

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 no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010). 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).

Enfoques de co-enseñanza:

1. Co-enseñanza de observación: Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes. En particular, se plantea que esta observación debe tener un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.

2. Co-enseñanza de apoyo: Ocurre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. Villa et al. (2008) indican que este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. Sin embargo, se advierte que, si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001).

3. Co-enseñanza en grupos simultáneos: Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo. Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes.

4. Co-enseñanza de rotación entre grupos: En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. Se recomienda este enfoque para co-educadores principiantes.

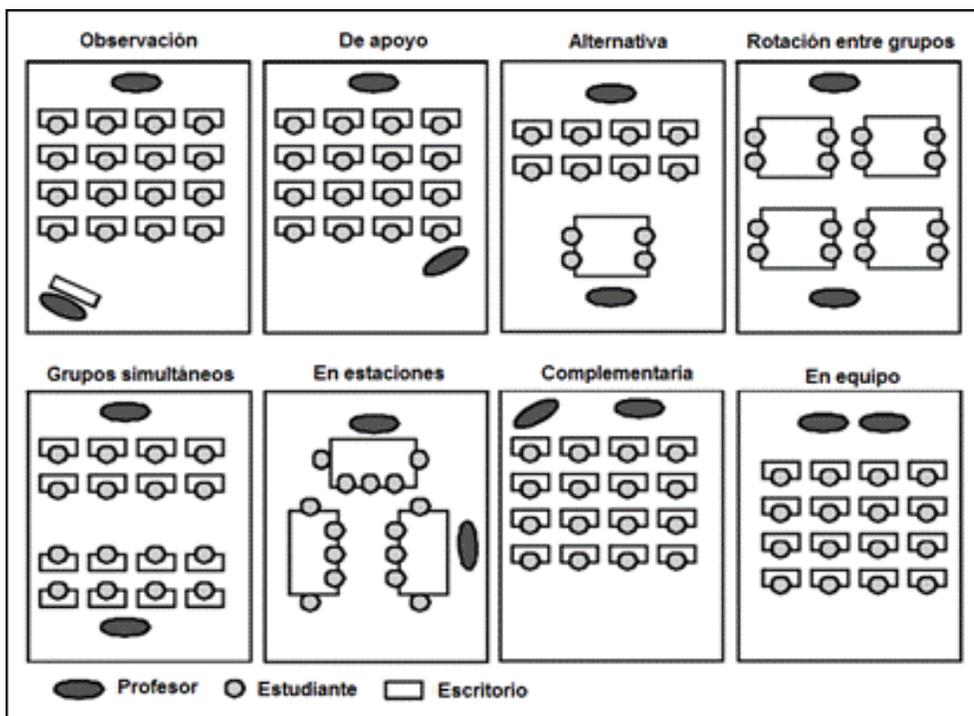
5. Co-enseñanza complementaria: Consiste en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor, como parafraseo, entrega de ejemplos, construcción de un organizador gráfico, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase.

6. Co-enseñanza en estaciones: Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, entonces los docentes instruyen al grupo siguiente

con las adaptaciones que requiera. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente.

7. Co-enseñanza alternativa: Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.

8. Co-enseñanza en equipo: En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase. En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo, es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.



PAUTA DE SEGUIMIENTO PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Asignatura:		Curso:	
Fecha:		Docente:	

Objetivos de aprendizaje planificados para la semana:

--

Actividad central de cada clase:	Tipo de apoyo utilizado en las clases
---	--

	Ayudar a un estudiante y sentarse a su lado	
	Ayudar a un estudiante aumentando progresivamente la distancia	
	Se agrupan temporalmente unos estudiantes dentro del aula	
	El docente se va moviendo por el aula y ayuda a todos los estudiantes	
	Trabajo en grupos heterogéneos: trabajo cooperativo	
	Los dos docentes conducen la actividad conjuntamente	
	El docente de apoyo conduce la actividad.	
	El docente de apoyo prepara material para hacer la clase	

Estrategias y sugerencias entregadas para la asignatura y clases.

--

Recursos y/o materiales complementarios.

--

Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva

Autora: Teresa Huguet

Tipo de apoyo	Intervenciones de los profesores	Oportunidad de la medida	Implicación para la coordinación
Ayudar a un estudiante y sentarse a su lado	<p>Apoyo: ayuda a un estudiante a hacer la tarea, adapta, motiva, la hace trabajar.</p> <p>Profesor(a): Planifica y conduce la clase.</p>	Para los estudiantes con discapacidades importantes y mucha dependencia. A veces con cuidadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Poca necesidad de coordinación. - Conoce el contenido de las sesiones. - Pocos pactos previos sobre espacio. - Comentarios al acabar la sesión.
Ayudar a un estudiante aumentando progresivamente la distancia.	<p>Apoyo: Ayuda al estudiante acercándose y alejándose. Ayuda ocasionalmente a otros estudiantes. Que el estudiante trabaje cuando él no está a su lado.</p> <p>Profesor(a): Planifica y conduce la clase.</p>	<p>Para favorecer la autonomía del estudiante.</p> <p>Mejor si puede ayudar a otros estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poca necesidad de coordinación. - Conocer el contenido de las sesiones. - Comentarios al acabar sesión y valoración.
Se agrupan temporalmente unos estudiantes dentro del aula.	<p>Apoyo y Profesor(a): Trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. Adaptación del tipo y grado de la ayuda o actividades adaptadas para trabajar los mismos contenidos.</p>	<p>Interesante para momentos o actividades en las que los estudiantes necesitan más ayudas (por ejemplo; matemática).</p> <p>Mejores grupos heterogéneos y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación para acordar el contenido de las adaptaciones de la actividad al grupo. - Acuerdos de preparación de adaptaciones.

		flexibilidad en la formación de grupos. Se conoce mejor a los estudiantes.	- Compartir objetivos de las actividades. - Valoración al acabar la sesión.
El profesor(a) se va moviendo por el aula y ayuda a todos los estudiantes.	Apoyo y Profesor(a): se van desplazando por el aula y trabajan con los estudiantes y los grupos cuando lo necesitan.	Requiere buena comunicación y relación entre docentes. Más fácil cuando no hay estudiantes muy dependientes. A prever estudiantes que necesitan más observación y apoyo.	- Compartir objetivos de las actividades. - Coordinación y conocimiento de los estudiantes del grupo. - Compartir criterios de evaluación.
Trabajo en grupos heterogéneos: trabajo cooperativo	Los estudiantes están distribuidos en grupos heterogéneos. El docente de apoyo se encarga de algún grupo y el docente de asignatura de otros.	Para fomentar la inclusión y la cooperación entre estudiantes. Para hacer ciertas actividades en grupo: proyectos o trabajos concretos grupo.	- Compartir objetivos de las actividades y los criterios de intervención. - A prever el tipo de tareas que puede hacer el estudiante con dificultades. - Valoración común.
Los dos docentes conducen la actividad conjuntamente y juntos dirigen el grupo	Un docente conduce la actividad, pero ambos intervienen para hacer aportaciones, sugerencias y comentarios para enriquecerla. Se anima a los estudiantes a participar activamente al tratarse de un modelo	Positivo para los estudiantes. Enriquece la actividad al existir más aportaciones. Requiere bien entendimiento entre docentes. Adecuado en actividades de debate, temas	- Hay que preparar las actividades conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones (reflexiones, dudas, dar iniciativas). - Precisa de relaciones fluidas.

	participativo.	sociales... Los estudiantes ven modelos abiertos de relación y trabajo.	- Más tiempo de coordinación, complicidad y confianza.
El docente de apoyo conduce la actividad.	Un docente de apoyo conduce la actividad y el docente de asignatura hace el apoyo en los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite al profesor de asignatura observar y estar más cerca de los estudiantes que quiere conocer más. Permite que pruebe tipos de ayuda que favorezcan el aprendizaje. Los dos docentes son visto como iguales.	- Hay que compartir el sentido y los objetivos de las actividades. - Coordinación mayor su son habituales, entonces hay que coordinar y compartir criterios de intervención.
El docente de apoyo prepara material para hacer la clase.	El docente de apoyo prepara material para cuando el docente de asignatura está solo en el aula con todo el grupo.	Adecuado cuando el docente de asignatura necesita ayuda para adaptar las actividades. Mejor si se hace de forma compartida.	- Hay que compartir el sentido y los objetivos de las actividades. - Necesario que el docente de apoyo conozca las actividades y los materiales de aula. - Importante hacer reuniones de valoración y de seguimiento.

Trastorno específico del lenguaje

¿Qué es el TEL?

El TEL es un trastorno que afecta principalmente a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y que se puede caracterizar por los diez siguientes atributos:

Grave

No es un simple retraso en la adquisición del lenguaje. Los niños/as con TEL lo adquieren tarde, pero su desarrollo sigue luego un patrón distinto de lo habitual que complica su pronóstico y

Heterogéneo

Las características del TEL pueden variar mucho de un niño/a a otro. Puede afectar a uno, a varios o a todos los componentes del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y/o pragmática) y hacerlo además con distintos grados de severidad. Puede estar sólo afectada la expresión, pero lo normal es que lo esté también la comprensión.

Frecuente

Los estudios ofrecen datos de prevalencia para el TEL que oscilan entre el 2% y el 7% de la población escolar, en función de una aplicación más o menos restrictiva de los criterios de inclusión diagnóstica. Pese a su elevada prevalencia, es un trastorno muy desconocido, incluso en los ámbitos sanitario y educativo, por lo que los diagnósticos son inferiores a los casos reales.

Específico

Se califica como específico del lenguaje porque no hay evidencia de un déficit intelectual, trastorno emocional, lesión neurológica, déficit sensorial o un problema motor o sociofamiliar que pueda servir para explicar las dificultades del lenguaje de las personas afectadas.

Persistente

Es un trastorno duradero que afecta a la adquisición del lenguaje desde sus inicios, se prolonga durante la infancia y la adolescencia, pudiendo dejar secuelas significativas en la edad adulta. Expresiones del tipo "ya hablará" sólo sirven para demorar el inicio de las terapias.

Dinámico

El perfil de dificultades y habilidades de las personas afectadas evoluciona con el tiempo. Suelen superarse unos problemas y aparecer otros nuevos a medida que los niños/as avanzan en sus entornos sociales y escolares, por lo que es necesario evaluar continuamente sus problemas y ajustar la ayuda que reciben a sus necesidades concretas de cada momento.

Complejo

En el TEL el problema principal o "primario" está en el lenguaje oral, pero la mayoría de los afectados presenta problemas en más áreas del desarrollo. Los niños/as con TEL tienen más probabilidad de tener problemas sociales, emocionales o de conducta y grandes problemas para la adquisición de los aprendizajes.

Características de estudiantes con TEL (6-7 años)

Dificultades del lenguaje:

A nivel fonológico:

- ✚ Algunos estudiantes aun presentan serias dificultades fonológicas, pero otros ya han mejorado mucho a este nivel.
- ✚ Persiste la dificultad para articular palabras nuevas y largas.
- ✚ Dificultad de discriminación fonológica.
- ✚ Dificultad de conciencia fonológica (segmentar sonidos, contar palabras de una frase, sustituir sonidos en las palabras de forma oral)

A nivel semántico:

- ✚ Bajo nivel de vocabulario con respecto a sus compañeros.
- ✚ Dificultad para el aprendizaje de nuevos conceptos.
- ✚ Persiste la dificultad para recuperar palabras conocidas, encontrándonos con:
 - Circunloquios, como decir “**eso que vuela**” en lugar de “**pájaro**”.
 - Definiciones funcionales, como decir “**para peinar**” en lugar de “**peine**”.
 - Abuso de deícticos: “**estos**”, “**eso**”, “**allí**”, etc.
 - Dificultad para comprender explicaciones orales.
 - Dificultad en la comprensión de términos polisémicos y sinónimos.

A nivel morfosintáctico:

- ✚ Presentan una sintaxis compleja inmadura (alteración en el orden de las palabras).
- ✚ Uso casi exclusivo de frases sencillas.
- ✚ Dificultad en la comprensión/empleo de pronombres personales y anafóricos.
- ✚ Dificultad con el empleo y la comprensión de preposiciones y conjunciones.
- ✚ Dificultad con la conjugación verbal.
- ✚ Empleo de sobre regularizaciones (aplicación de reglas gramaticales regulares a palabras que son excepciones).
- ✚ Errores morfológicos como concordancia de género o número.

A nivel pragmático:

- ✚ Pobres habilidades narrativas, presentando narraciones poco organizadas, con escasa información y mínimas referencias personales. Sus problemas de recuperación de palabras acarrearán una limitada fluidez. Les cuesta explicar experiencias propias y cuando lo hacen sus explicaciones son largas o con rupturas (umm.....ehhhh).
- ✚ Limitada comprensión de narraciones: tienen dificultad para entender lo que se está explicando y para responder a preguntas literales e inferenciales sobre los hechos narrados.
- ✚ Escasa habilidad para iniciar y mantener conversaciones o para la toma de turnos en las mismas.
- ✚ Dificultad para reparar los errores en la comunicación.
- ✚ Comprensión literal del lenguaje (por ejemplo, se le pregunta si tiene hermanos y responde que no porque lo que tiene son hermanas).

Dificultades sociales: Persisten los problemas de relación social derivados de sus dificultades de comprensión social y de sus bajas habilidades pragmáticas.

Dificultades de comprensión social:

- ❖ No comprenden y no etiquetan los estados emocionales y mentales del otro.
- ❖ No comprenden las intenciones de los demás.
- ❖ No comprenden los juegos y normas sociales implícitas.

Dificultades pragmáticas:

- ❖ Tienen problemas para iniciar interacciones sociales o juegos regulados por el lenguaje.
- ❖ Dificultad para comprender verbos mentalistas como adivinar, recordar, imaginar, creer, olvidar, etc.
- ❖ Dificultad en la comprensión del lenguaje metafórico, comprensión de indirectas, comprensión de la entonación, etc.

Dificultades de lectura y escritura: Aunque hay alumnos con TEL con un rendimiento medio en lectura y escritura, lo cierto es que el alumnado con TEL suele tener muchas dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura, entre las que podemos citar las siguientes:

- ✓ Dificultades para recordar el alfabeto.
- ✓ Podemos ver errores de lectura y escritura como: Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión). Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones). Confunde letras simétricas “en espejo” (rotaciones). Cambia letras por otras (sustituciones). Une y separa palabras de forma inadecuada (uniones y fragmentaciones). Se inventa palabras al leer (lexicalizaciones).
- ✓ Tiene una baja o nula comprensión lectora.
- ✓ Lectura lenta con vacilaciones, rectificaciones, silabeos y pérdida de línea.
- ✓ Rechazo a tareas escolares que impliquen lectura y la escritura.
- ✓ Comete un número elevado de faltas de ortografía natural.
- ✓ Le cuesta integrar las reglas ortográficas trabajadas en clase.
- ✓ Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etc.).
- ✓ Comete un número elevado de errores en los copiados.
- ✓ Dificultades significativas en la calidad del grafismo y la organización del espacio.
- ✓ Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas (castellano/gallego, inglés...).

Dificultades con las matemáticas y la comprensión del tiempo:

- Dificultad con el cálculo mental.
- Dificultad persistente en la interpretación y el uso de símbolos y conceptos matemáticos.
- Dificultad en la asociación número-cantidad.
- Dificultad en el aprendizaje de los algoritmos de la suma y la resta.
- Dificultad con las tablas de multiplicar.
- Dificultad significativa en la resolución de los problemas, en muchas ocasiones por la falta de comprensión de su enunciado.

- Dificultad para integrar el concepto de temporalidad (días, meses, horas, fechas, estaciones del año).
- Confusión significativa en el vocabulario y en los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...).
- Confusión frecuente en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, arriba, abajo).

Dificultades en aspectos como la memoria, atención y concentración, percepción, orientación y secuenciación:

- ✚ Problemas para organizar y ordenar su material, para comprender el horario, para usar la agenda, para recordar lo que debe llevar a casa, etc.
- ✚ Presenta dificultades a la hora de copiar de la pizarra.
- ✚ Baja memoria para datos, instrucciones, mensajes, recados, etc.
- ✚ Presenta dificultad para recordar lo aprendido el día anterior.
- ✚ Presenta problemas para recordar información recibida a través de la lectura.
- ✚ Buena memoria a largo plazo (caras, experiencias, lugares, etc.).
- ✚ Pierde sus cosas con facilidad.
- ✚ Presenta dificultades con el ritmo (poesía, música, etc.).
- ✚ Presenta muchas dificultades de atención en tareas de lectura, escritura y en otras con gran carga verbal, como las explicaciones orales.

Pautas de actuación en el aula (6-8 años)

- ❖ **Emplear apoyos visuales para salvar sus dificultades de comprensión.**
 - Utilizar apoyos visuales para marcar la rutina del aula o de la tarea hasta que el niño la interiorice (en niños con un nivel aceptable de lectura podemos cambiar las imágenes por palabras escritas).
 - Utilizar refuerzos visuales y/o auditivos para el aprendizaje de nuevo vocabulario.
 - Utilizar calendarios y horarios que favorezcan la organización de los niños con TEL.
 - Trabajar nuevos conceptos con esquemas visuales, mapas conceptuales y murales interactivos y/o manipulativos como método de estimulación.
 - Apoyar nuestras explicaciones orales con imágenes, videos u otros recursos audiovisuales.
 - Apoyar la comprensión de los enunciados y asegurarnos de que los entiende: rodea, señala, une, marca, etc. Es conveniente señalar la palabra clave para la comprensión. Poner un ejemplo de resolución de la tarea facilita la comprensión del enunciado.
 - En el aula y en casa, sigue siendo conveniente reforzar la mesa de trabajo con tarjetas visuales que puedan ayudar a trabajar o a recordar un concepto (imágenes que ejemplifiquen o definan los conceptos con los que estamos trabajando).
 - Favorecer un aprendizaje significativo y vivencial a través de proyectos, salidas culturales, proyección de películas, excursiones, etc.

- Reforzar las áreas y/o habilidades en las cuales el alumnado se sienta cómodo y potenciarlas al máximo.
- Utilizar consignas lingüísticas positivas y que impliquen una acción lúdica (en lugar de “vamos a trabajar...”, “vamos a jugar”).
- Dar una sola instrucción es mucho más efectivo ir dando una orden después de otra.
- Adecuar la cantidad y el grado de dificultad de los deberes.
- Evitar que el alumno tenga que copiar demasiada información de la pizarra, libro de texto, etc. Liberarlo de copiar en la libreta enunciados de problemas que ya figuran en el libro.
- Evitar realizar dictados excesivamente largos.
- Utilizar un sistema fonológico para el aprendizaje de la lectura y escritura. Emplear apoyos visuales como por ejemplo asociar una imagen a cada grafía.
- Continuar reforzando las habilidades de conciencia fonológica como base importante para el aprendizaje de la lectura.
- Simplificar los enunciados de los ejercicios para favorecer su comprensión.