

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCION EN TRASTORNOS DEL LENGUAJE



VIVENCIAS DE EQUIPOS DE AULA BAJO LA ESTRATEGIA DE CO-
ENSEÑANZA

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación

DOCENTE GUÍA: Sra. MARIANELA HERRERA L.

ESTUDIANTES: FRANCISCA CHÁVEZ D.
MARÍA CHÁVEZ D.
PAMELA GRANDÓN M.
DANIELA OLEA S.
KARINA ZAMBRANO T.

Noviembre 2016
Concepción, Chile

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta etapa queremos agradecer a Dios por guiarnos, darnos la fuerza y unión como equipo. Agradecemos a nuestra profesora guía, Sra. Marianela Herrera, quien nos dedicó tiempo, preocupación y apoyo en este proceso. Del mismo modo queremos agradecer a Ricardo Castro y Lorena Rivas por su vocación demostrada al guiarnos en los aspectos metodológicos de nuestra investigación. A las Profesoras Sandra González y Maite Otondo quienes contribuyeron en el proceso de investigación. Finalmente agradecer a la Escuela Rosita Renard por abrir sus puertas y permitirnos llevar a cabo nuestra investigación.

Francisca, María Eugenia, Pamela, Daniela y Karina

En primer lugar agradezco a Dios, quien ha sido mi sustento y ayuda en cada aspecto de mi vida. A mis padres Manuel y María Teresa y hermanos por su permanente apoyo y comprensión. Finalmente agradezco a mi hermana María Eugenia y amiga Daniela por su compañía durante todo el proceso de formación profesional.

Señor, digno eres de recibir la gloria y la honra y el poder; porque tú creaste todas las cosas, y por tu voluntad existen y fueron creadas.

(Apocalipsis 4:11)

Francisca Chávez Delgado

En primer lugar agradezco a Dios, en quien he puesto mi plena confianza y fe, quien me ha dotado de capacidades y fuerzas para terminar este proceso. A mis padres Manuel y María Teresa por su apoyo y amor incondicional, brindándonos todo lo necesario para poder cumplir nuestras metas y proyectos. Agradecer a mis compañeras y amigas de vida Francisca y Daniela por su apoyo, compañía y comprensión que ha sido fundamental durante estos años. ¡EBEN EZER!

María Eugenia Chávez Delgado

Finalmente, al terminar esta etapa académica de mi vida, siento la necesidad de agradecer a Dios por su guía, a mi esposo, por su infinito apoyo, amor y comprensión, también a mis padres y hermanos por creer en mí apoyándome en el anhelo de ser docente.

Pamela Grandón Morales

Finalizando esta etapa quisiera agradecer en primer lugar a Dios por acompañarme y guiarme a lo largo de este proceso. A mi familia, especialmente a mis padres Sebastián y Ana María quienes me han brindado el apoyo y amor incondicional a lo largo de mi vida, a mis abuelos Germán, Sylvia y Teresa por su preocupación y cariño día a día y a Fidel que ha sido mi ángel protector durante este período.

Daniela Olea Sandoval

Agradecer a Dios por su infinita misericordia durante todo este proceso, a mis padres Francisco y Edith por su apoyo incondicional, por su amor y paciencia conmigo, a la familia de mi esposo que ha sido pilar fundamental hasta hoy, a mi comunidad que me sostuvo firme en la fe y esperanzada para lograr este objetivo, a mi esposo Sergio y mis hijos Belén y Daniel, que a pesar de mis ausencias supieron retribuir mi trabajo y esfuerzo con amor y comprensión entregándome fuerzas para continuar día a día.

Karina Zambrano Troncoso

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 01 |
| 1. CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 04 |
| 1.1 Antecedentes del problema..... | 05 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 08 |
| 1.3 Formulación del problema..... | 08 |
| 1.3.1 Pregunta general..... | 08 |
| 1.3.2 Objetivo general..... | 08 |
| 1.3.3 Objetivos específicos..... | 09 |
| 1.3.4 Definición de categorías apriorísticas..... | 09 |
| 1.4 Justificación..... | 10 |
| 1.5 Premisas de la investigación..... | 12 |
| 2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1 Educación..... | 14 |
| 2.2 Educación Especial..... | 18 |
| 2.2.1 Antecedentes históricos de la Educación Especial en Chile... | 19 |
| 2.2.1.1 Definición de la Educación Especial en Chile..... | 22 |
| 2.2.1.2 Definición de Necesidades Educativas Especiales..... | 23 |
| 2.2.2 Opciones educativas de la Educación Especial..... | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3 Programa de Integración Escolar..... | 26 |
| 2.2.3.1 Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar | 29 |
| 2.2.4 Normativa vigente..... | 30 |
| 2.2.4.1 Decreto Supremo 170/2009..... | 31 |
| 2.2.4.2 Decreto 83/2015..... | 31 |
| 2.2.5 Trabajo Colaborativo..... | 32 |
| 2.2.5.1 Equipo de aula..... | 34 |
| 2.2.5.2 Definición de co-enseñanza..... | 35 |
| 2.2.5.2.1 Enfoques de co-enseñanza..... | 36 |
| 3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO..... | 40 |
| 3.1 Paradigma y enfoque..... | 41 |
| 3.2 Diseño de la investigación..... | 43 |
| 3.3 Informantes clave | 44 |
| 3.4 Etapas de la Investigación..... | 45 |
| 3.5 Técnicas de recogida de información..... | 46 |
| 3.5.1 La observación..... | 47 |
| 3.5.2 La entrevista..... | 48 |
| 3.6 Análisis de información..... | 50 |
| 4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 53 |
| 4.1 Análisis de resultados..... | 54 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 Notas de campo..... | 58 |
| 4.3 Entrevistas..... | 64 |
| 4.4 Primer nivel de análisis de la información..... | 79 |
| 4.4.1 Análisis notas de campo..... | 79 |
| 4.4.2 Análisis entrevistas..... | 82 |
| 5. CAPÍTULO V: ANALISIS Y DISCUSION..... | 91 |
| 6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES..... | 96 |
| 7. CAPÍTULO VII: LIMITACIONES Y PROYECCIONES..... | 102 |
| 7.1 Limitaciones..... | 103 |
| 7.2 Proyecciones..... | |
| 8. CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 105 |
| 8.1 Bibliografía..... | 106 |
| 8.2 Linkografía..... | 107 |

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo comprender cómo vivencian la co-enseñanza dos equipos de aula de primero y segundo básico de la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel. Se desarrolló a través del método cualitativo de investigación utilizando elementos de un enfoque fenomenológico con elementos etnográficos, por lo tanto, las técnicas de recogida de información fueron observaciones y entrevistas a los dos equipos de aula que luego del análisis permitieron obtener los siguientes resultados: las docentes realizan un trabajo de co-enseñanza de acuerdo al conocimiento que éstas tienen de la estrategia; es determinante el significado o valoración que se otorga a la profesora diferencial para la práctica de la co-enseñanza; ambos equipos reconocen la importancia de las buenas relaciones interpersonales para realizar co-enseñanza. Todo lo anterior lleva a reconocer que ambos equipos están vivenciando la co-enseñanza como un apoyo en el aula.

ABSTRACT

This research aims to understand how two classroom teams, of first and second level of the Municipal School of Rosita Renard Coronel, experience the co-teaching. It was developed within the qualitative research method using a phenomenological approach with ethnographic elements, therefore, the technical of information collection were observations and interviews with the two classroom teams, that after analysis allowed to obtain the following results: the teachers do a co-teaching work according to the knowledge they have of the strategy; is determinant the meaning or valuation that is given to Special Education Teacher to the practice of co-teaching; both teams recognize the importance of good interpersonal relationships for co-teaching. All this leads us to recognize that both teams are experiencing the co-teaching as a support in the classroom.

INTRODUCCIÓN

La educación actual en Chile se encuentra en un proceso de transición desde la integración escolar a la inclusión, lo cual implica cambios relevantes dentro de los establecimientos educacionales, es decir, que las escuelas estén preparadas para responder a la diversidad, para lo cual, en los establecimientos de educación regular municipal y particular subvencionados existen los Programas de Integración Escolar.

En este contexto, una herramienta relevante para dar respuesta a la diversidad es el trabajo colaborativo, el cual según lo plantea el Ministerio de Educación de Chile se puede definir de distintas formas, sin embargo se considera como una metodología de enseñanza y de actividad laboral. En esta línea, el Ministerio de Educación de Chile establece la implementación de la estrategia de co-enseñanza, la cual busca mejorar la calidad de la educación que reciben todos los estudiantes en especial los que presentan necesidades educativas especiales.

Al ser una estrategia que recientemente se está promoviendo en los establecimientos, existen escasos antecedentes de estudios en este ámbito y por lo tanto, se considera que es amplio el campo de investigación referente al trabajo colaborativo y particularmente en este caso, cómo se implementa la co-enseñanza.

La presente investigación tiene como objetivo general comprender cómo vivencian la co-enseñanza dos equipos de aula de primero y segundo básico de la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel. Considerando que la comprensión de las vivencias de los actores involucrados en la co-enseñanza implica profundizar en qué saben, sienten y hacen respecto a esta estrategia, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir las prácticas de la co-enseñanza de dos equipos de aula.
- Describir los discursos de dos equipos de aula sobre co-enseñanza.
- Analizar las percepciones de los equipos de aula respecto a sus prácticas bajo la co-enseñanza.
- Contrastar las prácticas de co-enseñanza con el discurso de los co-enseñantes

En función de los objetivos, este estudio es de naturaleza cualitativa, utilizando un enfoque fenomenológico con elementos etnográficos.

Esta investigación se organizó en siete capítulos, los que se detallan a continuación.

- En el capítulo I se establece la problematización, es decir, la formulación del problema donde se incluye la pregunta general, el objetivo general, los objetivos específicos, se definen las categorías y se expone la justificación del problema.

- En el capítulo II se encuentra el marco teórico, el que considera las temáticas educación y educación especial, considerando la Normativa vigente y enfocándose finalmente en el Trabajo Colaborativo para llegar al tema de la co-enseñanza.
- El capítulo III contiene el marco metodológico, donde se describe el paradigma de investigación y enfoque de ésta, el diseño de la investigación, los participantes de la investigación, las etapas de la investigación, las técnicas de recogida de información y finalmente análisis de la información.
- En el capítulo IV se encuentra el análisis de resultados, en el que se describe la información recolectada de las notas de campo y las entrevistas, posteriormente, se expone el primer nivel de análisis de la información.
- En el capítulo V se establecen las discusiones de la investigación.
- En el capítulo VI se establecen las conclusiones de la investigación.
- En el capítulo VII se exponen las limitaciones que surgieron durante el proceso de investigación y las proyecciones que se sugieren a partir de este estudio.
- El capítulo VIII contiene las referencias bibliográficas que sustentan la investigación.

CAPÍTULO I:
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) es definido por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) como “una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio” (MINEDUC, 2013, p.8). Esto para favorecer la participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional.

Cabe señalar que una de las estrategias para lograr los objetivos del PIE es la ejecución del trabajo colaborativo. Al respecto, MINEDUC utiliza este concepto para referirse a “los apoyos planificados para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, tanto dentro como fuera del aula común, del aula de recursos u otros espacios” (2013, p.13), centrándose en el trabajo que realiza el profesor de educación regular y de educación especial, para estimular el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En las Orientaciones para el Trabajo colaborativo y evaluación de un PIE, el MINEDUC establece que se trata de:

Una metodología de enseñanza y de una actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el

desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda. (2013, p.39)

Estas destrezas cooperativas deben ser desarrolladas por los equipos de aula y éstos se definen como:

Un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. (MINEDUC, 2013, p.40)

Por otra parte, Antúnez (1999) define el trabajo colaborativo como:

La acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre diversos estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros...; entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado. (p.95).

Del mismo modo, el MINEDUC menciona que el trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Según Montero (2011) “una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva” (p.78).

En relación a lo anterior el MINEDUC (2013) manifiesta que:

El Equipo de Aula basará su planificación y práctica en el aula común en la estrategia de co-enseñanza, lo cual es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. (p.43).

Además, el documento expone que constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas.

Para finalizar, respecto al trabajo colaborativo, un estudio realizado por la Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS) para el MINEDUC en el año 2009 ha expuesto que:

La colaboración es un proceso que está siendo aprendido por muchos. Para avanzar en esta materia son necesarias iniciativas de políticas públicas que promuevan y profundicen dicho aprendizaje. La principal barrera que obstaculiza dichos avances no son las voluntades de los docentes especialistas y de aula, sino que proviene de cuestiones administrativas que no permiten el tiempo ni espacios propicios para que la colaboración ocurra. (p.40).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a los antecedentes anteriores surge la importancia de delimitar la existencia de un vacío de conocimiento.

- Se evidencia falta de información respecto a las vivencias de los docentes de educación básica y educación diferencial que conforman equipos de aula y de cómo estos co-enseñantes enfrentan lo que la normativa vigente les plantea en relación al trabajo en co-enseñanza.

Esta información puede llegar a ser valiosa para los docentes co-enseñantes de la escuela, favoreciendo la reflexión sobre sus prácticas de co-enseñanza y con ello poder mejorarlas hacia otros enfoques beneficiando a todos sus estudiantes.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1 PREGUNTA GENERAL

¿Cómo vivencian la co-enseñanza dos equipos de aula de la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel?

1.3.2 OBJETIVO GENERAL

- Comprender cómo vivencian la co-enseñanza mediante el análisis del discurso y las prácticas de dos equipos de aula de primero y segundo

básico de la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel.

1.3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir mediante la observación las prácticas de co-enseñanza de dos equipos de aula
- Describir mediante el análisis de discurso los significados de co-enseñanza de dos equipos de aula
- Analizar las vivencias de co-enseñanza mediante el contraste de las prácticas y el discurso de los co-enseñantes

1.3.4 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS

Considerando el objetivo de la investigación el cual se enmarca en comprender las vivencias co-enseñanza surgen las siguientes categorías:

- **Conceptos de co-enseñanza:** Respecto a la categoría de conceptos que se refiere a los conocimientos teóricos conceptuales que tienen las co-enseñantes acerca de la co-enseñanza.
- **Práctica de co-enseñanza:** La categoría de práctica apunta a la co-enseñanza como praxis, es decir, cómo las entrevistadas manifiestan que llevan a cabo la estrategia de co-enseñanza en el aula.

- **Sentimientos respecto a la co-enseñanza:**La categoría de sentimientos se enfoca principalmente en conocer lo que sienten las docentes respecto a la co-enseñanza.

- **Transformación de la co-enseñanza:**La categoría transformación, apunta a conocer el discurso que tienen las co-enseñantes acerca de lo que cambiarían o mejorarían de la co-enseñanza que realizan con su equipo.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Existen diversas investigaciones que dan cuenta de los beneficios del trabajo colaborativo en el aula y el impacto que genera en los aprendizaje de los estudiantes.

Según Moliner (2008) existe un consenso sobre los beneficios del trabajo colaborativo para la educación de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, pues esta estrategia favorece la individualización y diversificación de la enseñanza, ayuda a generar un trabajo interdisciplinario, otorga mayores oportunidades de aprendizaje y propicia un buen clima de convivencia escolar. En coherencia con lo anterior, plantea que el trabajo colaborativo es fundamental para mejorar la atención a los estudiantes con NEE. Así, favorecer la cooperación entre los profesores, aspectos que son claves para el éxito de la educación inclusiva.

Como se mencionó anteriormente una de las estrategias que propone el MINEDUC para el trabajo colaborativo es la co-enseñanza. Villa (como se citó en Rodríguez, 2012, p. 29) indica que entre los beneficios de la co-enseñanza para los estudiantes están la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. Igualmente indica que disminuye la proporción numérica entre profesor y estudiantes, lo que impacta positivamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. También señala que la co-enseñanza genera entre los profesores un sentido de comunidad en la clase, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo.

El MINEDUC el año 2013, con el fin de fortalecer los PIE y así avanzar hacia una educación inclusiva, propone un sin número de orientaciones técnicas, entre ellas orientaciones para el trabajo colaborativo y la co-enseñanza.

Debido a que la co-enseñanza es una estrategia que recientemente se está promoviendo en los establecimientos educacionales no existe suficiente información que proporcione antecedentes acerca de cómo vivencian la co-enseñanza los propios actores de ésta.

Por lo tanto, surge la necesidad de comprender cómo vivencian en particular dos equipos de aula la co-enseñanza, es decir, cómo se está realizando, qué piensan y sienten al enfrentarse a esta nueva estrategia educativa.

1.5 PREMISAS DE LA INVESTIGACIÓN

-Se percibe que los equipos de aula vivencian la co-enseñanza como un apoyo, es decir, el profesor de educación básica dirige la clase mientras el profesor de educación diferencial circula en la sala apoyando a los estudiantes que lo requieran.

-Se percibe que los docentes no conocen los enfoques de co-enseñanza, practicando esta estrategia de manera intuitiva.

-Se percibe que la profesora de educación básica considera la sala de clases como su espacio de trabajo ya que siempre habían trabajado solas, por lo tanto, al ingresar la profesora de educación diferencial sienten que su zona está invadida.

CAPÍTULO II:
MARCO TEÓRICO

En toda investigación es necesario fundamentar el problema a través de la teoría para poder llevarla a cabo, es por ello que en el presente se expresan una serie de conceptos que guían nuestra indagación.

2.1 EDUCACIÓN

La educación es un proceso continuo importante para el ser humano, pues éste le permite desarrollar al máximo todas sus potencialidades y darle herramientas para enfrentarse a su realidad.

A continuación se presentan distintas definiciones de educación de diversos autores:

De acuerdo con Luengo (2004) “la educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos” (p.30), ya que según Savater (2010) “Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia amnésica (Platón dixit) con la que naturalmente todos venimos al mundo” (p.26).

El fenómeno de la educación consiste, según Bermudez (2010), en “la acción, o conjunto de acciones destinadas a desarrollar sus capacidades intelectuales en una o varias áreas del conocimiento, tiene que ver con impartir o transmitir el conocimiento. Eso puede hacerse en diferentes maneras, ya sea sistematizada, experimental o de manera formal” (p.3).

El término educación propone demasiado y sobre ello García Carrasco y García del Dujo (1996) manifiestan que:

En él quedaron grabados los ideales de la cultura griega, las aspiraciones de las instituciones romanas, la esperanza y la creencia del pensamiento cristiano, la factibilidad de los proyectos del hombre burgués, los criterios de la ilustración...; tiene tantas caras cuantos sectores sociales definibles. (p.66).

Es tan amplio lo que abarca el concepto de educación que para Böhm(2006, p.19) “la educación, en el sentido de la transmisión oral de reglas para la organización de la vida y de ciertos modelos culturales, pasada de una generación a otra, probablemente es tan antigua como la propia humanidad”, pero específicamente la educación formal, como institución educativa “aparece cuando lo que ha de enseñarse es un saber científico, no meramente empírico y tradicional, como las matemáticas superiores, la astronomía o la gramática” (Savater, 2010, p.41).

La educación como se conoce hoy en varias partes del mundo, es decir, “educación pública, gratuita y obligatoria fue inventada en algún momento de la historia, antes no existía” (González, R., 2012; como se citó en Doin y otros, 2012), al respecto, González (2013) indica que “esto surgió en la época llamada despotismo ilustrado, es donde verdaderamente se crea el concepto de educación pública, gratuita y obligatoria” (p.25).

Es así que la educación aumentó su accesibilidad y ahora “todos los niños, sean cuales fueren sus capacidades o incapacidades, tienen un derecho a la educación establecido por la ley, todos los padres tienen del mismo modo la

obligación de procurar que reciban esa educación” (Warnock, 1989, p.11). De igual manera, la ley chilena, mediante la Ley General de Educación (en adelante LGE) enfatiza que la educación “es un derecho de todas las personas” (2009, Art. 4) y agrega:

Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (Ley General de Educación, 2009, Art. 4).

En coherencia con lo expuesto por la LGE respecto a la diversidad de entes responsables de la educación Compayre (traducido por Roumagnac, 1902) expone que:

No solo existe la educación propiamente dicha, la que se da en las escuelas y que proviene de la acción directa de los pedagogos; sino que hay una educación natural, que se recibe sin saberlo ni quererlo, por la influencia del medio social en que se vive. (p. 5).

Con respecto a la definición de educación la LGE (2009) la describe como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Art. 2)

De esta manera en nuestro país, Chile, “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (Ley General de Educación, 2009, Art.2), estas tres formas de educación son aclaradas en la LGE (2009):

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.

La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona. (Art. 2).

Por otra parte, en nuestra nación la educación regular se organiza en cuatro niveles, lo cual es definido por la LGE en los artículos del 18 al 21 como:

- Educación Parvularia
- Educación Básica
- Educación Media
- Educación Superior

Las modalidades que ofrece el sistema educativo chileno son “opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (Ley General de Educación, 2009, Art.22).

Una de las modalidades educativas es la educación especial o diferencial, la cual es descrita en la LGE (2009) diciendo que:

Desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad. (Art. 23).

2.2 EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial es una modalidad de enseñanza dirigida a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y que antiguamente la educación regular no daba respuesta a estos estudiantes, es por ello, que con la intención de eliminar desigualdades, nace la Educación Especial.

El concepto de educación especial ha evolucionado con el tiempo, partiendo de un enfoque clínico y segregador a uno educativo e integrador. Uno de los hitos más importantes para la Educación Especial es el Informe Warnock pues tal como lo afirma Sánchez (2002): “el Informe Warnock (1978) es pionero en la re conceptualización y posteriores reformas de la educación especial” (p. 38), promoviendo reformas que no solo eduquen a individuos según sus capacidades, sino más bien en favor de la igualdad. Pues propone atender a los

estudiantes en función de sus necesidades brindando respuestas educativas a todos los que en algún momento de su escolaridad lo requieran y así promover el progreso de éstos, generándose un nuevo concepto de educación especial, planteado por Garanto en 1993 (como se citó en Pérez, 2003):

La Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos. (p. 7).

2.2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

Históricamente, la Educación Especial ha ocupado un espacio paralelo a la escuela regular para responsabilizarse de los estudiantes que requieren apoyos especializados para su aprendizaje. En Chile específicamente, la educación tiene un origen más clínico, tal y como lo afirma Godoy, Meza y Salazar en el año 2004:

La Educación Especial en Chile tuvo su origen en el modelo bio-médico y por lo mismo estrechamente vinculado con las disciplinas de la medicina y la psicología. Ambos enfoques, definen y forjan una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. (p. 3).

Sin embargo, como se menciona anteriormente la Educación Especial ha evolucionado y tras el Informe Warnock surge el concepto de NEE. Posteriormente la Educación Especial avanza desde una mirada clínica, del modelo bio-médico, hacia una mirada psicopedagógica, pero netamente desde un modelo educativo, ya que al incorporar el concepto de NEE cambia el concepto de rehabilitación por uno más educativo como es el concepto de intervención.

En el campo de la educación, específicamente sobre la integración y la participación, la UNESCO (1994) expresa que:

Se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. (p.11).

Particularmente en nuestro país, como lo menciona Manghi et al. (2012) “el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la ley n° 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 2004 y el decreto 01 del año 1998”(p.49), leyes que dieron espacio en las escuelas regulares para la integración de distintas necesidades educativas que pudiera presentar el alumnado.

Agregado a lo anterior, “mientras en Chile se implementaba el modelo integracionista, a nivel internacional, ya se desarrollaba el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) que surgía como un aporte de la

educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990)” (como se citó en Manghi et al., 2012, p.49). Este movimiento internacional demanda a los profesores diferenciales repensar su quehacer profesional en aspectos centrales referidos a la intervención escolar, laboral y social centrado en las personas con NEE hacia la intervención de las barreras para disminuirlas o eliminarlas “a fin de garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad” (UNESCO/OREALC, 2004, como se citó en Manghi et al., 2012, p. 50).

En este contexto internacional, la Educación Especial en Chile empieza una nueva etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando así, en sus políticas públicas, unir la educación regular y la educación especial.

En este tránsito, el Estado chileno se suscribe el año 2008 al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El Ministerio de Relaciones Exteriores (2012) afirma que:

Nuestro país participó activamente en los proceso de negociaciones que permitieron la aprobación de la Convención, como de su protocolo facultativo. Fue uno de los primeros países en suscribir ambos instrumentos, el 30 de marzo de 2007, día en que los instrumentos fueron abiertos para su firma. Asimismo, es uno de los pocos países que ha ratificado ambos instrumentos, sin ninguna reserva, con fecha 29 de julio de 2008, entrando en vigor para Chile a contar de esta fecha. (p.2).

Este informe declara que los estados suscritos “se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades

fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 6). Es por ello que el Estado chileno cumple con su obligación y en el año 2010, se aprueba la Ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley 20.422, 2010). En coherencia con el compromiso del estado chileno con la ONU en el 2006, en el ámbito de educación se establece en la LGE (2009) que:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. (Art. 10).

2.2.1.1 Definición de Educación Especial en Chile.

La educación especial en Chile es una modalidad del sistema educativo que pretende dar respuestas a las diferentes necesidades que presenten estudiantes, ya sea niños , niñas y jóvenes con el fin de que todos puedan acceder a educarse y no exista ninguna barrera que limite esta posibilidad, para ello propone distintas modalidades de educación.

En el marco de la Educación Especial en Chile, el MINEDUC define Educación Especial, como:

Una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE, de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades. (s.f., párr. 1)

2.2.1.2 Definición de Necesidades Educativas Especiales

El término de Necesidades Educativas Especiales nace en el Informe Warnock (1987) (como se citó en Universidad de Valencia, s.f.) y éste lo define como:

Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, y fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. Por otro lado, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades. (Párr.8).

En la misma línea la UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994) se refiere a niños con NEE como “a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto Necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización” (p. 6).

En el marco de Educación Especial en Chile, el Decreto 170 de 2009 define alumnos con NEE como “Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009, p. 2).

Además, el Decreto 170 en el Art. 2 clasifica las NEE como permanentes y transitorias y éstas se definen del siguiente modo:

Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP): Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. (MINEDUC, 2009, p. 2)

Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET): Son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder y progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (MINEDUC, 2009,p. 2)

Por último, el Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) se refiere a que NEE “se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículum y que de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (p. 18).

2.2.2 OPCIONES EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el marco Nacional la Educación Especial contempla distintas opciones para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes. Entre ellas están:

a) Las Escuelas Especiales y los Centros de Capacitación Laboral: representan una de las opciones de la Educación Especial con mayor trayectoria en nuestro país. Ambos servicios educativos acogen alumnos con discapacidad y trastornos específicos del lenguaje.

b) Establecimientos de educación regular con Proyecto de Integración Escolar (PIE) y/o con grupo diferencial: Las escuelas y liceos atienden de dos formas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales:

- Establecimientos de educación regular con integración escolar

Los establecimientos de educación regular que asumen el desafío de integrar alumnos con discapacidad o trastornos específicos del lenguaje deben elaborar un Proyecto de Integración Escolar (PIE). Éste constituye una estrategia del MINEDUC, que tiene por objeto cautelar la calidad de los aprendizajes y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las condiciones para la aprobación de dicho proyecto dicen relación, principalmente, con la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos específicos, perfeccionamiento docente y adecuaciones de la infraestructura, cuando corresponda.

- Establecimientos de educación regular con grupos diferenciales:

Los grupos diferenciales de las escuelas de educación básica, tienen como propósito apoyar el proceso educativo de niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje y adaptación escolar, ya sea de carácter transitorio o permanente.

Es en esta opción educativa en donde se focalizará la presente investigación, ya que ésta se realizará en una Escuela Municipal con PIE.

- b) Escuelas y aulas hospitalarias: constituyen otra modalidad del sub-sistema de Educación Especial, a través de la cual se entrega educación compensatoria a alumnos y alumnas de educación básica, regular y especial que, por problemas de salud, deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio, durante un período sostenido.(p. 23-26).

2.2.3 PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

A nivel mundial es una necesidad hacer partícipe en materia de educación a todos los niños y niñas, sin importar las condiciones en las cuales ellos se desarrollan, fomentando que las escuelas se encuentren preparadas para poder abordar las diferencias entre ellos, incluyendo con mayor énfasis a los que presentan NEE, es por ello que la UNESCO (2008) expone que la educación inclusiva puede considerarse como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. (p. 12).

En este marco, en nuestro país y como lo manifiesta en el año 2015 el MINEDUC, el PIE surge en el actual contexto de la Reforma Educacional Inclusiva y lo define como:

Una estrategia que dispone el sistema escolar, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, sean éstas de carácter permanente o transitoria. (p. 1).

Todo este esfuerzo es con el objetivo de “equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado” (MINEDUC, 2013, p. 5). Como también el propósito de entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que NEE (MINEDUC, 2013, p. 7).

En Chile los datos concretos, según la Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local (en adelante CEAS) en relación a la matrícula que se ha alcanzado de alumnos integrados en relación con la población regular de los establecimientos con Proyecto de Integración Escolar “muestra una media de 1 alumno integrado por cada 55 alumnos regulares” (CEAS,2013, p.8). Por otra parte, este estudio, descubrió que “hay poca participación de los profesores de aula común con relación al Proyecto de Integración Escolar. Con frecuencia aparecen dos grupos claramente definidos: uno de profesores que apoya el proceso, mientras que otro se resta o desentiende de éste” (CEAS, 2013, p.11).

El PIE permite mayores recursos a los establecimientos educacionales, los cuales explicitan las Orientaciones Técnicas del PIE, como recursos humanos y materiales, que facilitan la entrega de una educación relevante y pertinente a la diversidad de estudiantes (MINEDUC, 2013, p.8) .

Por otra parte, desde el interés del MINEDUC por conocer cómo se ha implementado el PIE en las escuelas, el Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) ha realizado investigaciones al respecto y ha encontrado que “el Programa de Integración existe en las escuelas para dar apoyo a niños y niñas con NEE, pero no ha logrado afectar la estrategia de la escuela dirigida a fomentar los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 248). Además, ha descubierto la concepción que tienen las escuelas respecto a la integración y su consecuente puesta en práctica, encontrando que “existe la tendencia en las escuelas a concebir la temática de integración asociada a aspectos altamente concretos” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p. 246), por ejemplo, consideran suficiente para hablar de integración contar con un número de niños integrados, con los profesionales y materiales necesarios para su atención. Además, de modo general en las escuelas, con respecto a la incorporación del PIE y su objetivo de generar mayor inclusión social de todo el alumnado se ha descubierto que “el sentido del trabajo con la diversidad se encuentra débilmente desarrollado a nivel institucional, pues no se tiene ni se trabaja un sentido común en la escuela

respecto a la integración y mucho menos a la inclusión” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p. 246).

Por lo tanto, de acuerdo a la anterior mención del estudio, la realidad es que “las escuelas se definen integrativas desde un punto de vista más bien formal, no habiendo una cultura escolar ni la instalación de prácticas sólidas que se acoplen a dichos discursos” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p. 247).

2.2.3.1 ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Como presenta el portal del MINEDUC, las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, aportan “un conjunto de criterios y estrategias para la implementación del Decreto Supremo N° 170/2009 del Ministerio de Educación, de modo de garantizar la calidad de los procesos educativos en los establecimientos que cuentan con Proyecto o Programa de Integración Escolar” (Implementación Decreto Supremo N°170, párr.1). Dichas orientaciones “tienen por objetivo apoyar a las comunidades educativas para optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los PIE en los establecimientos educacionales, de acuerdo a la normativa vigente” (MINEDUC, 2013, p. 5).

Las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013, p.5) describen los procedimientos y procesos técnicos que la comunidad escolar debe considerar, para abordar las distintas etapas que exige la implementación y desarrollo de un PIE como lo es la planificación, organización y coordinación de un PIE, la evaluación diagnóstica integral de NEE, trabajo colaborativo y de co-enseñanza, por último la evaluación de los PIE y uso de los recursos.

2.2.4 NORMATIVA VIGENTE

Respecto a la normativa vigente que rige actualmente la Educación Especial en Chile existe la Política Nacional de Educación Especial (s.f.) que “busca hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (párr. 1).

Por otra parte el MINEDUC, por medio de la Política Nacional de Educación Especial nos impone que:

El desafío de que la enseñanza responda mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, y que las necesidades educativas de todos los y las estudiantes sean atendidas en el marco del currículum común con los apoyos y adecuaciones que sean necesarias en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos. (s.f., párr. 2).

2.2.4.1 DECRETO SUPREMO 170/2009

Es un reglamento que regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para impartir un PIE, además especifica los profesionales competentes que deben realizar la evaluación de ingreso del estudiante a un PIE, así como los procedimientos diagnósticos a emplear. También, este reglamento dispone en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el Estado entrega para la atención de los estudiantes y define el personal de apoyo que se requiere para trabajar con los estudiantes en el mejoramiento de su nivel de aprendizaje (MINEDUC, 2014, pp. 4-5).

2.2.4.2 DECRETO 83/2015

En el año 2015 el MINEDUC promulga el Decreto 83, según el cual:

Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica. (Art. 3).

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e

individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. A partir de estos criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad.

2.2.5 TRABAJO COLABORATIVO

De acuerdo con el MINEDUC (2013, p. 39), el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Por otra parte, en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar el MINEDUC (2013) explica que puede ser considerado:

Metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en la acción educativa demanda. (p. 49).

De acuerdo con Bugueño y Barros (2008), “el trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los más determinantes criterios de calidad” (p.1). Este, se expresa mediante diversos factores, entre ellos: «planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los

profesores»; «procesos de colaboración, cohesión y apoyo»; o «consenso y trabajo en equipo del profesorado».

Esta forma de trabajar y de desarrollar la enseñanza-aprendizaje es de relevancia ya que el “trabajo colaborativo entre diversos actores de la comunidad educativa constituye un aspecto importante para crear escuelas inclusiva” (como se citó en Centro de innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p.9). En relación a lo anterior, vale mencionar que “es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales” (MINEDUC, 2012, Párr. 2).

El Decreto 170/09 junto a las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2012) aclaran en un documento sobre el trabajo colaborativo y co-docencia que los profesionales que realizan trabajo colaborativo deben tener ciertas características como: “apertura al trabajo en equipo, capacidad de empatizar con otros, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales, compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, y otras” (p.43).

2.2.5.1 EQUIPO DE AULA

El MINEDUC (2013) profundiza sobre lo que es el equipo de aula, aclarando que “con el propósito de favorecer el trabajo colaborativo se deben constituir en el establecimiento equipos de aula por cada curso que cuente con estudiantes integrados en un PIE” (p.40).

Además en este documento, el MINEDUC (2013) define al Equipo de aula como:

Un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. (p. 40).

Dichos equipos están formados por profesores de aula regular respectivos a cada asignatura, profesores especialistas y los profesionales asistentes de la educación.

Es de relevancia que “Los/las integrantes del Equipo de Aula tienen como finalidad común mejorar la calidad de la enseñanza de todos los/las estudiantes” (MINEDUC, 2012, Párr.8) y no sólo de los estudiantes integrados.

2.2.5.2 DEFINICIÓN DE CO-ENSEÑANZA

Weis, en relación a la co-enseñanza plantea que “la co-enseñanza entre los educadores generales y los de educación especial consiste en dos o más profesionales que dan un instrucción sumativa a un grupo diverso o mezclado de alumnos en un único espacio físico (Weis 2002, como se citó en Gento, 2010, p. 23).

Hacer co-enseñanza es de gran importancia en la educación de todo el alumnado ya que como expone el MINEDUC (2012) “la co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas” (p. 35).

De acuerdo a los documentos oficiales el MINEDUC en el año 2013 se refiere a la Co-enseñanza como:

Concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. La Co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia en las escuelas. (p. 44).

2.2.5.2.1 ENFOQUES DE CO- ENSEÑANZA

De acuerdo a la normativa vigente, el MINEDUC (2013) propone 4 enfoques de co-enseñanza, que pueden asumir distintas formas prácticas dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella, los cuales son:

Enseñanza de Apoyo: Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro/s (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están recién iniciándose en la co-enseñanza.

Enseñanza Paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.

Enseñanza Complementaria: ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifican entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc. A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza.

Enseñanza en Equipo: dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la

clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, una de las docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados. (p.48).

De acuerdo a un estudio del Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013, p.164), se develó en relación a las modalidades de trabajo colaborativo llevadas a cabo en las aulas, que estas dependen bastante de las actitudes de los profesores.

La política de integración escolar implica una serie de transformaciones y exigencias tanto para la organización escolar como al trabajo de los docentes (Rodríguez, s.f., Párr.2). En otro documento, Rodríguez (2014) expone que “Existen diversas tipologías respecto a los enfoques de co-enseñanza... de hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase” (p. 224).

Existe una integración de las tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008) (citado por Rodríguez, 2014, p. 224). De acuerdo a lo anterior, a continuación se describen las principales características de cada enfoque.

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.).

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.

Co-enseñanza complementaria. Consistente 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.

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 lo co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa entre otros.(Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Hughes y Murawski, 2001, pp. 224-225)

La co-enseñanza, según una investigación realizada por Rodríguez (s.f., Párr. 57) “es una estrategia posible de llevar a cabo en nuestra realidad, pero que requiere que las escuelas cambien su tendencia a favorecer un sistema de trabajo atomizado en vez de un trabajo colaborativo y en equipo”. Es decir, la escuela tiene la responsabilidad de propiciar un ambiente de colaboración,

brindando a profesores y profesionales asistentes de la educación la posibilidad de trabajar en equipo complementándose y compartiendo la labor de enseñar.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE

Todo investigador al momento de realizar un estudio debe enmarcarse dentro de un paradigma de investigación considerando los fines de su investigación, De Miguel (1988, p.66 como se citó en Bisquerra 2014) define paradigma como:

Un punto de vista, modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. (p. 66).

De acuerdo al objetivo de nuestra investigación, el cual es comprender la experiencia de dos equipos de aula al trabajar bajo la estrategia de co-enseñanza este estudio se sitúa bajo el paradigma de investigación cualitativa el cual especifica Bisquerra (2014) que:

Bajo la denominación de paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista agrupamos distintas corrientes que surgieron como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales... el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan... desde este enfoque el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica.(p.74).

En coherencia con la intención de nuestro estudio, el cual es comprender las vivencias de los equipos de aula en el trabajo realizado bajo la co-enseñanza, utilizamos como método de investigación cualitativa el estudio fenomenológico con elementos etnográficos, ya que “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (Creswell, 1998, citado por Sandín, 2003, p. 151) , es decir, penetra en las creencias y sentimientos que tienen los sujetos investigados sobre el tema en particular, es decir, sobre la co-enseñanza. Del mismo modo, Buendía, Colás y Hernández (1998) aclaran que

Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos. (p.229).

De este modo la fenomenología permite ingresar en los significados que le otorgan los miembros del equipo de aula a la co-enseñanza. Pero para lograr los objetivos del estudio también necesitamos de la etnografía, ya que “la investigación etnográfica es quizás el método conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas” (Bisquerra, 2014, p. 295), permitiendo analizar, mediante la

observación, la práctica de co-enseñanza, pues la etnografía “se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con objeto de describir patrones o regularidades que surgen de la complejidad.” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 233)

De este modo, utilizamos como modelo de investigación la complementariedad entre la fenomenología y la etnografía, ya que para lograr el objetivo de comprender las vivencias de los co-enseñantes es necesario entrar en la profundidad del fenómeno, es decir, analizando el discurso y la práctica del fenómeno.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que la investigación se centró en estudiar el funcionamiento de dos equipos que realizan co-enseñanza, el diseño de investigación que se utilizó fue el estudio de caso, pues según lo definido por Bartolomé (1992, p.24 como se citó en Bisquerra, 2014)

La finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado. (p. 310)

En la misma línea Stake (1998, como se citó en Bisquerra, 2014, p.311) señala que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”.

3.3 INFORMANTES CLAVE

Para poder alcanzar el objetivo de la investigación se utilizó una población acotada y observable por el carácter cualitativo y fenomenológico del estudio, por lo tanto, la población en la que se realizó la investigación fueron dos parejas de co-enseñantes en particular, las cuales fueron seleccionadas bajo los siguientes criterios:

Para Establecimiento Educacional:

- Establecimiento educacional con dependencia Municipal.
- Establecimiento que cuente con Programa de Integración Escolar.
- Establecimiento con niveles de educación básica.

Para profesionales:

- Criterio de inclusión: Se incluirá a los equipos de Aula que realicen co-docencia en los cursos de primero y segundo básico,

en una Escuela Municipal que cuente con Proyecto de Integración Escolar.

-Criterios de exclusión: Se excluirá a aquellos docentes que conformen los Equipos de Aula de los cursos de pre-básica y de tercero básico a cuarto medio, de igual forma a los asistentes de la educación.

De acuerdo a los criterios nombrados anteriormente, fue posible el acceso a la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel, la cual actualmente educa estudiantes desde pre-kínder hasta 1° año de enseñanza media, con un curso por cada nivel educativo. Por lo tanto, la unidad de análisis corresponde a dos profesoras de educación diferencial y dos profesoras de educación básica (primero y segundo básico) las cuales conforman los dos equipos de aula observados y analizados.

3.4 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación se desarrolló en el establecimiento educacional por medio de las siguientes etapas de investigación:

Etapas 1: Acceso al campo de investigación: solicitar carta de presentación a la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Entrega de carta y presentación con la dirección del establecimiento.

Etapa 2: Inserción en el campo investigativo: Presentación e identificación con los dos equipos de co-enseñantes.

Etapa 3: Recogida de datos: Observaciones reiteradas a dos equipos de aula y entrevistas individuales a profesoras de educación diferencial y profesoras de educación básica

Etapa 4: Análisis de datos: Análisis de las observaciones y entrevistas realizadas mediante la triangulación de datos.

Etapa 5: Redacción de conclusiones: Redacción de conclusiones a partir de la triangulación.

3.5 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Dentro de la investigación cualitativa existen múltiples métodos y técnicas de recogida de información, sin embargo, considerando la naturaleza y características de la investigación se efectuaron dos técnicas de recogida de información, la entrevista semi-estructurada y la observación. En relación a la entrevista semi-estructurada se empleó como instrumento una pauta de entrevista como guía de información importante a investigar, la cual fue aplicada de manera individual a cada docente involucrado en esta investigación. Por otro lado, en el caso de la observación se utilizó como instrumento de

recogida de información las notas de campo, recolectando información en múltiples observaciones de clases, ya que “en una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio” (Bisquerra, 2014, p. 329).

A continuación, se describe conceptualmente las técnicas que se implementaron durante la investigación.

3.5.1 LA OBSERVACIÓN

La observación, como técnica de recogida de información nos permite conocer aspectos reales y cotidianos de la puesta en práctica de la co-enseñanza en el aula, ya que según Araneda A, Parada M, Vásquez A. (2008):

La observación, en la investigación cualitativa, puede definirse como el proceso de examinar detenida y sistemáticamente el desarrollo de la vida social tal cual ella discurre por sí misma, sin manipularla ni modificarla. Los acontecimientos deben suceder de manera espontánea no permitiendo la manipulación artificial por parte del investigador. (p.82).

En función de la naturaleza del estudio se decidió aplicar observación no participante, ya que en ningún momento hubo intervención ni manipulación de

la realidad por parte de las investigadoras tal y como lo define Araneda et al. (2008):

La observación no participante es aquella en la que el investigador se mantiene apartado y alejado de la acción, es poco visible y no se compromete en el trabajo y los roles del grupo como miembro activo de él, además de no simular intencionadamente que pertenece al grupo. (p.84).

Para registrar las observaciones que se realizaron a los equipos de co enseñantes en sus intervenciones en el aula, se utilizó como instrumento las notas de campo las que según Araneda et al. (2008) corresponden a:

Los datos que el investigador recoge en el lugar en que se sitúa la investigación. Para el efecto de registrar observaciones, se puede utilizar cuadernos, hojas sueltas, fichas, agendas, ordenadores portátiles, etc. También se usan con frecuencia cámara de video y grabadoras de conferencias. (p. 78).

3.5.2 LA ENTREVISTA

Para recoger información sobre las percepciones de los equipos de aula respecto a sus prácticas bajo la co- enseñanza se utilizó la entrevista, la cual según Bisquerra (2014, p. 336) es “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”

Para conseguir los fines e información relevante para nuestro objeto de estudio se optó por utilizar específicamente entrevista semi-estructurada la cual se define por Rodríguez (2007):

La entrevista semi estructurada trabaja con una guía de entrevista (especie de cuestionario con preguntas abiertas) que determina los temas, las preguntas para cada tema y el orden en que se van a formular. Desde ese punto de vista, sigue un procedimiento definido de antemano, aunque deja al entrevistador cierta libertad en el proceso de ejecución, por ejemplo, en el uso de la repregunta o en la profundidad y tiempo con el que se aborda cada tema. (p. 59)

En este estudio se realizaron entrevistas semi-estructurada a las profesoras que componen equipos de aula en particular, con el fin de lograr las respuestas a las preguntas que guían esta investigación. ya que la entrevista semi-estructurada posee un guión temático.

3.6 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Respecto al análisis de la información recopilada Ruiz (2003) señala que:

Toda investigación completa debe ser sometida a algún tipo de control que exprese, de una forma u otra, hasta qué punto ha logrado sus objetivos iniciales. Éste equivale a un control de calidad al que el investigador somete su propia producción. (p. 47).

Por lo tanto, una vez terminada la recogida de datos se dará inicio al análisis de información, pues “la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio” (Rodríguez et al. 1999, p.200).

Según Miles y Huberman (1994, citado por Rodríguez, 1999, p. 204) el análisis de datos cualitativo tiene una serie de tareas básicas, las cuales consisten en la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. Estas actividades “no definen un proceso lineal de análisis en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, sino que a veces pueden darse de una manera simultánea... o darse de modo reiterativo” (Rodríguez, 1999, p. 204), característica propia de un análisis de datos cualitativo.

Por lo tanto, de acuerdo a información teórica, el análisis de datos se realizó en tres etapas:

1° Etapa: Reducción de los datos: “consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla más abarcable y manejable” (Rodríguez, 1999, p. 205) permitiendo establecer relaciones y sacar conclusiones. En la investigación utilizamos las tareas de segmentación en unidades y categorización o agrupamiento.

- Segmentación en unidades: se realizó según criterios temáticos, es decir, “considerar unidades en función del tema abordado. Considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible encontrar segmentos que hablan del mismo tema” (Rodríguez, 1999, p. 207).
- Categorización o agrupamiento: trata de la “identificación y clasificación de elementos... consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una categoría de contenido” (Rodríguez, 1999, p.209), es decir, una categoría soporta un tipo de significado. Para iniciar la categorización se utilizaron categorías apriorísticas, sin embargo durante el análisis de datos surgieron subcategorías las cuales se definen como emergentes.

Vale destacar, que la categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades temáticas.

2° Etapa disposición y transformación de los datos: de acuerdo con Rodríguez (1999, p. 212) “una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver cuestiones de investigación”, por lo tanto, se utilizó como procedimiento para organizar la información la construcción de matrices de información.

3° Etapa obtención de resultados y verificación de conclusiones: “Bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos” (Rodríguez, 1999, p 214). En esta etapa se buscó responder a los objetivos del estudio, para ello se trianguló la información obtenida de las entrevistas, significados que los informantes atribuyen a sus prácticas de co-enseñanza, con la información obtenida a partir de las observaciones surgiendo de esto el primer nivel de análisis. Luego se trianguló discutiendo los hallazgos obtenidos del primer nivel de análisis con la normativa vigente proporcionada por el MINEDUC emergiendo el segundo nivel de análisis a modo de discusión.

CAPÍTULO IV:
ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Recopilar antecedentes no es suficiente para poder llegar tener resultados del estudio, por ello, con el objetivo de conocer en profundidad las vivencias de dos equipos de aula sobre la co-enseñanza, realizamos el análisis de la información.

En el capítulo anterior, se describió cual sería el proceder de esta etapa, por lo tanto, la recolección de datos se realizó en distintas visitas en el contexto del estudio por medio de la observación y de entrevistas, utilizando como instrumentos las notas de campo y una pauta de entrevista respectivamente. Las visitas cesaron cuando se dejó de obtener nuevos antecedentes en las observaciones.

Para facilitar la organización de la información se realizó la codificación de los equipos y sus integrantes:

Tabla N° 1: *Codificación de informantes*

| Código | Integrantes | Equipo |
|--------|--|----------|
| ED1 | Profesora de Educación Diferencial Primero Básico | Equipo 1 |
| EB1 | Profesora de Educación Básica Primero Básico | |
| ED2 | Profesora de Educación Diferencial Segundo Básico | Equipo 2 |
| EB2 | Profesora de Educación Básica Segundo Básico | |

Una vez obtenida la información de las notas de campo y las entrevistas transcritas, se procedió paralelamente del siguiente modo:

- A. Primero se realizó la reducción de datos, es decir, la información recurrente y/o relevante de las entrevistas y notas de campo, se seleccionó y se organizó en temas y categorías.
- B. Luego se hizo la disposición y transformación de los datos, organizando la información en matrices de categorías. Durante esta etapa, surgieron nuevas subcategorías, es decir, categorías emergentes.

Las categorías apriorísticas y categorías emergentes de las notas de campo son las siguientes:

Tabla N° 2: *Categorías de notas de campo*

| Categorías apriorísticas | Categorías emergentes |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Comunicación de Co-enseñantes | No surgen categorías emergentes |
| Enfoques de Co-enseñanza | Liderazgo entre pares |
| | Apoyo tutorial |

Los temas, categorías apriorísticas y categorías emergentes de las entrevistas son las siguientes:

Tabla N° 3: *Categorías de entrevistas*

| Tema | Categorías apriorísticas | Categorías emergentes |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| Conceptualización de Co-enseñanza | Conceptos de la Co-enseñanza | Co-enseñanza como trabajo colaborativo |
| | | Co-enseñanza como apoyo |
| | | Enfoques de co-enseñanza |
| Prácticas de Co-enseñanza | Planificación de la Co-enseñanza | Selección de recursos materiales |
| | | Foco centrado en estudiantes descendidos |
| | Ejecución de la Co- | Roles emergentes |

| | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| | enseñanza | Profesora de Educación Diferencial como apoyo |
| | | Profesora de Educación Regular como líder |
| | | Trabajo en conjunto |
| | Evaluación de la Co-enseñanza | No surgen categorías |
| Sentimientos sobre la Co-enseñanza | Sentimientos | Valoración del rol de la Profesora de Educación Diferencial |
| | | Relaciones interpersonales dentro del equipo de aula |
| | | Valoración de la co-enseñanza |
| | | Sobrevalorización de normativa |
| Transformación de la Co-enseñanza | Transformación de la Co-enseñanza | El tiempo |
| | | El rol de la Profesora de Educación Diferencial |

C. Posteriormente, para la obtención de resultados y verificación de conclusiones se realizaron dos niveles de análisis de la información:

- El primer nivel de análisis de la información, se realizó por una parte con los datos obtenidos de las entrevistas (discurso) y por otra con los datos expuestos por las notas de campo (pautas de observación).
- El segundo nivel de análisis se realizó triangulando la información de las entrevistas con la de las notas de campo, todo eso a su vez

fundamentado con teoría, exponiendo de este modo la profundidad de las vivencias de los informantes en relación a la co-enseñanza.

D. Finalmente, se realizaron conclusiones respondiendo al objetivo general y los objetivos específicos de este estudio.

A continuación se presenta los antecedentes obtenidos del estudio dividido en dos partes, primero notas de campo, luego entrevistas.

4.2 NOTAS DE CAMPO

La categoría de comunicación agrupa antecedentes en torno al diálogo que se produce entre co-enseñantes, además del intercambio de información que éstas realizan, así también denota el grado de cercanía o proximidad entre la profesora de educación básica y la profesora de educación diferencial. Además demuestra el grado de afinidad que pudiera existir entre ambas en el contexto del trabajo colaborativo dentro del aula regular.

La categoría enfoques agrupa antecedentes sobre las formas prácticas de llevar a cabo la co-enseñanza en el aula, durante el análisis de elementos de esta categoría emergieron dos sub categorías: liderazgo entre pares y apoyo tutorial.

A continuación se presentan las matrices que contienen información representativa de las observaciones, agrupadas en las categorías y sub categorías previamente mencionadas.

Tabla N° 4: *Categoría comunicación de co-enseñantes*

| Categoría | Equipo 1 | Equipo 2 |
|-------------------------------|--|---|
| Comunicación de co-enseñantes | <p>1° Observación <i>EB1 y ED1 conversan antes de comenzar la clase</i></p> <p><i>Ambas detienen un poco la clase y hablan en voz alta sobre el comportamiento que están teniendo los estudiantes</i></p> <p><i>EB1 y ED1 tienen un diálogo en la mesa de EB1, para lo que viene más adelante</i></p> <p><i>Las profesoras se despiden</i></p> <p>2° Observación <i>Al llegar a la sala EB1 y ED1 conversan.</i></p> | <p>1° Observación <i>Entran a la sala, conversan antes de dirigirse al curso.</i></p> <p><i>Luego las docentes vuelven a conversar y ED2 sugiere algunas ideas a EB2 acerca de la estrategia que está utilizando.</i></p> <p><i>Se generan varias instancias en que ambas docentes conversan.</i></p> <p><i>Termina la clase, EB2 Y ED2 se despiden.</i></p> <p>2° Observación <i>Ambas profesoras conversan antes de comenzar la clase</i></p> <p><i>Los estudiantes salen a recreo y luego EB2 Y ED2 se despiden y se retiran.</i></p> <p>3° Observación <i>EB2 Y ED2 se saludan y conversan</i></p> <p><i>Durante el desarrollo de la clase ED2 y EB2 conversan.</i></p> <p><i>Mientras los estudiantes realizan ejercicios ED2 pregunta a EB2 que va a hacer ahora.</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>Conversan.</i></p> <p>4°Observación <i>EB2 y ED2 se saludan y conversan antes de comenzar la clase.</i></p> <p><i>EB2 y ED2 se encuentran en medio del pasillo de la sala y conversan por unos minutos, mientras los estudiantes copian la materia del pizarrón.</i></p> <p><i>Salen los alumnos y EB2 y ED2 se quedan conversando son alumnos dentro de la sala</i></p> |
|--|--|--|

Respecto a la comunicación del equipo 1, a partir de las observaciones se puede apreciar que el diálogo que realizan es para solicitar colaboración una de la otra en tareas específicas, destacando que es EB1 quien demanda mayormente colaboración.

Siguiendo con el intercambio de información en el Equipo 1 se aprecia que éstos no son sobre aspectos didácticos, pues luego de realizar intercambios comunicativos no se evidencia una modificación de estrategias o metodologías durante el desarrollo de la clase. En cambio, en el Equipo 2 los intercambios de información son sobre aspectos didácticos, pues luego de realizar intercambios comunicativos se evidencia una modificación de estrategias o metodologías durante el desarrollo de la clase. Respecto a los códigos no verbales estos

denotan un grado de cercanía entre las co-enseñantes de ambos equipos, evidenciando buen clima laboral.

Cabe destacar que las conductas comunicativas fueron reiteradas durante todas las observaciones realizadas en ambos equipos.

Tabla N° 5: *Categoría enfoque de co-enseñanza*

| Categoría | Subcategoría | Equipo 1 | Equipo 2 |
|-------------------------|-----------------------|--|---|
| Enfoque de co-enseñanza | Liderazgo entre pares | <p>1° Observación EB1 le pide a educadora ED1 que lea nuevamente el texto.</p> <p>EB1 sigue con la clase le pide a ED1 que lea la pregunta siguiente</p> <p>EB1 repite la pregunta y nuevamente le pide a ED1 que escriba en el pizarrón</p> <p>2° Observación ED1 pregunta si puede dar una pista a un estudiante, EB1 dice que no.</p> <p>3° Observación EB1 está en la sala, ED1 llega y EB1 le pide a ED1 que saque a los niños de la sala y se formen afuera</p> | <p>2° Observación EB2 le pide a ED2 que nombre a estudiantes para que sigan con la lectura en voz alta</p> <p>EB2 le pide a ED2 que haga un ejemplo con una palabra de vocabulario</p> <p>3° Observación EB2 inicia la clase, ED2 no está</p> <p>EB2 le pide a ED2 que diga números para un ejercicio en la pizarra.</p> <p>4° Observación EB2 le pide a ED2 que le ayude a revisar los cuadernos.</p> |
| | Apoyo tutorial | <p>1° Observación ED1 y EB1 pasa por los</p> | <p>1° Observación Se repite</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>puestos de algunos estudiantes verificando la respuesta correcta</p> <p>EB1 pregunta quién terminó de escribir, les da un minuto más en tanto ED1 va al puesto de un estudiante que está atrasado</p> <p>EB1 sigue con las preguntas del libro y ED1 de forma individual le hace las preguntas a los estudiantes que están atrasados</p> <p>2° observación ED1 ayuda a los estudiantes atrasados a “contextualizarse” con la pregunta en que van los compañeros.</p> <p>3° observación ED1 se pasea por los puestos y se detiene en ciertos estudiantes.</p> <p>ED1 se sienta con un alumno y le lee la prueba para que la termine.</p> | <p>constantemente la conducta de ED2 de estar recorriendo la sala atendiendo a las necesidades de los niños. EB2 es quien lidera la clase</p> <p>2° Observación ED2 pasa por los puestos para ver qué van hacer y ayuda a estudiantes</p> <p>ED2 se dirige a donde un estudiante que estaba atrasado y le explica las instrucciones, EB2 mientras, revisa en conjunto con los estudiantes</p> <p>3° Observación Desde la pizarra EB2 pregunta a una alumna si sabe la respuesta... ella no sabe y ED2 se acerca y le explica cómo realizarlo</p> <p>4° Observación ED2 se separa del niño al cual está ayudando y comienza a pasearse por los puestos, se detiene en algunos estudiantes para luego continuar paseándose por la sala</p> |
|--|--|--|---|

En consideración a la subcategoría liderazgo entre pares podemos decir que ésta se orienta a descubrir si existe un líder entre los co-enseñantes e identificar quién cumple esta función a través de la interacción en el aula común.

A partir de las observaciones se identifica liderazgo de EB1 sobre ED1 lo cual queda manifiesto en la siguiente nota: “*ED1 pregunta si puede dar una pista a un estudiante, EB1 dice que no*” por lo tanto ED1 no puede realizar la tarea, ya que obedece a EB1.

Además, el liderazgo de EB1 se mantiene constante, ya que, en todas las observaciones se verifica que EB1 pide diversas ayudas a ED1 y nunca esto es al revés. Del mismo modo, se identifica liderazgo de EB2 sobre ED2, quien solicita ayuda en acciones asistenciales como por ejemplo, seleccionar alumnos para que respondan, nominar números para un ejercicio, revisar cuadernos y pegar notas en ellos, etc.

Es decir, en ambos equipos se evidencia que el liderazgo dentro de aula de clases es de la profesora de educación básica.

La subcategoría apoyo tutorial referida a tareas de apoyo individualizado a los estudiantes de aula común, a partir de lo observado se aprecia que en ambos equipos es ED1 y ED2 quien cumple este rol en sus equipos, pues ellas se encargan de prestar apoyo a estudiantes que lo requieran realizando apoyo

tutorial, enfocando su atención en los estudiantes que se encuentran atrasados o que no han comprendido el contenido.

4.3 ENTREVISTAS

Tema: Conceptualización de co-enseñanza

Pregunta: ¿Qué entiende por co-enseñanza?

La categoría de conceptualización de la co-enseñanza se refiere a los conocimientos teóricos conceptuales que tienen las informantes acerca de la co-enseñanza, de ésta han surgido las siguientes subcategorías: co-enseñanza como trabajo colaborativo, co-enseñanza como apoyo y enfoques de co-enseñanza.

Tabla N° 6: *Categoría concepto de co-enseñanza*

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|----------------|--|--|
| Concepto de la | Co-enseñanza como Trabajo Colaborativo | <p>ED1: <i>“La co-enseñanza es el trabajo en equipo colaborativo que se da entre los especialistas del equipo PIE y los docentes de aula del establecimiento”</i></p> <p>ED2: <i>“Es el trabajo colaborativo que se hace entre dos o más docentes”</i></p> |

| | | |
|--------------|--------------------------|--|
| Co-enseñanza | | EB1: <i>“Co-enseñanza es un trabajo colaborativo que hacen más de una persona, trabajamos entre más de un grupo para lograr los aprendizajes de los alumnos”</i> |
| | Co-enseñanza como apoyo | EB2: <i>“el proceso de co-enseñanza es cuando uno se apoya de una especialista de educación diferencial, que apoya a los niños tanto los que tienen problemas de aprendizaje como el grupo de curso en general”</i> |
| | Enfoques de Co-enseñanza | <p>ED1: <i>“Los enfoques... conozco el paralelo, el de apoyo... y los otros los nombres en estos momentos se me han ido”</i></p> <p>ED2: <i>“Reconozco los enfoques de co-enseñanza, pero en estos momentos no me acuerdo de todos los nombres”</i></p> <p>EB1: <i>“no conozco ningún enfoque de co-enseñanza”</i></p> <p>EB2: <i>“Específicamente no conozco lo enfoques de co-enseñanza”</i></p> |

En relación a la subcategoría co-enseñanza como trabajo colaborativo se puede apreciar que en su mayoría las docentes entrevistadas conceptualizan la co-enseñanza como trabajo colaborativo, pues ED1, ED2 Y EB1 mencionan que

para ellas la co-enseñanza es el trabajo colaborativo. También se puede apreciar que en su totalidad coinciden que la co-enseñanza es un trabajo que se realiza entre dos o más personas.

De la subcategoría co-enseñanza como apoyo se observa que EB2 conceptualiza la co-enseñanza como un apoyo tanto para ella como para los estudiantes.

Respecto a la subcategoría enfoques se visualiza que existe una de las docentes (ED1) que menciona dos de los cuatro enfoques de co-enseñanza propuestos por el Ministerio de Educación, en tanto que ED2, EB1 y EB2 tienen un menor grado de conocimiento teórico conceptual respecto a los tipos de enfoque de co-enseñanza pues mencionan que no conocen ningún enfoque o bien que no los recuerdan.

Tema: Práctica de Co-enseñanza

Pregunta: ¿cómo realiza la Co-enseñanza?

En este tema surgieron tres grandes categorías: planificación de la co-enseñanza, ejecución de la co-enseñanza y evaluación de la co-enseñanza, dentro de cada una emergen sub categorías.

Cada categoría es descrita a continuación con sus respectivas tablas:

La categoría planificación de la co-enseñanza apunta a la descripción de lo que las profesoras comentan que realizan en las horas de planificación de la

enseñanza. De ésta surgen las siguientes subcategorías: selección de materiales, foco centrado en estudiantes descendidos y factor tiempo.

Tabla N° 7: *Categoría planificación de la co-enseñanza*

| Categoría | Subcategorías | Citas |
|----------------------------------|--|---|
| Planificación de la Co-enseñanza | Selección de recursos materiales | <p>ED1: <i>“La determinación de materiales la tomamos en conjunto... Si es necesario a veces ocurre también de manera emergente”</i></p> <p>ED2: <i>“Los acuerdos que hacemos, según el contenido que estamos viendo...qué estrategias se va a utilizar, qué tipo de material concreto”</i></p> <p>EB2: <i>“en conjunto en el trabajo colaborativo vemos qué material concreto podemos utilizar para apoyar la teoría de un aprendizaje, fabricamos juntas material o buscamos guías de apoyo”</i></p> |
| | Foco centrado en estudiantes descendidos | <p>ED2: <i>“Con la profesora de aula común,lo primero que vemos qué alumnos están descendidos y qué alumnos van avanzados, buscamos estrategias para trabajar con los alumnos más descendidos, vemos que tipo de evaluaciones podemos hacerle seleccionamos el material concreto que vamos a utilizar para los niños más descendidos o para todos según el contenido”</i></p> <p>EB1: <i>“las estrategias las determinamos entre</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>los dos con el profesor... dependiendo de la realidad de cada alumno y del curso”</i></p> <p>EB2: <i>“buscamos qué estrategias, qué metodologías aplicar para que los niños avancen prácticamente en un nivel parejo”</i></p> |
|--|--|--|

En relación a la subcategoría selección de materiales, ED1, ED2 y EB2 mencionan que en la planificación de la enseñanza tomar acuerdos respecto a la selección de materiales, de estrategias para luego llevarlas a cabo en la sala de clases.

De la subcategoría foco centrado en estudiantes descendidos se puede apreciar que ED2, EB1 y EB2 mencionan que la planificación de la enseñanza es sólo entorno a estudiantes descendidos o que presentan Necesidades Educativas Especiales, pues comentan que todos los acuerdos que toman son en pro de los estudiantes que más lo necesitan.

Por último de la subcategoría factor tiempo se observa que en su totalidad las profesoras aluden al tiempo que tienen para planificar y sólo ED2 y EB1 comentan que tienen una hora para este trabajo.

La categoría de ejecución de la co-enseñanza alude a lo que las docentes señalan que realizan dentro del aula de clases. De esta categoría emergieron las siguientes subcategorías: roles emergentes, Profesora de Educación

Diferencial como apoyo, profesora de educación regular como líder y trabajo en conjunto.

Tabla N° 8: *Categoría ejecución de la co-enseñanza*

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|------------------------------|---|--|
| Ejecución de la Co-enseñanza | Roles emergentes | <p>ED1: <i>“Distribuir los roles en sí, es difícil... lo intentamos si distribuir en el trabajo.”</i></p> <p>ED2: <i>“nos distribuimos los roles según el contenido”, “ aquí todo se hace sobre la marcha”</i></p> <p>EB1: <i>“la distribución de roles...no es una cosa que está tan pauteado”</i></p> |
| | Profesora de Educación Diferencial como apoyo | <p>ED1: <i>“En la sala de clases paso a ser más un apoyo de ella... nosotras vamos netamente a apoyar”</i></p> <p>ED2: <i>“trabajamos de forma individual, cuando el profesor pasa el contenido y el niño no lo interioriza”</i> <i>“mi función dentro del aula es como más de asistente... es como un apoyo...”</i></p> <p>EB1: <i>“pero la profesora diferencial igual nos ayuda, nos trae material complementario”</i></p> <p>EB2: <i>“cuando trabajamos y vemos el tema de los materiales yo le pido apoyo a la profesora”</i> <i>“hay que darle el espacio a la educadora que está prestando la ayuda en ese momento”</i></p> |
| | Profesora de educación regular como líder | <p>ED1: <i>“Pero netamente la líder es ella”</i></p> <p>ED2: <i>“porque uno no puede interferir mucho en la entrega del contenido del alumno, porque el alumno tiene que tener su modelo y su modelo es el profesor jefe ”</i></p> |

| | | |
|--|---------------------|---|
| | | <p>EB1: “mi función dentro de la sala sigue siendo de guía”</p> <p>EB2: “yo dejo participar a mi profesora siempre que ella esté dispuesta y que pueda hacerlo”</p> |
| | Trabajo en conjunto | <p>EB2: “trabajemos en conjunto, no solamente uno es el líder sino que la educadora también puede tomar parte del liderazgo dentro de la sala”</p> <p>“los roles los vamos rotando porque no siempre soy yo quien lidera... yo la voy apoyando y vamos dando vuelta en el tema de los roles que uno juega dentro de la sala”</p> <p>“mi rol no siempre es el mismo porque yo no siempre lidero, hay clases donde lidero yo y me acompaña la profesora o ella comienza y trabajamos a la par las dos”</p> |

Respecto a la subcategoría de roles emergentes se refiere a situaciones espontáneas que surgen dentro del aula y que conllevan cambios de roles por parte de las profesoras, pues ED1, ED2 y EB1 comentan que la distribución de roles surge a partir de situaciones que emergen durante la ejecución de la clase.

La subcategoría Profesora de Educación Diferencial como apoyo apunta a que la profesora de Educación Diferencial durante la ejecución de la clase es

más bien un apoyo tanto para la profesora de aula regular como para los estudiantes, pues tanto las profesoras de educación diferencial (ED1 y ED2) se definen así mismas como un apoyo dentro de la sala, como también las profesoras de educación regular (EB1 y EB2) comentan que las profesoras de educación diferencial apoyan a los estudiantes con estrategias o material, por lo tanto para las entrevistadas en su totalidad el rol de la profesora de educación diferencial es ser un apoyo dentro de la sala

Respecto a la subcategoría Profesora de aula regular como líder, alude a que en la ejecución de la clase quien lidera es la profesora de aula regular, ya que, en su discurso todas las profesoras entrevistadas (ED1, ED2, EB1 y EB2) de alguna manera mencionan que la líder o la guía dentro del aula es la profesora de educación regular, tanto ED1 como EB1 directamente dicen que la líder es la educadora de aula regular, ED2 comenta que la profesora de aula regular es el modelo que deben seguir los estudiantes y por último EB2 pese a no ser directa menciona que es ella la que permite que la profesora de educación diferencial intervenga dentro del aula y esto denota grado de liderazgo.

La subcategoría trabajo en conjunto apunta al trabajo compartido por parte del equipo de aula, específicamente a rotación de roles dentro de la sala. Del total de las entrevistadas (4) sólo una EB2 tiene un discurso diferente pues menciona que trabaja en conjunto con la profesora de educación

diferencial cambiando roles, cuando lidera la profesora de educación diferencial la profesora de aula regular apoya y viceversa.

La categoría evaluación de la co-enseñanza se refiere a cómo monitorea el equipo de aula su trabajo, cómo lo evalúa para saber si están funcionando o deben realizar modificaciones.

Tabla N° 9: *Categoría evaluación de la co-enseñanza*

| Categoría | Citas |
|-------------------------------|---|
| Evaluación de la Co-enseñanza | <p>ED1: <i>“los progresos se ven en los avances de los alumnos esto se va viendo en el trabajo colaborativo, donde vamos analizando rendimiento, comportamiento, situaciones, etc.”</i></p> <p>ED2: <i>“para monitorear los progresos trabajamos en equipo vemos las notas, vemos la escala de evaluación”</i></p> <p>EB1: <i>“los progresos como equipo se van viendo con el resultado de los alumnos”.</i></p> <p>EB2: <i>“están las pruebas, las mismas actividades que uno realiza dentro de la sala, las guías, la participación de los niños, cuando uno les va haciendo preguntas orales o escritas ahí vamos dándonos cuenta qué es lo que realmente van aprendiendo”</i></p> |

Respecto a esta categoría se puede apreciar a través del discurso de todas las co-enseñantes (ED1, ED2, EB1, EB2) que evalúan sus progresos a partir

del rendimiento de los estudiantes, pues refieren que es a través de las notas, de la participación, de las guías realizadas a los estudiantes y de los resultados, ellas pueden ver sus progresos o avances.

Tema: Sentimientos sobre co-enseñanza

Pregunta: ¿Qué es lo que siente respecto a la co-enseñanza?

La categoría de sentimientos sobre la co-enseñanza indica sobre todo lo que sienten las informantes respecto a elementos propios de la co-enseñanza, es decir, apunta a la parte más interna de las profesoras entrevistadas. De esta categoría emergen las siguientes subcategorías: valoración del rol de la profesora de educación diferencial, relaciones interpersonales dentro del equipo de aula, valoración de la co-enseñanza y sobrevaloración de la normativa.

Tabla N° 10: *Categoría sentimientos*

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|--------------|--|--|
| Sentimientos | Valoración de del rol de la Profesora de Educación diferencial | <p>ED1: <i>“Que yo entre a la sala es muy importante ya que vemos otra realidad del alumno, los apoyamos en otro contexto o sea, los incluimos”</i></p> <p>ED2: <i>“el profesor diferencial no es simplemente un profesor diferencial, sino que uno trabaja la psicología, trabaja los problemas familiares, trabaja todo el entorno</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p><i>sociocultural del niño”</i></p> <p><i>“el profesor diferencial también es importante en el aula común, porque puede dirigir, puede contener, según las necesidades educativas del alumno”</i></p> <p><i>“Aquí en el aula de recursos me siento mejor, porque uno puede variar la diversidad de las estrategias que uno puede utilizar”</i></p> <p>EB1: <i>“Es importante, uno de repente deja pasar cosas en el aula y si está esa persona que nos ayuda en la sala nos dice profesora mire acá debería hacer esto, igual es un apoyo”</i></p> <p>EB2: <i>“es relevante la presencia de la educadora diferencial en el aula, en este caso la profesora con la que yo trabajo es totalmente un apoyo necesario debido al grupo curso”</i></p> |
| | <p>Relaciones interpersonales dentro del equipo de aula</p> | <p>ED1: <i>“donde tú tienes más afinidad con el colega obviamente te vas a sentir mejor”</i></p> <p>ED2: <i>“Sí uno se siente bien, pero cuando uno va a un aula común, cuando el clima es hostil el profesor del aula común no acepta que el profesor diferencial interfiera en su clase, bucha, ya es pésimo”</i></p> <p>EB1: <i>“No tengo problemas al compartir la sala con otra profesora”</i></p> <p>EB2: <i>“porque primero parte por la empatía que uno tenga con el colega, entonces con</i></p> |

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| | | <i>las personas que yo he trabajado, si totalmente contenta”</i> |
| | Valoración de la co-enseñanza | <p>ED2: “La co-enseñanza es importante porque se cambian las estrategias de enseñanza”</p> <p>“Cuando se puede hacer la co-enseñanza uno se siente super bien... o sea el objetivo está cumplido porque puedes entregar el contenido”</p> <p>EB1: “...la co-enseñanza es un aporte para el profesor en el aula sobre todo con los niños que están más descendidos”</p> <p>EB2: “yo encuentro la co-enseñanza algo totalmente positivo, es necesario porque uno trabaja con grupos grandes de curso y los niños no trabajan todos al mismo ritmo, entonces bueno el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, porque se va apoyando de otra persona...”</p> |
| | Sobrevalorización de normativa | <p>ED2: “la co-enseñanza se da según el profesor, los profesores antiguos es difícil que se pueda dar la co -enseñanza...pero en cambio con un profesor que viene saliendo, que conoce los decreto, que sabe qué se está trabajando la integración, que vamos a la inclusión, el profesor del aula común va a entender eso y va trabajar junto con el profesor diferencial”</p> <p>“...es un tema de conocimiento del profesor de aula común, que comprenda, o sea que</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <i>se interiorice con respecto lo que es el decreto, que tenga conocimiento de lo que es realmente las necesidades educativas, y que tienen diversidad dentro del aula...”</i> |
|--|--|--|

Respecto a la subcategoría valoración del rol de la profesora de educación diferencial se refiere a la importancia que le otorgan las profesoras en general a la profesora de educación diferencial, tanto ED1 como ED2 se valoran así mismas por la repercusión que tienen en los estudiantes a nivel afectivo, como por ejemplo: contenerlo, incluirlos, etc. Es decir, se preocupan integralmente de los estudiantes, no solo en aspectos académicos. En cambio EB1 y EB2 mencionan que la valoración del rol de la Profesora de Educación Diferencial radica en aspectos curriculares o académicos, tales como: estrategias, metodologías, monitoreo, etc. Además ambas coinciden en que el rol de la Profesora de Educación Diferencial dentro del aula es netamente de apoyo.

La subcategoría relaciones interpersonales dentro del equipo de aula apunta a la relevancia o valoración que tiene para las informantes la relación con la profesora que trabaja dentro del aula. ED1, ED2 y EB2 manifiestan que dentro de los factores que intervienen en la co-enseñanza son la empatía, complicidad y afinidad entre los integrantes del equipo de aula, es decir, que para llevar a cabo la co-enseñanza es necesario que entre las docentes exista empatía, afinidad, complicidad.

En relación a la subcategoría de valoración de la co-enseñanza alude a lo importante que es para cada entrevistada la estrategia de co-enseñanza. ED1 valora la co-enseñanza como una estrategia de enseñanza, mientras que EB1 y EB2 valoran la co-enseñanza como un apoyo recibido por parte de las profesoras de educación diferencial, ambas enfatizando en el apoyo para los estudiantes.

La última subcategoría sobrevaloración de la normativa, se refiere al grado de importancia que le otorgan las entrevistadas a la normativa o decretos pues ED2 comenta que la co-enseñanza depende del grado de conocimiento que tengas los profesores de aula común para que sea efectiva, ya que menciona que con un profesor “antiguo” no podría realizar co-enseñanza, sin embargo con un profesor recién egresado y que supuestamente conoce la normativa puede realizar la co-enseñanza, es decir que para ED2 realizar co-enseñanza depende en gran manera del grado de conocimientos que se tenga tanto de la normativa como de los decretos que rigen esta estrategia.

Tema: Transformación de la co-enseñanza

Pregunta: ¿Cómo realizaría la co-enseñanza?

La categoría transformación, que apunta a conocer el discurso que tienen las co-enseñantes acerca de lo que cambiarían o mejorarían de la co-enseñanza que realizan con su equipo. De ésta emergieron dos subcategorías, el tiempo y el rol de la profesora de educación diferencial.

Tabla N° 11: Categoría transformación de la co-enseñanza

| Categoría | Subcategorías | Citas |
|---|---|--|
| <p>Transformación de la co-enseñanza</p> | <p>El tiempo</p> | <p>ED1: <i>“Es que en realidad se necesitan más horas... para hacer un trabajo, para planificar, para ir viendo cómo vamos a trabajar”</i></p> <p>ED2: <i>“Si dependiera de mi daría más tiempo para planificar y preparar material”</i></p> <p>EB1: <i>“Más tiempo, para trabajar en colaboración con el docente porque tenemos una hora y se hace corto el tiempo”</i></p> <p>EB2: <i>“Yo creo que el único cambio que haría es el tema de horario, desde ampliar el tema de los horarios... espacios que tenga uno para realizar el trabajo colaborativo sean más significativos en cuanto al tiempo“</i></p> |
| | <p>El rol de la Profesora de Educación Diferencial</p> | <p>ED1: <i>“tener un mayor protagonismo... sin quitarle obviamente al educador de aula su protagonismo”</i></p> <p>ED2: <i>“se le podría dar un poco más de rol al educador diferencial, un poco más”</i></p> <p>EB1: <i>“en cuanto a los roles lo ideal es que tuviera más, igual la profesora más injerencia en dirigir la clase también, lo ideal sería que ella interviniera más”</i></p> |

Respecto al tiempo se observa que ED1, ED2, EB1 y EB2 coinciden en que mejorarían el tiempo de coordinación, es decir, aumentar las horas para realizar el trabajo colaborativo para poder planificar y coordinar su trabajo de manera más eficaz, ya que todas manifiestan que es poco el tiempo que tienen para realizar trabajo colaborativo y específicamente la planificación en conjunto.

En relación al rol que ejerce la Profesora de Educación en aula común, ED1, ED2, EB1 y EB2 señalan en alguna medida que otorgarían un rol más significativo, aumentando el protagonismo de la profesora de educación diferencial.

4.4 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.4.1 ANÁLISIS NOTAS DE CAMPO

CATEGORÍA COMUNICACIÓN

Esta categoría refiere a aspectos de la comunicación dentro del aula, como el diálogo, el intercambio de información, el grado de cercanía y afinidad entre las docentes, a partir de las observaciones realizadas, se devela que existe una diferencia entre ambos equipos, ésta referida al intercambio de información, ya

que, el Equipo 1 se comunica para aspectos triviales y el Equipo 2 para aspectos académicos pues se observa que éste último, luego de algunos intercambios comunicativos, realizaron modificaciones de estrategias pedagógicas y/o cambios de material propuestas por una de las co-enseñantes. Sin embargo, respecto al diálogo, el grado de cercanía y afinidad se observó que en ambos equipos es similar, pues no se observaron rencillas ni tenciones dentro del aula sino más bien buenas relaciones entre ambas docentes lo que generaba un buen clima laboral.

CATEGORÍA ENFOQUE DE CO-ENSEÑANZA

La categoría enfoque, está referida a las formas prácticas de llevar a cabo la co-enseñanza en el aula. De ésta surgieron las subcategorías: liderazgo entre pares y apoyo tutorial.

La subcategoría liderazgo entre pares apunta a descubrir si existe un líder entre los co-enseñantes. A partir de la observación se aprecia que en ambos Equipos (1 y 2) existe un líder entre los co-enseñantes y quien cumple esta función es la profesora de educación regular realizando acciones como activar conocimientos previos, entregar instrucciones, guiar pruebas, realizar retroalimentación, etc. Mientras que la profesora de educación diferencial cumple un rol más de apoyo, como ordenar material, leer en voz alta, etc. A

partir de lo observado se puede concluir que en ambos equipos de aula el enfoque utilizado es el de enseñanza de apoyo, pues tal como lo define la normativa “Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro/s (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.) circulan entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continua dirigiendo la clase”

En coherencia con lo anterior, respecto a la subcategoría apoyo tutorial referida a tareas de apoyo individualizado a los estudiantes en el aula común, se observa que en ambos equipos es la profesora de educación diferencial quien cumple este rol y tal como se menciona anteriormente, al asumir una de las co-enseñantes el rol de líder, la otra automáticamente asume el rol de apoyo.

Por lo tanto, analizando ambas subcategorías se concluye que el enfoque de co-enseñanza utilizado por ambos equipos de aula es el enfoque de enseñanza en apoyo.

4.4.2 ANÁLISIS ENTREVISTAS

En primer lugar, respecto a la categoría de conceptualización de la co-enseñanza referida a los conocimientos teóricos que tienen las informantes, se comienza por analizar la subcategoría co-enseñanza como trabajo colaborativo, de ésta se puede apreciar que la mayoría de las docentes definen la co-enseñanza como trabajo colaborativo, pues en su discurso ED2 afirma que *“la co-enseñanza es el trabajo colaborativo que se hace entre dos o más docentes”*. Por ende, se puede decir que las profesoras no tienen un conocimiento acabado de ambos conceptos. Ahora bien en relación a lo que se describe en la teoría, el trabajo colaborativo “Es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes”(MINEDUC, 2012, Párr. 2). Por su parte la co-enseñanza es definida por el MINEDUC en el 2013 como una estrategia, “que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar” (p.44).

A partir de ambas definiciones, se aprecia que la diferencia entre un concepto y otro es estrecha pues el concepto de trabajo colaborativo involucra la co-enseñanza, dicho de otro modo, el trabajo colaborativo es una metodología de trabajo y la co-enseñanza es una estrategia del trabajo

colaborativo que se utiliza en un espacio determinado (aula común) .Y ambas buscan y apuntan al mismo objetivo, mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes.

Analizando la subcategoría de co-enseñanza como apoyo, para una de las docentes entrevistadas (EB2) la co-enseñanza es un apoyo que reciben de la profesora de educación diferencial tanto ellas como los estudiantes. En relación a esto se puede considerar que su conceptualización de co-enseñanza se reduce al apoyo que debe brindar la profesora de educación diferencial y no a un trabajo en conjunto, pues ella asume la responsabilidad de enseñar y la otra docente solo entrega apoyo dentro del aula. Sin embargo, como se menciona anteriormente la co-enseñanza en esencia es la labor de enseñar en conjunto y no es exclusiva de una de los dos docentes.

Por último, en relación al conocimiento que tienen las informantes respecto a los enfoques de co-enseñanza se observa que la mayoría de las docentes entrevistadas no poseen un conocimiento acabado de los enfoques expuestos en el MINEDUC. La normativa actual sugiere cuatro enfoques de co-enseñanza: enseñanza de apoyo, enseñanza paralela, enseñanza complementaria y enseñanza de equipo. De estos sólo una de la docente menciona dos enfoques, el de apoyo y el paralelo. Respecto a esto se puede considerar que existe un conocimiento parcial de la normativa que se debe a cuatro posibles

explicaciones, que los conoce, que conoce solo algunos, que los reconoce pero no los nombra y que no los conoce.

En relación a la práctica de co-enseñanza surgen tres categorías, planificación, ejecución y evaluación de la co-enseñanza.

Respecto a la planificación de la co-enseñanza se refiere a la descripción de las tareas que realizan las co-enseñantes en el horario de coordinación.

De ésta surgen tres subcategorías, selección de recursos materiales, foco centrado en estudiantes descendidos y factor tiempo.

De la primera, se desprende que planificación para la mayoría de las docentes se reduce en tomar acuerdos para seleccionar materiales que van a utilizar en la ejecución de la clase.

De la segunda subcategoría, se observa que ED2, EB1 y EB2 utilizan el tiempo de planificación para tomar acuerdos relacionados con los y las estudiantes que están descendidos.

A partir de esto se puede analizar que la mayoría de las docentes consideran sólo dos tareas al planificar la clase, obviando otras actividades importantes a considerar en la planificación de la enseñanza, tal como se menciona en las orientaciones del PIE (2013):

- Definir rol y funciones de los integrantes del equipo de aula

- Revisar evaluación inicial del curso
- Planificar estrategias de respuestas a la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizajes
- Revisar y ajustar el plan de clases con otros programas relacionados
- Elaborar adecuaciones curriculares
- Definir materiales educativos
- Definir tipo de agrupación de los estudiantes
- Planificar la organización de la sala, del mobiliario y de los estudiantes y co-enseñantes (coreografía del aula)

Cabe destacar que en su totalidad las entrevistadas mencionan como una barrera para la planificación la falta de tiempo.

La categoría ejecución de la co-enseñanza refiere a las prácticas que se realizan durante la clase en el aula común. De ésta se desprenden las siguientes subcategorías: Roles emergentes, profesora de educación diferencial como apoyo, profesora de educación regular como líder y trabajo en conjunto.

De la primera subcategoría se observa que existen situaciones espontaneas que generan cambio de roles o bien roles emergentes, pues ED2 dice: *“Nos distribuimos los roles según el contenido...aquí todo se hace sobre la marcha”* en la misma línea EB1 señala que: *“la distribución de roles...no es una cosa que esté tan pauteada”*. Sin embargo, lo que se establece en la normativa es

que la distribución de roles corresponde definirlos en la planificación de la co-enseñanza y no en la ejecución de ésta.

De la subcategoría de Profesora de Educación Diferencial como apoyo se aprecia que en su totalidad las profesoras entrevistadas ven a la profesora de educación diferencial como un apoyo dentro de la sala, pues ED1 y ED2 se definen así mismas como apoyo dentro del aula, EB1 y EB2 también la definen así.

Respecto a la subcategoría de Profesora de educación regular como líder se observa que, tanto las profesoras de educación diferencial como las profesoras de educación regular, en su discurso consideran a la profesora de educación regular como guía o líder dentro del aula de clases.

En relación a las subcategorías mencionadas anteriormente, existe un estudio realizado por el Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) el cual constata que:

Los propios actores del trabajo colaborativo, investigados plantean que la principal modalidad de trabajo es de apoyo a necesidades educativas especiales, es decir el profesor/a regular realiza la clase y el profesor de apoyo circula en la sala y se focaliza en atender a niños con Necesidades educativas especiales, aunque igualmente ayuda a otros niños que planteen dudas o lo requieran. (p.164).

Por lo tanto, la ejecución de la co-enseñanza de los equipos de aula investigados no se aleja de la realidad nacional, sino que afirman lo expuesto por la investigación anteriormente citada.

De la última subcategoría, trabajo en conjunto, refiere que EB2 en su discurso considera que el trabajo en conjunto se reduce a un cambio de roles. Pues comenta que ella no siempre es la líder, es decir, cuando la profesora de educación diferencial asume el rol de líder la profesora de educación regular asume un rol de apoyo. Sin embargo, el trabajo en conjunto es más que una rotación de roles, pues implica que ambos docentes aporten para alcanzar un objetivo en común y no exista esa asimetría, que al haber un líder el otro automáticamente pase a ser un apoyo.

La categoría evaluación de la co-enseñanza alude a cómo el equipo de aula monitorea su trabajo, de ésta se desprende que todas las profesoras limitan la eficacia de su trabajo a los resultados y rendimientos de sus estudiantes, es decir, si el rendimiento de sus estudiantes es bueno, asumen que su trabajo en conjunto está siendo efectivo. No obstante la normativa sugiere para la evaluación del equipo de aula que los co-enseñantes se chequeen entre sí para determinar:

- El logro de los objetivos de los aprendizajes de la clase
- El uso de habilidades adecuadas de comunicación entre el equipo de aula

- La necesidad de adecuar las actividades o los objetivos de aprendizaje.

(MINEDUC, 2013, p.47)

Prosiguiendo con la categoría de sentimientos respecto a la co-enseñanza, en esta se develan los aspectos más internos de las entrevistadas, pues apuntan al sentir que tienen respecto a ciertos elementos de la co-enseñanza. De esta categoría emergen las siguientes subcategorías: Valoración del rol de la profesora de educación diferencial, relaciones interpersonales dentro del equipo, valoración de la co-enseñanza y sobrevaloración de la normativa.

De la primera subcategoría, valoración del rol de la profesora de educación diferencial, se desprende que las profesoras de educación diferencial se sienten importante dentro del aula como un apoyo afectivo para los estudiantes, especialmente para los integrados, tal como lo expresa ED2 *“el profesor diferencial no es simplemente un profesor diferencial, sino que uno trabaja la psicología, trabaja los problemas familiares, trabaja todo el entorno sociocultural del niño”*. En tanto las profesoras de aula regular sienten que es relevante la presencia de la profesora de educación diferencial en el aula como un apoyo netamente curricular para todos los estudiantes.

Analizando esta subcategoría se denota un sentimiento de superioridad por parte de la profesora de educación diferencial, ya que ED2 explícitamente señala que: *“el profesor diferencial siempre va a ser más cálido, si el profesor*

diferencial no es cálido el niño no va aprender” Es decir, que ED2 se atribuye netamente la responsabilidad de que el niño aprenda, o sea si ella no contiene o no es cálida con el estudiante éste no adquiere el aprendizaje y por lo tanto, no progresa en el currículum.

Respecto a la subcategoría relaciones interpersonales, las profesoras en su mayoría sienten que para llevar a cabo la co-enseñanza es necesario poseer empatía, afinidad y complicidad entre los co-enseñantes, estos sentimientos son asertivos para poder realizar una eficaz co-enseñanza pues tal como se expone en las orientaciones para el PIE respecto a los procesos cooperativos (2013, p.47) “ Incluyen los componentes verbales y no verbales, referidos a confiar y depositar confianza, como también al manejo de conflictos y a la solución creativa de problemas” en la misma línea Rodríguez (2014, p.228) plantea que las personas deben tener un perfil profesional con características favorables al trabajo colaborativo donde considera tener empatía.

En relación a la subcategoría valoración de la co-enseñanza una de las profesoras la valora como una estrategia de co- enseñanza, mientras que EB1 y EB2 la valoran como un apoyo recibido, no obstante ninguna de las profesoras en su discurso menciona la valoración de la diversidad y respeto por la diferencia individuales de los estudiantes como un fundamento de la co-enseñanza.

Finalmente en referencia a la subcategoría valoración de la normativa a partir del discurso de la docente ED2 se aprecia que existe una sobrevaloración de la normativa y decretos, dado que ED2 menciona como un aspecto fundamental que la profesora de educación regular conozca la normativa vigente para poder realizar la co-enseñanza de manera efectiva. Con esto se puede inferir que la profesora de educación diferencial atribuye toda la responsabilidad a la profesora de educación regular para poder llevar a cabo esta estrategia, dando a entender que ella posee conocimientos teóricos y habilidades para poder realizar la co-enseñanza.

CAPÍTULO V:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN

En este apartado se debate los hallazgos de la investigación con las premisas de ésta, es decir, se consigna discusión entre lo esperado y encontrado y lo no esperado y encontrado.

Considerando la premisa de esta investigación, que lo equipos de aula sólo trabajan bajo el enfoque de apoyo, se encontró lo siguiente:

A partir de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas, se descubre que las docentes en su mayoría asumen la estrategia de co-enseñanza como apoyo, ahora bien, de acuerdo a lo observado, se puede afirmar que su discurso respecto a la co-enseñanza es coherente a como la practican dentro del aula.

Respecto a lo anterior existe una investigación de Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) que avala este hallazgo, la que constata que los propios actores del trabajo colaborativo, investigados, plantean que la principal modalidad de trabajo es de apoyo a necesidades educativas especiales, es decir “el profesor/a regular realiza la clase y el profesor de apoyo circula en la sala y se focaliza en atender a niños con necesidades educativas especiales, aunque igualmente ayuda a otros niños que planteen dudas o lo requieran” (p.164).

Bajo la premisa de que los docentes no conocen los enfoques de co-enseñanza, ya que es una estrategia reciente, se encuentra que las docentes no tienen un dominio de este tema pues al preguntarles sobre los enfoques de co-enseñanza en su mayoría responden que no los conocen, tal como se evidencia en la siguiente cita:

ED2: “Los reconozco, pero en estos momentos no me acuerdo de todos los nombres”

Por otra parte, una de las docentes nombra solo dos enfoques, sin embargo no profundiza en ellos.

En coherencia con lo anterior, la falta de conocimiento sobre los enfoques de co-enseñanza en parte se debe a que es una estrategia recientemente propuesta por el MINEDUC, ya que, las orientaciones técnicas para el PIE fue emanada el año 2012 y actualizada el año 2013, es decir, lleva 3 años de implementación.

En relación a la premisa de la valoración del rol de cada co-enseñante, se obtiene que las profesoras de educación básica, valoran a la profesora de educación diferencial como un apoyo, esto queda manifiesto en el discurso de ambas:

EB1: *“Es importante, uno de repente deja pasar cosas en el aula y si está esa persona que nos ayuda en la sala nos dice profesora mire acá debería hacer esto, igual es un apoyo”*

EB2: *“es relevante la presencia de la educadora diferencial en el aula, en este caso la profesora con la que yo trabajo es totalmente un apoyo necesario debido al grupo curso”*

Respecto a lo anterior, existe evidencias en relación a los componentes necesarios para llevar a cabo la co-enseñanza expuestos por Rodríguez (2014, p.221) donde se encuentra que es esencial *“(Villa et al., 2008) Compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia”*. Por lo tanto, es relevante que se valore al otro como un par, experto en su área y capaz de aportar aspectos insustituibles para poder trabajar en equipo y con ello dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes en el aula que comparten.

Ahora bien, en relación a lo no esperado y encontrado se descubre un aspecto relacionado con la importancia de las relaciones interpersonales entre el equipo de co-enseñantes, habiendo concordancia entre el discurso de las docentes y lo observado, ya que como manifiesta ED2, ella se siente bien cuando trabaja con EB2, sin embargo, refiriéndose a otros equipos que ella conforma declara *“cuando uno va a un aula común, cuando el clima es hostil el profesor del aula común no acepta que el profesor diferencial interfiera en su*

clase, bucha, ya es pésimo”, sintiendo que es importante el recibimiento que hay por parte del profesor de aula común lo cual repercute directamente sobre la co-enseñanza. En coherencia, su par, EB2 declara con respecto a las relaciones interpersonales que: *“primero parte por la empatía que uno tenga con el colega”*, lo que ha llevado a que ella se sienta bien trabajando con otros.

En conexión con los discursos de ambas, en las múltiples observaciones se detectó trato amable, con constantes intercambios comunicativos y comunicación no verbal durante la clase. Esto se amplía además al equipo compuesto por EB1 y ED1. Al respecto, el MINEDUC considera las habilidades interpersonales como un elemento que facilita los procesos cooperativos, es decir, para efectuar la co-enseñanza (MINEDUC, 2013, p.46). Por lo tanto, las relaciones interpersonales que existen dentro de ambos equipos debieran ofrecer la oportunidad de avanzar hacia otros enfoques de co-enseñanza más óptimos ya que “A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza” (MINEDUC, 2013, p.48)

CAPÍTULO VI:
CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada es posible conocer las vivencias que tienen respecto a la estrategia de co-enseñanza dos equipos de aula de un establecimiento educacional municipal de la comuna de Coronel. Para realizar las conclusiones es necesario considerar la interrogante que guió la investigación.

¿Cómo vivencian la co-enseñanza dos equipos de aula de la Escuela Municipal Rosita Renard de la comuna de Coronel?

El cómo vivencian la co-enseñanza requiere comprensión, es decir, ir más allá de lo que se ve, para esto es necesario en primer lugar describir las prácticas de co-enseñanza de ambos equipos de aula.

Frente a esto se puede concluir que el Equipo 1 y el Equipo 2 trabajan bajo un enfoque de enseñanza de apoyo, pues en la ejecución de la clase, una de las docentes asume el rol de líder y la otra el rol de apoyo, generalmente quien dirige la clase es la profesora de aula regular, quien entrega instrucciones, lidera intervenciones, solicita ayuda de la profesora de educación diferencial. Quien apoya es la profesora de educación diferencial, prestando ayudas a estudiantes cuando es necesario por ejemplo: ayudar a algún estudiante que

está atrasado, aclarar indicaciones, monitorear el trabajo de los estudiantes, etc. El MINEDUC (2013) define la enseñanza de apoyo como:

Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro/s (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyo. Quienes asumen el rol de apoyo observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están recién iniciándose en la co-enseñanza. (p.48).

La cita señalada anteriormente afirma que las prácticas de la co-enseñanza apuntan a la enseñanza de apoyo. Es decir, ambos equipos de aula estudiados se encuentran en un enfoque de principiantes.

Respecto al discurso de las co-enseñantes se concluye que existe coherencia entre lo que saben de co-enseñanza y como refieren que realizan la co-enseñanza, pues en su mayoría definen la co-enseñanza como trabajo colaborativo o apoyo, lo mismo ocurre cuando se refieren a las prácticas de co-enseñanza. A partir de esto podemos concluir que falta conocimiento y reflexión sobre las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, pues éstas se emanaron hace 3 años por el MINEDUC.

Siguiendo con la descripción de las prácticas de co-enseñanza, a partir del discurso se obtiene que todas las docentes valoran a la profesora de educación

diferencial como un apoyo dentro del aula y a la profesora de educación básica como la líder. Tal como queda manifiesto a continuación:

EB1: *“...Es relevante porque se nos pasan cosas de repente y la profesora ahí nos apoya”*

ED2: *“Es como de apoyo, casi la mayoría de las veces es como un apoyo, porque uno no puede inferir mucho en él, en la entrega del contenido del alumno, porque el alumno tiene que tener su modelo y su modelo es el profesor jefe”*

Considerando lo anterior se concluye que en ambos equipos existe una jerarquía dentro del aula, donde hay un líder, profesora de educación básica, y un ayudante, profesora de educación diferencial.

Respecto a lo que refieren de la evaluación de su progreso como equipo, señalan que monitorean sus progresos a través de los resultados y rendimiento de los estudiantes.

En cuanto a las relaciones interpersonales las informantes señalan que para realizar la co-enseñanza es necesario poseer empatía, afinidad y complicidad entre los co-enseñantes. Es decir, las docentes consideran un factor determinante las relaciones interpersonales para llevar a cabo la estrategia de co-enseñanza.

En relación a la valoración de la estrategia de co-enseñanza las docentes en su mayoría valoran la co-enseñanza como un apoyo recibido, no obstante ninguna menciona la valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales siendo que la estrategia de co-enseñanza apunta la diversidad, a la mejoría de la calidad de la educación para todos los estudiantes

En tanto, a lo que las profesoras refieren respecto a lo que mejorarían de la co-enseñanza, señalan que aumentarían las horas de planificación y además otorgarían un rol más significativo a la profesora de educación diferencial.

Ahora, a partir del contraste realizado entre el discurso de las profesoras y lo observado en las múltiples visitas, se puede comprender cómo vivencian la co-enseñanza los dos equipos de aula estudiados, concluyendo lo siguiente:

- Las docentes realizan un trabajo de co-enseñanza de acuerdo al conocimiento que éstas tienen de la estrategia, por lo tanto, podemos interpretar que falta profundizar acerca del real concepto de co-enseñanza, el cual implica compartir la responsabilidad de enseñar dentro del aula, además de conocer y reflexionar sobre los enfoques de co-enseñanza para efectuarla de otro modo.
- Es determinante el significado o valoración que se otorga a la profesora de educación diferencial para la práctica de la co-enseñanza, que en el caso de ambos equipos, valorar al otro como una ayuda en el aula hace que en la práctica se le entregue el rol en función de esta valoración. Al

respecto consideramos que mientras se siga valorando a la profesora de educación diferencial como un apoyo, una asistente de aula, no se podrá avanzar en la calidad de la co-enseñanza que se imparte.

- Es responsabilidad tanto de las profesoras de aula regular como también de las profesoras de educación diferencial empoderarse cada una de su rol, respetándose mutuamente y valorando el trabajo de la otra.
- Ambos equipos reconocen la importancia de las buenas relaciones interpersonales, lo cual igualmente se observó, por lo tanto, este clima favorable debiera ofrecer la oportunidad de avanzar hacia otros enfoques de co-enseñanza más óptimos
- La implementación de la co-enseñanza requiere análisis y reflexión de las “Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar”, para fundamentar el trabajo en conjunto con la valoración de la diversidad, logrando una efectiva co-enseñanza para mejorar la calidad de la educación respondiendo a la totalidad de los estudiantes.

Finalmente, podemos reflexionar que la co-enseñanza es una estrategia nueva y a pesar de estar disponibles los documentos que detallan como efectuarla, los profesores no saben realmente como realizar un ejercicio óptimo (enseñanza de equipo). Por lo tanto, es una estrategia que está en un complejo proceso de implementación, ya que, conlleva la re conceptualización de la profesión de cada uno, aprender a compartir el espacio y trabajo con otro para lograr objetivos comunes.

CAPÍTULO VII:
LIMITACIONES Y PROYECCIONES

7.1 LIMITACIONES

Durante la realización del estudio surgieron situaciones que obstaculizaron la investigación:

- Las respuestas de las informantes no entregan información acabada.
- Escaso tiempo de las informantes pues, debían cumplir con sus labores establecidas por la escuela.

7.2 PROYECCIONES

Tradicionalmente la educadora de párvulos, el profesor de educación básica o de educación media, se ha encargado de enseñar en el aula sólo, por otra parte, el profesor de educación diferencial siempre ha trabajado con los alumnos con NEE en el aula de recursos. Hoy, por normativa, la situación ha cambiado, ambos deben compartir el espacio del aula y las labores que conlleva. La co-enseñanza es un tema reciente y en todos los colegios con programa de integración escolar se está implementando y por ello ofrece amplias oportunidades de investigación.

Por lo tanto, como proyecciones se pueden considerar:

- Investigar qué apreciaciones tienen de la co-enseñanza los estudiantes, es decir, que dos profesores realicen en conjunto la clase. Esta investigación se podría realizar considerando estudiantes integrados como los que no están, para realizar posteriormente comparaciones.
- Investigar cómo realmente influye la co-enseñanza en la inclusión escolar. Este estudio se podría realizar desde la perspectiva del alumnado, los docentes o incluso los apoderados.
- Se podría estudiar a equipos de co-enseñantes que previamente declaren amistad, para conocer cómo influye el grado de cercanía en la realización de la co-enseñanza.
- Estudiar la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje y su influencia en los enfoques de co-enseñanza.

CAPÍTULO VIII:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 BIBLIOGRAFIA

American Psychological Association (2010) *Manual de publicaciones*. Versión abreviada. Segunda edición traducida de la sexta en inglés.

México: El Manual Moderno.

Araneda, A., Parada, M., Vásquez, A. (2008) *Investigación Cualitativa en Educación y pedagogía*. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción: Concepción.

Bermudez, G., (2010). *¿Qué es educación?* Estados Unidos. Editorial Authorhouse

Bisquerra R, Dorio I, Gómez J, Latorre A, Martínez F, Massot I, Mateo J, Sabariego M, Sans A, Torrado M, Vilá R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. España. Editorial La Muralla. 4º Edición

Buendía, L., Colás, M., Hernández, F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial Mc Graw Hill: Madrid.

Godoy, P., Meza, M., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Pérez, I. (2003). *Educación especial. Técnicas de Intervención*. Madrid. Editorial Mc Graw-Hill

- Rodríguez, G., Gil, J.García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Editorial Aljibe: Archidona
- Ruiz, J. (2003) *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Editorial Mensajero: Bilbao
- Sánchez, A., (2002). *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill. España
- Savater, F., (2010). *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Warnock, M., (1989). *Una política común de educación*. Coeditan Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Ciudad Universitaria. Barcelona, España. Madrid y Ediciones Paidos Ibérica S.A.

8.2 LINKOGRAFÍA

- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Revista Educar 24. Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Böhm, W. (2006). La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad. Recuperado de

<https://books.google.cl/books?id=vPFPDbXTkykC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Bugueño X., Barros C. (2008) *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion_de_equipos_de_trabajo_colaborativo.pdf

Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial* (p. 23-26). Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Compayre traducido por Roumagnac. (1902). *Historia de la Pedagogía*. Paris. Recuperado de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080100320/1080100320_MA.PDF

Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en desarrollo Local (2009). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de Integración Educativa*. Recuperado de

http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151158500.doc_Estudio_integracion_CEAS.pdf

Consultora en estudios, asesorías y planificación en desarrollo local (2013) *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151158500.doc_Estudio_integracion_CEAS.pdf

Cook, L.(2004) *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996) *Teoría de la Educación*. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=TJHC9tHzUa8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Gento, S. (2010) *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=VIR_0k2uF2QC&pg=PT4&lpg=PT4&dq=dise%C3%B1o+y+ejecucion+de+planes,+proyectos+y+adaptaciones&source=bl&ots=6OHOIT9NHJ&sig=06gm74fFEcPkJEXlwMyeZ7gRTjl&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiSy4XRsanJAhXFI5AKHf7EDasQ6AEIjAB#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20y%20ejecucion%20de%20planes%2C%20proyectos%20y%20adaptaciones&f=false

Gomez, D. (Productor), Guzzo, V. (Productor) y Doin, G. (Director) (2012). *La Educación Prohibida [en línea] Argentina, Chile, Colombia,*

Ecuador, Guatemala, México, Perú, Uruguay. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

González, J., (2013). *El Fractal oculto y el enigma polar I.* Recuperado de https://books.google.cl/books?id=zb2sCwAAQBAJ&pg=PA25&lp g=PA25&dq=despotismo+ilustrado+y+educacion+publica,+gratuita +y+obligatoria &source=bl&ots=T5IzerABNU&sig=u4lOi5PAcz7rb _98liez622Yhhg&hl= ssa=X&ved=0ahUKEwjjZ_7zv_LAhWDx5AK HdMXD9UQ6AEILjAD# v=onepage&q=despotismo%20ilustrado %20y%20educacion%20publica%2C%20gratuita%20y%20obligat oria&f=false

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo , M. y Díaz. (junio, 2012) El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*, 51 (46-71). Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/artic le/viewFile/109/41>

Ministerio de Educación (2010) *Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.* Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/20130423152 6530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf

Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en programas de integración escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION_DTO170_PIE.pdf

Ministerio de Educación (2012) *Decreto supremo 170. Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf

Ministerio de Educación (2013) *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un Programa de Integración Escolar (PIE)*. Santiago de Chile: ISBN. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121852110.CAPITULOIII.pdf>

Ministerio de Educación (2014) *Programa de Integración Escolar PIE: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>

Ministerio de Educación (2015) *Preguntas frecuentes*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf>

Ministerio de Educación (2015) Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/Files/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Ministerio de Educación (s.f.) *Normativa: Política de Educación Especial*. Recuperado de http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11796

Ministerio de Educación (s.f.) Unidad de educación especial. Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>

Ministerio de Planificación y Cooperación (2010). *Ley 20.422. Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades e Inclusión Social De Personas Con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=L%20e+y+20.422>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2012) *Encuentro Presentación del Informe de cumplimiento de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad año 2012*. Recuperado de www.senadis.gob.cl/descarga/i/1093

Moliner, O. (2008). *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones*

de la experiencia Canadiense. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), pp. 27-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>

Montero, L (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-montero-mesa.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas. (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(2008) *Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva, El Camino Hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Rodríguez, F. (2012). *La percepción del Trabajo Colaborativo en la gestión curricular de profesores de Educación regular y Educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé*. (Tesis de Magister). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2012/rodriguez_f/doc/rodriguez_f.pdf

Rodríguez, F. (2014) *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

Rodríguez, J. (2007) Evaluación de proyectos de desarrollo local. Enfoques, métodos y procedimientos. Recuperado de preval.org/files/libro_kellogg.pdf

Universidad de Valencia (s.f.). Informe Warnock. Recuperado de <http://mural.uv.es/refergon/maparebe/informewarnock.pdf>