

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA
CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMAS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN ESPECIAL**



**PERSPECTIVAS DEL TRABAJO COLABORATIVO E
IMPLICANCIAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE
DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA REGIÓN DEL
BIOBÍO**

POR

JUANA TOLEDO S.

DIRECTOR DE TESIS: Dra. Carolina Aparicio Molina

Concepción, Chile

Abril, 2019

**Tesis presentada para la Obtención del Grado de
Magister en Psicopedagogía y Educación Especial**

Nombre del Candidato

Juana Toledo Segura

COMISIÓN EXAMINADORA:

Director de Tesis: Dr. Carolina Aparicio Molina. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Informante Interno: Dr. Marcela Bizama M. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Informante Externo: Dr. Ximena Damm Muñoz. Universidad Católica de Temuco.

DEDICATORIA

La presente tesis está dedicada a una persona muy importante en mi vida, a quien le debo mi formación en valores y crianza. Gran parte de lo que soy te lo debo a ti madre querida, mi madre de corazón, aunque ahora no te tengo... sé que estarás siempre en mis sueños, recuerdos y por sobre todo en tus enseñanzas de vida, como al disfrute de las cosas sencillas y el amor hacia todas las personas.

Le dedico también parte de este trabajo a mi esposo Jaime González Covili quien fue eslabón fundamental para iniciar este magíster y seguir concretando mis metas. Porque siempre me has apoyado, valorado y fortalecido con tu amor incondicional.

A mi familia y amigos que siempre creyeron en mis facultades y que siempre me apoyaron con una palabra o frase de ánimo.

Por último y no menos importante a mi pequeña hija Maite le dedico este anhelo de superación, desarrollo profesional y aprendizaje constante.

A todos los que necesitan de un empuje para superar adversidades les dedico estas palabras "Eres fuerte, eres valioso, no te rindas".

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia le agradezco a la Universidad Católica de la Santísima Concepción por consentir y dar las facilidades de continuar estudios de posgrado.

A nuestra Doctora Marcela Bizama Muñoz, Coordinadora Académico del Magíster de Psicopedagogía y Educación Especial, por su apoyo y constante dedicación en el programa.

Sin lugar a dudas mis sinceros agradecimientos a la Doctora Carolina Aparicio Molina quien fue pilar fundamental para que esta tesis se conformara y se lograra concluir. Gracias por esperarme, apoyarme y alentarme a continuar. Sin usted nada de esto podría ser posible.

Por último y no menos importante le agradezco a Dios, el permitirme perseguir mis sueños en esta vida, forjar mis principios e incitar en mis pensamientos que cualquier logro es un mérito alcanzable con esfuerzo y perseverancia.

RESUMEN

Este proyecto surge por la necesidad de conocer cuáles son las percepciones de docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano con respecto a las características del Trabajo Colaborativo y sus implicancias en su desarrollo profesional.

Esta investigación se desarrolló en dos establecimientos educacionales municipales con similares características y que incluían estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y equipo multidisciplinar, cuyo funcionamiento se insta en los Programas de Integración Escolar. Los participantes del estudio son profesores de especialidad y profesores de educación diferencial que realizan Trabajo Colaborativo Docente.

El estudio pertenece a una investigación cualitativa, utilizando el método de estudio de casos múltiples y la técnica de recogida de datos es la entrevista semiestructurada a informantes claves mencionados anteriormente para luego realizar un análisis de contenido de las entrevistas y describir los significados que poseen los profesores respecto del Trabajo Colaborativo, sus características e impacto en su desarrollo formativo profesional.

Las conclusiones que arroja el presente estudio se pueden desglosar desde varios puntos de vista. Desde una perspectiva de desarrollo profesional el trabajo colaborativo permite a los docentes incorporar herramientas, estrategias y desarrollar habilidades en conjunto con sus pares a fin de retroalimentarse dentro del contexto de la convivencia educativa cotidiana. Esto les permite abordar con mayor eficiencia y facilidad el progreso de los estudiantes al contar con la colaboración de los demás profesionales involucrados en el proceso educativo ampliando así su conocimiento mediante el intercambio de experiencias. Sin perjuicio de lo anterior es necesario mejorar y organizar mejor la colaboración a fin de maximizar los resultados y evitar la dispersión de esfuerzos.

Desde el punto de vista de los educandos el trabajo colaborativo permite optimizar los recursos humanos existentes dentro y fuera del aula a fin de permitir que aquellos adquieran los conocimientos necesarios para su desarrollo integral fomentando la inclusión de todos los estudiantes mediante la aplicación simultánea

de diversos métodos de enseñanza desarrollados de forma colaborativa por los docentes.

Palabras Claves: Trabajo Colaborativo Docente, Desarrollo Profesional Docente, Codocencia.

ABSTRACT

This project arises from the need to know what are the perceptions of teachers of secondary education in the commune of Talcahuano with respect to the characteristics of the Collaborative Work and its implications in their professional development.

This research was developed in two municipal educational establishments with similar characteristics and that included students with Special Educational Needs and multidisciplinary team, whose operation is urged in the School Integration Programs. The study participants are specialized professors and differential education teachers who perform Collaborative Teaching Work.

The study belongs to a qualitative research, using the multiple case study method and the data collection technique is the semi-structured interview with key informants mentioned above to then conduct a content analysis of the interviews and describe the meanings that the teachers have about Collaborative Work, its characteristics and impact on its professional training development.

The conclusions of the present study can be disaggregated from several points of view. From a professional development perspective, collaborative work allows teachers to incorporate tools, strategies and develop skills together with their peers in order to receive feedback within the context of daily educational coexistence. This allows them to approach the progress of the students with greater efficiency and ease by having the collaboration of the other professionals involved in the educational process, thus expanding their knowledge through the exchange of experiences. Notwithstanding the above, it is necessary to improve and better organize the collaboration in order to maximize the results and avoid the dispersion of efforts.

From the point of view of the students, the collaborative work allows to optimize the existing human resources inside and outside the classroom in order to allow them to acquire the necessary knowledge for their integral development, encouraging the inclusion of all the students through the simultaneous application of different methods of teaching developed collaboratively by teachers.

Key Words: Collaborative Teaching Work, Professional Development Teacher, Co-teaching.

ÍNDICE DE CONTENIDOS**PÁG.**

Portada.....	1
Comisión Examinadora.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. Planteamiento del Problema y Objetivos.....	13
2.1 Planteamiento del problema.....	13
2.1.1 Antecedentes o contexto.....	18
2.1.2 Justificación.....	21
2.2. Objetivos de estudio.....	23
2.2.1 Objetivo General.....	23
2.2.2 Objetivos Específicos.....	23
2.2.3 Supuesto.....	23
3. Marco Teórico.....	24
3.1 Análisis conceptual.....	24
3.1.1 Educación Inclusiva.....	24
3.1.2 Programa Integración Escolar.....	25
3.1.3 Trabajo Colaborativo Docente.....	26
3.1.4 Co-enseñanza.....	29
3.1.5 Desarrollo Profesional Docente.....	31
3.2 La Teoría Socioconstructivista y el Aprendizaje Colaborativo.....	35
3.3 Estado del arte.....	37
3.3.1 Implementación del Trabajo Colaborativo: Limitaciones y Beneficios para el Desarrollo Profesional Docente.....	37
4. Marco Metodológico.....	41
4.1 Paradigma, Enfoque y Diseño.....	41
4.2 Participantes.....	44
4.2.1 Universo.....	44
4.2.2 Muestra.....	44
4.2.3 Detalle de participantes.....	44
4.3 Técnicas e instrumentos.....	46
4.3.1 Instrumentos.....	47
4.4 Modalidades de análisis de información.....	48
4.4.1 Procesamiento de la información.....	49
5. Resultados.....	51
5.1 Análisis contextual.....	51
5.2 Estudio de campo.....	51
5.3 Estrategias y cursos de acción.....	52
5.4 Introducción a las categorías del CASO 1.....	53
5.5 Introducción a las categorías del CASO 2.....	55
5.6 Análisis de los resultados.....	58
5.6.1 Presentación de Hallazgos.....	58
5.6.2 Introducción al Análisis.....	65
5.6.3 Análisis Categorical temático CASO 1.....	66
5.6.4 Interpretación General CASO 1.....	80
5.6.5 Análisis Categorical temático CASO 2.....	82
5.6.6 Interpretación General CASO 2.....	95
6. Conclusiones y Discusión de Resultados.....	97
6.1 Generales.....	97
6.1.2 Empíricas.....	103

6.1.3 Propuestas.....	103
6.1.4 Proyecciones.....	104
6.1.5 Limitaciones.....	104
Referencias.....	105

Índice de Tablas	pág.
Tabla 1: Total de participantes entrevistados por establecimiento educativo	45
Tabla 2: Categorías del CASO 1.....	53
Tabla 3: Categorías del CASO 2.....	55
Tabla 4: Frecuencia de Códigos.....	58

Índice de Anexos	pág.
Anexo 1: Validación del Instrumento.....	117
Anexo 2: Matriz de Categorías.....	119
Anexo 3: Planificación de la Investigación.....	120
Anexo 4: Guión de la entrevista semiestructurada.....	122
Anexo 5: Modelo 1, Carta de solicitud de permiso a investigar en el establecimiento.....	123
Anexo 6: Modelo 2, Carta de solicitud de permiso a investigar en el establecimiento.....	124

1. INTRODUCCIÓN

Haciendo referencia a los contextos educativos actuales, los cuales están marcados por la implementación de reformas educativas, el trabajo colaborativo entre docentes es imperativo o se convierte en una necesidad, ya que es un factor esencial de la calidad educativa que reciben los estudiantes. En concordancia, Fullan (2002) señala que este proceso debe impulsar a su vez el desarrollo profesional de los docentes, en tanto son ellos quienes facilitan los aprendizajes en el aula (p. 160). En este sentido, la presente investigación plantea las características del trabajo colaborativo de docentes que se desempeñan en Programas de Integración Escolar y la relación existente con su desarrollo profesional. Estos datos surgen desde diversos ámbitos, evidencias empíricas desde la práctica basados en el trabajo colaborativo de docentes de enseñanza media, los aportes desde la teoría constructivista en su vertiente más socioconstructivista y así como evidencias teóricas que complementen su efectividad.

En este sentido, si asumimos que la globalización y sus impactos han modificado no solo la realidad concreta, sino nuestra manera de percibirla, es así, como propone Edgar Morin en *Tierra Patria*, una mirada que nos permita aprehender las diferentes dimensiones y conexiones que implica que “Para bien o para mal, cada uno de nosotros, rico o pobre, lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente” (Morin, 2004, p. 34). Es por ello, que el desarrollo profesional docente va de la mano con la reflexión, compartir y del trabajo colaborativo, porque cada uno aporta un mundo de aprendizajes construidos en conjunto.

Una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar es la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinares de los establecimientos educacionales. En esta se señala que “deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes” (Rodríguez, 2014, p. 220). En este sentido “el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el

aprendizaje desde un enfoque inclusivo. Frente a esto, existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores” (Rodríguez & Ossa, 2014, p. 304). Una forma que el trabajo colaborativo dé sus frutos es mediante la co-enseñanza, la cual “es una estrategia educativa recientemente adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, que implica considerables transformaciones en el trabajo docente” (Rodríguez, 2014, p. 219). Esto corresponde a un modelo de trabajo en equipo en donde un profesor regular trabaja a la par con un profesor diferencial dentro y fuera del aula, además de recibir apoyos de otros profesionales, todo esto en función a las necesidades educativas de los estudiantes.

El propósito de esta investigación es recolectar antecedentes de las características del trabajo colaborativo entre docentes que se desempeñan en Programas de Integración Escolar de enseñanza media en contextos vulnerables de la región del Biobío. Mediante este proceso investigativo se recogerá información relevante que servirá de guía para otros docentes y la mejora de sus prácticas educativas inclusivas.

La presente investigación se estructura de la siguiente manera:

INTRODUCCIÓN: Define, explicita y fundamenta el problema de investigación, su justificación, los objetivos.

MARCO TEÓRICO: Presenta y analiza los principales conceptos de este trabajo, fundamenta con libros y artículos científicos relacionados al tema de investigación.

MARCO METODOLÓGICO: Describe y explica las principales características, estrategias de análisis y procesamiento de los datos, del trabajo de campo y sus resultados.

RESULTADOS: Presenta las conclusiones recogidas en función de los hallazgos, sus propuestas, proyecciones y limitaciones del estudio realizado.

Finalmente, se presentan las fuentes de información consultadas en este trabajo y los anexos complementarios.

2. Planteamiento del Problema y Objetivos

2.1 Planteamiento del problema

El problema de investigación del cual se desprende este estudio es que existen variados factores facilitadores y obstaculizadores en el funcionamiento de los equipos de Programa de Integración Escolar (PIE) que favorecen o limitan el trabajo colaborativo entre los docentes y, por tanto, repercuten en la enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), de los cuales se pretende investigar. Mediante el presente estudio se desea detectar las características del trabajo colaborativo, factores facilitadores y/o limitantes en el ejercicio de su desarrollo profesional. Los participantes de esta investigación son docentes de enseñanza media y educadores diferenciales que realizan Trabajo Colaborativo. Además, se trata de dos liceos ubicados en la comuna de Talcahuano, con altos índices de vulnerabilidad, el Liceo Técnico C-25 presenta un IVE de 88,9% mientras que el segundo Liceo Comercial B-22 posee uno de 87,1% (JUNAEB, 2007).

Frente a lo anterior, se denota la labor educativa fundamental de los docentes y su empeño por capacitarse para contrarrestar el contexto sociocultural y brindarles oportunidades de aprendizaje a todos los discentes. Así mismo, como lo señala Montecinos (2003) “en los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Ya es un lugar común sostener que el docente es factor esencial de la calidad educativa” (p. 105). Es así que, al ser parte fundamental de la mejora de la calidad de la educación, es también primordial contemplar su desarrollo profesional individual y colectivo.

En la actualidad esta importancia del profesor se convierte en un devenir de posibilidades que emergen de las innovaciones que establece el Ministerio de Educación. En concordancia con esto, son diversas tendencias que propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al

profesionalismo colectivo (Fullan, 1999, p. 18). Es esta nueva visión la que involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, a pasar a una cultura educativa con una diversificación de demandas y con múltiples factores asociados a la vida de hoy, como lo es el incremento en la heterogeneidad del alumnado, la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo. Estos son algunos de los factores que propician el cambio. Por otra parte, siguiendo las palabras de la Presidenta de la República Michelle Bachelet (2014) “la educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas” (citado en Abett de la Torre, 2014, p. 36). Estos son principios a los que aspira la educación chilena y que vislumbra alcanzar.

La reforma educacional recoge una nueva visión de la profesión docente, como la necesidad de formar redes de colaboración, creando los espacios de participación para compartir experiencias, aprender entre todos y promover el desarrollo tanto de estrategias para responder a los desafíos educativos como profesionales dentro de una comunidad que avanza. Hoy por hoy, los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular nacional (Montecinos, 2003, p. 106). Así como lo estipula el Decreto Supremo N° 170 de 2009, Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE) que actualmente se trabajan y el Decreto N° 83 de 2015 que orienta la diversificación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales en donde los profesores deben poner en práctica el trabajo colaborativo para propender dar respuesta educativa a todo el alumnado con principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuya finalidad es garantizar el aprendizaje óptimo de todas y todos los educandos y en segunda instancia elaborar Planes de Adecuación Curricular Individuales (PACI) para abordar las necesidades educativas individuales del discente en el caso que no estén cubiertas con la inicial estrategia.

La reforma demanda a los profesores que enseñen contenidos cada vez más exigentes a un grupo más diverso de alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida, frecuentemente, muy distintas a las expectativas de sus profesores. Ya no basta con enseñar lo que el marco curricular ha definido. Además, hay que entregar evidencias acerca de si sus alumnos han aprendido lo que se les enseñó y también evidencias relativas a la calidad de su propio desempeño docente. Como ha explicado Montecinos (2003), “el profesor debe saber atender y adecuarse a la diversidad de los educandos más que tratar de homogeneizar a su grupo de alumnos. Interesa la calidad junto con la equidad, es decir, que el profesor sepa tratar en forma diferente a aquellos que son diferentes” (p. 107).

“Cuando atendemos a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, lo rutinario da paso a la creatividad. Los profesores, en conjunto con sus alumnos, necesitan aprender a aprender, a buscar, seleccionar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo” (Montecinos, 2003, p. 107). Es decir, con esta actitud del docente se beneficia su propio desarrollo profesional y el de sus demás colegas.

Murawski (2008) por su parte, señala que “la co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa” (citado en Rodríguez & Ossa, 2014, p. 305). Según Villa, Thousand & Nevin (2008) esto implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (citado en Rodríguez & Ossa, 2014, p. 305).

Según las investigaciones de Rodríguez (2012) en Chile se han hallado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de

ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (citado en Rodríguez, 2014, p. 226).

En una investigación sobre la calidad de la integración escolar en Chile, se revelaron una serie de aspectos relacionados con el trabajo colaborativo entre el profesor regular y especial. “Los más importantes son la resistencia entre algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración por parte del profesor de educación especial, las dificultades de coordinación entre los docentes y la falta de tiempo para el trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y el educador diferencial” (Araneda et al., 2008, p. 226).

En cambio, Castro y Figueroa (2006), observaron la incorporación del concepto de colaboración al lenguaje cotidiano de los docentes. Concluyen que el trabajo colaborativo es una estrategia en proceso de aprendizaje, variando desde el aislamiento hasta grados crecientes de colaboración y asesoría en beneficio de todos los alumnos. Por tanto, beneficiosa para toda la comunidad educativa y desarrollo profesional (p. 117-127).

Profesores y profesoras son, asimismo, miembros de una organización y como tales hay que considerarlos, de manera que, en coherencia, la formación constituye parte de un proyecto de trabajo y desarrollo colectivo, no sólo individual. Las escuelas que son buenas instituciones para el aprendizaje de los alumnos deberían ser también organizaciones de aprendizaje para docentes y otro personal (Hargreaves, 2003, p. 34). En este sentido, se debe aprovechar el aprendizaje que se da en el trabajo colaborativo de los docentes y generar una cultura como institución educativa. En consecuencia, el problema de esta investigación es la falta de conocimientos acerca los significados del trabajo colaborativo entre docentes, sus factores y sus implicancias para el desarrollo profesional, lo que hace fundamental esta investigación para organizar los hallazgos y aportar a la comunidad científica mediante el reporte de estos datos.

A continuación se presenta el objeto de estudio de esta investigación y las preguntas que se pretenden contestar al finalizar el proceso investigativo.

Objeto de estudio

Características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que se desempeñan en Programas de Integración Escolar de contextos vulnerables de la comuna de Talcahuano.

Pregunta de Investigación

Este estudio pretende responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características del trabajo colaborativo e implicancias del desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que trabajan en Programa de Integración Escolar de la comuna de Talcahuano?

Interrogantes

¿Cuáles son las implicancias del trabajo colaborativo entre los docentes?

¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores para la implementación del trabajo colaborativo entre docentes?

¿Cuáles son los factores asociados al trabajo colaborativo que facilitan y/o entorpecen el desarrollo profesional docente?

2.1.1 Antecedentes o Contexto

Ambos liceos presentan similitudes en cuanto a su formación, ya que entregan herramientas profesionales mediante una modalidad Dual de enseñanza, permitiendo a los jóvenes aprender en sus aulas y en un entorno laboral, es por eso que sus instalaciones, equipamiento e instrucciones son dirigidas a la educación técnico- profesional. Otra semejanza, es su Proyecto de Integración Educativa que atiende a los estudiantes con capacidades diferentes con el fin de integrarlos en la vida laboral.

El Liceo Técnico C-25 y el Liceo Comercial Profesor Sergio Moraga Arcil B-22 poseen una dependencia de índole Municipal cuyo sostenedor es la Ilustre Municipalidad de Talcahuano. Ahora bien, el Liceo Técnico se fundó en el año 1963. Su principal característica es de tipo técnico profesionalizante que, a través de una gestión dinámica e innovadora, busca entregar profesionales de nivel medio competentes, con una abierta disposición al cambio y capacidad de autogestión, que les permita insertarse exitosamente al ámbito laboral. En cuanto a los técnicos que ofrece este liceo son: Educación Técnico Profesional en Atención de Adultos Mayores, Educación Técnico Profesional en Atención de Párvulos, Educación Técnico Profesional en Elaboración Industrial de Alimentos, Educación Técnico Profesional en Servicio de Alimentación Colectiva, Educación Técnico Profesional en Servicio de Hotelería Educación, Técnico Profesional en Vestuario y Confección Textil con Infraestructura para talleres. Las características de su formación son que prevalece una Religión Laica, con énfasis del proyecto educativo en un Desarrollo integral, Valórico- Religioso e Intereses Laborales. A la vez plantea programas de formación en Convivencia escolar, Programa de orientación, Prevención de drogas y alcohol, Educación de la sexualidad, Cuidado del Medio Ambiente y Actividades de acción social. Cuenta con infraestructura educativa como Biblioteca, Laboratorio de ciencias, Sala de usos múltiples, Sala de computación con internet, Sala audiovisual, Cancha de deportes. Además, presenta el Yoga como deporte adicional. Dentro de las actividades extraprogramáticas tiene Taller de teatro-actuación, Manualidades, Taller de música y Taller de ballet-danza. Así mismo,

imparte Programas, actividades para padres y apoderados como Talleres de formación. Tiene apoyo al aprendizaje de parte de Psicólogo(a) y Orientador(a).

Las oportunidades educativas que tiene son idioma Inglés Educación Preescolar y Básica, idiomas Inglés Educación Media e incorporación de tecnología educativa de nivel Intermedio.

Las Necesidades educativas especiales (NEE) que incorpora son de tipo Visual, Auditiva, Intelectual, Trastornos motores, Trastornos de comunicación y relación con el medio. Su atención es pensada para todos los estudiantes y aquellos que presentan Necesidades educativas especiales (NEE) permanentes como: Baja Visión, Discapacidad Intelectual Leve, Discapacidad Intelectual Moderada, Discapacidad Motora Leve, Graves Alteraciones de la Relación y de la Comunicación, Hipoacusia Moderada y Trastornos del Desarrollo. A su vez atiende Necesidades educativas especiales (NEE) transitorias como: Coeficiente Intelectual en Rango Limítrofe y Dificultades Específicas del Aprendizaje (Colegios en Chile, 2016).

En tanto, el Liceo Comercial Profesor Sergio Moraga Arcil B-22 presenta una formación en Religión Laica, con énfasis del proyecto educativo en el Desarrollo integral y la Inserción Laboral. Posee Programas de formación en Convivencia escolar, Programa de orientación, Prevención de drogas y alcohol, Educación de la sexualidad, Cuidado del Medio Ambiente, Promoción de la vida sana, Actividades de acción social.

Este liceo cuenta con infraestructura educativa tales como Biblioteca, Laboratorio de ciencias, Sala de usos múltiples, Sala de computación con internet, Sala de computación sin internet, Sala audiovisual y Gimnasio. Presenta una Educación Técnico Profesional en Administración con Infraestructura para talleres, Educación Técnico Profesional en Contabilidad con Infraestructura para talleres, Educación Técnico Profesional en Secretariado con Infraestructura para talleres, Educación Técnico Profesional en Ventas con Infraestructura para talleres. Las oportunidades educativas que tiene son idioma Inglés Educación Preescolar y Básica, idiomas Inglés Educación Media e incorporación de tecnología educativa de nivel Incipiente. El deporte que ofrece el

Liceo es Psicomotricidad. Las actividades extraprogramáticas que brinda son Taller de música, Taller de ballet-danza y Taller de artes plásticas.

Las Necesidades educativas especiales (NEE) que incorpora son Visual, Auditiva, Intelectual, Trastornos motores, Trastornos del espectro Autista, Dificultad Específica del Aprendizaje, Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno por Déficit Atencional, Trastornos de comunicación y relación con el medio. Es así que atiende a estudiantes que puedan presentar Necesidades educativas especiales (NEE) Permanentes como Discapacidad Intelectual Leve, Discapacidad Motora Grave, Disfasia Severa, Graves Alteraciones de la Relación y de la Comunicación, Hipoacusia Moderada y Trastorno Del Espectro Autista. Además de (NEE) Transitorias como Coeficiente Intelectual en Rango Limítrofe, Dificultades Específicas del Aprendizaje y Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad.

Los apoyos al aprendizaje son Proyecto de Integración, Reforzamiento en materias específicas, Psicopedagogo(a), Psicólogo(a), Orientador(a), Profesor(a) de educación especial / diferencial.

Existen programas y actividades para padres y apoderados como Talleres de formación, Actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres como taller de baile, taller de música, taller de deporte, entre otros (Colegios en Chile, 2016).

Los sujetos partícipes de la investigación son docentes pertenecientes a ambos liceos de la comuna Talcahuano.

2.1.2 Justificación

La presente investigación se justifica desde el punto de vista de su relevancia social, debido a que recaba información respecto al trabajo colaborativo docente junto al desarrollo profesional visualizados desde la perspectiva de los actores, que permite tener un panorama de cómo conseguir una mejora a nivel de institución educativa. Además, permite la integración de conocimientos prácticos y teóricos que conllevan a los educadores rescatar orientaciones eficaces y necesarias para facilitar el aprendizaje propio y de los estudiantes.

Este trabajo aborda un problema vigente en el campo de la educación, cuyos resultados y conocimiento permite la reflexión teórica y práctica del Trabajo Colaborativo. Asimismo, este estudio permite el enriquecimiento de estos y distintos establecimientos educacionales, para complementar metodologías, características y orientaciones para alcanzar mejores prácticas educativas y favorecer la atención a la diversidad. A la vez, permite conocer antecedentes facilitadores y de obstáculos que se aprecian en el trabajo colaborativo, para de esta manera desarrollar en los establecimientos remediales consistentes en el tiempo. Esta investigación tiene como intención eventual ampliar el conocimiento para otras investigaciones del ámbito educativo, lo que significa un impacto para la comunidad científica de educación.

El valor práctico de esta investigación radica en mejorar, transformar y transferir el conocimiento en prácticas pedagógicas efectivas. En este contexto hay que recordar que la escuela constituye un espacio privilegiado para la adquisición de saberes, tanto en los estudiantes como docentes que aprenden y se desarrollan en base al conocimiento entre pares. Es así, que el estudio permite obtener información valiosa de las implicancias del desarrollo profesional docente asociado al trabajo colaborativo.

Por otro lado, esta investigación también se justifica desde el punto de vista de las implicancias prácticas, ya que es importante saber cómo se mejoran las prácticas de trabajo colaborativo y de qué forma se puede orientar u organizar el

proceso cooperativo. Es por ello, que puede servir de guía para los docentes con la misma forma de trabajo y también como apoyo a otras posibles investigaciones.

Este estudio es factible en su realización puesto que existe autorización y consentimiento previo de investigar en estos centros educativos, además comprende el recurso humano necesario para su fundamento y una organización a nivel metodológico.

Finalmente, a través de ella se dará a conocer información relevante para favorecer la enseñanza a partir de disciplinas científicas y sociales.

2.2 Objetivos:

2.2.1 Objetivo general:

Develar las características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano que trabajan en Programa de Integración Escolar.

2.2.2 Objetivos específicos:

1. Describir las implicancias del trabajo colaborativo de los docentes.
2. Conocer las principales barreras y facilitadores para la implementación del Trabajo Colaborativo entre docentes.
3. Detallar los factores obstaculizadores y facilitadores del Trabajo Colaborativo que afectan el desarrollo profesional del docente.

2.2.3 Supuesto de investigación:

El trabajo colaborativo entre los docentes de enseñanza media impacta positivamente en su desarrollo formativo profesional.

3. Marco Teórico

3.1 Análisis conceptual

3.1.1 Educación Inclusiva

De acuerdo a Ainscow (2008), las características conceptuales más relevantes de la educación inclusiva son a) la preocupación por la inclusión de todos los niños(as) y jóvenes en las escuelas, b) el foco en la presencia, participación y realización, c) la inclusión y la exclusión están ligadas, por lo que la inclusión implica el combate activo a la exclusión y d) la inclusión es vista como un proceso constante que nunca acaba. Así, una escuela inclusiva en vez de haber alcanzado un estado perfecto está en constante movimiento, por lo que requiere una vigilancia y transformación permanente (citado en Rodríguez, 2012).

La inclusión social supone no sólo el reconocimiento de los derechos de todos los seres humanos, sus necesidades sociales y el acceso a la educación, sino también exige prever otro tipo de necesidades, las personales, como son la ratificación de la identidad y la pertenencia a su grupo social. La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo, que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Es decir, que estos deben acoger a todos y todas sin importar su nivel socioeconómico, cultural, respetando sus derechos a educarse. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003). En consecuencia, en un enfoque de educación inclusiva se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de la comunidad escolar.

Vance (2008) se refiere a la existencia de tres tipos de modelos de enseñanza inclusiva:

1. El modelo de consulta, en que el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.

2. El modelo de entrenamiento, en que ambos educadores se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas.

3. El modelo colaborativo o de equipo, en el que ambos profesores distribuyen la responsabilidad de la planificación, implementación y evaluación.

3.1.2 Programa Integración Escolar

Las políticas educacionales, a nivel nacional, que se han desarrollado desde la Reforma Educativa, apuntan a entregar a toda la población escolar una mayor calidad y equidad en la enseñanza y de este modo lograr la inclusión de cada uno de los estudiantes, sin importar su condición o necesidad educativa especial. Es por ello que se promueve el “Programa de Integración Escolar” (PIE), a través del cual se amplían las oportunidades de aprendizaje en las escuelas de educación regular. Los Programas de Integración Escolar pueden ser diseñados e implementados a nivel comunal, esto es, cuando todas las escuelas municipales de la comuna se rigen por el mismo proyecto, o bien por la misma escuela, esto se refiere cuando la comunidad educativa gestiona su PIE de acuerdo a su realidad.

Ahora bien, la UNESCO (2003) comunica que la integración escolar es concebida como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. En consecuencia, este proceso implica cambios y modificaciones en lo que concierne a contenidos, métodos, estructuras y estrategias que utiliza la escuela regular, buscando un enfoque común que incluya a todos los niños y niñas según edad, con el objetivo de aportar respuestas pertinentes a toda la diversidad de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Es por ello, que la integración escolar no es un fin en sí misma, sino que es un medio que permite formar parte de una estrategia más amplia, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad, integral e integradora para todos y todas las estudiantes.

3.1.3 Trabajo Colaborativo Docente

De acuerdo a Beamish, Bryer & Davies (2006) y Murawski y Swanson (2001) la colaboración entre docentes de educación regular y especial fue denominada originalmente como enseñanza cooperativa, para ser delimitada posteriormente como co-enseñanza.

Para permitir una mayor ampliación de significados de conceptos es que se considera a Echeita (2008) quien utiliza el término de trabajo colaborativo al referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior. En cambio, Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes. 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. Desde un enfoque más específico, Wang (1998) utiliza el concepto de equipo docente para referirse al equipo formado por profesores regulares y profesores de educación especial que entregan apoyos en el aula regular. También Stainback y Stainback (1999) utilizan el concepto de cooperación profesional para referirse a la colaboración entre docentes durante la preparación de la enseñanza.

Por otro lado, Bekerman y Dankner (2010, p. 4) utilizaron el concepto de pareja pedagógica, definiéndolo como: “Trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas”.

El Ministerio de Educación de Chile utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula común como fuera de ella (MINEDUC, 2008, 2009, 2012a, 2012b), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula, es decir, el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Entonces, se

puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes de acuerdo a las orientaciones del decreto 170 de 2009 (Rodríguez y Ossa, 2014, p. 304). Éste estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar el trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Tal y como se mencionó anteriormente, el MINEDUC (2012b) señala que estos programas son una estrategia para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los establecimientos de educación regular, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Esto se enlaza con la disposición del decreto 170 de 2009 que otorga a los docentes de educación regular y educación especial, tres horas respectivamente para realizar trabajo colaborativo y obliga a los profesionales de educación especial a entregar apoyos en la sala de clases regular, al menos durante 8 horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con jornada escolar completa diurna, y 6 horas en aquellos sin jornada escolar completa diurna, practicando la co-enseñanza durante ese período (Rodríguez y Ossa, 2014, p. 304). Esto conlleva a grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum, los cuales requieren tanto un soporte organizacional como transformaciones en la cultura escolar, considerando que el enfoque colaborativo es fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

Damiani (2008) indica que la colaboración implica el trabajo en conjunto, el apoyo entre los miembros de un grupo, la negociación de objetivos comunes, el establecimiento de relaciones no jerárquicas, el liderazgo compartido, la confianza mutua y la responsabilidad conjunta de las acciones. Ahora bien, tanto el trabajo colaborativo como la co-enseñanza tienen la función de obrar conjuntamente con otro u otros proveyendo el propósito de alcanzar aprendizajes.

Entonces, la cooperación se da cuando se tiene una meta común y se trabaja en conjunto para obtener esta meta. En el corazón del trabajo colaborativo está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo resulte beneficiado en su totalidad. La esencia de este esfuerzo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, si solo si, los otros integrantes del grupo colaborativo también alcanzan sus metas. Ningún miembro del equipo posee toda la información, las habilidades, o los recursos necesarios para conseguir por si solo la meta (Walss & Valdés, 1999).

Cardona (2006) explica que hay tres grandes agrupaciones conceptuales relacionadas con la colaboración entre profesionales de la educación:

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica entre los profesionales de la educación especial y los profesionales de la educación regular.

2. Los modelos colaborativos, surgidos como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. Uno de los modelos más referidos es el de asesoramiento colaborativo.

3. La co-enseñanza, en donde ambas partes están presentes y comparten la responsabilidad de la planificación y aplicación del currículum (citado en Rodríguez, 2014, p. 220).

Seguidamente, la colaboración es un proceso fundamental para el éxito profesional, porque garantiza la comunicación y el trabajo en equipo para posibilitar "que lo que se descubrió será transmisible, ya que se hizo en el contexto de la discusión en grupo, el debate, la verificación y la refutación o modificación" (Hiebert et al., 2002, p. 7). La colaboración facilita la mejora de la educación mediante el intercambio dialógico de saberes, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje diferentes profesionales y estudiantes con una meta en común interaccionan para cuestionar, razonar, discutir y generar conocimiento acerca de temas relevantes de la educación. La colaboración se enfoca a ir más allá de un aporte de cada miembro del grupo, en estos casos, el objetivo u objetivos propuestos permiten la cohesión

de cada integrante para llegar a un punto en común gracias al trabajo mancomunado de la comunidad. Además, como lo plantean Meirink, Imants, Meijer & Verloop (2010), la colaboración entre equipos es útil como entorno de aprendizaje y para diseñar y experimentar con nuevas prácticas de enseñanza (Citado en Muñoz y Garay, 2015).

3.1.4 Co- Enseñanza

La co-docencia o co-enseñanza ha sido considerada durante años, siguiendo a Suárez-Díaz (2016), como una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas escolares (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2). La co-docencia favorece la generación de un marco de retroalimentación constante para el profesorado implicado, al compartir su experiencia y conocimientos durante el desarrollo de las clases (Rodríguez, 2014). Al respecto, la coordinación, el consenso de objetivos, la alternancia de roles y la interdependencia son elementos clave en esta práctica educativa pues, tal y como señalan Chanmugam y Gerlach (2013), requiere de la participación igualitaria de los docentes durante la planificación de la docencia, la instrucción y el proceso de evaluación. Estos elementos, co-planificación, co-instrucción y co-evaluación según Conderman y Hedin (2012), se convierten en ejes vertebradores para la aplicación de cualquier práctica de co-docencia (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2).

Cramer, Liston, Nerven & Thousand (2010) y Villa, Thousand & Nevin (2008) definen la co-enseñanza como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase. Cramer et al. (2010) por su parte indican que esta estrategia involucra a profesores de educación general y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades de una clase, lo cual requiere reconceptualizar y revisar la

formación tradicional de profesores. En relación a los momentos de la gestión curricular, Murawski (2008, p. 29) señala que la “co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes”. Además, Tobin y Roth (2005, p. 314) han enfatizado el carácter interdisciplinario de la co-enseñanza señalando que “co enseñanza es aprender en la práctica”, debido a que como exponen Beamish et al. (2006, p. 4) en la co-enseñanza entre educadores regulares y especiales se pueden combinar competencias de enseñanza complementarias en currículum y metodología, respectivamente, para trabajar hacia una meta común para todos los estudiantes durante una clase. Por lo tanto y siguiendo a Murawski (2008, p. 40) la co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa que se realiza en clases. Como señala Villa, Thousand & Nevin (2008) esto implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa.

Aunque existen varias formas de practicar la co-enseñanza, lo importante es que los docentes determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase durante el trabajo colaborativo, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada contexto educativo. En definitiva la co-enseñanza involucra principalmente a profesores de educación regular y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes; por tanto puede ser practicada con otros profesionales (Rodríguez & Ossa, 2014).

Independientemente de la forma en que se concrete la co-enseñanza, los siguientes elementos constituyen los componentes fundamentales para su aplicación según Villa et al. (2008):

1. Coordinar el trabajo para lograr metas comunes.
2. Compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia.

3. Demostrar paridad al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dador y receptor de conocimientos y habilidades.

4. Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.

5. Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual.

6. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 3).

3.1.5 Desarrollo Profesional Docente

La formación docente se entiende como un proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora y cuyas características son acertadamente descritas por Christopher Day (citado por Bolam, 2004, p. 34) en la siguiente representación: El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente. Ahora bien, desde el lado personal, el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y el modo como se inserta en su “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991).

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE), principal instrumento para la evaluación de docentes en Chile, dentro de sus cuatro dominios menciona el dominio D, el cual establece las Responsabilidades profesionales, entre estas como de reflexionar consciente y sistemáticamente sobre la propia práctica y reformularla para garantizar calidad de educación para todos los estudiantes. A la vez implica la capacidad de detectar las propias necesidades de aprendizaje, compromiso con el proyecto educativo y con las políticas nacionales educativas. Además, involucra la interacción con colegas y la comunidad. Es por eso, que instituye dentro de sus criterios lo siguiente "Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas y propicia las relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados" (MINEDUC, 2005).

Entonces, el desarrollo profesional se produce cuando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica educativa y la toma de decisiones dependiendo del contexto inserto. Lo que orienta al desarrollo de la comunidad educativa, la autonomía, el conocimiento, desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2007).

Una forma posible para el desarrollo profesional es cualquiera, "en la medida en que puede relacionarse con la práctica docente y con los profesores que se encuentran inmersos en tales procesos de investigación" (Citado en Maciel de Oliveira, 2003, p. 1), por lo que una práctica profesional docente solicita profesores con un fuerte compromiso educativo, conscientes de la responsabilidad social que conlleva la enseñanza, competentes y autónomos en la toma de decisiones, dispuestos al cambio, con dominio de conocimientos en lo disciplinar, didáctico y pedagógico, con cualidades éticas y valores que lo distinguan de otros profesionales, líderes críticos para transformar su quehacer profesional y la escuela a la vez, empeñados en aprender mediante la formación continua, con capacidad para el trabajo en equipo y, con habilidades y destrezas para la investigación (Citado en Muñoz y Garay, 2015).

En este sentido, Cochran-Smith & Lytle (2009) "muestran el rol del profesor como tomador de decisiones, consultor, desarrollador del currículo, analista, activista, líder escolar, y también como conocedor de los cambios en los contextos

escolares". Esto transforma el rol del profesor, convirtiéndolo en un ente activo de los procesos y resultados educativos. Además, estos autores plantean que "la idea de emplear los resultados de las investigaciones en las aulas de clase está ligada a programas de desarrollo profesional y estrategias de profesionalización docente, al mejoramiento escolar y curricular procurando cambios estructurados y organizados". Es así, como se va transformando la práctica profesional y surgiendo el empoderamiento de los profesores que generan conocimiento, aprovechando el trabajo colaborativo entre comunidades educativas.

Ahora bien, para transformar y optimizar los procesos de enseñanza en el aula, "la profesión docente necesita una base de conocimientos que crece y mejora" (Hiebert et al., 2002, p. 3).

Hiebert et al. (2002), al igual que Kennedy (2002), caracterizan tres tipos de conocimiento: profesional, base y práctico. El conocimiento profesional se estructura por la formación en la disciplina, la historia, epistemología, normas y leyes educativas; mientras el conocimiento base reúne los componentes didácticos, pedagógico, y establece las relaciones con la disciplina básica y finalmente el conocimiento práctico se refiere al componente actitudinal, procedimental y actuacional (Garay, 2013, p. 18).

Existen alternativas como la formación profesional continua y las comunidades de aprendizaje, en las que los profesores juegan un papel relevante en la transformación de la escuela mediante la inclusión de la investigación como proceso usual en las labores profesionales educativas, "una de las ventajas señaladas por los investigadores que involucran a los profesores en la investigación es la conexión directa que se construye entre la investigación y la práctica" (Schoonmaker, 2007, p. 268).

La investigación educativa es un proceso de formación continua, del que el profesor enriquece sus conocimientos teóricos y los aplica en las prácticas. La sociedad que está en constante cambio requiere profesionales en educación que transformen sus prácticas para lograr la formación de sus educandos acorde a las necesidades del contexto. En este sentido, "el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de

acciones y rutinas, a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes" Núñez, Arévalo y Ávalos (2012, p. 13), es decir, las prácticas también han de ser espacios académicos que permitan al profesor reflexionar y aprender (Citado en Muñoz y Garay, 2015).

En la actualidad, diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde el ejercicio individual al profesionalismo colectivo. La reforma educacional en marcha recoge esta nueva visión de la profesión docente, así como de la gestión del conocimiento profesional que ésta implica. Actualmente, los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular nacional y distingan a su escuela y liceo de sus pares (citado en Montecinos, 2003, p. 106-107).

3.2 La Teoría Socioconstructivista y el Aprendizaje Colaborativo

Como señala Vigotsky se han trabajado la interacción social y la actividad colaborativa como motor del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, ya que la interacción requiere un proceso de interiorización. En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo colaborativo. En sucesiva, una de las aportaciones a la Psicología Social en el ámbito organizativo ha sido sin duda la importancia que se le ha dado al fenómeno grupal. En el ámbito educativo, a partir sobre todo de la influencia, se ha tenido en cuenta la influencia social sobre la formación del individuo. En este sentido, la colaboración adquiere importancia en la construcción de un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar y facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente. Y ello ha de facilitar los procesos de formación permanente del profesorado. Es decir, el conocimiento profesional se legitima o cuestiona mediante la formación permanente. En este modelo el rol del docente regular y especialista, cambia, colaborando mutuamente con el fin de aprender, lo que produce un ambiente de confianza e interacción social, que favorece la adquisición del aprendizaje de sus estudiantes y sobre todo de las relaciones socio afectivas. Asimismo, el aprendizaje cooperativo y colaborativo coincide con el modelo teórico constructivismo social del autor Vygotsky (1896-1934) quien es considerado el precursor del constructivismo social. Su teoría plantea que el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Es por ello, que le da mucha relevancia a la interacción social. En esta teoría, llamada también constructivismo situado, el aprendizaje tiene una interpretación audaz: sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. Es decir, contrario a lo que está implícito en la teoría de Piaget, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social (citado en Carretero, 1997)

Según Slavin (1999); Johnson y Johnson (1999), la Teoría del Aprendizaje Colaborativo es la expresión más representativa del socioconstructivismo educativo. En realidad, no es una teoría unitaria sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación

entre aprendices. Esta teoría incluye la corriente tradicional del aprendizaje cooperativo (citado en Daniel, 2010, p. 174).

En el enfoque neo-vygotskiano del aprendizaje colaborativo, el valor de la experiencia sociocomunicativa no radica sólo en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad (Daniel, 2010, p. 176).

Scardamalia y Bereiter afirman: “Los estudiantes necesitan aprender profundamente y aprender cómo aprender, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que ellos puedan construir nuevo conocimiento a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en grupo, motiva la construcción de nuevo conocimiento” (citado en Lucero, 2003, p. 4). Es lo mismo lo que sucede con los docentes.

3.3 Estado del arte

3.3.1 Implementación del Trabajo Colaborativo: Limitaciones y beneficios para el Desarrollo Profesional Docente

En Chile, las investigaciones de Araneda et al. (2008); Castro y Figueroa (2006) realizadas antes de la implementación del decreto 170 de 2009 señalan una escasa práctica de trabajo colaborativo, tanto entre los profesores como con los profesionales asistentes de la educación, evidenciándose dificultades para integrar los conocimientos profesionales, falta de tiempo, desarrollo de relaciones profesionales asimétricas, resistencia para solicitar y recibir colaboración, poca claridad de roles y focalización en algunos momentos del proceso educativo (citado en Rodríguez & Ossa, 2014, p. 304). Particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre los profesionales, en donde un profesional es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar sus indicaciones (Rodríguez, 2014, p. 226). Esto repercute en el desarrollo profesional de los docentes de educación regular.

Asimismo, Waldron y Mcleskey (2010) observaron otro factor relevante limitante en la cultura escolar, particularmente el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado. En Chile se han hallado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (citado en Rodríguez, 2014, p. 226).

Araneda et al. (2008) y Rodríguez (2012) indican varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (citado en Rodríguez, 2014, p. 226).

En el ámbito de la cultura, Castro y Figueroa (2006) encontraron que, relacionado con el ambiente de trabajo y las percepciones de los docentes, están la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto; la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración; y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (citado en Rodríguez, 2014, p. 226).

A su vez, a nivel iberoamericano Hernández- Castilla y otros (2013) revelaron que la falta de trabajo en equipo y coordinado de los docentes son factores de ineficacia escolar que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, pero que principalmente impactan en la desmotivación ante el trabajo de los docentes y fomenta en ellos el deseo de buscar otros espacios laborales. Igualmente, en Chile se ha reportado que el ejercicio de autoridad por asignación de un cargo directivo y la falta de un liderazgo pedagógico del director, repercute en una mala comunicación y en el aislamiento entre docentes, aspecto que limitaría el desarrollo profesional de los pedagogos.

Por otro lado, Cramer et al. (2010) ha encontrado que los profesores que practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje (citado en Rodríguez, 2014, p. 222).

Otros beneficios de la co-enseñanza encontrados en los estudiantes por Villa et al. (2008) son la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. También la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes. Además, la co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (citado en Rodríguez, 2014, p. 222).

Las investigaciones que se han realizado en los Estados Unidos a partir del fracaso que experimentaron las reformas en la educación de las ciencias en los años 60 y 70, ofrecen pistas claras respecto del tipo de programa que sí posibilita

que un profesor vuelva a sus aulas con prácticas innovadoras (Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1987; Lieberman y Miller, 2001). De estas investigaciones ha surgido la siguiente concepción del desarrollo profesional docente: una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña (citado en Montecinos, 2003, p. 108).

Como ejemplo de investigaciones exitosas que dan respuesta a problemáticas educativas se citan las siguientes: En Holanda, la colaboración en equipos innovadores (Meirink et al., 2010) permitió el aprendizaje de los profesores cuando trabajan en equipo buscando metas en común, permitiendo la reflexión y transformación de las prácticas para que los estudiantes aprendan de forma activa, regulada y autónoma. En esta estrategia, un ambiente de aprendizaje profesional docente fértil es aquel donde los equipos con un alto nivel de interdependencia y cohesión lograron alinear sus metas para la colaboración, y una proporción relativamente alta de profesores cambiaron sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de una manera congruentes con los objetivos propuestos (Citado en Muñoz y Garay, 2015).

En consecuencia, en un enfoque de educación inclusiva se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de la comunidad escolar. Siguiendo esta lógica, los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente. Es por eso que la consolidación del crecimiento profesional docente es mediante la práctica colaborativa que se apoya en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas y en un contexto educativo.

A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002). En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares (citado en Montecinos, 2003, p. 111).

Estos antecedentes muestran diferentes fenómenos que limitan y facilitan el trabajo colaborativo, co-enseñanza y desarrollo profesional entre los profesores

de educación regular y educación diferencial en los Programas de Integración Escolar, los cuales se evidenciarán en esta investigación más adelante.

Uno de los tantos retos a los que se enfrenta la escuela de hoy está justo en la atención desarrolladora a los distintos modos de aprender, debido a los diferentes estilos, ritmos y talentos, y con ello la atención a una diversidad nunca antes ni puesta en evidencia, ni tomada en consideración. Todo lo anterior “exige del maestro y profesor el desarrollo de toda una serie de competencias profesionales pedagógicas y didácticas para hacer posible que la escuela presencial y a distancia, como institución social por excelencia para educar a las nuevas generaciones, cumpla su cometido a la altura de las exigencias de una generación con extraordinarias potencialidades para desarrollar la esencia misma de la persona humana” (Ferreiro, 2006, p. 84).

4. Marco Metodológico:

4.1 Paradigma, Enfoque y Diseño

Este trabajo se presenta mediante un enfoque Cualitativo, en el cual se describen y analizan las características del trabajo colaborativo de docentes y la incidencia en su desarrollo profesional, desde la perspectiva de los actores. Los profesionales que participaron de este estudio son profesores de enseñanza media de educación regular y diferenciales de dos liceos municipales de Talcahuano de contextos vulnerables y que trabajan en Programas de Integración Escolar (PIE).

La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual, en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y LeCompte (1981), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización (citado en Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, p. 120). Asimismo, los autores Blasco y Pérez (2007), “señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 25). En este caso las personas que permitieron este estudio son equipos de aula que laboran en forma Colaborativa dentro del (PIE).

Tal como plantea Creswell (1998) la metodología utilizada para alcanzar dicho objetivo, se sustenta en una aproximación cualitativa. La investigación cualitativa se centra en la búsqueda de sentido, a través del proceso más que en los resultados. Los investigadores utilizan un proceso abierto y emergente para facilitar el desarrollo de la historia, los datos y abordar los por qué (citado en Manghi et al., 2012, p. 55).

En relación al método algunos autores señalan “así pues consideramos método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 40). En

concordancia a lo anterior, esta investigación tiene como hilo orientador el método de estudio de casos múltiples. Es por eso que el presente estudio pretende registrar el conocimiento que poseen los equipos de aula acerca del Trabajo Colaborativo Docente y sus implicancias para el Desarrollo Profesional, de esta forma poder interpretar los significados de estos y expresarlo a través de descripciones.

El método utilizado es el estudio de caso múltiples, ya que se pretendió investigar una actividad específica que es el Trabajo Colaborativo Docente e implicancias en el Desarrollo Profesional, pero en dos establecimientos educativos lo que comprendería los dos casos establecidos, estos liceos poseen características similares. Asimismo, se realizó una semblanza del estudio a investigar, preguntas de las cuales surgen las entrevistas y posteriormente la guía del reporte o resultados del análisis de contenido. El estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades o entidades. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (p. 102). Igualmente, Muñoz y Muñoz (2001) señalan que la particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendiendo este como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (citado en Barrio et al., s.a., p. 2- 3).

El carácter de la investigación es Descriptivo ya que el estudio pretende describir las características del trabajo colaborativo, respecto a docentes para aumentar su propio aprendizaje y en beneficio de sus educandos. Este carácter Descriptivo proporciona una revisión de gran utilidad en educación, y también interesará a muchas personas de campos conexos (Vera, 2009, p. 64). En concordancia, Danhke señala que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (citado por Hernández et al., 2003, p. 117).

El estudio presenta los resultados de una consulta realizada a profesores de enseñanza media y de Educación Diferencial de dos instituciones educacionales como duplas que realizan Trabajo Colaborativo en el marco del (PIE).

La información es recopilada a través de la técnica de entrevista semiestructurada, en la cual profesores responden de manera abierta e individual. Las preguntas indagan en el rol que estos profesionales debiesen desempeñar frente a las demandas de la sociedad actual, como lo es el Trabajo Colaborativo entre docentes y su desarrollo profesional. Así como señala Canales (2006) esta técnica se ha definido como una forma efectiva de determinar las opiniones de las personas, los sentimientos y formas de pensar, permite a los participantes reflexionar sobre temas o situaciones que se han experimentado; a través de ella se accede a la dimensión práctica de los mundos sociales (citado en Manghi et al., 2012, p. 55).

4.2 Participantes

4.2.1 Universo

Dos establecimientos educacionales de enseñanza media de la región del Biobío. Las características que permitieron escoger estos centros educativos son encontrarse emplazados en la localidad y tener previa autorización de los directores a proveer las instancias de investigación. Estos corresponden al Liceo Técnico C-25 y Liceo Comercial Profesor Sergio Moraga Arcil B-22 respectivamente.

4.2.2 Muestra

La muestra o participantes del estudio está constituida por cinco docentes de asignatura y seis profesores de educación Diferencial de dos establecimientos educacionales de enseñanza media de Talcahuano. Por tanto, seis duplas o equipos de aula que trabajan en forma colaborativa en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE).

4.2.3 Detalle de participantes

Los entrevistados son profesores de enseñanza media que se desempeñan en liceos Municipales de Talcahuano y realizan Trabajo Colaborativo ya que cuentan con un Programa de Integración Escolar. Se entrevistaron a seis profesores en el Liceo Técnico C-25, tres de área de especialidad y tres profesores Diferenciales. Siendo también tres de ellos hombres y tres mujeres. En el caso del Liceo Comercial B-22 Sergio Moraga Arcil, se entrevistaron a cinco personas, tres profesores Diferenciales y dos de especialidad, en total cinco mujeres entrevistadas.

Tabla 1: Total de participantes entrevistados por establecimiento educativo

PARTICIPANTES ENTREVISTADOS (E):					
CASO 1			CASO 2		
LICEO TÉCNICO C-25 TALCAHUANO			LICEO COMERCIAL B-22 SERGIO MORAGA ARCIL TALCAHUANO		
N°	Profesión	Años de trabajo en el liceo	N°	Profesión	Años de trabajo en el liceo
E1	Profesora de Educación Diferencial	3	E1	Profesora de Educación Diferencial	4
E2	Profesor de Religión	9	E2	Educadora Diferencial especialista en Discapacidad Intelectual y TEL, Psicopedagoga	4
E3	Profesora de Diferencial Integración	3	E3	Profesora de Educación Técnico Profesional	13
E4	Profesor de Especialidad	6	E4	Profesora de Educación Diferencial	6
E5	Profesora de Educación Diferencial	5	E5	Profesora de Matemática y Física	18
E6	Profesor de Historia y Geografía	20			

Fuente: Elaboración propia

4.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas a utilizadas son las entrevistas semiestructuradas a docentes, utilizándose un dispositivo tecnológico de grabación de audio y además se ocupó un diario de campo para el investigador. A continuación, se describen:

Entrevistas semiestructuradas: Técnica orientada a obtener información acerca del objeto de estudio en forma oral de un grupo de docentes, entre ellos, profesores regulares y educadores diferenciales, se confecciona mediante una guía de categorías (ver ANEXO 2) o temas de modo de facilitar la profundidad de las respuestas y al mismo tiempo imposibilitar el desvío de la conversación hacia puntos sin utilidad para la investigación. “La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 168). Como señala Sabino (1992) se busca con esta entrevista acercarse a las ideas, creencias y supuestos que tienen los actores en relación al objeto de estudio. “Una entrevista semiestructurada es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (p. 18). Ahora bien, para asegurar la confiabilidad de este guión de entrevista semiestructurada se realizó una validación del instrumento (ver ejemplo ANEXO 1) mediante juicio de expertos, asegurando la correspondencia de especialidad en el área.

Diario de campo: Instrumento utilizado por el investigador que admite registrar lo acaecido como observaciones en el contexto de la investigación. Por tanto, son descripciones interpretativas de lo que las personas han suscitado o han expresado que manifiestan la asignación de significado del investigador. Es decir, son descripciones selectivas de acontecimientos significativos para el investigador. Ahora bien, según Bonilla y Rodríguez (1997), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). Las principales anotaciones realizadas en el Diario de campo

corresponden al nombre del establecimiento, fecha, tiempo de inicio y término de la entrevista, duración de la misma, profesión del entrevistado, jornada laboral y años de servicio en esa institución educativa.

Grabadora digital: Dispositivo tecnológico de recogida de información que permite grabar las conversaciones de los informantes claves. La utilización de la grabación permitirá “registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 182).

4.3.1 Instrumento

Las características del instrumento utilizado pertenecen a una entrevista semiestructurada, el guión fue diseñado considerando los objetivos y preguntas del estudio, validado por dos expertos en el área de la inclusión. Consta de diecisiete preguntas para indagar acerca del Trabajo Colaborativo Docente y diez preguntas para acceder a los significados de los participantes en el Desarrollo Profesional relacionado al Trabajo Colaborativo en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE). La estructura de la entrevista tiene las siguientes características: se divide en dos dimensiones que son la implementación del trabajo colaborativo y las implicancias en el desarrollo profesional docente (ver ANEXO 4).

4.4 Modalidades de análisis de la información

La información recopilada de las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas se transcribió organizándose en una malla categorial temática y se analizarán de forma posterior. Para obtener los datos se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, de modo de facilitar la profundidad de las respuestas y al mismo tiempo impedir la desviación de la conversación hacia puntos sin interés para la investigación.

En la etapa de análisis de nivel textual de las entrevistas se realizó la transcripción del discurso oral de manera literal y detallada a partir de las grabaciones y las notas de campo. A través del análisis textual, particularmente el análisis de contenido cualitativo, se apunta a descubrir la significación de un mensaje (Manghi et al., 2012, p. 56). En particular, se utilizó la técnica de análisis de contenido, fragmentando y codificando el corpus en categorías apriorísticas y construyendo las categorías emergentes de la investigación. Luego se realizó un análisis descriptivo de tipo temático por cada categoría y subcategoría. En consecuencia, se realiza un análisis de contenido categorial temático de los significados presentes en los discursos orales de los sujetos, vertidos en las transcripciones.

Los pasos que se realizaron para obtener la información necesaria fueron:

- 1.- Realización de Entrevistas con grabadoras.
- 2.- Transcripción de entrevistas en papel.
- 3.- Reducción de entrevistas a través de la eliminación de elementos que no sean significativos para dar respuesta a la investigación.
- 4.- Ideas principales de las entrevistas, según lo que los informantes argumentaron en las entrevistas.
- 5.- El análisis de las entrevistas, se realizó a través de ejes temáticos, de los cuales se desprenden categorías.

La información recopilada de las entrevistas fue transcrita a fin de dar inicio al proceso de análisis de contenido. Este se realiza interrogando al texto con el

objeto de definir categorías y subcategorías analíticas, las que son profundizadas para el análisis de datos cualitativo.

A través del análisis textual, particularmente el análisis de contenido cualitativo, se apunta a descubrir la significación de un mensaje. Específicamente, este método consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías emergentes, con el fin de develar el sentido de éste. Gómez (2000) expone que el análisis de contenido nos permite considerar todos los significados posibles de un material, necesariamente se debe realizar una elección y el instrumento seleccionado permite traducir esa determinación (citado en Manghi et al., 2012, p. 57).

Además Gómez (2000) señala que en términos de cautelar la confiabilidad y validez del análisis realizado, se consideran los siguientes elementos: exhaustividad, lo que supone que las categorías emergentes permiten clasificar el conjunto de la información recogida; representatividad, referida a garantizar que el análisis del material permite efectuar análisis sobre la muestra; homogeneidad, asociada a la clasificación del material obtenido; pertinencia con el objetivo de análisis y univocación que implica que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores (citado en Manghi et al., 2012, p. 57).

Los resultados del análisis de contenido son considerados de manera cualitativa. Es decir, se toma en cuenta los textos de las respuestas entregadas por las diferentes duplas consultadas constituyen un material beneficioso para el análisis y profundización cualitativa.

4.4.1 Procesamiento de la información

El método utilizado para este estudio es el cualitativo y con las palabras de Alonso (1998, p. 29), la investigación cualitativa “se instala de este modo en el lenguaje, pero no sólo en su dimensión indicativa, sino en su función creativa de irradiación de sentido” (citado en García, Ibáñez y Alvira, 2000, p. 46) en

congruencia, la dimensión cualitativa de la realidad social reside en los discursos producidos por los sujetos sociales. En seguida se realizó un análisis de contenido y como lo define Krippendorff en 1980 “El análisis de contenido es una técnica de investigación para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos” (citado en López, 2000 p. 555) y la categorización corresponde a deductiva, ya que se crearon las categorías a partir de la teoría.

Se estableció un estudio de casos múltiples, los cuales se distinguen por sus posibilidades para la construcción y desarrollo de teoría. (Neiman y Quaranta, 2006, p.225).

En el caso 1 se obtuvieron cincuenta y tres códigos, y se crearon diez categorías. En cambio, el caso 2 se obtuvieron cuarenta y dos códigos, los cuales se organizaron también en diez categorías de análisis.

5. Resultados

5.1 Análisis contextual

La investigación se desarrolló en dos establecimientos educacionales con alto porcentaje de jóvenes con vulnerabilidad social. Ambos liceos son de carácter municipal y técnicos y se encuentran emplazados en la ciudad de Talcahuano, Región del Biobío. Se caracterizan por atender a estudiantes con un perfil socioeconómico bajo. Ahora bien, la investigación presenta un enfoque cualitativo y correspondió a un estudio de caso de cada liceo en cuestión, Liceo Técnico C-25 Talcahuano y Liceo Comercial B-22 Sergio Moraga Arcil Talcahuano. Los cuales presentan una enseñanza técnico profesional y además atienden a jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, por lo que posee un equipo que se encarga de implementar el Programa de Integración Escolar (PIE) y se adhieren a la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que les permite obtener los recursos para mejorar la equidad y la calidad educativa.

5.2 Estudio de campo

Se investigó a docentes que realizan asignaturas humanistas y técnicas. Además de profesoras de Educación Diferencial que trabajan en forma colaborativa con estos docentes. Se planteó un estudio de caso por cada liceo que describe el discurso de los docentes con respecto a las perspectivas que poseen de las características del trabajo colaborativo con sus pares y las implicancias con su Desarrollo Profesional.

Para este estudio se realizaron once entrevistas a docentes por ambos liceos, puesto que accedieron voluntariamente a participar de esta investigación. Además, los profesores cumplían con la característica de realizar codocencia y desarrollar Trabajo Colaborativo en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE). En concordancia, los profesores entrevistados fueron informados del nombre del

estudio, sus objetivos y contenido de la entrevista, consintieron ser grabados y que los datos aportados se iban a utilizar con fines investigativos.

5.3 Estrategias y cursos de acción

Primero se realizó el guión de entrevistas semiestructuradas (ver ANEXO 4), el cual se prosiguió a validar por expertos en el área de la inclusión (ver ejemplo ANEXO 1). Posteriormente se solicitaron cartas formales (ver ANEXO 5 y 6) para ambos liceos a la Coordinadora Académica del Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial por medio de la secretaria, de esta forma se obtuvieron los permisos respectivos por cada equipo Directivo de cada liceo, luego se acordaron y coordinaron los días de entrevistas con la Jefe Técnico Pedagógico de cada liceo. Asimismo, se comenzaron a realizar las entrevistas semiestructuradas a docentes que cumplían con las características de participar del Programa de Integración Escolar implementando el Trabajo Colaborativo Docente, es decir profesores jefes o de asignatura más su codocente profesor/a Diferencial, con el objeto de descubrir a través del discurso individual las principales características del trabajo colaborativo y sus implicancias para el desarrollo profesional que presentaban en su establecimiento educativo. Los sujetos accedieron voluntariamente a participar de la investigación y fueron informados del contenido de la entrevista, consintieron a ser grabados y a que la información fuera utilizada con fines investigativos. La recogida de datos se realizó aproximadamente en tres meses. Por último, se procedió a transcribir las entrevistas, se seleccionaron códigos, se crearon las categorías, las cuales se analizaron y se contrarrestaron con la teoría.

5.4 Introducción a las categorías CASO 1

Caso 1: Entrevistas a seis Docentes del Liceo Técnico C-25 Talcahuano, tres profesores de especialidades y tres profesores de Educación Diferencial. El proceso de análisis se realizó mediante la recogida de códigos que se fueron adaptando a las categorías deductivas, se crearon a partir de la teoría. Los códigos que la componen son descripciones de los significados que aportaron los participantes que accedieron voluntariamente a realizar la entrevista.

Tabla 2: Categorías del Caso 1.

Nombre/ Categoría	Definición	Característica/Códigos que la componen
Valor del Trabajo Colaborativo Docente	Las percepciones que los profesores tienen acerca del Trabajo Colaborativo Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera importante y necesario por el aporte significativo de cada profesor. E1, E2, E6 • Es favorecedor en el trabajo a la par con el colega. E1, E5 • Se considera importante por el tipo de liceo y la heterogeneidad de los estudiantes. E2, E3, E4
Explicación del Trabajo Colaborativo Docente	Las definiciones que poseen los profesores del Trabajo Colaborativo Docente, según su experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Se señala como el Trabajo en equipo de dos profesores que participan para alcanzar un objetivo. E1, E5, E6 • Apoyo. E4 • Cooperación. E2 • Instancia donde los profesionales toman acuerdo o planifican las estrategias, modalidades de trabajo y aporte de conocimientos. E3, E4, E5, E6 • Compartir dentro y fuera de la sala para entregar un trabajo de acuerdo a las NEE de los alumnos/as. E5 • Ayuda, facilitador del quehacer pedagógico del profesor. E6
Modalidad/ articulación del Trabajo Colaborativo	La forma y estructura de Trabajo que realiza el equipo de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de información y fluidez de interacción comunicativa. E1, E2 • Ambos docentes explican o realizan actividades diferentes para enseñar un contenido. E1, E4 • Se complementan y contribuyen con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. E3 E5, E6
Aportes del Trabajo Colaborativo	Las contribuciones que realiza el Trabajo Colaborativo a su quehacer pedagógico o experiencia laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes explicaciones de un mismo contenido. E1, E3, E4 • Ampliar el conocimiento, estrategias y técnicas. E2, E4, E5, E6 • Apoyo mutuo. E2

		<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de la enseñanza. E2, E6 • Distintos profesionales que se capacitan entre sí. E3
Recomendaciones/ propuestas para el Trabajo Colaborativo	Consideraciones de los profesores para mejorar el Trabajo Colaborativo Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ningún profesor(a) sobrepase al otro. E1, E2, E6 • Trabajo con las familias y citaciones por ambos docentes. E1, E2, E3 • Los profesores tengan horas lineales definidas de trabajo colaborativo. E1, E3 • Con un ambiente grato. E1, E5 • Funcionamiento con flexibilidad de más horario. E1, E2, E4, E6 • Entregar las horas colaborativas a los profesores jefes y de asignatura. E5 • Premiación interna de motivación a la realización del TC. E3 • Diferentes estrategias y actividades de motivación. E5 • Configurar un equipo consolidado y con disposición al TC donde se tenga como prioridad el aprendizaje de los alumnos/as. E5 • Trabajar por afinidad o elección con el equipo de aula. E6 • Ser inclusivos. E1
Barreras para el Trabajo Colaborativo	Factores que obstaculizan el Trabajo Colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Convertirse en un docente de apoyo. E1 • Los horarios no coinciden para hacer el TC. E1, E5 • Creencias y falta de preparación de los profesores. E1, E2, E4, E5 • Profesores rehúyen realizar el TC. E1, E3, E5 • Convivencia complicada, reconocimiento profesional a costa de perjudicar al resto. E5 • Las horas del TC llegan en forma tardía al inicio del año escolar o son muy pocas para planificar. E6
Facilitadores para el Trabajo Colaborativo	Factores que ayudan al funcionamiento del Trabajo Colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento Educativo con la convivencia escolar. E1 • Cultura frente a la Codocencia. E2, E3 • Horario determinado para el Trabajo Colaborativo. E2, E3, E5 • Espacio físico. E3 • Herramientas didácticas mutuas. E4, E5, E6 • Recursos. E6
Vínculo del Trabajo Colaborativo con el Desarrollo Profesional Docente	Relación entre el Trabajo Colaborativo Docente y el Desarrollo formativo Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Instruirse para contribuir y compartir con el colega. E1, E2 • Amplia el conocimiento, intercambio de experiencias y brinda estrategias. E2, E3, E4, E5, E6
Barreras para el Desarrollo Profesional Docente	Factores obstaculizadores en el Desarrollo Profesional Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de docentes de trabajo individual. E1, E3, E5 • Alta vulnerabilidad. E2, E3, E5, E6 • Poco tiempo para la familia del docente. E2 • Padres y apoderados poco comprometidos. E3

		<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura, falta de equipamiento e implementos. E4 • Desmotivación de los estudiantes. E4
Facilitadores para el Desarrollo Profesional Docente asociados al TC	Factores del Trabajo Colaborativo Docente que benefician su Desarrollo Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • La cercanía con los estudiantes, el vínculo afectivo y/o progreso. E1, E2, E3, E4, E5 • Compartir y aplicar distintas modalidades o enfoques para presentar un contenido, evaluación u otros. E3, E5 • Facilidades para perfeccionarse, actualizarse con el otro. E3, E4 • Diversidad de profesionales. E2, E3 • Comunicación entre docentes. E2, E4, E6

Fuente: Elaboración propia.

5.5 Introducción a las categorías CASO 2

Caso 2: Entrevistas a cinco Docentes del Liceo Comercial B-22 Sergio Moraga Arcil Talcahuano, dos profesores de especialidades y tres profesores de Educación Diferencial. El proceso de análisis se realizó mediante la recogida de códigos que se fueron adaptando a las categorías deductivas, se crearon a partir de la teoría. Los códigos que la componen son descripciones de los significados que aportaron los participantes que accedieron voluntariamente a realizar la entrevista.

Tabla 3: Categorías del Caso 2.

Nombre/Categoría	Definición	Característica/Códigos que la componen
Valor del Trabajo Colaborativo Docente	Las percepciones que los profesores tienen acerca del Trabajo Colaborativo Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera importante y necesario por el aporte significativo de cada profesor. E1, E5 • Es favorecedor en el trabajo a la par con el colega. E2, E3, E4
Explicación del Trabajo Colaborativo Docente	Las definiciones que poseen los profesores del Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo. E5 • Cooperación. E5 • Instancia donde los profesionales toman acuerdo o planifican las estrategias, modalidades de trabajo y aporte de conocimientos. E1, E2

	Docente, según su experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir dentro y fuera de la sala para entregar un trabajo de acuerdo a las NEE de los alumnos/as. E3, E4 • Ayuda, facilitador del quehacer pedagógico del profesor. E3
Modalidad/ articulación del Trabajo Colaborativo	La forma y estructura de Trabajo que realiza el equipo de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de información y fluidez de interacción comunicativa. E5 • Ambos docentes explican o realizan actividades diferentes para enseñar un contenido. E1 • Se complementan y contribuyen con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. E2, E3, E4
Aportes del Trabajo Colaborativo	Las contribuciones que realiza el Trabajo Colaborativo a su quehacer pedagógico o experiencia laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes explicaciones de un mismo contenido. E1 • Ampliar el conocimiento, estrategias y técnicas. E2, E3 • Reflexión de la enseñanza. E1, E2, E3, E4, E5 • Trabajo con las familias y citas por los docentes. E2, E3
Recomendaciones/ propuestas para el Trabajo Colaborativo	Consideraciones de los profesores para mejorar el Trabajo Colaborativo Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ningún profesor(a) sobrepase al otro. E1, E3 • Los profesores tengan horas lineales definidas de trabajo colaborativo. E1, E2 • Funcionamiento con flexibilidad de más horario. E1, E3, E4 • Diferentes estrategias y actividades de motivación. E2 • Ser inclusivos. E1, E2 • Compromiso docente con el TC. E2 • Recibir información escrita de las NEE de los estudiantes. E3
Barreras para el Trabajo Colaborativo	Factores que obstaculizan el Trabajo Colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Convertirse en un docente de apoyo. E1 • Los horarios no coinciden para hacer el TC. E2 • Creencias y falta de preparación de los profesores. E1, E3, E4 • Las horas del TC llegan en forma tardía al inicio del año escolar o son muy pocas para planificar. E1, E2, E4 • Falta de comunicación. E3
Facilitadores para el Trabajo Colaborativo	Factores que ayudan al funcionamiento del Trabajo Colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura frente a la Codocencia. E1, E2 • Espacio físico. E2 • Personal directivo. E3 • Disposición de los docentes. E1, E4
Vínculo del Trabajo Colaborativo con el Desarrollo Profesional Docente	Relación entre el Trabajo Colaborativo Docente y el Desarrollo formativo Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia el conocimiento, intercambio de experiencias y brinda estrategias. E1, E2, E3, E4, E5 • El compromiso, ser motivante y disposición al trabajo. E1
Barreras para el Desarrollo Profesional Docente	Factores obstaculizadores en el Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Padres y apoderados poco comprometidos. E2 • Infraestructura, falta de equipamiento e implementos. E5

	Profesional Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación y comportamiento de los estudiantes. E1, E2, E3 • Exceso de trabajo administrativo y agobio laboral. E1 • Creencias de los profesores. E4
Facilitadores para el Desarrollo Profesional Docente asociados al TC	Factores del Trabajo Colaborativo Docente que benefician su Desarrollo Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • La cercanía con los estudiantes, el vínculo afectivo y/o progreso. E1, E3, E4, E5 • Compartir y aplicar distintas modalidades o enfoques para presentar un contenido, evaluación u otros. E2 • Facilidades para perfeccionarse, actualizarse con el otro. E2 • Diversidad de profesionales. E2 • Comunicación entre docentes. E1, E2, E4

Fuente: Elaboración Propia.

5.6 Análisis de los resultados

5.6.1 Presentación de hallazgos

A continuación, se presentan los códigos que se obtuvieron del procesamiento de la información vertidas en las entrevistas con la frecuencia que aparecían en el registro escrito de las entrevistas. En total se describieron sesenta y dos códigos que se generaron entre los dos casos y/o liceos. El caso 1 corresponde al Liceo Técnico C-25 y el caso 2 al Liceo Comercial B-22 Sergio Moraga Arcil, ubicados ambos en la comuna de Talcahuano.

Tabla 4: Frecuencia de códigos.

Nombre/ código	Descripción	Abreviatura	Frecuencia	
			Caso 1	Caso 2
<u>Aporte significativo</u> de cada profesor.	Los profesores consideran que el Trabajo Colaborativo Docente es un aporte que cada profesor realiza.	Aportesignif	3	2
<u>Favorecedor</u> en el <u>trabajo a la par</u> con el colega.	Los profesores advierten que el Trabajo Colaborativo Docente es favorecedor porque consiste en un trabajo en conjunto con el/la colega del equipo de aula.	Favorectrabajar	2	3
<u>Importante</u> por el <u>tipo de liceo</u> y la <u>heterogeneidad</u> de los estudiantes.	Los profesores señalan que el Trabajo Colaborativo Docente es fundamental por el contexto educativo y la realidad social presente en el aula.	Importipoliceo/heterog	3	0
<u>Trabajo en equipo</u> de dos profesores que participan para alcanzar un objetivo.	Los profesores definen el Trabajo Colaborativo como una tarea en equipo entre dos profesores que persiguen metas y objetivos comunes.	Trabajoequipo	3	0
<u>Apoyo.</u>	Los profesores señalan que el Trabajo Colaborativo es un apoyo a su labor.	Apoyo	1	1
<u>Cooperación.</u>	El Trabajo Colaborativo Docente se considera como una cooperación al colega del equipo de aula.	Cooperación	1	1
<u>Instancia</u> donde los profesionales <u>toman acuerdo</u> o planifican las estrategias, modalidades de trabajo y aporte de conocimientos.	El Trabajo Colaborativo Docente se considera como una instancia de decisiones e intercambio de conocimientos en función al proceso educativo.	Instancprofesionacuerd	4	2

<u>Compartir dentro y fuera de la sala</u> para entregar un trabajo de acuerdo a las NEE de los alumnos/as.	El Trabajo Colaborativo es considerado como una modalidad de compartir al interior y exterior del aula en función las necesidades educativas especiales de los estudiantes.	Compartir dentro/fuera	1	2
<u>Ayuda, facilitador del quehacer pedagógico</u> del profesor	El Trabajo Colaborativo es apreciado por la asistencia y beneficios que aporta al trabajo pedagógico del docente.	Ayuda que hace pedag	1	1
<u>Intercambio de información</u> y fluidez de interacción comunicativa.	El Trabajo Colaborativo se articula con el intercambio de información y un diálogo fluido.	Intercambio interacción info	2	1
<u>Ambos docentes explican o realizan actividades</u> diferentes para enseñar un contenido.	El Trabajo Colaborativo Docente se organiza con explicaciones y actividades de parte de ambos profesores para una mejor enseñanza-aprendizaje.	Ambos docente se explican	2	1
<u>Se complementan y contribuyen con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.</u>	El Trabajo Colaborativo Docente se organiza complementando el conocimiento y contribuyéndose en la enseñanza al servicio del aprendizaje.	Complementan/contribuyen	3	3
<u>Diferentes explicaciones</u> de un mismo contenido.	Los profesores señalan que el Trabajo Colaborativo es un aporte a la enseñanza por las diferentes formas de explicar un mismo contenido de parte de ambos colegas.	Diferentes explicación	3	1
<u>Ampliar el conocimiento,</u> estrategias y técnicas.	Los profesores consideran al Trabajo Colaborativo Docente como un aporte porque amplía su conocimiento en estrategias y técnicas para la enseñanza.	Ampliar conocimiento	4	2
<u>Apoyo mutuo.</u>	Los profesores consideran que el Trabajo Colaborativo Docente es un aporte por el apoyo mutuo que se brindan ambos colegas.	Apoyo mutuo	1	0
<u>Reflexión de la enseñanza.</u>	Los profesores consideran que el Trabajo Colaborativo Docente es un aporte por la reflexión que hacen ambos colegas de la enseñanza en función de mejorar las prácticas.	Reflexión enseñanza	2	5
<u>Distintos profesionales que se capacitan</u> entre sí.	Los profesores consideran que el Trabajo Colaborativo Docente es un aporte porque existen diferentes profesionales que se enseñan y capacitan entre sí.	Distintos profesionales se capacitan	1	0
<u>Ningún profesor(a) sobrepase</u> al otro.	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente	Ningún profesor sobrepase	3	2

	que la autoridad en el aula sea igualitaria para ambos colegas.			
<u>Trabajo con las familias</u> y citaciones por ambos docentes.	Los profesores proponen frente al Trabajo Colaborativo Docente una responsabilidad compartida para abordar a las familias y respaldan sus beneficios.	Trabajofamilias	3	2
Los profesores tengan <u>horas lineales definidas</u> de trabajo colaborativo.	Los profesores proponen frente al Trabajo Colaborativo Docente que corresponde afuera del aula tenga las horas lineales para todo el personal docente y fueran fijadas en un día determinado.	Horaslinealesdefinidas	2	2
Con un <u>ambiente grato</u> .	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente sea en un ambiente grato de trabajo.	Ambientegrato	2	0
Funcionamiento con <u>flexibilidad</u> de más <u>horario</u> .	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente que para el buen funcionamiento debe existir flexibilidad de los horarios dependiendo la necesidad de cada profesor/a.	Flexibilidadhorario	2	3
Entregar las <u>horas colaborativas</u> a los <u>profesores jefes</u> y de <u>asignatura</u> .	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente que las horas sean para todos los profesores ya que muchos no pueden recibirlas por la cantidad de horas de jornada laboral que poseen o porque son profesores de asignatura y sin embargo, las necesidades educativas especiales son una realidad en el aula.	Horascolaboratoprofesoresjefes asignat	1	0
Premiación interna de <u>motivación</u> a la realización del <u>TC</u> .	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente buscar instancias internas de motivación para los docentes para ayudar a concientizarlos en el tema.	Motivaciónpar aTC	1	0
<u>Diferentes estrategias</u> y <u>actividades</u> de motivación.	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente realizar por parte de ambos colegas, distintas estrategias y actividades de motivación para la mejor comprensión de los educandos.	Diferentesestrateg/actividades	1	1
Configurar un <u>equipo consolidado</u> y con <u>disposición</u> al TC donde se tenga como prioridad el aprendizaje de los alumnos/as.	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente configurar un equipo consolidado y dispuesto a trabajar en función del aprendizaje de los educandos, ya que el cambio constante de personal docente por evaluación no lo permite.	Equipoconsolidado/disposición	1	0
<u>Trabajar</u> por <u>afinidad</u> o <u>elección</u> con el equipo de aula.	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente que este sea por elección de los mismos profesores y no que sea delegado por personal directivo.	Trabajoafinidad/elección	1	0

<u>Ser inclusivos.</u>	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente ser más inclusivos en el establecimiento.	Inclusivos	1	2
<u>Compromiso docente con el TC.</u>	Los profesores recomiendan frente al Trabajo Colaborativo Docente tener un compromiso para su buen funcionamiento y su logro.	CompromisoTC	0	2
<u>Recibir información escrita de las NEE de los estudiantes.</u>	Los profesores proponen frente al Trabajo Colaborativo Docente recibir información escrita de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, definición de la necesidad, características, estrategias plausibles de trabajar.	Informaciones criticaNEE	0	1
<u>Convertirse en un docente de apoyo.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente el no poder aportar y ser tratado como un asistente.	Convertirsedo centeapoyo	1	1
<u>Los horarios no coinciden para hacer el TC.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente que los horarios de los colegas que son equipos de aula no coinciden entre sí.	HorariosnocoincidenTC	2	1
<u>Creencias y falta de preparación de los profesores.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente que existen colegas con creencias fundadas en el trabajo individual, que sólo ellos tienen la autoridad en el aula y les molesta que entren a su clase.	Creencias/falta preparación	4	3
<u>Profesores rehúyen realizar el TC.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente que existan colegas que se rehúsan a realizar las horas con el equipo de aula y no asisten.	RehúyenTC	3	0
<u>Convivencia complicada, reconocimiento profesional a costa de perjudicar al resto.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente la mala convivencia de equipos de aula y develar errores del otro.	Convivenciacomplificada	1	0
<u>Falta de comunicación.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente la falta de comunicación entre los equipos de aula.	Faltacomunicación	0	1
<u>Las horas del TC llegan en forma tardía al inicio del año escolar o son muy pocas para planificar.</u>	Los profesores consideran una barrera frente al Trabajo Colaborativo Docente que las horas son pocas para los profesores y que lleguen a fines de marzo lo que no permite un trabajo mancomunado.	HorasTCtardía	1	3

<u>El establecimiento Educativo con la convivencia escolar.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente la convivencia escolar que posee el liceo.	Establecimcon vivienciaescola r	1	0
<u>Cultura frente a la Codocencia.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente que el liceo presente una cultura de codocencia instaurado.	Culturacodoce ncia	2	2
<u>Horario determinado para el Trabajo Colaborativo.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente las horas que les brindan para este trabajo.	horariodetermi nado	3	0
<u>Espacio físico.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente el espacio físico para realizar esta práctica.	Espaciofísico	1	1
<u>Herramientas didácticas mutuas.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente las herramientas didácticas que se aportan en el equipo de aula.	Herramdidáct mutuas	3	0
<u>Recursos.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente los recursos que se entregan tanto entre colegas como el PIE en beneficio de los educandos con NEE.	Recursos	1	0
<u>Instruirse para contribuir y compartir con el colega.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente el poder instruirse y compartir con el equipo de aula.	Instruirsecontri bcompartir	2	0
<u>Personal directivo.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente el personal directivo que gestiona las horas, promueve el tiempo y facilita los espacios físicos.	Personaldirecti vo	0	1
<u>Disposición de los docentes.</u>	Los profesores consideran un facilitador frente al Trabajo Colaborativo Docente la disposición de los profesores a este trabajo.	Disposición	0	2
<u>Amplía el conocimiento, intercambio de experiencias y brinda estrategias.</u>	Según los profesores, el Trabajo Colaborativo impacta a su Desarrollo Profesional porque amplía su conocimiento, posibilita experiencias y estrategias nuevas.	Ampliarconoci ntercambio	5	5
<u>El compromiso, ser motivante y disposición al trabajo.</u>	Según los profesores, el Trabajo Colaborativo impacta a su Desarrollo Profesional porque existe un compromiso con la tarea en conjunto, por tanto, es motivante y de agrado.	Compromisom otivantedisposi ción	0	1

<u>Formación de docentes de trabajo individual.</u>	Según los profesores, una barrera al Desarrollo Profesional es la formación de trabajo individual de algunos docentes que complica el Trabajo Colaborativo.	Formacióntrabajoindividual	3	0
<u>Alta vulnerabilidad.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional es la alta vulnerabilidad de los estudiantes cuyos problemas anexos, ellos no pueden intervenir y complican su labor docente.	Altavulnerabilidad	4	0
<u>Poco tiempo para la familia del docente.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional es el poco tiempo para la familia del docente es por eso que se opta no realizar cursos de capacitación entre otros. Porque ya en sí mismo el tiempo del docente es acotado.	Pocotiempofamilia	1	0
<u>Padres y apoderados poco comprometidos.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional son los apoderados poco comprometidos, que no se presentan a las citaciones ni nada que conlleve entregar de su tiempo.	Apoderadospoco comprometidos	1	1
<u>Infraestructura, falta de equipamiento e implementos.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional es infraestructura, la falta de elementos o implementos para su quehacer pedagógico.	Infraestructurafaltadeequipamiento	1	1
<u>Desmotivación de los estudiantes.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional es la desmotivación de los educandos frente al aprendizaje.	Desmotivaciónestudiantes	1	3
<u>Exceso de trabajo administrativo y agobio laboral.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional es la carga laboral administrativa.	Excesotrabajoadministrativo	0	1
<u>Creencias de los profesores.</u>	Según los profesores, una barrera para el Desarrollo Profesional son las creencias de algunos profesores que impiden desenvolverse y aportar.	Creenciasprofesores	0	1
<u>La cercanía con los estudiantes, el vínculo afectivo y/o progreso.</u>	Los profesores señalan como facilitador para el Desarrollo Profesional, la cercanía y vínculo afectivo con los estudiantes, lo que posibilita su progreso académico.	Vínculoafectivooprogresostudiant	5	4
<u>Compartir y aplicar distintas modalidades o enfoques para presentar un contenido, evaluación u otros.</u>	Los profesores señalan como facilitador para el Desarrollo Profesional asociado al TC, el compartir modalidades y enfoques.	Compartir/aplicar modalidades y enfoques	2	1

Facilidades para <u>perfeccionarse</u> , <u>actualizarse</u> con el <u>otro</u> .	Los profesores señalan como facilitador para el Desarrollo Profesional asociado al TC, el poder perfeccionarse y actualizarse con nuevas enseñanzas con el/la colega del equipo de aula.	Perfeccionarse /actualizarse con el otro	2	1
<u>Diversidad</u> de <u>profesionales</u> .	Los profesores señalan como facilitador para el Desarrollo Profesional asociado al TC, es la gran diversidad de profesionales que posibilita el aprendizaje de otras áreas del saber.	Diversidad de profesionales	2	1
<u>Comunicación</u> entre <u>docentes</u> .	Los profesores señalan como facilitador para el Desarrollo Profesional asociado al TC, la comunicación fluida con el colega del equipo de aula lo que beneficia su experiencia y formación.	Comunicación docente	3	3

Fuente: Elaboración propia.

5.6.2 Introducción al Análisis

Las categorías, que como se ha explicado anteriormente, fueron generadas de forma deductiva, es decir a través de la teoría investigada permiten comprender el fenómeno estudiado y describir las características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano que trabajan en Programa de Integración Escolar, de esta manera los hallazgos se analizarán por caso para describir mejor los significados del discurso de los participantes y se contrastó con la teoría. La interpretación es una lectura: escucha de una realidad que habla (García, Ibañez y Alvira, 2000, p.47) analizar y constatar con las teorías construidas, realizando un proceso de verificación sistemático.

Para analizar, interpretar y discutir con la teoría se crearon tres dimensiones que contienen a las categorías que se procederán a presentar:

- a) Características del Trabajo Colaborativo Docente.
- b) Consideraciones para mejorar el Trabajo Colaborativo Docente.
- c) Implicancias del Trabajo Colaborativo Docente en el Desarrollo Profesional.

A continuación, se desarrollará el análisis categorial temático del estudio.

5.6.3 ANÁLISIS CATEGORIAL TEMÁTICO CASO 1

ENTREVISTAS DEL LICEO TÉCNICO C-25 TALCAHUANO

A. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

VALOR DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

Son todas aquellas percepciones que los profesores tienen acerca del Trabajo Colaborativo Docente en el marco del Programa de Integración Escolar (definición propia).

A continuación se presenta el análisis categorial temático del valor del trabajo colaborativo docente del caso 1.

E1: “Importantísimo, porque ambos profesores trabajamos en pos para que todos los estudiantes que están dentro de la sala puedan alcanzar el objetivo”. “ha sido favorecedor y casi un trabajo a la par con ellos”.

E2: “Es importantísimo. El Trabajo Colaborativo en relación al trabajo con los alumnos es tremendamente importante, porque todo lo que uno no alcance a entender, puede apoyarse en los otros profesionales, el cual configura un equipo de aula”. “Cuando tu trabajas con ayuda de alguien que se preparó en un área distinta, amplias tu conocimiento. Por ejemplo, acá tengo alumnos que tienen espectros autistas y ahora sé cómo tratarlos, qué estrategias usar con ellos, qué técnicas para que aprendan”.

E3: “Es super importante sobre todo en un liceo como este donde tenemos tanta variedad de chiquillos”

E4: “Para mí es un apoyo super importante porque tu trabajas con una cierta cantidad de alumnos por sala y de repente no tienes la posibilidad de visualizarlos a todos”.

E5: “Es muy importante por el compartir dentro de la sala y también fuera por supuesto, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizajes distintos y en conjunto elaborar clases o guías”.

E6: “Para mí es importante, sobre todo socializando las experiencias exitosas que tengan los otros profesores, porque así me da más herramientas para trabajar y me alivia el trabajo”.

De acuerdo a las respuestas de los profesores se alude que para todos es importante el Trabajo Colaborativo entre docentes. Sin embargo, son distintas las respuestas de por qué se considera relevante. Si bien es cierto, el Trabajo Colaborativo debiese ser un trabajo a la par con el colega del equipo de aula muchas veces esto no se observa en la práctica según lo revelado por los participantes. Otros docentes se refieren al valor del Trabajo Colaborativo como el beneficio de ampliar su propio conocimiento en estrategias y técnicas, para saber más sobre las necesidades educativas especiales, características y formas de aprendizaje efectivo. Este valor se transforma en un desarrollo avanzado, el que funciona dentro y fuera de la sala, conformando los equipos de aula, los que planifican en conjunto, estructuran las clases, elaboran material y evalúan las actividades. Ahora bien, aparte de enriquecedor es favorecedor a la hora de abrir las posibilidades de abarcar a todos los estudiantes y atenderlos según su necesidad educativa.

EXPLICACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

Son todas aquellas definiciones que poseen los profesores en relación al Trabajo Colaborativo Docente que estos indican según su experiencia en la práctica.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de lo que entienden por trabajo colaborativo docente del caso 1.

E1: “Trabajo en equipos para que todos los estudiantes puedan alcanzar el mismo objetivo”.

E2: “Cooperación, trabajo en grupo en donde uno se apoya con el otro, con lo que el otro conoce y viceversa también”.

E3: “La instancia donde los profesionales pueden aunar criterios para abordar las distintas situaciones, estrategias, las formas de trabajo y aportes para coordinar todo lo que es la clase”.

E4: “Es coordinar con un profesor, de repente conversar de los contenidos de tu aula, recibir ideas”.

E5: “Yo creo que es la capacidad que tenemos de actuar para poder entregar un trabajo de acuerdo a las necesidades de los alumnos”.

E6: “Ehh...ayuda...para que sea mejor para los alumnos...se hace aprendizaje...sea facilitador del quehacer pedagógico del profesor o sino no tendría sentido el trabajo colaborativo”.

Las definiciones y/o explicaciones del Trabajo Colaborativo entre Docente que poseen los profesores entrevistados se acercan mucho a las características que debieran tener los integrantes del equipo de aula, es decir, una cultura de trabajo de equipo para la consecución de un objetivo en común y en beneficio de los educandos. Una entrega de parte de ambos profesores en donde los dos se benefician del otro, tanto en saberes, estrategias e ideas. Entonces el Trabajo Colaborativo se puede explicar también como una instancia para aunar criterios y coordinar la clase atendiendo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

MODALIDAD Y/O ARTICULACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría se refiere a la forma y estructura de Trabajo que realiza el equipo de aula.

A continuación se presenta el análisis categorial de la modalidad y/o articulación del trabajo colaborativo del caso 1.

E1: “Nosotros siempre estamos intercambiando información por los canales super fluidos, que es lo que se quiere también, que los chicos nos vean a la par y que los conocimientos se vayan traspasando”.

E2: “Mucha comunicación. Podemos no estar de acuerdo, pero la idea es tener mucha comunicación”.

E3: “Para aplicar distintas modalidades o enfoques, por ejemplo, las maneras de presentar un contenido, en la forma de evaluar”.

E4: “Impartir una clase con los mismos contenidos, con el mismo esquema, pero de dos formas diferentes”.

E5: “Los dos profesores participamos realizando diferentes cosas, ahora, todo en función de los alumnos, para mejorar el aprendizaje e incluirlos a todos”.

E6: “Trabajo en conjunto, en otras palabras, hay que planificar, ayudándonos en forma participativa en el proceso de enseñanza aprendizaje que tenemos dentro del aula”.

Se obtiene del análisis de contenido la siguiente interpretación de los profesores entrevistados acerca de la modalidad que desarrollan en el Trabajo Colaborativo con su equipo de aula como el ir intercambiando información mediante una comunicación sostenida, sistemática, llena de respeto por las ideas del otro y participación. El trabajo Colaborativo se estructura a partir de las decisiones que se toman como equipo de aula y se articulan en función de los alumnos procurando incluirlos y mejorar sus aprendizajes buscando distintos enfoques o esquemas para presentar, enseñar y evaluar un mismo contenido.

APORTES DEL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría se refiere a todas las contribuciones que realiza el Trabajo Colaborativo Docente a su quehacer pedagógico o experiencia laboral.

A continuación se presenta el análisis categorial de los aportes del trabajo colaborativo del caso 1.

E1: “El aporte significativo es que somos las dos haciendo la misma actividad para todos los chicos”.

E2: “Cuando tu trabajas colaborativamente amplias tu conocimiento, estrategias, técnicas y reflexiona del proceso enseñanza aprendizaje, uno se apoya con el otro”.

E3: “Como somos distintos profesionales nos capacitamos entre todos y nos permite abordar en definitiva un mismo contenido de distinta forma”.

E4: “Con quien puedes compartir conocimiento e impartir los contenidos de la clase de dos maneras distintas”.

E5: “Elaboramos clases super dinámicas, entonces nos complementamos mucho los dos, pero eso va a depender mucho del profesor”.

E6: “Tener una perspectiva más amplia, una batería de herramientas para utilizar en clases, siempre se está aprendiendo y reflexionado”.

A partir de las respuestas de los profesores se obtiene que el Trabajo Colaborativo entre docentes adquiere una relevancia significativa por su aporte a los educandos, porque se explica desde dos perspectivas distintas una misma actividad. También aporta a los profesores, porque amplían su conocimiento y genera una batería de herramientas para utilizar en el aula, al ser capacitación en conjunto, beneficia el trabajo pedagógico, reflexiona su puesta en práctica e innova en la didáctica y dinámica de la clase.

B. CONSIDERACIONES PARA MEJORAR EL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

BARRERAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

En esta categoría se advierten los factores que obstaculizan el Trabajo Colaborativo Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de barreras para el trabajo colaborativo docente del caso 1.

E1: “Hay algunos profesores que quieren que seamos más un docente de apoyo...por ejemplo dicen: tráigame alguna guía”, “muchas veces no coincidimos en ninguna hora de libre disposición o de preparación de material, entonces ¿cómo nos juntamos? No existe una instancia donde por ejemplo de las 3 a las 4 del viernes es colaboración lineal. Entonces ahí nosotros tenemos que rebuscar, ajustar o bien en la misma sala los profesores nos dicen: mira vamos a ver esto la próxima semana, ya yo traigo videos, hagámoslo aquí y allá”, “yo creo que la barrera va más en algunos tipos de profesores que no creen en la colaboración”, “Por ejemplo la hora que tienen asignada los profesores de colaboración con nosotros no pueden subir y al final nosotros pasamos la mayor parte del día por lo que tampoco es bueno que le tenga mala a la profe PIE porque lo acusó porque no fue a colaborar y si ya no se da, conductos regulares”.

E2: “De hecho a algunos les cuesta más el trabajo colaborativo pues algunos son bien egoístas en relación a otras salas entonces no les gusta que esté alguien más, que interrumpa”.

E3: “Barreras, la más evidente es que un profesor se niegue a hacer el trabajo colaborativo.

E4: “En el caso de los profesores PIE, porque a veces ellos quieren aportar, pero los profesores a veces son tan estructurados que no permiten que alguien interactúe en su clase”.

E5: “No hay tiempo para juntarse para algunos profesores. Los profesores que tienen 44 horas no pueden tomar horas PIE, entonces no pueden tomar horas colaborativas con nosotros y es de voluntad de ellos si podemos establecer algún contacto para poder coordinarnos”, “otra barrera es la recepción que ellos tengan de nuestro trabajo, que no les guste mucho nuestro trabajo, así ellos nos pueden poner barreras”, “hay profesores que simplemente no lo hacen, tienen sus horas, se les paga por esas horas y nunca suben. Uno tiene que andar detrás y preguntándole

y tiene que ver con un tema que los profesores más viejos, que están seguros, de planta, aunque están a punto de jubilar, ellos no van a andar detrás de nosotros”, “ha sido complicado porque somos un equipo que ha estado rotando durante estos cuatro o cinco años. Se ha rotado mucho, todos tenemos caracteres distintos entonces la convivencia es complicada. No se tiene para qué mirar al de al lado para brillar tú, lo cual me ha tocado mucho verlo. Han existido roces, hay grupos dentro del equipo por una cuestión de feeling, lo que perjudica el grupo”

E6: “Eh...qué barreras (suspira)...es que uno juega con el tiempo. Ese es el problema más grande que tenemos nosotros”, “que las horas PIE nunca llegan en marzo para comenzar a trabajar en conjunto”. Simplemente no asiste a la hora que debería asistir”.

De acuerdo a los significados de las entrevistas realizadas y en torno a las barreras que se advierten en el Trabajo Colaborativo entre docentes se obtiene que se ve dificultado por las creencias de algunos profesores que consideran este trabajo como una instancia para pedir material para la clase al otro profesor del equipo de aula, pero sin una planificación mancomunada, una coordinación de calidad y efectiva. Tomando al colega como un asistente de apoyo en vez de un equipo con roles y responsabilidades compartidas. Otra dificultad es encontrarse con colegas estructurados con una cultura individual de trabajo, en donde la otra persona que entra a la sala se observa como un intruso, que molesta e interrumpe y que perjudica la clase. Entonces se piensa que una barrera que caracteriza a estos significados recién mencionados es la disposición que se tenga frente al Trabajo Colaborativo. Se denota una despreocupación por parte de algunos profesores por realizar este trabajo incluso rehúyen aun teniendo las horas para desarrollarlo. Todo esto puede deberse a un problema de convivencia, afinidad y/o simplemente de carácter. Otra barrera que se presenta es la rotación de la planta docente lo que impide una relación más cercana. Por último, se considera como barrera la respuesta tardía de gestionar y licitar las horas de Trabajo Colaborativo que implican un desfase en las adaptaciones curriculares y de acceso para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

FACILITADORES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría señala los factores que ayudan al funcionamiento del Trabajo Colaborativo.

A continuación se presenta el análisis categorial temático facilitadores para el trabajo colaborativo docente del caso 1.

E1: “Las facilidades que da el liceo es la convivencia escolar. Cualquier cosa siempre por conductos regulares y siempre por convivencia escolar”.

E2: “Es que como digo es algo natural acá. De hecho, la hora de colaboración es una hora que se te paga entonces se da como natural. En nuestro horario está ese tiempo para trabajar con ellos”.

E3: “Aquí tenemos la cultura implementada de trabajo colaborativo y equipo de aula”, “aquí el establecimiento nos da los espacios, nos dan las facilidades, tenemos espacio”.

E4: “El tiempo que se nos asigna para el trabajo colaborativo”, “es redundante un poco lo que te decía anteriormente de capacitarse uno al otro, aportando estrategias y compartiendo”.

E5: “Los facilitadores tienen que ver también con el tema de darles la hora de colaboración a los profes que son un incentivo económico lo cual es bienvenido por cualquier profe y lo otro que cualquier herramienta que le entregamos a un profe que les facilite y que le podamos entregar a ellos les gusta y son facilitadores, de todas maneras”.

E6: “Uno va elaborando estrategias en conjunto”, “que entregan materiales a los alumnos cuando les falta”.

De acuerdo a las respuestas de los docentes se revela como factor facilitador la convivencia escolar del establecimiento. En tanto, se señala que el Trabajo Colaborativo se produce de forma natural, porque es una tarea pagada y con

horario. Se advierte como un facilitador del Trabajo Colaborativo la cultura implementada en el liceo, a la vez el tiempo asignado y el aporte de estrategias, herramientas en forma mutua entre estos docentes.

RECOMENDACIONES Y/O PROPUESTAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

En esta categoría se presentan las consideraciones de los profesores para mejorar el Trabajo Colaborativo Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático recomendaciones y/o propuestas para el trabajo colaborativo docente del caso 1.

E1: “Que ambos tengamos el mismo rol dentro de la sala”, “sería espectacular que todos los profesores tuvieran una o dos horas lineales para colaborar”, “un ambiente grato entre profesores”, “más flexibilidad en cambiar el horario de colaboración”, “tratar de que en las citas a los apoderados estemos los dos profesores”, “colaborar con intención a la inclusión escolar, que todos estemos dentro de una sala de clases, con diferentes necesidades, pero que todos tenemos el mismo objetivo a largo plazo”.

E2: “Que ambos docentes representemos la misma autoridad para los niños”, “atender apoderados en conjunto”, “hace falta un poco más de tiempo, una hora es super acotada”.

E3: “Los apoderados necesitan apoyo en las casas, entonces se debe citar cuando sea necesario y trabajar en conjunto”, “que todos tengan una hora lineal disponible para reunirnos con todo el equipo”, “hemos intentado cosas con los profesores que son más reacios, un año hicimos premiaciones para los con mejor asistencia al trabajo colaborativo y creo que eso ha surtido efecto porque uno de los profesores más complicados está detrás de nosotros, es una buena medida para motivar a los profesores”.

E4: “Para el mejor funcionamiento del trabajo colaborativo debiera haber más espacio o tiempo para ello”.

E5: “yo insisto en que se puedan coordinar las horas de colaboración, ahí está la clave de todo. Si nos podemos juntar esa hora va a mejorar el trabajo”, “primero la disposición y entregarles las horas colaborativas a los profesores”, “realizar diferentes estrategias para despertar el interés”, “que lleguemos a configurar un equipo consolidado donde todos rememos para el mismo lado”.

E6: “que sea una ayuda que esté al mismo nivel del profesor”, “más tiempo para el trabajo colaborativo...” “que de repente el profesor pudiera determinar con qué tipo de persona de integración pudiera trabajar, porque es un trabajo colaborativo no es de pelea (se ríe), y muchas veces las personas humanas (sic) no se llevan bien, entonces uno tiene que tener cierta participaciónmira con esta persona quiero trabajar, este es mi proyecto para trabajar con esa persona...”

A partir de las propuestas y recomendaciones de los profesores entrevistados se interpreta que es necesario la gestión de las horas en forma lineal, es decir, en un día en específico. Además, se advierte que no son suficientes las horas gestionadas para realizar este tipo de trabajo. Se considera como recomendación que ambos profesores o equipo de aula representen la misma autoridad en la sala de clases, misma participación y entrega. Se propone que la pareja que compone el equipo de aula sea elegida por afinidad y no delegada por el equipo directivo, configurando un equipo consolidado y efectivo al tener como principal facilitador que sería la disposición a este trabajo, ya que estarían motivados a participar con la otra persona con una buena y grata convivencia. Según los profesores, todo esto se propone para la consecución de una intención clara que es la colaboración como la distribución de roles y responsabilidades para la inclusión de todos los educandos en aras de su aprendizaje.

C. IMPLICANCIAS DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL.

VÍNCULO DEL TRABAJO COLABORATIVO CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se indica en esta categoría la relación entre el Trabajo Colaborativo Docente y el Desarrollo formativo Profesional.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de implicancias del trabajo colaborativo docente en el desarrollo profesional del caso 1.

E1: "Mientras más me perfecciono yo más voy a ayudar a mi colega".

E2: "Buenísimo. Como decía hace unos años no tenía idea de cómo tratar a un niño asperger. En este minuto sé claramente qué hacer si en algún momento no se siente bien, se descompensa, con quién hablar, cómo debo tratarlo".

E3: "Esta super vinculado porque lo que te decía delante de que uno aprende del otro, adquirimos estrategias, porque si alguno no sabe cómo abordar algo claramente tenemos que perfeccionarnos o estudiar más o buscar otras opiniones".

E4: "Es parte del crecimiento del profesor recibir ayuda".

E5: "Ahora tiene mucho que ver también con la capacitación de nosotros y también de los profesores. Así como te decía que a ellos no los prepararon para trabajar con niños con necesidades educativas especiales ni a nosotros a trabajar con otros profesores en aula y entonces ahí tenemos que adquirir conocimiento y como lo podemos adquirir es capacitándonos".

E6: "Son dos variables que tienen que ir juntas porque el trabajo colaborativo lo hace mejor persona...el diálogo, el conversar, ayuda, entrega una batería de experiencias que se pueden aplicar".

En concordancia con lo resuelto por los profesores en cuanto al vínculo que existe entre el Trabajo Colaborativo y su Desarrollo profesional es relativo a los

saberes que traspasa el realizar este trabajo a la par, se aprende del otro una gama de conocimientos que sirven a la práctica y la experiencia. En tanto, este vínculo se acrecienta, porque cada persona se considera un capacitador del otro sin intención visible por lo que se perfecciona y va creciendo de la mano con el diálogo permanente y la preparación que ejerza cada uno para aportar a la clase.

BARRERAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La categoría muestra los factores obstaculizadores en el Desarrollo Profesional Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de barreras para el desarrollo profesional docente del caso 1.

E1: “Yo creo que esos mismos profes que dicen yo no voy a colaborar con usted, soy el que sabe, usted apóyeme no más. Esa es la barrera por la formación normalista que han tenido. Los profesores no colaboradores serían el mayor obstáculo”.

E2: “Este liceo la vulnerabilidad es super alta”, “Emocional o psicológicamente en lo único donde yo topo es que igual uno tiene poco tiempo para la familia, pero eso no me impide trabajar, sino que a veces me hace cuestionar la cantidad de trabajo. Voy a poner un ejemplo: con mi profesora de integración el día sábado vamos a venir a pintar la sala por un tema de que nos gusta tener ordenado y limpio. Yo lo hago con mucho gusto porque es necesario, pero dejo a mis hijas por venir un día que no me toca y eso no se retribuye de ninguna forma”.

E3: “A veces la familia. Hay familias que son pocos comprometidas lamentablemente, creo que por el sector me imagino yo, por la calidad de vida, muchas familias son de los cerros, la vulnerabilidad, apoderados que se enojan cuando tú lo citas porque para ellos es una pérdida de tiempo venir al establecimiento y como te decía también cuando algunos profesores te permiten participar poco”.

E4: “La infraestructura, la falta de equipamiento, de implementos, la poca motivación de algún alumno”.

E5: “Podría ser que un profesor no te deje intervenir o realizar alguna actividad”, “ya en el sistema sobre todo en este, te va absorbiendo y viene el cansancio”.

E6: “Principalmente el tipo de alumnos...si eso es innegable...todos drogadictos, robos, peleas, la ordinariéz...es insoportable eso. Uno empieza con los años a hacerse el sordo...que voy a estar peleando”.

A partir de las respuestas de los profesores frente a las barreras del Desarrollo Profesional Docente se interpreta que uno de los grandes obstáculos es el enfrentar a profesores no colaboradores que su falta de formación de trabajo en equipo dificulta poder desenvolverse a la otra persona. La alta vulnerabilidad impide un desempeño eficaz de parte del profesor lo que declive en su desarrollo profesional, en su motivación frente al trabajo y en su búsqueda de innovaciones. Las familias son parte fundamental de las barreras ya que forman un círculo vicioso de invalidez del trabajo docente, no consideran importante la asistencia a reuniones de apoderados o preocuparse del respaldo afectivo de su pupilo/a lo que implicaría un trabajo solitario de parte de los profesores cuya desmotivación se advierte tanto en el educando como en el agente de cambio. Ahora bien, lo que complica el Desarrollo Profesional es la falta de recursos en equipamientos y elementos propios de la enseñanza.

FACILITADORES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADOS AL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría señala los factores del Trabajo Colaborativo Docente que benefician su Desarrollo Profesional.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de los facilitadores para el desarrollo profesional docente asociados al trabajo colaborativo del caso 1.

E1: “La cercanía con los chicos y el vínculo que se genera con ellos”, “además durante el semestre las calificaciones fueron excelentes”

E2: “Sentir que los chiquillos se alejan de un entorno de drogas, violencia y salen de acá y entran a la universidad. Por eso amo mi trabajo, porque siento que estoy haciendo algo bueno para otras personas”, “tú vas a ayudar a los chiquillos a desarrollar ciertas características, ciertas actitudes y por eso el apoyo de alguien que conozca más que tú de ciertos temas es fundamental”, “mucho comunicación con mi equipo de aula”

E3: “Intercambio de experiencias, creo que trabajar en un liceo técnico profesional me ha aportado mucho porque me han enseñado muchas otras cosas que nunca pensé que iba a aprender por ejemplo en hotelería, gastronomía y bueno tengo colegas que han trabajado con los cursos de educación de párvulos y eso nos han permitido ir estudiando también otras cosas y eso es más que nada la diversidad que hay aquí y a veces también las facilidades para perfeccionarse”.

E4: “Las constantes reuniones de trabajo cuando generamos lluvia de ideas y vamos buscando alternativas para hacer actividades nuevas y obviamente la actualización constante de lo que está pasando hacia los alumnos”.

E5: “Yo creo que hemos aprendido mucho, de todas las asignaturas he aprendido mucho y eso es un desarrollo profesional”, “el contacto con los alumnos, la forma de trabajo con ellos siempre ha sido más cercana entonces la relación que establecemos con ellos es más personal y además te cuentan lo que le pasó en la noche, te gratifica en lo profesional porque el trabajo es con personas y sobre todo con jóvenes, que te tengan la confianza, que te quieran”, “te das cuenta que ellos lo aprendieron y luego se refleja en las buenas notas, eso es lo más gratificante”.

E6: “El trabajo colaborativo lo hace mejor persona...el diálogo, el conversar, ayuda, entrega una batería de experiencias que se pueden aplicar”.

De acuerdo con lo planteado por los profesores en las entrevistas, los facilitadores asociados al Trabajo Colaborativo que posibilitan su Desarrollo Profesional son la experiencia con los educandos que al tener una relación afectiva permite el logro de resultados académicos representados en un arduo trabajo mancomunado y mucha comunicación por parte del equipo de aula ya que estos

poseen las facultades para capacitarse entre sí por medio del intercambio de experiencias, el estudio y preparación que cada uno tiene conlleva a una actualización constante y a beneficiarse de una batería herramientas.

5.6.4 INTERPRETACIÓN GENERAL CASO 1

En cuanto al valor del trabajo colaborativo se puede señalar que es un aporte significativo que cada profesor hace teniendo una mayor enunciación de parte de los entrevistados, al igual que la importancia de este en el contexto social y la variedad de las necesidades educativas especiales que presentan los educandos.

En cuanto a la explicación del trabajo colaborativo se alude que es una instancia donde los profesionales toman acuerdos, tanto en la planificación de sus clases, de estrategias, modalidades de trabajo y aportes de cada integrante del equipo de aula.

En relación a la estructura del trabajo colaborativo se interpreta que estos docentes se complementan y contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a los aportes del trabajo colaborativo es que los profesores dan diferentes explicaciones de un mismo contenido. Se señala también que el mayor aporte es que permite ampliar el conocimiento en estrategias y técnicas.

Las recomendaciones que manifiestan los profesores son entre otras que no exista desigualdad entre ellos compartiendo la misma autoridad y proponen un trabajo mancomunado entre los colegas para atender a las familias y apoderados.

Se señalan como barreras del trabajo colaborativo la existencia de prejuicios y falta de preparación de los profesores para el trabajo en equipo. Otra barrera consiste en que los profesores rehúyen realizar el trabajo colaborativo.

Dentro de los facilitadores se puede mencionar la instauración progresiva de una cultura colaborativa dentro y fuera del aula. También se menciona la existencia de horas gestionadas por el equipo directivo para el desempeño del trabajo colaborativo. Por último, se considera como facilitador las herramientas didácticas mutuas.

El vínculo que existe entre el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente se manifiesta en una ampliación del conocimiento, el intercambio de experiencias y brinda estrategias.

Dentro de las barreras del desarrollo profesional docente en el trabajo colaborativo encontramos la formación docente en el trabajo individual y la alta vulnerabilidad.

Los facilitadores que emergen del desarrollo profesional docente son la cercanía con los estudiantes, así como el vínculo afectivo y su progreso en el aula. Por otro lado, la comunicación entre los docentes del equipo del aula.

5.6.5 ANÁLISIS CATEGORIAL TEMÁTICO CASO 2

ENTREVISTAS A DOCENTES LICEO COMERCIAL B-22 SERGIO MORAGA ARCIL, TALCAHUANO.

A. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE.

VALOR DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

Son todas aquellas percepciones que los profesores tienen acerca del Trabajo Colaborativo Docente en el marco del Programa de Integración Escolar.

A continuación se presenta el análisis categorial temático del valor del trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “Es super importante porque a través de los dos podemos llegar a desarrollar la potencialidad de todos los estudiantes, entre los dos llegamos a todos los estudiantes”.

E2: “Una planificación conjunta entre el profesor de aula y en este caso yo, para el desarrollo, planificación y actividades de las clases según los diagnósticos de los alumnos que tenemos. En cómo se les va a evaluar, cómo le vamos a pasar los contenidos”.

E3: “Es cuando hacemos algunas adecuaciones de acuerdo a las necesidades del estudiante. Todos los estudiantes son diferentes y aprenden de diferentes formas. Si no podemos evaluar a algún alumno de acuerdo a algún instrumento de evaluación tenemos que buscar la forma, cosa de evaluar de otra forma. Es un trabajo entre ellas y nosotros para ayudar al alumno”.

E4: “Es el trabajo de la educadora diferencial y el profesor”.

E5: “Grupo, yo lo tomo como un trabajo grupal, pero de cualquier asignatura”.

De acuerdo a las respuestas de los profesores participantes de la entrevista refieren el valor del Trabajo Colaborativo al trabajo conjunto del equipo de aula para la planificación efectiva de las clases que permite abrir un mundo de potencialidades a los estudiantes y lograr abarcar las necesidades educativas individuales con números recursos e instrumentos adecuados a su realidad y contexto. De hecho, es un trabajo grupal entre el profesor de especialidad y el profesor de educación especial.

EXPLICACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

Son todas aquellas definiciones que poseen los profesores en relación al Trabajo Colaborativo Docente que estos indican según su experiencia en la práctica.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de lo que entienden por trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “Es un trabajo aunado entre el profesor de la asignatura más el apoyo de la profesora diferencial”.

E2: “Más que nada buscar el aprendizaje o los objetivos vayan orientados en lograr aprendizajes significados en los estudiantes y que este sea propicio para que los estudiantes aprendan de acuerdo a sus competencias, a lo que puedan aprender, las habilidades que tienen”.

E3: “Para mí es de gran ayuda porque nos colabora en el trabajo de aula y a veces nos falta tiempo para dedicar a los alumnos aparte de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Nos colaboran en general con el curso a parte de los niños que necesitan atención especial”.

E4: “Es super importante porque es todo el trabajo que se va a hacer en pro y ayuda de los niños y jóvenes a nivel educativo, de lo que él necesita para avanzar en el currículum. Entonces es super importante ese trabajo colaborativo”.

E5: “Muy importante, muy importante”.

A partir de los significados del Trabajo Colaborativo entre los profesores entrevistados se interpreta que éste es importante por el trabajo aunado entre el profesor de especialidad y el profesor de educación diferencial para la búsqueda de estrategias efectivas y en consecuencia propiciar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes permitiendo el avance en el currículum a su ritmo y estilo de aprendizaje.

MODALIDAD Y/O ARTICULACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría se refiere a la forma y estructura de Trabajo que realiza el equipo de aula.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de la modalidad y/o articulación del trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “El trabajo que hacemos los dos en una clase, planificar los medios de representación y el uso diversificado de estrategias”.

E2: “Primero, una revisión y evaluación de lo que hicimos la semana anterior, si es que fue efectivo las decisiones que tomamos, si quedo material pendiente o predispuesto para revisar ese día lo revisamos, le hacemos correcciones. Lo primero es análisis y después acción yo creo que así lo definiría. Analizamos el curso. Muchas cosas que conversamos dentro de esa hora respecto del curso en general y de algunos alumnos específicos PIE y después nos dedicamos a lo medular que sería la acción de revisar evaluaciones de los alumnos PIE entonces vemos que fue efectivo de la adecuación y la podemos corregir o retomar y decidir que vamos a hacer con esa evaluación, que faltó, que no faltó y también analizamos lo que viene en la próxima clase o los próximos contenidos, todo conversado en la práctica y en el momento en realidad porque como no es mucho tiempo se pasa volando, pero así se estructura; análisis y acción de acuerdo a los acuerdos tomados”.

E3: "Bueno la forma en que trabajamos con las especialistas del decreto, nosotros adecuamos algún instrumento de evaluación, puede ser alguna disertación, porque en el área TP nosotros trabajamos mucho con las disertaciones, con los mapas conceptuales, aplicaciones informáticas, con que ellos se presenten y diserten y sepan expresar mucho la parte valórica, también los modales, como expresan lo que después les ayuda en la empresa".

E4: "Es que el trabajo colaborativo de inicio es como los profesores nos muestran las planificaciones que tienen en general, pero a medida que nosotros vamos colaborando semana a semana vamos viendo las actividades, las estrategias y como se les puede enseñar a los chicos con distintas estrategias y todo entonces se empieza de lo más general llegando a lo particular incluso a cómo pueden aprender cada uno de nuestros alumnos con distintos diagnósticos que hay dentro de la sala de clase".

E5: "No sé realmente".

De acuerdo a los significados expuestos por los participantes acerca de la modalidad del trabajo colaborativo se interpreta que no existe uniformidad en la estructura de trabajo de forma tal que los profesores tienden a organizarse de acuerdo a su propia iniciativa y según la organización que los horarios y funciones que el establecimiento específico les proporcionan.

Sin perjuicio de lo anterior, algunas modalidades responden al diseño universal de aprendizaje que actualmente está en auge.

Por último, reflexionan acerca de la enseñanza y la forma de mejorar la estructura de trabajo en beneficio de los educandos.

APORTES DEL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría se refiere a todas las contribuciones que realiza el Trabajo Colaborativo Docente a su quehacer pedagógico o experiencia laboral.

A continuación se presenta el análisis categorial temático del aporte del trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “Los dos participamos de igual forma de la clase”, “Hacemos reflexión de la enseñanza a la pasada, entre pasillos. Se hace, pero no formalmente”.

E2: “Siempre revisamos lo que se hizo en la hora anterior, o en la semana anterior en este caso porque las horas son una vez a la semana con profesor “x” del curso que tiene asignada la hora y revisamos los acuerdos, los compromisos, analizamos cómo se llevan a cabo las actividades...también se dan instancias de apoyo familiar en el trabajo colaborativo porque cuando analizamos situaciones especiales y específicas de algunos alumnos tomamos la decisión de cómo abordar ciertos conflictos de nuestros estudiantes que están asociados a temas familiares. Entonces si podemos y podemos calzar los tiempos lo hacemos y si no nos dividimos las responsabilidades”.

E3: “Yo creo que es más de eso. Debe ser un trabajo de equipo en que el único fin es ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales actualizando todo el tipo de información”.

E4: “Ha sido un largo caminar porque cuando llegué aquí fuimos unas de las primeras...cuando comenzó el decreto 170 llegaba poquito, entonces ha sido todo un camino que comienza desde la unidad técnica, desde el director, los profesores, y ha sido un camino largo, pero vamos viendo los frutos porque vemos los cambios sobre todo en los profesores más antiguos que ya ahora van entendiendo que nuestra labor es trabajar en conjunto”.

E5: “Me encanta porque he aprendido con ellas y bueno los niños igual. Yo era ignorante en los chicos, comportamentales para mí, que vienen con problemas. Déficit Atencional, Discapacidad Intelectual. Yo pregunto y las chicas me responden amablemente. Acertaron con esas chicas”.

A partir de las entrevistas efectuadas a los docentes se interpreta que existe consenso en cuanto a los aportes que el trabajo colaborativo les reporta recalcando el beneficio y la retroalimentación permanente entre ellos. Reflexionan sobre el

aprendizaje conseguido gracias al trabajo colaborativo. También se puede extraer que si bien no se trata de un trabajo colaborativo implementado con facilidad, el camino seguido y su adopción paulatina ha significado mejorar no solo su propio conocimiento sino que también la calidad de la enseñanza.

B. CONSIDERACIONES PARA MEJORAR EL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

BARRERAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

En esta categoría se advierten los factores que obstaculizan el Trabajo Colaborativo Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de barreras para el trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “Barreras, sí hartas. Las mismas horas colaborativas nosotros tenemos una donde tenemos que trabajar con tres profesores a la vez o a veces no alcanzamos a trabajar con el profesor todo lo que nos gustaría entonces él tiene que adelantar hora o salir entonces uno queda a medio hacer, nos falta el horario para trabajar”.

E2: “Actualmente no se puede llevar a cabo el ideal por una cuestión de tiempo y por la cantidad de horas que nos asignan no se puede hacer como nosotros quisiéramos”, “La principal barrera son los tiempos que no se dan como se deberían dar tanto en cantidad como en la gestión de que estos tiempos coincidan, los tiempos del profesor con los tiempos de los profesores especialistas. Son pocas horas y están mal gestionadas porque no hay una buena articulación entre el horario de ellos y el nuestro. No por lo menos en un cien por ciento. De las tres horas que nosotros tenemos versus las nueve horas...yo por ejemplo yo con 44 horas tengo tres cursos, cada curso tiene tres horas, pero yo tengo una por cada una, entonces en realidad yo coincido una hora con cada uno de esos cursos con esos profesores o sea tengo seis profesores con los que no puedo colaborar efectivamente si en la

práctica se dice realmente por la escasez de horas y por la gestión o articulación de esas horas; como se llevan a cabo”.

E3: “Sí, pero no quisiera mencionarlo porque a veces es medio complicado. Es una barrera...la disposición quizás de algunas personas de querer tener ayuda en el aula. Eso más que nada”.

E4: “Sí. Cuando comenzamos el trabajo colaborativo igual hay barreras pensando en los profesores mayores que tienen su forma de trabajar y evaluar, entonces ahí hay que mostrarles que hay más formas de trabajar, evaluar, de hacer estrategias, que hay que ver los tiempos de cada chico, entonces ahí uno ve esas pequeñas barreras durante los años”.

E5: “No, barrera ninguna”.

De acuerdo a las respuestas entregadas se puede interpretar que la mayoría reconoce la existencia de barreras que impiden un trabajo colaborativo eficaz o permanente. Dentro de los factores más recurrentes se mencionan los horarios, la falta de disposición de otros docentes y la falta de coordinación entre estos lo que permite presumir que estas barreras se originan o tienen su causa de origen en una pobre y desorganizada implementación a nivel institucional y personal.

FACILITADORES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría señala los factores que ayudan al funcionamiento del Trabajo Colaborativo.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de facilitadores para el trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “Somos super abiertos sobre las estrategias que estamos utilizando para mejorar nuestro trabajo”, “facilitadores sería que todos estamos dispuestos a trabajar en equipo”

E2: “Coordinarnos con el profesor para entregar el contenido codo a codo, porque eso es la codocencia, llevamos la clase entre ambos, donde ambos podamos aportar para el logro de los aprendizajes y de los objetivos que se plantean”, “Facilitadores sí...nosotros somos más facilitadores que los docentes porque somos los únicos que tenemos que organizar y dividirnos entre tres profesores a veces, o dos o los que te toquen. Yo creo que principalmente pasa por una cuestión de voluntad y los tiempos y los espacios...los espacios se dan”.

E3: “Por lo menos aquí el profesor jefe de UTP, la dirección, siempre están abiertos a autorizar que las personas de decreto entren a la sala. Hay un trabajo colaborativo en eso. Siento que en esa parte se trabaja e equipo, profesor, especialista de PIE y los directores de liceo, ya sea director, jefe de UTP, inspectores generales. En ese sentido no hay problema”.

E4: “Los profesores están super abiertos a aprender y todo porque desde que llegamos y como vamos ahora ya se habla de los diagnósticos de los chiquillos, entienden las características, de que no todos los chiquillos aprenden de la misma forma y al mismo ritmo”.

E5: “Las chicas me ayudan, a veces hacen guías, ejercicios. Ellas colaboran”.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los profesores se puede interpretar que todos coinciden en reconocer la existencia de facilitadores para el trabajo colaborativo como la disposición a aprender y retroalimentarse, el intercambio de estrategias e información respecto de los alumnos y las facilidades que otorga la dirección para coordinar reuniones en ciertos márgenes horarios.

RECOMENDACIONES Y/O PROPUESTAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

En esta categoría se presentan las consideraciones de los profesores para mejorar el Trabajo Colaborativo Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de recomendaciones y/o propuestas para el trabajo colaborativo docente del caso 2.

E1: “En un trabajo colaborativo no basta una hora que da el decreto, es difícil porque en una hora uno ve solo los contenidos que se van a ver y una que otra estrategia pero podría ser más tiempo para ver la unidad en general y así hacer las observaciones y hacer un trabajo mejor”, “que los dos participen de forma igualitaria en la clase, que los dos hagan el inicio, los dos apoyen el desarrollo y los dos hagan el cierre de la clase”, “realizar un buen balance entre las horas y continuar trabajando con harta comunicación con el profesor”, “dos horas fijas para el trabajo colaborativo para hablar de estrategias y que sea tan importante como el consejo”, Tratar de dar un enfoque inclusivo, eso es lo que queremos llegar a hacer pero recién estamos en integración de los alumnos con sus necesidades”.

E2: “Eficiencia de las horas colaborativas, que sean efectivas decisiones que tomamos en conjunto con el profesor”.

E3: “Falta un poco de comunicación. Yo por los menos no he tenido problemas en esa parte. Siempre mantengo los correos de las personas del decreto, teléfonos y cualquier cosa nos estamos comunicando, mandando algunas evaluaciones, planificaciones, tratando siempre de beneficiar al alumno en este caso”.

E4: “Hacerse más talleres específicos para explicar más los temas que vienen del decreto nuevo, por ejemplo, del decreto 83, seguir explicando y seguir instruyendo. Y sobre todo a nivel de universidad deberían todas las carreras de pedagogía en general tener más de un ramo que tenga que ver con esa normativa especial porque eso falta, que los profesores desde su formación sepan que, en todas las escuelas, sobre todo municipales, van a encontrar niños con necesidades educativas especiales, entonces ya podríamos adelantar un camino en su formación”.

E5: “No he tenido ninguna barrera”.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los participantes se puede interpretar que todos están de acuerdo en que es posible mejorar el trabajo colaborativo haciéndolo más eficiente. Proponen diversas medidas como aumentar la cantidad de horas para dicho efecto, mejorar los canales de comunicación entre docentes, mejorar la organización y la coordinación, permitir que los docentes en una misma sala tengan iguales atribuciones y facultades y por último seguir fomentando desde la

universidad la colaboración entre docentes, el aprendizaje compartido y la retroalimentación.

C. IMPLICANCIAS DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL.

VÍNCULO DEL TRABAJO COLABORATIVO CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se indica en esta categoría la relación entre el Trabajo Colaborativo Docente y el Desarrollo formativo Profesional.

A continuación se presenta el análisis categorial temático del vínculo del trabajo colaborativo docente con el desarrollo profesional del caso 2.

E1: “El compromiso de todos, todos tenemos una vocación de servicio. A todos nos gusta lo que hacemos, entonces eso es motivante. Nos consideran parte, porque eso fue una gran batalla de entrar a aula y de trabajar con todos los alumnos, no solo los míos, entonces eso ya se ganó”.

E2: “Es que igual nos da más herramientas, nos abre el campo laboral, respecto del trabajo colaborativo, podemos hacerles más aportes a los profesores de aula, sugerencias respecto de cosas que ellos desconocen y para ellos son cosas nuevas y para nosotros no lo son en cuanto a competencias o dominio de algunos temas”.

E3: “Siento que hemos trabajado bien. Vemos los distintos instrumentos de evaluación y tratamos de ir mejorando cada vez. Relaciono los conocimientos y las capacitaciones que he tenido para ayudar en el contenido de las personas del equipo PIE porque en esa parte nosotros somos los fuertes y ellos manejan la otra parte del alumno y nos relacionamos bastante bien para lograr el objetivo de ayudar al alumno”.

E4: “Super importante porque si voy aprendiendo sobre lo que le va ocurriendo, los diagnósticos que van saliendo o las nuevas leyes que van saliendo eso va a mi favor

para aprender día a día lo que me sirve para mis prácticas a futuro a nivel profesional”.

E5: “Yo creo que el ir creciendo”.

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores se puede interpretar que el trabajo colaborativo ha influido positivamente en su desarrollo profesional. Les permite adquirir diversas herramientas y estrategias para insertarse en el mundo laboral y resolver problemas en el aula con mayor efectividad. Además, reconocen que debido al trabajo colaborativo pueden trabajar con todos los alumnos abordando sus diversas características incluyendo las necesidades educativas especiales, lo que repercute en una enseñanza de mejor calidad, integral e inclusiva.

BARRERAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La categoría muestra los factores obstaculizadores en el Desarrollo Profesional Docente.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de barreras para el desarrollo profesional docente del caso 2.

E1: “Las mismas trabas de los alumnos y las alumnas, por ejemplo, cuando vienen con la idea de que son malos para matemáticas, entonces sacarlos de esa idea es super difícil”.

E2: “Principalmente yo creo que acá es la ausencia de la familia y lo que contrae eso en nuestros estudiantes. Yo creo que el desarrollo valórico y conductual en nuestros estudiantes es una limitante muy grande. Es fundamental porque no es una cuestión de capacidades, sino que es la predisposición para el aprendizaje para recibir los apoyos se van grandemente afectado por su formación valórica que traen a veces que es bastante deficiente y poco compromiso de los apoderados, entonces ahí uno ve claramente cuál es la limitante, y muchas veces nuestro trabajo se ve

afectado por eso porque es un campo donde nosotros no podemos tener interferencia. Podemos hacer aportaciones, pero si ellos no vienen y no se comprometen en su desarrollo siempre va a ser una limitante o barrera para el crecimiento de ellos mismos y para que el trabajo de nosotros sea más efectivo sobre todo en el ámbito familiar”.

E3: “El comportamiento. Hoy no tenemos el mismo alumno de antes. Hay muchos impedimentos. Los celulares, o están con los audífonos. También la falta de respeto de algunos alumnos, no son todos. Falta de motivación, no quieren trabajar en clases”.

E4: “Encontrar algunos profesores que siguen pensando que algunos chicos no debieran estar en este tipo de educación pública y que debieran estar para ellos en escuelas especiales...y es por miedo, o por ignorancia y porque ellos no quieren abrirse porque dicen que a ellos no les enseñaron a trabajar con este tipo de niños”.

E5: “Las salas sin manilla, sin chapa, las salas sucias, que los niños vayan entrando en goteras, atrasados, que me interrumpen la clase los niños, me abren la puerta y gritan. Las puertas están todas malas. Que los niños anden en los pasillos”.

De acuerdo a las respuestas de los participantes se interpreta que existen diversas barreras que limitan el desarrollo profesional docente asociados principalmente a la alta vulnerabilidad social de los estudiantes. La falta de motivación, valores y compromiso familiar respecto de los educandos es visto como una barrera especialmente significativa para el éxito educativo, lo que lleva a concluir a algunos docentes que dichos alumnos deben ser “aislados” en centros educativos especiales por ser incontrolables conductualmente.

FACILITADORES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADOS AL TRABAJO COLABORATIVO

Esta categoría señala los factores del Trabajo Colaborativo Docente que benefician su Desarrollo Profesional.

A continuación se presenta el análisis categorial temático de los facilitadores para el desarrollo profesional docente al trabajo colaborativo del caso 2.

E1: “Que todas las ideas y todo el papel lo llevamos al aula y transcurre conforme se diseñó y si no también tenemos una estrategia por si no pasa”.

E2: “La retroalimentación respecto a las experiencias y saberes que tiene cada una porque no todos tenemos el mismo nivel de conocimiento en algunos aspectos. Casi todos compartimos la misma profesión, pero es bueno cuando trabajamos como equipo y nos retroalimentamos respecto de nuestras experiencias en el aula, nuestro conocimiento o cuando nos dan sugerencias, que articulemos la información, que estemos al corriente de la misma información. Yo creo que ahí es muy bueno. Cuando fallan los canales de comunicación ahí está todo mal pero cuando los canales de comunicación están bien y estamos todos informados y manejamos la misma información y nos retroalimentamos respecto de las cosas que pasan con nuestros alumnos o nuestras prácticas; cuando se dan esas instancias para compartir esas cosas son super buenas y son provechosas para mí como para cualquier otro compañero compartir esas experiencias de trabajo exitoso y a veces del no tanto”.

E3: “En la retroalimentación. Al recibir información de la discapacidad o de la necesidad especial que tenga el alumno. Yo valoro mucho esa información porque de acuerdo a esa base yo puedo organizar mi trabajo para ellos y ver desde donde puedo evaluar, o ajustar esa evaluación para el alumno. Es importante por eso tener mucha más información de la que a veces nos entregan para así colaborar y hacer un trabajo en equipo”.

E4: “Todos los comentarios que hacemos como equipo de trabajo, con PIE y todos los profesionales nos van aportando porque acá hay, un equipo bueno y nos vamos apoyando y complementando en la asignatura como en lo material y en los comentarios de nuestros chicos y de cómo sacarlos adelante, entonces el apoyo y la comunicación en el equipo que trabaja en este establecimiento es fundamental”.

E5: “Aprender. Nosotras aprendemos con ellas. Como te contaba yo no sabía. Claro, es un aprendizaje con estas chicas. Aprende mucho uno con ellas, pero debería haber más. Hacen falta más todavía”.

A partir de los significados recabados por las entrevistas a los docentes se interpreta que los factores facilitadores del Trabajo Colaborativo Docente que impactan al Desarrollo Profesional Docente son el aprendizaje conjunto, aporte, apoyo y complementación de conocimientos. Todo esto en el marco de una buena comunicación con el/la colega que es parte del equipo de aula. También se refleja una disposición a retroalimentar y ser retroalimentado. La ideación de la clase se torna exitosa con un diseño en conjunto y esta planeación mancomunada es vista con alternativas de actividades para el logro de los aprendizajes.

5.6.6 INTERPRETACIÓN GENERAL CASO 2

En cuanto a la interpretación del segundo liceo se obtiene que el valor del trabajo colaborativo es el favorecimiento en el trabajo a la par con el colega.

En cuando a la explicación del trabajo colaborativo se señala que es una instancia donde los profesionales toman acuerdos, comparten dentro y fuera de la sala en función a las necesidades educativas de los educandos.

La modalidad del trabajo colaborativo alude a que se complementan y contribuyen con el proceso de enseñanza aprendizaje.

En los aportes fundamentales se señala como relevante la reflexión de la enseñanza.

Dentro de las recomendaciones que expone el caso 2 encontramos la necesidad de flexibilidad del horario.

Las barreras del trabajo colaborativo que se señalan son los prejuicios y creencias de los profesores y su falta de preparación frente al trabajo

colaborativo. Otra barrera son las horas que llegan en forma tardía al principio del año escolar y la escasez de las mismas.

Los facilitadores del trabajo colaborativo abarcan la existencia de una cultura para realizar codocencia y la buena disposición de los docentes para ello.

En cuanto al vínculo del trabajo colaborativo y su impacto en el desarrollo profesional docente encontramos que aquél amplía el conocimiento, el intercambio de experiencias y estrategias en el aula.

Dentro las barreras del desarrollo profesional docente asociadas al trabajo colaborativo encontramos la desmotivación de los estudiantes.

En tanto los facilitadores del desarrollo profesional docente asociados al trabajo colaborativo revelan como factor incidente la cercanía con los estudiantes y el vínculo afectivo y/o su progreso. Además, se menciona la comunicación entre docentes como factor de beneficio para los profesionales implicados.

6. Conclusiones y discusión de resultados

6.1 Generales

Los aportes significativos que se pueden extraer de los diversos códigos que emergen al analizar la información arrojada por las entrevistas, efectuadas en el marco de un estudio de casos múltiple en una muestra de dos liceos, permite demarcar el contexto en el que se realizó la investigación, relacionar los conceptos claves interpretados, facilitando la sistematización y conexión de las diversas características, implicancias y factores que intervienen en el trabajo colaborativo y el impacto en el desarrollo profesional docente. De esta forma y a partir de las experiencias individuales de cada entrevistado se pudo categorizar cada elemento presente en su discurso lo que contrastado con las otras opiniones permitió circunscribir las ideas comunes en los diversos tópicos en base a la reiteración de los conceptos clave entre estas, las características del Trabajo Colaborativo Docente tiene implicancias comunes las que se señalan de la siguiente manera como una instancia de acuerdos entre dos docentes realizándose una contribución al proceso de enseñanza aprendizaje, ampliando su conocimiento y desarrollando una reflexión de la enseñanza. Dentro de las recomendaciones que exponían algunos docentes era trabajar por afinidad o elección de los equipos de aula. En concordancia, autores como Graden y Bauer (1999), Murawski & dieker (2004) han señalado la importancia de que la enseñanza colaborativa sea voluntaria. Por otro lado, varias investigaciones recogidas por Scruggs, Mastropieri & Mcduffe (2007) evidencian que cuando la co-enseñanza es voluntaria se desarrolla de forma más exitosa, en cambio cuando es forzada aumenta el fracaso. Incluso en los casos donde los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se recomienda “que debe ser graduada durante un periodo de años y acompañada por una formación y apoyo suficiente” (Scruggs, Mastropieri & Mcduffe, 2007, p. 404) (citado en Rodríguez y Ossa, 2014, p. 317).

Los factores que impactan el Desarrollo Profesional Docente dentro del Trabajo Colaborativo son el progreso de los estudiantes, la comunicación entre

docentes, la retroalimentación, perfeccionarse y actualizarse con el otro. Ahora bien, aquellos que obstaculizan el Desarrollo Profesional Docente son la vulnerabilidad de los educandos, el trabajo individual de algunos profesores y la desmotivación de los estudiantes. La evidencia que se ha acumulado respecto de los efectos de un modelo colectivo para el desarrollo profesional docente muestra que constituye una estrategia promisorio. A partir de un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., Densimone et al (2002) concluyen que los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional.

Se destacan varios beneficios al uso de este enfoque. Primero, los profesores dentro de una escuela se pueden conformar en comunidades de práctica a través de las cuales las experiencias y conocimientos individuales pueden convertirse en experiencias y conocimientos compartidos (Avalos, 1998; Marcelo, 2002). Segundo, los docentes consiguen desarrollar una cultura profesional en la cual comparten la visión y metas que orientan el quehacer de la unidad educativa, al mismo tiempo que un compromiso con el trabajo individual y colectivo por materializar esa visión. Tercero, después de leer una propuesta de innovación o asistir a un taller, los docentes que están en una misma escuela consiguen discutir los nuevos conceptos, principios y prácticas sugeridas. A través de la conversación entre colegas se generan oportunidades para que los docentes articulen sus conocimientos previos en un proceso de diálogo reflexivo que puede llevar a cuestionar esos conocimientos. Cuarto, los docentes de un mismo establecimiento estarán en mejores condiciones para compartir material curricular, actividades de evaluación y así ampliar los recursos disponibles en sus propias aulas. Quinto, como se ha señalado con anterioridad, en los programas efectivos las actividades de desarrollo profesional están ligadas a otras actividades que desarrolla la unidad educativa en pos de su mejoramiento. Al compartir las mismas experiencias de desarrollo profesional, los docentes al interior de una escuela están en mejores condiciones para integrar lo que van aprendiendo

a otras iniciativas de la institución. Sexto, en la medida que las innovaciones le piden a un docente que deje una práctica en la cual confía y que asuma riesgos, cuando sus colegas están enfrentando desafíos similares, puede encontrar en ellos apoyo para experimentar con lo que le es desconocido (Montecinos, 2003, p. 114).

Para Woolfolk (1996:403-404) que el tema de la colaboración no es tan sencillo. Sostiene que “(la colaboración) implica planear las actividades, tener los materiales listos, hacer requerimientos conductuales y académicos apropiados a los estudiantes, dar instrucciones claras a los alumnos, llevar a cabo las transiciones con suavidad, prever problemas y detenerlos antes de que se inicien, seleccionar y establecer secuencias de actividades de modo que se mantengan el orden y el ritmo fluido --- y mucho más -- -.” Así, propone también, “se deben supervisar los grupos de trabajo para asegurarse de que cada persona contribuya y de que las hostilidades, si las hay, se resuelvan de un modo positivo” (p. 378).

Benbunan-Fich, Hiltz, y Turoff (2003, p. 460) indican que, según los resultados de varias experiencias realizadas por ellos, “el trabajo en equipo, en vez del que se realiza individual, aumenta significativamente la motivación, la percepción en la evolución de las habilidades y la satisfacción de las soluciones alcanzadas”.

En Chile, 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 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito (Manghi et al., 2012, p. 49). Así como lo expone la implementación del Trabajo Colaborativo, una de las recomendaciones que señala la investigación es ser más inclusivos. Ahora bien, 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). (Manghi et al., 2012, p. 50).

La Educación Especial en Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando, en sus políticas públicas, afiliar la educación regular y la educación especial. Evidencia de este proceso es la publicación, en el año 2004, del Informe de la Comisión Nacional de Expertos Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. (Manghi et al., 2012, p. 50).

Dentro del vínculo del Trabajo Colaborativo Docente y las implicancias para el Desarrollo Profesional de la investigación realizada son que amplía el conocimiento y el intercambio de experiencias. La formación de profesores debe ocuparse de favorecer la re-significación de la identidad profesional en un modelo inclusivo, en las que el saber profesional se constituye y se construye socialmente para eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta (Julio, 2010). Por ello, las habilidades y aprendizajes de estos profesionales han de ir adecuándose a los nuevos conocimientos desarrollados en educación, pedagogía y psicopedagogía para que el quehacer profesional se adecue a las nuevas demandas sociales que valoran la diversidad de los aprendices. (citado en Manghi et al., 2012, p. 54).

En tanto, el desarrollo profesional se posibilita gracias al Trabajo Colaborativo que es una instancia informal de aprendizaje. De estas investigaciones ha surgido la siguiente concepción del desarrollo profesional docente: una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña (Montecinos, 2003, p. 108).

Esta investigación se enmarca en la teoría socioconstructivista que implica una instancia de contribución comunicativa y de construcción de herramientas, materiales y estrategias en conjunto. La orientación socioconstructivista que subyace a la propuesta pedagógica de la reforma educacional también debe orientar la formación de los docentes (Montecinos, 2003, p. 109).

La educación tiene un compromiso con altos estándares de rendimiento para todos los alumnos y no sólo con aquellos considerados más talentosos o capaces. Esto implica una perspectiva distinta respecto del contenido a aprender y enseñar y las estrategias metodológicas a usar. Para enfrentar exitosamente este desafío, los recursos para el desarrollo profesional, incluyendo el tiempo de los docentes, deben estar focalizado en un currículo riguroso y en las mejores maneras de atender a la diversidad. Los profesores que se atreven a cambiar sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer (Montecinos, 2003, p. 110).

Así como se muestra en la investigación las implicancias del Trabajo Colaborativo son la contribución que realizan el equipo de aula para el proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación, el perfeccionarse y actualizarse con el otro son otros factores facilitadores al desarrollo profesional. Enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002). En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los docentes tienen oportunidades para ser mentores, entrenadores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad de aprendizaje (citado en Montecinos, 2003, p. 111). En concordancia otro autor indica que los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva (citado en Montecinos, 2003, p. 112).

Uno de los facilitadores del Desarrollo Profesional Docente asociado al Trabajo Colaborativo es la comunicación entre los integrantes del equipo de aula. Otro estudio revela la misma idea, que a través de la conversación entre colegas se generan oportunidades para que los docentes articulen sus conocimientos previos en un proceso de diálogo reflexivo que puede llevar a cuestionar esos conocimientos (Montecinos, 2003, p. 114).

En el estudio se evidenció que mediante el Trabajo Colaborativo Docente se facilitaba la cercanía y progreso de los estudiantes, lo que impactaba positivamente

en el Desarrollo Profesional de estos profesores que se sentían gratificados al respecto. Leithwood y Jantzi, (1998) plantean que el aprendizaje profesional entre pares, en la modalidad conocida como “docentes enseñando a docentes” o formación de profesores líderes, es ampliamente valorado e impulsado, aun cuando hay pocas investigaciones que respaldan cuantitativamente su efectividad con relación al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (citado en Montecinos, 2003, p. 121).

En Chile existen programas de actualización docente que se alinean con los principios de colaboración, equidad y participación necesarios para lograr el cambio a nivel de la unidad educativa y a nivel de los profesionales de esa unidad educativa. Es decir, el aprendizaje colectivo se ha intencionado para lograr el cambio sistémico, a la par del cambio individual (Montecinos, 2003, p. 124).

Este estudio señala que dentro de la implementación del Trabajo Colaborativo esta como facilitador la cultura de codocencia que desarrollan estos profesores en estos liceos. Siguiendo a Suárez-Díaz (2016), la co-docencia o co-enseñanza ha sido considerada durante años como una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas escolares (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2).

Por otro lado, algunos autores sugieren el término co-docencia también conocido como co-enseñanza o co-teaching define aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes (Beamish, Bryer y Davies, 2006). La co-docencia favorece la generación de un marco de retroalimentación constante para el profesorado implicado, al compartir su experiencia y conocimientos durante el desarrollo de las clases (Rodríguez, 2014). Al respecto, la coordinación, el consenso de objetivos, la alternancia de roles y la interdependencia son elementos clave en esta práctica educativa pues, tal y como señalan Chanmugam y Gerlach (2013), requiere de la participación igualitaria de los docentes durante la planificación de la docencia, la instrucción y el proceso de evaluación. Estos elementos, co-planificación, co-instrucción y co-evaluación según Conderman y

Hedin (2012), se convierten en ejes vertebradores para la aplicación de cualquier práctica de co-docencia (citado en Castro, Briones e Izquierdo, 2017, p. 2).

6.1.2 Empíricas

Los antecedentes revisados manifiestan la validación del supuesto de investigación de este estudio, ya que los factores del desarrollo profesional docente asociados al trabajo colaborativo facilitan el progreso de los estudiantes, la comunicación entre docentes contribuye a ampliar el conocimiento de estos, así como también la retroalimentación mutua, perfeccionarse y actualizarse con el otro. Todo esto, según la perspectiva de los participantes de este estudio y la discusión con la teoría comprueban que el trabajo colaborativo entre docentes de enseñanza media impacta positivamente en su desarrollo formativo profesional.

6.1.3 Propuestas

Se propone como resultado de lo investigado establecer una relación causa efecto entre el desarrollo profesional docente y cambios en el rendimiento de los alumnos debido al trabajo colaborativo docente. Sería necesario también realizar estudios experimentales e Investigación acción en las escuelas como éxito de los equipos de aula y trabajo colaborativo docente. Otra propuesta sería estudiar los equipos de aula más efectivos y exitosos comparten sus conocimientos en mentorías online o presenciales.

6.1.4 Proyecciones

Las nuevas líneas derivadas de la investigación deberían dirigirse a la sistematización de los errores en que incurren los docentes al interactuar con sus colegas y con los directivos de la institución a fin de analizarlos y ofrecer mecanismos o soluciones que tiendan a uniformar los criterios de trabajo colaborativo. De esta forma un estudio futuro podría desarrollar una propuesta de directrices que mejoren y estandaricen el proceso colaborativo docente.

6.1.5 Limitaciones

Las limitaciones enfrentadas para desarrollar este estudio dicen relación con la diversidad de respuestas y escasa uniformidad existente sobre la organización del trabajo colaborativo.

Otro factor determinante fue la heterogeneidad de los entrevistados en cuanto a la familiarización con el trabajo colaborativo y su implementación lo que obedece a una práctica novel en los establecimientos educativos.

Por último, diversos elementos que escapaban de la esfera de acción de los docentes, como la desorganización estructural en cuanto a los tiempos y los espacios de encuentro con los profesores para la recogida de datos constituyeron una limitante para el desarrollo de una investigación fluida.

REFERENCIAS

ABETT DE LA TORRE, P. (2014). Educación y Género: “Una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual”, Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 13, N° 16, diciembre 2014. Pág. 36.

ÁLVAREZ, V. (2009). El sociograma: una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula. Recuperado el 23 de junio de 2017 de www.encuentroeducativo.com.

ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Educar, 24, 89-110.

ARANEDA, P., FREI, E., GONZÁLEZ, F., MILLÁN, L., REY, V., TENORIO, S., YÑESTA, A. Y FLORES, F. (2008). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Recuperado en agosto del 2017 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf>

BACHELET, M. (2014). Reforma educacional. Disponible en <http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>.

BAEZA, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico

social. Chile: Universidad de Concepción.

BARRIO, I. GONZÁLEZ, J. Y OTROS. (s.a.). Estudio de casos. Recuperado en octubre de 2017, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf.

BEAMISH, W., BRYER, F. & DAVIES, M. (2006). Teacher Reflections on Co-teaching a Unit of Work. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 2, n. 2, 3-18.

BEKERMAN, D. Y DANKNER, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.

BENBUNAN-FICH, R., HILTZ, S. Y TUROFF, M. (2003). *A comparative content analysis of face-to-face vs. asynchronous group decision making*. New York: Elsevier Science Publishers.

BLASCO, J. E., PÉREZ, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España. Editorial Club Universitario.

BOLAM, R. & MCMAHON, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead,

Berkshire: Open University Press.

BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.

CANALES, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), Metodología de investigación social, pp. 265-287. Santiago de Chile: LOM.

CÁRCAMO, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo [Versión electrónica], Cinta de moebio, 23. Recuperado en agosto de 2016, de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>

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

CASTRO, R. Y FIGUEROA, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. Paideia, n. 41, 117-127.

CARRETERO, M. (1997). Desarrollo cognitivo y Aprendizaje". Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México.

CRAMER, E., LISTON, A., NERVIN, A. & THOUSAND, J. (2010). Co-teaching in

urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.

CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousands Oaks, CA: Sage.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, vol. 28 (7), 15-25.

DAMIANI, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educacao e revelando seus beneficios. *Educar*, 31, 213-230.

DANIEL, M. (2010). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2, 173-191.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 19-29.

EMERSON, E., KIERNAN, C., ALBORZ, A., REEVES, D. MASON, H., SWARBRICK, R., MASON, L. Y HATTON, CH. (2001). Predicting the persistence of severe self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities* 22, 67-75

FERNÁNDEZ, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. Revista Digital Umbral 2000, 13. Extraído el 26 de mayo de 2016 desde http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf.

FERREIRO, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6() 72-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>

FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A. (2da edición).

FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

GARAY, F. (2013) La naturaleza del conocimiento químico en la educación en química. *Revista Chilena de Educación Científica*, vol. 12 (1), 17-21.

GARCÍA FERRANDO M., IBÁÑEZ J., y ALVIRA F. (2000) (Eds.), *El Análisis de la Realidad Social : métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza, 3a ed., pp. 203-217. (Edición original 1986).

GÓMEZ, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(s/n), 103 – 113.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, SAMPIERI ROBERTO, FERNÁNDEZ C. BAPTISTA L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Chile. Ed. Mc Graw Hill.

HIEBERT, J., GALLIMORE, R. & STIGLER, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, vol. 31 (5), 3-15.

JOHNSON, D. & R. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.

JUNAEB. (2017) Prioridades por rbd con ive sinae básica, media y comuna. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>, consultado en octubre de 2017.

LARA, L. (2006). *Propuestas de apoyo a la diversidad en la escuela regular. Algunas fórmulas para el éxito de los estudiantes*. Puntas Arenas: Chile. https://www.sectormatematica.cl/especial/articulo3_repsi.pdf)

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÓPEZ, E. (2000). El análisis de contenido tradicional. En: GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.; y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial; 2000; pp. 554-573.

LUCERO, M. (2010). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo, *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF> Recuperado en agosto de 2016.

MACIEL DE OLIVEIRA, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33). Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=inv_edu2&titulo=Investigar,%20reflexionar%20y%20actuar%20en%20la%20pr%E1ctica%20docente

MANGHI, D., JULIO, C., CONEJEROS, M., DONOSO, E., MURILLO, M Y DÍAZ, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, *Revista Perspectiva Educacional*, vol. 51 (2), 46-71. Recuperado el 23 de octubre de 2017 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

MEIRINK, J., IMANTS, J., MEIJER, P. & VERLOOP, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, vol. 40 (2), 161-181.

MINEDUC. (2012a). Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo 170/2009 en Programas de Integración Escolar. Capítulo III. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121852110.CAPITULOIII.pdf>, consultado en mayo de 2016.

MINEDUC. (2012b). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/SEPTIEMBRE2012/OrientTecPIEWEB.PDF>, consultado en mayo de 2016.

MINEDUC. (2010). Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en Programas de Integración Escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION DTO170 PIE v2.pdf, consultado en mayo de 2016.

MINEDUC. (2009). Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Recuperado

de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>, consultado en mayo de 2016.

MINEDUC. (2008). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.orientaciones_respuestas_a_la_diversidad.pdf, consultado en mayo de 2016.

MONTECINOS, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105–128.

MORIN, E. (2004). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 32-34.

MUÑOZ MARTÍNEZ, MARYLUZ, & GARAY GARAY, FREDY. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

MUÑOZ SERVÁN, P. Y MUÑOZ SERVÁN, I. (2001): “Intervención de la familia. Estudios de casos.” En Perez Serrano, G. (coord.) op. cit.

MURAWSKI, W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, vol. 65, n. 8, 29.

MURAWSKI, W. Y SWANSON, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*.

NÚÑEZ, M., ARÉVALO, A. Y ÁVALOS, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14 (2), 10-24.

OSSES, S.; SÁNCHEZ, I. E IBÁÑEZ, F. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32, 119-133.

RODRÍGUEZ, F. (2014). La co-enseñanza una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219–233.

RODRÍGUEZ, F., & OSSA, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303–319–. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.

RODRÍGUEZ, F. (2012). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión

curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé. Tesis de magíster no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

RODRÍGUEZ, G., J. GIL Y E. GARCÍA. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.

SABINO, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas, Venezuela. Editorial Panapo.

SCHOONMAKER, F. (2007). One size doesn't fit all: Reopening discussion of the research-practice connection. *Theory into Practice*, vol. 46 (4), 264-271.

SLAVIN, R. (1999). Aprendizaje cooperativo. Buenos Aires: Aique.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

STAKE, R.E. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

TADEO, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación: *Revista Paradigma*, 32, 7-22.

TOBIN, K. Y ROTH, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative

dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105 (6), 313-321.

UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO

VERA, O. (2009). *Cómo escribir artículos de revisión: Revista médica La Paz*, 15, 63-69.

VILLA, R., THOUSAND, J. & NEVIN, A. (2008). *A Guide to Co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

WALSS, M. E., & VALDÉS, U. (1999). *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. ITESM Campus Laguna.

WANG, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado (3° Ed.)*. Madrid: Narcea.

WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana

Anexo 1

Validación de Instrumento

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración, dada su experiencia en la temática, en la revisión, evaluación y validación de contenido del presente cuestionario de entrevista semiestructurada que será aplicada para realizar un estudio investigativo que tiene por título: "Trabajo Colaborativo entre Docentes: Una apertura a la participación y al desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que se desempeñan en contextos educativos vulnerables de la región del Biobío".

Resumen: Este trabajo se presenta mediante un estudio Cualitativo, que pretende investigar los significados de las características del trabajo colaborativo docente y sus implicancias en el desarrollo profesional. Los participantes de esta investigación son docentes de enseñanza media y educadores PROFESORES diferenciales pertenecientes a PIE, de dos establecimientos de la comuna de Talcahuano.

Propósito: Esta entrevista se compone de dos categorías, las cuales desprenden preguntas alusivas para que los participantes respondan en forma abierta e individual.

Los objetivos del estudio son:

(qué, mediante, para qué)

Objetivo general: Describir las características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano, desde las perspectivas de los actores.

Objetivos específicos:

1. Describir los significados asociados al trabajo colaborativo de los docentes.
2. Conocer las principales barreras para la implementación del Trabajo Colaborativo entre docentes.
3. Develar los factores facilitadores del Trabajo Colaborativo y las implicancias para el desarrollo profesional.

Objeto de estudio: Características del trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la comuna de Talcahuano.

Instrucciones de validación de Instrumento: Se agradece responder con un tick si las preguntas presentan las consideraciones solicitadas y por el contrario al no presentar alguna, plantear por favor su observación orientadora.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	CONSIDERACIONES			OBSERVACIONES
		Coherencia con la categoría	Redacción	Pertinencia (permite indagar en profundidad e individualmente)	
Trabajo Colaborativo Docente: se contempla como una estrategia para responder a la diversidad, en la cual trabajan conjuntamente, un profesor de educación regular y de educación especial, entre otros, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.	1. ¿En el marco del PIE qué sabe cambiar por cuál es el significado que usted le da al trabajo colaborativo? Agregar preguntas tales como, qué significa eso, qué me quieres decir, u otras		x		Partiría desde preguntas más generales para no reducir respuestas sólo al contexto de los PIE y luego introduciría el PIE. Por ejemplo: ¿En qué piensas cuando se dice trabajo colaborativo? ¿Cómo definirías trabajo colaborativo?... ¿Qué quieres decir con eso? ¿Habría diferentes formas de trabajo colaborativo?... Háblame de eso ... ¿En qué se diferencia un profesor que trabaja colaborativamente al que no lo hace?... ¿Qué quieres decir con eso? Es decir partir desde su percepción y luego abrir la mirada al trabajo con otros
	2. ¿Qué sabe acerca de la ejecución de la co-docencia?		x		Ídem

	3. ¿Qué le parece las estrategias asociadas al trabajo colaborativo?		x		Agregar: estrategias propuestas por el Mineduc y agregar también: las preguntas que pueden ampliar la respuesta (qué quiere decir con eso, o qué significa eso?)	
	4. ¿Cómo es el trabajo con los miembros del equipo PIE?		x		Cambiaría por ¿Cuál ha sido su experiencia.....?	
	5. ¿Existe alguna o algunas barreras para implementar el trabajo colaborativo?		x		preguntaría por barreras y facilitadores del trabajo colaborativo	
	6. ¿Cuáles serían a su juicio los aspectos que favorecerían el trabajo colaborativo?		x		preguntaría por barreras y facilitadores del trabajo colaborativo	
	7. ¿Existen tiempos destinados en el trabajo colaborativo al apoyo familiar?				No apuntan al objetivo del estudio	
	8. ¿Existe algún espacio destinado a la reflexión de la enseñanza?					
	9. ¿Según su juicio qué condiciones permitirían implementar un equipo de aula?	x				
	10. ¿Según su parecer qué elementos debieran cambiarse para el mejor funcionamiento del trabajo colaborativo?	x				
Desarrollo Profesional Docente: se refiere a la formación de profesores, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en el trabajo colaborativo con otros docentes.	1. ¿Existen modalidades o enfoques que usted ponga en práctica con su equipo de aula?		x		Partiría preguntado por el significado que tiene para él o ella el desarrollo profesional docente, luego cuál es la experiencia que él o ella tiene y la experiencia con los otros para finalmente preguntar como vincula eso al trabajo colaborativo	
	2. ¿Cómo cree que es un profesor exitoso?		x			
	3. ¿Qué acciones o procedimientos realiza para adquirir nuevas estrategias y metodologías de enseñanza?		x			
	4. ¿Cuál es su experiencia más gratificante durante el trabajo colaborativo?	x				
	5. ¿Cuáles son los aspectos de su profesión que más les satisfacen?	x				
	6. ¿Qué obstáculos le impiden desarrollar su práctica profesional?	x				
	7. ¿Existen aspectos de su práctica docente que le gustaría cambiar?	x				
	8. ¿Cuáles aspectos del trabajo en equipos aportan a su desarrollo profesional?	x				

Agradezco su colaboración en este proceso investigativo.

Validado por: MAITE OTONDO BRICEÑO

Cargo que desempeña: ACADÉMICO DE PLANTA UCSC

Fecha: __1__ / __3__ / 2017.

Firma: _____

Anexo 2

MATRIZ DE CATEGORÍAS

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
<p>Trabajo Colaborativo (TC) Docente: se contempla como una estrategia para responder a la diversidad, en la cual trabajan conjuntamente, un profesor de educación regular y de educación especial, entre otros en el marco del Programa Integración Escolar (PIE), para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Valor.-Explicación.-Modalidad/ articulación.-Aportes.-Recomendaciones/ Propuestas.-Barreras.-Facilitadores.
<p>Desarrollo Profesional Docente (DPD): se refiere a la formación de profesores, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en el trabajo colaborativo con otros docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Vínculo TC -DPD.-Obstáculos.-Facilitadores.

Anexo 3

Planificación de la investigación:

En el siguiente cronograma se muestra las actividades y las semanas en que se organizaron, el trabajo de campo y la construcción escrita del proyecto investigativo.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Actividades	AÑO 2017																			
	ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fase I Recopilación de antecedentes teóricos																				
Diseño de la investigación	X	X	X																	
Planteamiento del problema, justificación y formulación de objetivos		X	X	X																
Fundamentación teórica, exploración de fuentes bibliográficas y estado del arte				X	X	X	X													
Fase II Diseño Metodológico																				
Elaboración de pautas de entrevistas						X	X													
Validación de las pautas de entrevistas							X	X												
Fase III Trabajo de campo																				
Solicitud de permiso a la institución educativa										X										
Recopilación de información: entrevistas a participantes.											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fase IV Análisis																				
Transcripciones de las entrevistas y registro reflexivo de la experiencia de campo.												X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de los resultados y discusión con la teoría															X	X	X	X	X	X
Procesamiento de la información																		X	X	X
Conclusiones																			X	X
Revisión del proyecto final y presentación																			X	X

Anexo 4

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE:

1. ¿En qué piensa cuando se habla del trabajo colaborativo?
2. ¿Cuál es el significado que usted le da al trabajo colaborativo?
3. ¿Cómo definirías tu trabajo colaborativo?
4. ¿Habrá diferentes formas de trabajo Colaborativo?
5. ¿En qué se diferencia un profesor que trabaja colaborativamente a aquél que no lo hace?
6. ¿Qué piensas cuando se dice codocencia?
7. ¿Cuál es el significado que usted le da a la ejecución de la codocencia?
8. ¿Habrá diferentes formas de codocencia?
9. ¿Qué le parecen las estrategias propuestas por el MINEDUC asociadas al trabajo colaborativo?
10. ¿Cuál ha sido su experiencia en el trabajo colaborativo con los miembros del equipo PIE?
11. ¿Has observado barreras y facilitadores para implementar el trabajo colaborativo?
12. ¿Cómo mejorarías las barreras?
13. ¿Cómo se distribuyen los tiempos en el trabajo colaborativo entre profesores?
14. ¿Existen tiempos en el trabajo colaborativo destinados al apoyo familiar?
15. ¿Existe un espacio destinado a la reflexión de la enseñanza en el trabajo colaborativo?
16. A su juicio ¿qué condiciones permitirían implementar un equipo de aula?
17. ¿Según su parecer qué elementos deberían cambiarse para el mejor funcionamiento del trabajo colaborativo?

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADO AL TRABAJO COLABORATIVO 1. ¿Cuál es el significado para usted del desarrollo profesional docente?

2. ¿Cuál es su experiencia con respecto al desarrollo profesional docente?
3. ¿Cuál es su experiencia con otros en el desarrollo profesional docente?
4. ¿Cómo vincula el trabajo colaborativo a su desarrollo profesional docente?
5. ¿Existen modalidades o enfoques que usted ponga en práctica con su equipo de aula?
6. ¿Cuál es su experiencia más gratificante en su trabajo colaborativo?
7. ¿Cuáles son los aspectos de su profesión que más le satisfacen?
8. ¿Qué obstáculos le impiden desarrollar su práctica profesional?
9. ¿Existen aspectos de su práctica docente que le gustaría cambiar?
10. ¿Cuáles aspectos del trabajo en equipos aportan a su desarrollo profesional?

Anexo 5

MODELO 1 CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO A INVESTIGAR EN EL ESTABLECIMIENTO.



Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Concepción, 08 de marzo de 2017

Sr. Luis Alberto Saavedra
Director
Liceo Técnico C-25 Talcahuano.

Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción la Coordinación del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de nuestros estudiantes, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en nuestros alumnos las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Director, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: *"Perspectivas del Trabajo Colaborativo entre Docentes: Una apertura a la participación y al desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que se desempeñan en contextos educativos vulnerables de la región del Biobío"* y la estudiante responsable de ello es la Srta. Juana María Verónica Toledo Segura., Rut: 16.329.079-0; siendo asesorada por la académica de nuestra Facultad de Educación: Dra. Carolina Aparicio Molina. (Email: caparicio@ucsc.cl; Teléfono: 41 2345626).

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial de la Coordinación del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con la profesora guía de la Srta. Juana María Verónica Toledo Segura, o con la Coordinadora Académica del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, Dr. Marcela Bizama Muñoz (email: mbizama@ucsc.cl, teléfono: 41- 234-5366 o secretaria Srta. Maricel Moraga email: mmoraga@ucsc.cl, teléfono: 41- 234-5639)

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

Dra. Carolina Aparicio Molina.
Profesor Guía

Dr. Marcela Bizama Muñoz
Coordinadora Académica del Magister en
Psicopedagogía y Educación Especial

Cc:MMN/archivo

Anexo 6

MODELO 2 DE CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO A INVESTIGAR EN EL ESTABLECIMIENTO.



Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Concepción, 08 de marzo de 2017

Sra. Miriam Acuña
Jefa UTP
Liceo Técnico C-25 Talcahuano.
Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción la Coordinación del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de nuestros estudiantes, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en nuestros alumnos las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Director, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: **"Perspectivas del Trabajo Colaborativo entre Docentes: Una apertura a la participación y al desarrollo profesional de docentes de enseñanza media que se desempeñan en contextos educativos vulnerables de la región del Biobío"** y la estudiante responsable de ello es la Srta. Juana María Verónica Toledo Segura., Rut: 16.329.079-0; siendo asesorada por la académica de nuestra Facultad de Educación: Dra. Carolina Aparicio Molina. (Email: caparicio@ucsc.cl; Teléfono: 41 2345626).

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial de la Coordinación del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con la profesora guía de la Srta. Juana María Verónica Toledo Segura, o con la Coordinadora Académica del Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, Dr. Marcela Bizama Muñoz (email: mbizama@ucsc.cl, teléfono: 41- 234-5366 o secretaria Srta. Maricel Moraga email: mmoraga@ucsc.cl, teléfono: 41- 234-5639)

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

Dra. Carolina Aparicio Molina.
Profesor Guía

Dr. Marcela Bizama Muñoz
Coordinadora Académica del Magister en
Psicopedagogía y Educación Especial



Cc:MMN/archivo