Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Programa de Magíster en Educación mención Gestión Curricular

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 para la obtención del Grado Académico de
Magíster en Educación mención Gestión Curricular

Autor:
Felipe Francisco Rodríguez Rojas
Profesor guía:
Carlos Javier Ossa Cornejo

Chillán - Chile, 27 de diciembre de 2012

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Índice de Contenido

Resumen……. v
1. Introducción……. 1
2. Planteamiento del problema…… 2
2.1 Problematización…….. 2
2.2 Pregunta de investigación…… 3
2.3 Objetivos de investigación…….. 4
2.4 Supuestos de investigación…… 4
2.5 Definición de las categorías y subcategorías deductivas……. 4
2.6 Definición de las categorías y subcategorías emergentes…… 8
2.7 Justificación del estudio…….. 10
3. Marco teórico referencial…… 12
3.1 Percepción…… 12
3.2 Políticas públicas sobre integración y trabajo colaborativo en Chile…….. 13
3.2.1 Necesidades educativas especiales, integración e inclusión…… 13
3.2.2 Integración e inclusión en Chile..…… 14
3.2.3 El trabajo colaborativo entre los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial…… 14
3.3 Trabajo colaborativo…… 15
3.3.1 Concepto de trabajo colaborativo…… 15
3.3.2 Características del trabajo colaborativo…….. 17
3.3.3 El método de resolución de problemas en el trabajo colaborativo…… 18
3.3.4 El modelo de asesoramiento colaborativo……... 20
3.3.5 Descripción del modelo de co-enseñanza o enseñanza colaborativa…. 20
3.3.5.1 El concepto de co-enseñanza…… 20
3.3.5.2 Enfoques de la co-enseñanza…… 21
3.3.6 Co-enseñanza y la gestión del currículum…… 24
3.3.7 Roles, responsabilidades y planificación de la co-enseñanza…….…... 26
3.3.8 Beneficios de la co-enseñanza…… 29
3.3.9 Elementos que dificultan y facilitan el trabajo colaborativo…….…… 30
3.4 Gestión curricular para la diversidad…… 31
3.4.1 Currículum y gestión curricular…… 31
3.4.2 Principios para orientar la adaptación del currículum durante la planificación y la enseñanza……..……..... 32
3.4.3 Tipología de las adaptaciones curriculares…… 33
3.4.4 Estrategias didácticas de enseñanza…….. 36
3.4.5 Evaluación de los aprendizajes…… 41
4. Marco metodológico…… 45
4.1 Enfoque del Estudio…… 45
4.2 Tipo y diseño de estudio…… 45
4.3 Informantes claves……... 45
4.4 Técnicas de relevamiento de información…… 47
4.5 Estrategia de análisis de datos…….. 47

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

5. Presentación de hallazgos…… 49
5.1 Análisis textual y contextual…… 49
5.1.1 Categoría Planificación de la enseñanza en el aula……..... 49
5.1.1.1 Subcategoría Planificación general del aula común…….... 50
5.1.1.2 Subcategoría Diseño de las adaptaciones curriculares…… 54
5.1.1.3 Subcategoría Preparación de recursos…… 59
5.1.1.4 Subcategoría Distribución de roles y responsabilidades…… 61
5.1.1.5 Subcategoría Determinación de las estrategias didácticas…… 63
5.1.1.6 Subcategoría Planificación del enfoque de co-enseñanza…… 65
5.1.2 Categoría Didáctica de aula…… 67
5.1.2.1 Subcategoría Enfoque de co-enseñanza…… 68
5.1.2.2 Subcategoría Manejo de la conducta de los estudiantes…… 73
5.1.2.3 Subcategoría Comunicación entre los docentes…… 75
5.1.2.4 Subcategoría Estrategias didácticas utilizadas…… 78
5.1.2.5 Subcategoría Relación entre actividades aula común y de aula de recursos…… 80
5.1.3 Categoría Evaluación…… 81
5.1.3.1 Subcategoría Diagnóstico de los aprendizajes previos…… 81
5.1.3.2 Subcategoría Diagnóstico de las necesidades educativas especiales…… 84
5.1.3.3 Subcategoría Evaluación de proceso…… 88
5.1.3.4 Subcategoría Evaluación final…… 93
5.1.4 Categoría Factores influyentes en el trabajo colaborativo…… 99
5.2 Análisis sociológico o interpretativo…… 107
6. Conclusiones…… 110
Bibliografía…… 115
Anexo…… 123

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Categorías y subcategorías de la investigación…… 10
Tabla 2 Síntesis de los enfoques de co-enseñanza…….. 22
Tabla 3 Temas para discutir y planificar en la co-enseñanza…… 27
Tabla 4 Matriz de roles y responsabilidades en la co-enseñanza…… 28
Tabla 5 Actividades en función del grado de autonomía y de agrupamiento…... 39
Tabla 6 Características de los sujetos…… 46
Tabla 7 Características de las escuelas…… 47
Tabla 8 Signos utilizados en la transcripción de los corpus..…….. 49
Tabla 9 Resumen de temas abordados en la categoría Planificación de la enseñanza en el aula……. 50
Tabla 10 Resumen de temas abordados en la categoría Didáctica de aula……. 68
Tabla 11 Resumen de temas abordados en la categoría Evaluación…… 81
Tabla 12 Panorama general del grado de trabajo colaborativo en aula común por categoría y subcategoría…… 106
Figura 1 Enfoques de co-enseñanza…… 24
Figura 2 Relación entre las sucesivas adaptaciones curriculares y los niveles de concreción del currículum ……..… 36

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Resumen

El trabajo colaborativo entre los profesores de educación regular y especial es una estrategia utilizada para mejorar los aprendizajes en aulas inclusivas. El Ministerio de Educación de Chile ha adoptado el modelo de co-enseñanza, consistente en establecer una relación de paridad, compartir la responsabilidad y distribuir los roles entre los profesores durante la gestión curricular.

La investigación realizada consiste en un estudio cualitativo exploratorio que buscó develar la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular que tienen los profesores de educación regular y educación especial/diferencial.

Se utilizó un diseño hermenéutico y de casos múltiples. La muestra se realizó con profesores de escuelas básicas de la comuna de Tomé. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas mediante la técnica de análisis sociológico del discurso.

Aunque se encontraron grados y formas de colaboración en algunos aspectos, predomina una separación de roles entre los docentes. También existe la práctica incipiente de algunos enfoques de co-enseñanza.

Al analizar desde la cultura escolar se detectó la persistencia de una concepción de la educación especial marcada por el modelo médico-rehabilitador y una concepción separada de la educación regular y la educación especial. También se encontraron discrepancias entre las políticas de la escuela con el funcionamiento del Programa de Integración Escolar.

Además, los sujetos atribuyeron a factores externos las dificultades que tienen para realizar el trabajo colaborativo y al contrario, atribuyeron los éxitos a factores personales.

Se observa que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión en la cultura y la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes.[1] Su incorporación a la normativa chilena de educación implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum. Estos cambios no sólo requieren un soporte organizacional para su consecución, sino también transformaciones en los paradigmas y la cultura que sustentan las prácticas pedagógicas. La experiencia e investigación entrega evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

En Chile existen pocos estudios sobre el tema, los cuales en general constatan una escasa práctica de trabajo colaborativo. Es por ello que el Decreto 170 de 2009 estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza. Entonces, cabe preguntarse cómo se está realizando esta estrategia a partir de la implementación de la nueva normativa y sus orientaciones. Esto permitiría tener un mejor conocimiento del funcionamiento de esta estrategia en el contexto nacional, para tomar medidas que puedan mejorar su implementación y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Es por ello que se planteó la necesidad de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que se realiza en las actividades de gestión curricular, entre los profesores de educación regular y educación especial/diferencial, específicamente en las acciones de planificación, didáctica y evaluación. Se planteó el supuesto de que existen diferentes percepciones entre los docentes.

Para ello se eligió un enfoque cualitativo, un tipo de estudio exploratorio y un diseño de casos múltiples y hermenéutico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuyo contenido fue estudiado mediante la técnica de análisis sociológico del discurso.

[1] Este trabajo valora y respeta la diversidad de género como elemento fundamental de una sociedad inclusiva, sin embargo en la redacción se ha utilizado un lenguaje genérico para evitar la saturación del texto y facilitar la lectura, entendiendo que las palabras se refieren por igual al género femenino y masculino.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Problematización.

Numerosos autores han señalado al trabajo colaborativo como una estrategia fundamental para el desarrollo de un modelo inclusivo de educación (Graden y Bauer, 1999; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2010; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999).

El trabajo colaborativo se define como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, consistente en la formación de equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Bajo este concepto, podemos incluir estrategias más específicas como la co-enseñanza o enseñanza colaborativa y el asesoramiento colaborativo (Antúnez, 1999; Beamish, Bryer y Davies, 2006; Bekerman y Dankner, 2010; Cardona, 2006; Echeita, 2008; Graden y Bauer, 1999; MINEDUC, 2008, 2009, 2010; Stainback y Stainback, 1999; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006; Vance, 2008; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Wang, 1998).

Hay mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el desarrollo de la educación inclusiva y para mejorar la calidad de los aprendizajes (Cramer y Nevin 2006, citados en Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Stuart el al., 2006; Villa et al., 2008 entre otros). Moliner (2008) ha señalado que el trabajo colaborativo es fundamental para mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y favorecer la cooperación entre los profesores, aspectos que son claves para el éxito de la educación inclusiva. Igualmente, Echeita (2007) ha destacado la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores para el desarrollo de una auténtica educación inclusiva.

Le Page y Courey (2010) plantean la importancia de formar a todos los profesores en estrategias de educación especial y de colaboración profesional. Dentro de la colaboración señalan el debate y la discrepancia, el desarrollo de políticas de acceso, de currículum y enseñanza, el saber plantear los temas de manera profesional, la resolución de conflictos y la necesidad de crear ambientes escolares que sostengan la equidad y el progreso de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva de la cultura escolar, Leithwood y Rielh (2005, citados por Anderson, 2010 y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación, 2009), destacan la relación existente entre el desarrollo de una cultura colaborativa, entendida como el cultivo del respeto y la confianza mutuos, y una alta calidad en los resultados de aprendizaje.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Una de las pocas investigaciones en Chile sobre el trabajo colaborativo es la de Castro y Figueroa (2006). Esta describe los procesos de interacción entre el fonoaudiólogo y el profesor de educación especial/diferencial, construidas desde su percepción sobre el trabajo colaborativo en el diseño y ejecución del plan específico de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje en escuelas especiales de lenguaje. Estos autores concluyeron que las perspectivas y conocimientos previos de ambos profesionales no se integraban para construir un nuevo conocimiento, no se estudiaba en profundidad el contexto familiar y comunitario de los estudiantes, ni tampoco había motivación para favorecer el trabajo en conjunto. Además, constataron la falta de tiempo para realizar trabajo colaborativo. Junto con ello, concluyeron que predomina un enfoque terapéutico de la educación especial, desarrollándose una relación jerárquica y asimétrica entre ambos profesionales, pues se considera al fonoaudiólogo como un profesional académicamente superior y se sobrevalora el ámbito clínico.

En una investigación sobre la calidad de la integración escolar en Chile (Araneda et al., 2008), 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 trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y el educador diferencial.

El estudio realizado en Chile por la Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local [CEAS] (s.f.), evidencia que la escases y precariedad del trabajo colaborativo impide la formación de un enfoque homogéneo entre los profesionales. Esto se observa en las dificultades para aplicar las adaptaciones curriculares y en el escaso tiempo para el apoyo y la colaboración entre los docentes. Este estudio indica que el trabajo colaborativo se centra en dos momentos del proceso educativo: al inicio con la elaboración de las adaptaciones curriculares y al final con la evaluación y promoción de los estudiantes. También se evidencia que hay poca claridad sobre los roles que corresponden al profesor regular y al profesor de educación especial, desarrollándose una relación asimétrica entre los docentes, donde el educador diferencial es visto como el principal responsable de los estudiantes con necesidades educativas especiales y un experto frente al educador regular, aspecto que concuerda con lo hallado por Castro y Figueroa (2006). Además 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.

2.2 Pregunta de investigación.

A partir de la investigación sobre el trabajo colaborativo y las recientes políticas públicas que hacen obligatoria esta estrategia en los Programas de Integración

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Escolar (MINEDUC, 2009, 2010), se planteó la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es la percepción que se tiene sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, por parte de los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial, en Programas de Integración Escolar de escuelas básicas de la comuna de Tomé?

2.3 Objetivos de investigación.

A partir de esta interrogante se establecieron los siguientes objetivos de investigación.

2.3.1 Objetivo general.

Develar la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, que tienen los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial, que realizan a través de los Programas de Integración Escolar en escuelas básicas de la comuna de Tomé.

2.3.2 Objetivos específicos.

1. Analizar la percepción que tienen los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial sobre el trabajo colaborativo que realizan a través de las actividades de planificación de la enseñanza en el aula.

2. Analizar la percepción que tienen los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial sobre el trabajo colaborativo que realizan a través de las actividades didácticas de aula.

3. Analizar la percepción que tienen los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial sobre el trabajo colaborativo que realizan a través de las actividades de evaluación.

2.4 Supuestos de investigación.

Existirían diferentes percepciones entre los profesores de educación regular y educación especial/diferencial sobre el trabajo colaborativo que realizan a través de los Programas de Integración Escolar en Educación Básica, en los ámbitos de planificación, didáctica y evaluación.

2.5 Definición de las categorías y subcategorías deductivas.

Para poder contar con elementos conceptuales y operacionales que guíen y delimiten la investigación de modo de mantener un equilibrio entre un diseño emergente y proyectado (Valles, 1999) se establecieron categorías y subcategorías

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

deductivas de análisis. Éstas fueron construidas a partir de la pregunta de investigación, el marco teórico referencial (Beamish et al., 2006; Cramer et al.,2010; Murawski, 2008; Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008) y las políticas públicas sobre el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2009, 2010).

1.5.1 Categoría planificación de la enseñanza en el aula.

Definición conceptual. Es la toma de decisiones respecto a qué contenidos y qué objetivos se pretende que los estudiantes aprendan y de qué manera se llevará a cabo el proceso de aprendizaje (Fernández, 2009; Duk y Loren, 2010). A esto se agrega que estas decisiones deben tomarse en forma colaborativa por los docentes, incluyendo la planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).

Definición operacional. En concreto, se entiende por las actividades que realizan colaborativamente el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial para planificar, preparar y organizar la enseñanza y los apoyos otorgados en el aula común, especialmente los estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.5.1.1 Subcategoría diseño de las adaptaciones curriculares.

Definición conceptual. Corresponde a la adaptación del currículum de acuerdo a las necesidades individuales y especiales de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Casado y Lacruz, 2008; Fernández, 2009).

Definición operacional. En concreto, se considera diseño de adaptaciones curriculares cuando los docentes modifican la planificación del currículum en los siguientes aspectos: objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, metodología, actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación. Esta adaptación se materializa en documentos de planificación que pueden ser denominados Adaptación Curricular Individual, Adecuación Curricular Individual o Programa Educativo Individual entre otros.

1.5.1.2 Subcategoría preparación de recursos.

Definición conceptual. Es la selección, modificación y elaboración de recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje (Fernández, 2009; MINEDUC, 2012).

Definición operacional. Se entiende por preparación de recursos elementos como material fungible, juegos didácticos, flash cards, láminas, fichas, guías, módulos de enseñanza, actividades de textos escolares, pistas sonoras, etc.

1.5.1.3 Subcategoría distribución de roles y responsabilidades.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Definición conceptual. Se trata de la forma en que los docentes se reparten los docentes los roles y responsabilidades que tendrán durante el desarrollo de la co-enseñanza (Villa et al., 2008).

Definición operacional. En concreto, se refiere a la distribución entre los docentes de actividades particulares durante la planificación, enseñanza y evaluación, y tareas complementarias como la comunicación con la administración y los padres.

1.5.1.4 Subcategoría determinación de las estrategias didácticas.

Definición conceptual. Es la selección, diseño y planificación de los modelos y estrategias didácticas que se utilizarán durante la enseñanza (Fernández, 2009; Murawski y Dieker, 2004).

Definición operacional. En particular, se refieren a la forma de organizar los espacios, la utilización de modelos de agrupamiento y la distribución física de los estudiantes, entre otros.

1.5.2 Categoría didáctica de aula.

Definición conceptual. Se refiere al proceso instructivo o enseñanza aprendizaje para el logro de aprendizaje en los estudiantes (Díaz, 2002).

Definición operacional. En concreto son las actividades intencionadas de enseñanza que realizan colaborativamente el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial en el aula común con los estudiantes, especialmente con aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

1.5.2.1 Subcategoría enfoque de co-enseñanza.

Definición conceptual. Corresponde al modelo de enseñanza colaborativa utilizado por los docentes (Hughes y Murawski, 2001; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Villa et al. (2008).

Definición operacional. En particular, se distinguen los enfoques de observación, apoyo, grupos simultáneos, rotación entre grupos, en estaciones, alternativa, complementaria y en equipo, junto con otras formas semejantes y aproximaciones que puedan surgir entre los profesores.

1.5.2.2 Subcategoría manejo de la conducta de los estudiantes.

Definición conceptual. Se trata de la forma en que los docentes manejan la conducta de los estudiantes de la clase (Villa et. al., 2008).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Definición operacional. En concreto, el manejo conductual mediante el establecimiento de reglas disciplinarias, el control de la comunicación e interacción, el manejo de conflictos y la determinación y ejecución de sanciones.

1.5.2.3 Subcategoría comunicación entre los docentes.

Definición conceptual. Es la forma en que los docentes intercambian información e ideas mientras realizan la clase (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008).

Definición operacional. Consiste en la utilizando elementos verbales y no verbales (signos) para dirigir la clase, manejar las conductas de los estudiantes y retroalimentarse mutuamente.

1.5.3 Categoría evaluación.

Definición conceptual. La evaluación es una valoración del proceso de aprendizaje considerando la actuación del estudiante y del docente (Estévez, 1997).

Definición operacional. Son las actividades que realizan colaborativamente el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial para evaluar, monitorear y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la clase, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales.

1.5.3.1 Subcategoría evaluación diagnóstica.

Definición conceptual. Es la evaluación realizada para conocer las ideas previas, dificultades y logros de los estudiantes (Santos, 1998, citado en Castro, Correa y Lira, 2006). En el caso del diagnóstico de las necesidades educativas especiales, la evaluación debe ser realizada en forma integral al sujeto e interdisciplinaria (Duk y Loren, 2010; Estévez, 1997).

Definición operacional. En concreto, se refiere al diseño y planificación del diagnóstico, el desarrollo, aplicación, revisión y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación. Se incluye también en esta subcategoría el proceso de evaluación y reevaluación diagnóstica integral de las necesidades educativas especiales, reglamentado en el Decreto Supremo 170 de 2009 (MINEDUC, 2009).

1.5.3.2 Subcategoría evaluación de proceso.

Definición conceptual. Es la evaluación de carácter remedial realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para monitorear el progreso de los estudiantes, la efectividad de la enseñanza y tomar decisiones de mejoramiento (Castro et al., 2006). Esta evaluación puede realizarse en forma diferenciada, mediante la adaptación de procedimientos e instrumentos de evaluación a los estudiantes (Zabalza, 1998).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Definición operacional. En concreto, se refiera a las actividades de diseño, aplicación, revisión y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

1.5.3.3 Subcategoría evaluación final.

Definición conceptual. Es la evaluación realizada para determinar el grado de logro de aprendizajes al final de un proceso educativo para tener una valoración global del estudiante (Castro et al., 2006). Esta evaluación también puede realizarse en forma diferenciada adaptando los procedimientos e instrumentos de evaluación a los estudiantes (Zabalza, 1998).

Definición operacional. En concreto, se trata de la planificación, diseño, aplicación, revisión y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación, utilizados al finalizar procesos como un semestre o un año escolar.

2.6 Definición de las categorías y subcategorías emergentes.

A partir de la codificación de los corpus se construyeron las siguientes categorías y subcategorías emergentes de análisis.

1.6.1 Subcategoría planificación general del aula común.

Es parte de la categoría planificación de la enseñanza en el aula.

Definición conceptual. Es la toma de decisiones respecto a qué contenidos y qué objetivos se pretende que aprendan todos los estudiantes del curso, en aspectos generales de preparación de la enseñanza entre el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial.

Definición operacional. En concreto, se refiere al espacio temporal para el trabajo colaborativo, los temas tratados durante las reuniones de trabajo colaborativo y el grado de colaboración durante la confección de las planificaciones de aula común.

1.6.2 Subcategoría planificación del enfoque de co-enseñanza.

Es parte de la categoría planificación de la enseñanza en el aula.

Definición conceptual. Consiste en la determinación del modelo de co-enseñanza que se utilizará en las clases de aula común.

Definición operacional. En concreto, se refiere a la existencia de una distribución de las actividades de cada profesor durante el desarrollo de la clase y al enfoque de co-enseñanza determinado.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

1.6.3 Subcategoría estrategias didácticas utilizadas.

Es parte de la categoría didáctica de aula.

Definición conceptual. Corresponde a los modelos y estrategias didácticas utilizados por los docentes durante la enseñanza.

Definición operacional. En concreto, se refiere a las formas de agrupación de los estudiantes, la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y los recursos de apoyo usados.

1.6.4 Subcategoría relación entre actividades aula común y de aula de recursos.

Es parte de la categoría didáctica de aula.

Definición conceptual. Corresponde a la forma en que se vinculan las actividades realizadas por los docentes en el aula común y en el aula de recursos.

Definición operacional. En concreto, se refiere a la existencia y forma de una vinculación entre los objetivos de aprendizaje y las habilidades trabajados en el aula común y el aula de recursos.

1.6.5 Subcategoría diagnóstico de los aprendizajes previos.

Es parte de la categoría evaluación, descomponiendo la subcategoría deductiva evaluación diagnóstica.

Definición conceptual. Son las actividades realizadas por los docentes para evaluar los aprendizajes previos que poseen los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje en el periodo anual.

Definición operacional. En concreto, se refiere a los ámbitos del diseño, aplicación y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación, en el contexto de aula común.

1.6.6 Subcategoría diagnóstico de las necesidades educativas especiales.

Es parte de la categoría evaluación, descomponiendo la subcategoría deductiva evaluación diagnóstica.

Definición conceptual. Son las actividades realizadas para diagnosticar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, en los procesos de evaluación y reevaluación diagnóstica integral reglamentado en el Decreto Supremo 170 de 2009 (MINEDUC, 2009).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Definición operacional. En concreto, se refiere a la detección inicial de las necesidades educativas especiales, los instrumentos de evaluación utilizados, el periodo en que se realiza la evaluación, la emisión de informes profesionales y el análisis de la información.

1.6.7 Categoría factores influyentes en el trabajo colaborativo.

Definición conceptual. Corresponde a los elementos que influyen en la forma particular en que desarrolla el trabajo colaborativo.

Definición operacional. En concreto, se refiere a elementos como la disponibilidad de tiempo, las políticas y orientaciones técnicas, el rol de los directivos, el funcionamiento de los procesos técnicos, las relaciones interpersonales, la motivación individual, la didáctica docente, la formación profesional y la edad.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de la investigación

Deductivas	**Emergentes**
1. Planificación de la enseñanza en el aula. 1.2 Diseño de las adaptaciones curriculares. 1.3 Preparación de recursos. 1.4 Distribución de roles y responsabilidades. 1.5 Determinación de las estrategias didácticas.	1.1 Planificación general del aula común. 1.6 Planificación del enfoque de co-enseñanza.
2. Didáctica de aula. 2.1 Enfoque de co-enseñanza. 2.2 Manejo de la conducta de los estudiantes. 2.3 Comunicación entre los docentes.	2.4 Estrategias didácticas utilizadas. 2.5 Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
3. Evaluación. 3.1 y 3.2 Evaluación diagnóstica. 3.4 Evaluación de proceso. 3.5 Evaluación final.	3.1 Diagnóstico de los aprendizajes previos. 3.2 Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.
	4. Factores influyentes en el trabajo colaborativo.

2.7 Justificación del estudio.

Existe un consenso sobre los beneficios del trabajo colaborativo para la educación de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, pues favorece la individualización y diversificación de la enseñanza, ayuda a generar un trabajo interdisciplinario, otorga mayores oportunidades de aprendizaje y propicia un buen clima de convivencia escolar (Moliner, 2008, Villa et al., 2008 y Cramer et al., 2010). Asimismo, los estudios realizados en Chile revelan elementos poco favorables para el trabajo colaborativo en la cultura y en las prácticas escolares. Su reciente

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

obligatoriedad en la política nacional de educación especial está forzando la práctica de esta estrategia, frente a lo cual cabe preguntarse cómo los docentes están enfrentando esta situación, de qué manera lo están llevando a cabo y qué elementos lo están favoreciendo y obstaculizando.

En consonancia con Echeita (2008), se planteó la necesidad de realizar una mayor investigación sobre el trabajo colaborativo, para desentrañar las condiciones y procesos que lo promueven y dificultan en nuestra realidad. Un conocimiento más profundo de estas condiciones y procesos permite comprender mejor el desarrollo del trabajo colaborativo y retroalimentar a los actores involucrados sobre cómo mejorar la política de educación especial para que esta estrategia sea aprovechada al máximo y favorezca la calidad de los aprendizajes.

Al respecto, se planteó como punto central develar cómo los docentes perciben el trabajo colaborativo que realizan en los Programas de Integración Escolar, específicamente en las actividades de gestión curricular, que son el núcleo de la labor pedagógica, ya que la forma en que el mundo es percibido por los sujetos es uno de los aspectos más relevantes para entender el comportamiento de los individuos (Robbins, 1999). Este es un buen punto para futuras investigaciones que vinculen las prácticas de trabajo colaborativo con la mejoría de los aprendizajes y para retroalimentar a quienes dirigen e implementan las actuales transformaciones educativas.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

3.1 Percepción.

La percepción no es una recepción pasiva del mundo externo e interno por parte del sujeto desde los sentidos, sino más bien es un proceso de transformación interna de esa información donde se le otorga organización y significado. Este proceso está determinado por el objeto de la percepción, su novedad, antecedentes y proximidad. También está influenciado por el contexto situacional y los factores propios del perceptor, como los estados emocionales, estilos cognitivos, la personalidad, los conceptos previos, intereses, motivación, valores, experiencias pasadas, cultura y expectativas entre otros.

Entonces, la percepción consiste en que la información captada por los sentidos es procesada por el sistema nervioso central que realiza una reconstrucción de la forma y contenido de la información, generándose un conocimiento subjetivo de carácter interpretativo. Un ejemplo de la influencia que tienen estos factores en la percepción son las ilusiones de percepción y las múltiples interpretaciones que un mismo hecho genera entre distintas personas (Kolb y Whishaw, 2006; Morris y Maisto, 2005; Papalia y Wendkos, 1988; Robbins, 1999).

Sin embargo, existe una diferencia entre la percepción de objetos inanimados y la percepción social. Robbins (1999) plantea la teoría de la atribución para explicar como se juzgan las acciones de las personas, indicando que se atribuye a factores internos o personales cuando se supone que el comportamiento es controlado por el individuo y a factores externos o situacionales cuando se supone que es controlado por elementos externos. Agrega que existen errores o prejuicios que distorsionan las atribuciones, como la tendencia egocéntrica que consiste en que los individuos atribuyen sus éxitos a factores internos y sus fracasos a factores externos, en cambio, llama atribución fundamental del error el hecho de juzgar el comportamiento de otra persona sobreestimando la influencia de los factores internos y desestimando los factores externos. Además, Robbins plantea la existencia de atajos que ayudan a percibir e interpretar las conductas de las demás personas de forma más rápida y simplificada, como la percepción selectiva, el efecto halo, el efecto de contraste, la proyección y el estereotipo. Estos atajos en la percepción deben ser conocidos y considerados para evitar distorsiones. Para lidiar con estos aspectos de la percepción, las categorías de investigación se distribuyeron en diversas subcategorías específicas de análisis.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3.2 Políticas públicas sobre integración y trabajo colaborativo en Chile.

3.2.1 Necesidades educativas especiales, integración e inclusión.

La irrupción de los conceptos de normalización, necesidades educativas especiales e integración en la educación especial a partir de la década de 1960, promovió la incorporación de estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares en el mundo occidental (Parrilla, 2002).

El concepto de normalización, utilizado por primera vez en el Informe Warnock de 1978, planteó que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes y por ende, la escuela debe otorgar los apoyos y recursos que sean necesarios para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, principalmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de que cada estudiante alcance los fines comunes de la educación (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Sin embargo, se ha criticado a las reformas integradoras porque que han producido integración física de las personas en los centros ordinarios y una igualdad de acceso a la educación, pero sin igualdad de metas, objetivos ni respuestas educativas a las particularidades de cada alumno, mantenido las desigualdades (Connor, Beth y Ferri, 2007; Parrilla, 2002) y generado nuevas formas de segregación al interior de la escuela (Ainscow, 1997).

Posteriormente, las conferencias mundiales de Jomtien y Salamanca avanzaron estableciendo lineamientos para desarrollar políticas educativas inclusivas. En particular, la Conferencia Mundial de Salamanca planteó la idea de una educación para todos, consistente en que todos los niños con sus características, intereses, capacidades y necesidades tienen el derecho fundamental a una educación que debe responder a toda esta gama de características individuales, considerando de manera especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes deben recibir una educación centrada en el individuo, preferentemente en escuelas ordinarias y teniendo solamente como opción excepcional los centros de educación especial. También se profundizó el concepto de necesidades educativas especiales, indicando que no se limita a la discapacidad, sino también a cualquier dificultad de aprendizaje que presenten los estudiantes (UNESCO, 1994).

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.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3.2.2 Integración e inclusión en Chile.

Utilizando el esquema de Parrilla (2002), la etapa de integración de la educación especial se desarrolló a partir de la década de 1990, con la incorporación de estudiantes con discapacidades a establecimientos educacionales regulares bajo una modalidad curricular llamada Proyectos o Programas de Integración Escolar (Godoy at al., 2004).

La base legal la otorgó el Decreto Supremo 490 de 1990, que estableció las primeras normas para la integración de estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 2005) y fue fortalecida con la dictación de la Ley 19.284 de 1994 sobre Integración Social de las personas con discapacidad. Luego, los decretos supremos 1 de 1998, 291 de 1999 y 1300 de 2002 han reglamentado la forma de desarrollar los Programas de Integración Escolar en los establecimientos de educación regular, permitiendo la puesta en práctica de la Ley 19.248 de 1994.

Recientemente se ha dictado la Ley 20.422 de 2010 de Integración social, que reemplazó a la anterior de 1994, y se han realizado modificaciones a la Ley de Subvención Escolar mediante la Ley 20.201 de 2009, permitiendo el financiamiento y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y el incremento de la subvención para otras necesidades educativas de carácter permanente. Para reglamentar esta transformación se dictó el Decreto Supremo 170 de 2009. Este decreto tiene por objetivo reglamentar el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial. Define el concepto de evaluación diagnóstica, establece nueve categorías diagnósticas, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales requeridos para diagnosticar y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, especialmente respecto al uso de recursos de la subvención.

En general, al analizar los lineamientos recientes del Ministerio de Educación en materia de educación especial (MINEDUC, 2005, 2010, 2012a, 2012b) se descubren influencias de la perspectiva inclusiva en los documentos y políticas más recientes, pero en la práctica se evidencia aún la presencia de conceptos, actitudes y creencias que sustentaron la educación segregadora y contradicciones en los docentes entre un discurso renovado y prácticas que no les son consecuentes (Araneda et al., 2008; CEAS, s.f.; Fletcher et al., 2010; Vega, 2009).

3.2.3 El trabajo colaborativo entre los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial.

El Decreto Supremo 170 de 2009 y las orientaciones para su implementación (MINEDUC, 2010, 2012a y 2012b) establecen el trabajo colaborativo entre los docentes como parte del uso de los recursos de la subvención. Destacan la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta clave para el aprendizaje

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

de todos los estudiantes. Se establece la formación de Equipos de Aula compuestos por profesores regulares, profesores de educación especial, profesionales asistentes de la educación y asistentes de aula entre otros, recogiendo la co-enseñanza como el modelo de trabajo colaborativo a seguir en el aula regular. Recomiendan considerar para conformar los Equipos de Aula a profesionales que tengan características como apertura al trabajo en equipo, empatía, valoración y respeto por la diversidad. También se explican las tareas específicas del equipo de aula, como identificar la fortalezas y debilidades del curso, planificar la respuesta educativa, elaborar el Plan de Apoyo Individual y las evaluaciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales, realizar trabajo colaborativo con la familia y otros profesionales, compartir recursos didácticos, hacerse cargo de la documentación de los estudiantes y llevar los registros de trabajo correspondientes. Junto con esto, se aclara que las 3 horas cronológicas mínimas de trabajo colaborativo para los profesores de educación regular deben ser otorgadas con flexibilidad, sugiriendo que en educación parvularia y en primer ciclo básico pueden ser otorgadas al profesor jefe. Finalmente, se dan lineamientos generales para realizar la co-enseñanza o co-docencia, especialmente respecto a las actividades antes, durante y después de la clase y se explican algunos enfoques de co-enseñanza.

3.3 Trabajo colaborativo.

3.3.1 Concepto de trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo ha sido definido bajo diferentes denominaciones. Graden y Bauer (1999) explican el concepto de colaboración o enfoque colaborativo como “un proceso compartido de resolución de problemas” (p. 106) entre profesores, personal, padres y alumnos, para comprender el aprendizaje de un alumno en sus condiciones particulares. Además, lo contraponen a algunas formas de trabajo entre profesionales como la asesoría de expertos y las sugerencias dadas por los educadores especiales a los profesores regulares. Consideran que el enfoque colaborativo es fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

Echeita (2008) utiliza el concepto 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.

Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes.

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

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

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 los conceptos de cooperación profesional y enseñanza en equipo para referirse a la colaboración entre docentes durante la enseñanza.

Stuart et al. (2006) usan los conceptos de enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*), co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*) y enseñanza colaborativa (en inglés, *collaborative teaching*), definiéndolos como "el proceso por el cual un profesor general y un profesor especial enseñan juntos en una clase inclusiva" (p. 14).

Por otro lado, el trabajo colaborativo ha sido utilizado en la educación superior. Es el caso de Bekerman y Dankner (2010) que utilizaron el concepto de pareja pedagógica, definiéndolo se la siguiente manera.

> 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. (p. 4)

Realizando una síntesis, 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.

De forma análoga, Vance (2008) se refiere a la existencia de tres tipos de modelos de enseñanza inclusiva.

1. El modelo de consulta (en inglés, *consultant model*), en que el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

2. El modelo de entrenamiento (en inglés, *coaching*), 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 inglés, *teaming model* o *collaborative model*), en el que ambos profesores distribuyen la responsabilidad de la planificación, implementación y evaluación.

Por parte del Ministerio de Educación se 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, entre ellos el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (MINEDUC, 2010).

Sintetizando, 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, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes. Esta investigación se centró en el equipo formado por los profesores de educación regular y de educación especial/diferencial.

3.3.2 Características del trabajo colaborativo.

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.

Gutkin y Curtis (1990, citados en Graden y Bauer, 1999) explican seis características fundamentales de la colaboración.

1. La colaboración es un modelo de servicios indirectos a los alumnos, donde los educadores cooperan para intervenir y mejorar los ambientes naturales de aprendizaje, como la clase y el hogar, diferente a los servicios directos dados al remitir al alumno a un especialista. Este modelo requiere constantes ajustes y refuerzos.

2. La relación colaborativa implica el desarrollo de un comportamiento interpersonal de relaciones positivas, de confianza, compañerismo, horizontales, no verticales ni de subordinación entre los colaboradores. Algunas conductas específicas como saber escuchar, aclarar problemas y sugerir alternativas son consideradas fundamentales. Estas funciones no dependen de los títulos o cargos de los colaboradores, sino de sus características personales. Además, se recomienda no limitar exclusivamente a los maestros a sus funciones.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan del trabajo colaborativo, ya que las ideas no se imponen. Por tanto, el profesor responsable de la clase tiene siempre la decisión final respecto a las adaptaciones a realizar.

4. Todos los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado, en especial los profesores, no existiendo sujetos pasivos que sólo reciben ideas.

5. La colaboración persigue la resolución de los problemas de rendimiento o de conducta de los estudiantes y especialmente la prevención de estos en todos los estudiantes.

6. Finalmente, es fundamental para una exitosa colaboración el establecimiento de un diálogo abierto que sustente relaciones de confianza y confidencialidad.

Graden y Bauer (1999) recalcan que el enfoque colaborativo implica "hacer el mejor uso de todos los conocimientos y destrezas presentes en las escuelas sin entrar en problemas 'de competencias' de las distintas profesiones" (p. 114).

Para organizar la estrategia colaborativa de pareja pedagógica, Bekerman y Dankner (2010) aplicaron la siguiente secuencia de pasos de aprendizaje colaborativo propuesto por Calzadilla (2002).

> a) estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo; b) establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales; c) elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso; d) chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal; y e) cuidado de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad, y f) discusiones progresivas, en torno al producto final. (Calzadilla, 2002, p. 5)

Por otro lado, para construir una relación de confianza entre los docentes, Murawski y Dieker (2004) recomiendan a los educadores diferenciales comenzar entregando apoyo durante la clase para establecer rapport y desarrollar habilidades de colaboración con los docentes de educación regular. Posteriormente, una vez que los colegas han demostrado interés se debe involucrar a la administración delineando los posibles beneficios para los estudiantes y las formas de organizar la co-enseñanza. Además, recomiendan dedicar tiempo para el conocimiento mutuo entre los co-educadores.

3.3.3 El método de resolución de problemas en el trabajo colaborativo.

Graden y Bauer (1999) plantean la aplicación del método de resolución de problemas al trabajo colaborativo a través de la siguiente sucesión de acciones.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3.3.3.1 Definir y clarificar el problema.

Es una etapa importantísima porque permite definir el problema. Se recomienda no definir desde el enfoque clínico atribuyendo los problemas a características intrínsecas e internas del estudiante, ni usar expresiones globales, ambiguas o situaciones imposibles de modificar. Por ello, recomiendan desarrollar una definición concreta de un problema posible de modificar. Además, la definición debe clarificar los componentes y factores relacionados con el problema. También, se indica la importancia de considerar factores ambientales como "la organización de la clase, las estrategias docentes, las metas y objetivos de los alumnos, las interacciones entre el maestro y el alumno, las interacciones entre los compañeros y las que se producen entre padre e hijos" (Graden y Bauer, 1999, p. 110). Por otra parte, al redactar el enunciado del problema no sólo se debe indicar la situación inicial o actual sino también el nivel deseado, para poder determinar el grado de discrepancia entre el problema actual y lo considerado como satisfactorio en el alumno.

3.3.3.2 Analizarlo.

Es importante para que el plan sea viable y tenga objetivos relevantes. La etapa de análisis se divide en tres elementos. El primero es analizar las variables contextuales posibles de modificar que se relacionen con el problema. La segunda es realizar un análisis funcional de las variables contextuales, consistente en el examen de los posibles factores previos y los hechos que siguen a la conducta, para comprender la sucesión de acontecimientos, la actuación del alumno en la clase y la relación de las variables de la clase con la actuación del alumno. Se debe tener en cuenta la estructura de la tarea académica y la participación social. El tercer elemento corresponde a desarrollar el proceso de tal forma que puedan generarse hipótesis comprobables respecto al problema. También se mencionan algunas herramientas y estrategias para el análisis como preguntas hábilmente construidas, la observación directa de la clase, la evaluación curricular y los productos permanentes de los estudiantes.

3.3.3.3 Estudiar alternativas.

Consiste en determinar las posibles alternativas para solucionar el problema. Recomiendan comenzar esta etapa realizando un torbellino de ideas.

3.3.3.4 Seleccionar la estrategia.

La estrategia seleccionada no debe obstaculizar el desarrollo normal de la clase y debe adaptarse al contexto natural, causando el mínimo de alteraciones en la clase. Las adaptaciones deben restringirse a lo necesario, dando preferencia a las técnicas de enseñanza en grupo. Recomiendan considerar los efectos colaterales sean positivos o negativos y lo que parezca más adecuado al profesor de la clase.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3.3.3.5 Clarificarla.

La estrategia debe estar explicada de tal manera que cualquiera pueda comprenderla, clarificando aspectos como: “quién, qué, cuándo, dónde y cómo” (Graden y Bauer, 1999, p. 113).

3.3.3.6 Poner en práctica la estrategia y proporcionar apoyo.

Es importante realizar un seguimiento y apoyo permanente de la estrategia por parte del equipo de trabajo.

3.3.3.7 Evaluar los resultados.

La evaluación debe realizarse a partir de datos recogidos durante el desarrollo de la estrategia de la forma más natural posible y con la menor alteración sobre la clase, dando preferencia a registros, muestras de trabajos de los alumnos y observación directa.

3.3.4 El modelo de asesoramiento colaborativo.

El modelo de asesoramiento colaborativo propuesto por Sánchez (2000) se desarrolla en torno a un proceso de resolución conjunta de problemas. En este modelo se distinguen dos dimensiones: la creación de una relación de colaboración y el proceso de resolución conjunta del problema.

La primera dimensión tiene que ver con la creación de condiciones interpersonales y personales para la resolución conjunta de los problemas, como un clima de aceptación, confianza, seguridad y valoración entre los profesionales, y el manejo de estados emocionales como la ansiedad y la incertidumbre. La segunda dimensión tiene que ver con el método para resolver en forma conjunta el problema, a través de cuatro pasos básicos: la definición del problema, la construcción de una meta, la búsqueda de soluciones y la revisión de los cambios.

3.3.5 Descripción del modelo de co-enseñanza o enseñanza colaborativa.

3.3.5.1 El concepto de co-enseñanza.

De acuerdo a Beamish et al. (2006) y Murawski y Swanson (2001) la colaboración entre docentes de educación regular y especial fue denominada inicialmente como enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*), para ser acotada posteriormente a co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*).

Cramer et al. (2010) y Villa et al. (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) indican que esta estrategia involucra a profesores de educación general y especial, trabajando, otorgando ayuda y

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

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) señala que la "co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes" (p. 29). Además, se ha enfatizado en el carácter interdisciplinario de la co-enseñanza señalando que "co-enseñanza es aprender en la práctica" (Tobin y Roth, 2005, p. 314), pues "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" (Beamish et al., 2006, p. 4).

Villa et al. (2008) comparan la co-enseñanza como una analogía del matrimonio, señalando los siguientes elementos como sus componentes.

1. Coordinación del 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 duales 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 del tradicional 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[2], monitoreo del progreso de la co-enseñanza[3] y compromiso individual.

3.3.5.2 Enfoques de la co-enseñanza.

Existen diversas tipologías respecto a los modelos de co-enseñanza, pero lo importante, según Cook y Friend (2010) y Hughes y Murawski (2001), es que los docentes determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación. De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios modelos según los requerimientos particulares de cada clase.

En este trabajo se ha desarrollado una integración de las tipologías planteadas en las investigaciones de Hughes y Murawski (2001), Friend et. al. (2010) y Villa et al. (2008).

[2] Por ejemplo, manejo de conflictos, resolución creativa de problemas y creación de confianza.
[3] Por ejemplo, logro de las metas en los estudiantes, adecuada comunicación de los co-educadores, ajuste de las actividades de aprendizaje y encuentros diarios de 15 minutos para monitorear.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Tabla 2

Síntesis de los enfoques de co-enseñanza

Enfoque de co-enseñanza	Denominación y autor
1. Co-enseñanza de observación	*One teach, one observe* (Friend et al., 2010).
2. Co-enseñanza de apoyo	*Supportive Co-Teaching* (Villa et al., 2008). *One teach, one assit* (Friend et al., 2010). *Lead and support* (Hughes y Murawski, 2001).
3. Co-enseñanza en grupos simultáneos	*Parallel teaching* (Friend et al., 2010). *Simultaneous instruction* (Hughes y Murawski, 2001).
4. Co-enseñanza de rotación entre grupos	*Parallel Co-Teaching* (Villa et al., 2008).
5. Co-enseñanza en estaciones	*Station teaching* (Friend et al., 2010). *Rotation teaching* (Hughes y Murawski, 2001).
6. Co-enseñanza alternativa	*Alternative teaching* (Friend et al., 2010). *Tiered Instruction* (Hughes y Murawski, 2001).
7. Co-enseñanza complementaria	*Complementary Co-Teaching* (Villa et al., 2008).
8. Co-enseñanza en equipo	*Team Teaching* (Hughes y Murawski, 2001; Villa et al., 2008). *Teaming* (Friend et al., 2010).

1. Co-enseñanza de observación. Un profesor dirige la clase completa mientras el otro recoge información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular.

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

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

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

5. Co-enseñanza en estaciones. Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos diferentes de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, presentando los docentes la

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

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

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

7. Co-enseñanza complementaria. Consistente en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor. Por ejemplo, parafraseo, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase.

8. Co-enseñanza en equipo. En este enfoque todos los miembros del equipo comparten el liderazgo y la responsabilidad de la clase asumiendo labores como planificar, enseñar y evaluar. El equipo desarrolla formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase.

Para Villa et al. (2008) cualquier persona que tenga un rol de enseñanza en una escuela puede co-enseñar, como profesores de aula, asistentes, profesores de educación especial, profesores bilingües, profesores especialistas en lectura, personal de apoyo como fonoaudiólogos y psicólogos, voluntarios e incluso estudiantes.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

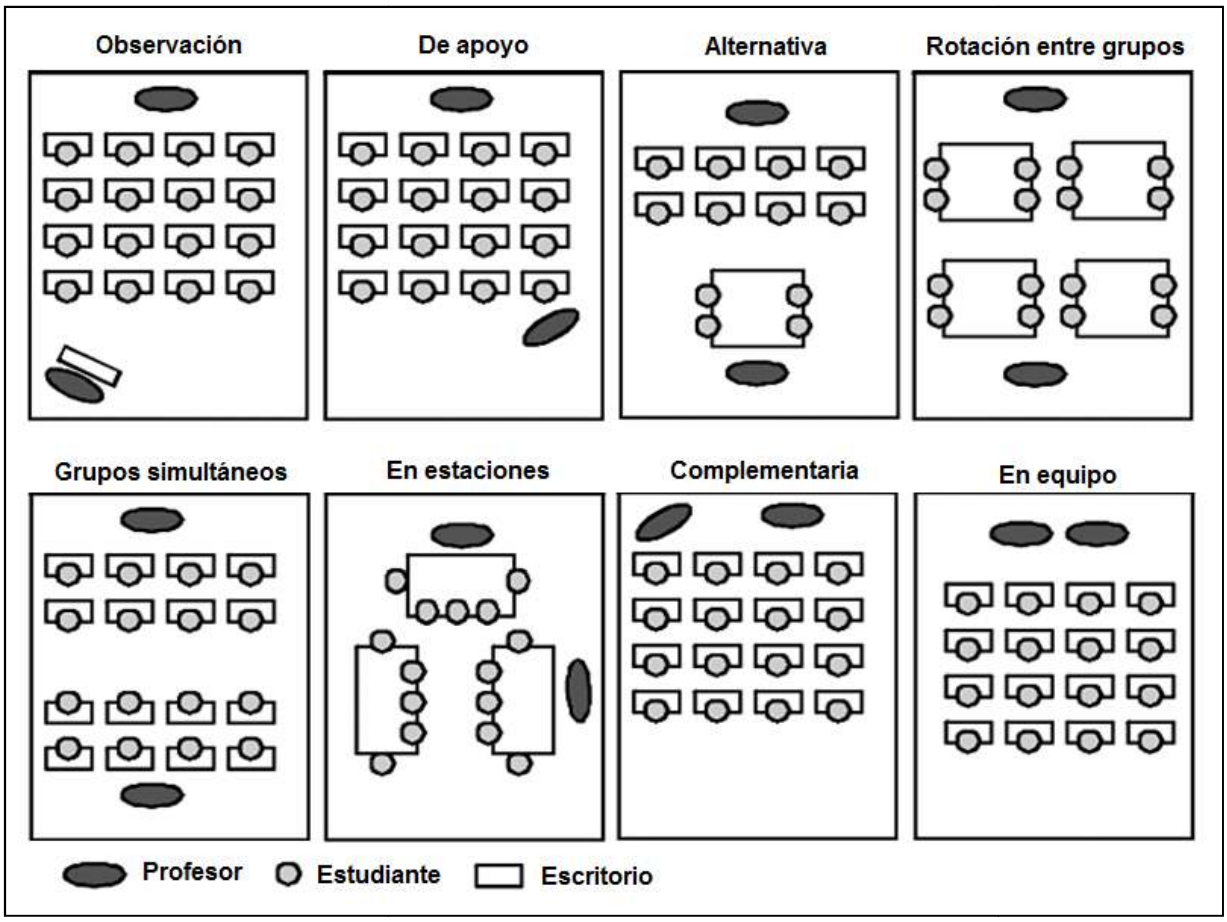

Figura 1. Enfoques de la co-enseñanza, elaborado en base a Friend y Bursuck (2009, citados en Friend et al., 2010, p. 12).

3.3.6 Co-enseñanza y la gestión del currículum.

Cramer et al. (2010) recogen los resultados de dos investigaciones sobre equipos de trabajo colaborativo en educación secundaria durante la gestión curricular.

En el ámbito de la colaboración indican la planificación curricular conjunta, la ejecución de roles complementarios en el aula y el aprendizaje entre los propios docentes.

En cuanto a flexibilidad, se encontró el uso de variadas estrategias didácticas de co-enseñanza, como actividades de apoyo, apuntes dirigidos, organizadores gráficos, grupos de aprendizaje cooperativo, experiencias de la vida real y aprendizaje bajo soporte web. También, se encontraron docentes que acomodaban su horario y su estilo de enseñanza a su co-educador.

Dentro de la categoría de respuesta a la instrucción, se encontró que los estudiantes se apoyaban entre ellos, se enseñan unos a otros y compartían sus talentos. En

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

cuanto a los profesores, se ocupaban en buscar las formas que permitían la mayor participación de todos los estudiantes y otorgaban amplias oportunidades de aprendizaje a través de variadas formas de enseñanza.

En cuanto a los procesos de enseñanza diferenciada, evidenciaron el ajuste en la presentación de los contenidos curriculares y el uso de estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Una estrategia destacada es la enseñanza en estilos diferentes por parte de los co-educadores, la cual otorga a los estudiantes una segunda oportunidad de aprendizaje.

Finalmente, el uso de evaluaciones diferenciadas se considera una forma que permite una evaluación más auténtica y que permite a los estudiantes con discapacidades mantener las expectativas académicas.

Para Beamish et al. (2006) la colaboración implica acciones como planificar y diseñar unidades de trabajo, implementarlas y evaluarlas. Murawski y Dieker (2004) explican las siguientes tres áreas de la gestión curricular como fundamentales en la co-enseñanza.

3.3.6.1 Planificación.

Los autores recomiendan que para maximizar el tiempo de planificación se debe obtener apoyo administrativo para programar periodos comunes de planificación y si esto no es posible se deben explorar otras opciones, como conseguir un administrador o un sustituto que cubra la clase, encontrarse durante las actividades de los estudiantes, durante las comidas, después del horario de clases o al comienzo del día.

Se debe pedir al profesor de educación regular una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares antes de reunirse para planificar. Del mismo modo, el profesor de educación especial puede entregar una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales.

Las sesiones de planificación se deben iniciar discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, recomiendan utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza.

3.3.6.2 Instrucción.

Se debe utilizar un enfoque de co-enseñanza. Además, recomiendan discutir los distintos estilos de enseñanza (kinestésico/táctil, auditivo/visual) para organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos.

El uso de signos para comunicarse entre los docentes durante la clase debe ser discreto, señalando cuando es tiempo de pasar, cuando se debe dar más tiempo,

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

cuando un profesor necesita atender una emergencia y cuando se requiere algún instrumento u apoyo.

Las prácticas de enseñanza deben ser diversificadas, otorgando ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Se debe discutir sobre cómo se esta llevando a cabo la clase y determinar que cambios deben ser realizados. Por último, se debe mantener una agenta para cada clase con las metas y habilidades que se trabajarán.

3.3.6.3 Evaluación.

Se deben considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con y sin discapacidad, incluyendo evaluación auténtica, productos permanentes y actividades modificadas. En forma adicional al producto final, debe idearse una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo.

También recomiendan diseñar un menú de evaluaciones que les permitan a los estudiantes elegir aquellos que más respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar su confiabilidad y validez.

Finalmente, Murawski y Dieker (2004) recomiendan realizar dos preguntas básicas para monitorear y guiar el proceso de co-enseñanza: "¿Lo que estamos haciendo es bueno para ambos(as)? y ¿lo que estamos haciendo es bueno para nuestros(as) estudiantes?" (p. 58).

3.3.7 Roles, responsabilidades y planificación de la co-enseñanza.

Villa et al. (2008) especifican algunos de los roles y responsabilidades de los co-educadores o co-docentes[4], distribuidos en los tres momentos de la gestión curricular.

1. Antes de la enseñanza. Identificar los recursos y talentos que cada miembro aporta a la lección, discutir los contenidos que se abordarán, analizar las necesidades de los estudiantes de la clase, decidir qué y cómo serán evaluados los estudiantes, quién mantendrá contacto con la administración y con los apoderados.

2. Durante la enseñanza. Explicar a los estudiantes los roles de cada profesor, comunicarse en forma dinámica entre los miembros del equipo, hacer preguntas, apoyarse mutuamente, proveer retroalimentación, monitorear el desempeño de los estudiantes y profesores en función de las metas, y preguntar si hay un progreso adecuado o si es necesario realizar mejoras. También, el equipo puede pedir la ayuda de un mentor o asesor para observar su clase y entregar retroalimentación.

[4] En inglés, *co-teachers*.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3. Después de la enseñanza. Los educadores deben mantenerse comunicados para decidir contactar a los padres para que apoyen las actividades de clase, estructurar lecciones de apoyo para los estudiantes que necesitan instrucción adicional, establecer un nuevo núcleo de aprendizaje que responda a los intereses de los estudiantes e incluso realizar celebraciones.

Villa et al. (2008) desarrollaron el siguiente cuadro para indicar los elementos que deben ser discutidos y planificados en cada equipo de co-enseñanza.

Tabla 3

Temas para discutir y planificar en la co-enseñanza. Extraído y traducido de Villa et al. (2008), pp. 27-28. Traducción propia.

Tiempo para planificar

- ¿Cuánto tiempo necesitamos?
- ¿De dónde sacaremos el tiempo que necesitamos?
- ¿Cómo utilizaremos nuestro tiempo?
- ¿Qué documentos podemos mantener para facilitar nuestra planificación?

Instrucción

- ¿Qué contenidos incluiremos?
- ¿Quién planificará y qué contenidos?
- ¿Cómo compartiremos la responsabilidad de la enseñanza?
- ¿Quién adaptará el currículum, la enseñanza y la evaluación para los estudiantes seleccionados?
- ¿Cuáles son nuestras fortalezas en las áreas del currículum, instrucción y evaluación?
- ¿Qué talentos, intereses, experiencias de vida y patrimonio cultural de cada uno de los miembros contribuyen al proceso de enseñanza?
- ¿Cómo serán presentados los contenidos? ¿Una persona enseñará y la otra(s) organizará y facilitará las actividades, o todos los miembros compartirán la responsabilidad en la enseñanza de la lección?
- ¿Cómo nos organizaremos para compartir nuestras habilidades? ¿Cómo nos organizaremos para observarnos mutuamente y asesorarnos entre pares?
- ¿Rotaremos las responsabilidades?
- ¿Cómo evaluaremos la efectividad de nuestra enseñanza?

Conducta de los estudiantes

- Si pudiéramos tener sólo tres reglas en la clase, ¿cuáles serían?
- ¿Quién decidirá sobre los procedimientos disciplinarios?
- ¿Quién llevará a cabo los procedimientos disciplinarios y decidirá sus consecuencias?
- ¿Cómo ser consecuentes en el manejo de la conducta?
- ¿Cómo dirigiremos proactivamente la conducta?

Comunicación

- ¿Qué reglas fundamentales queremos establecer para dirigir nuestra comunicación durante la planificación y la enseñanza?
- ¿Qué tipos y frecuencia de comunicación tendremos cada uno con los padres?
- ¿Cómo explicaremos el plan de enseñanza colaborativa a los padres?
- ¿Quién se comunicará con los padres? ¿Habrá responsabilidades compartidas para la comunicación con los padres de los estudiantes de educación especial y otras necesidades

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

especiales, o esta responsabilidad la tendrán miembros particulares del equipo?
- ¿Qué tipos y con cuánta frecuencia se comunicará cada uno con los estudiantes?
- ¿Quién se comunicará con los estudiantes?
- ¿Cómo aseguraremos la comunicación regular entre nosotros?
- ¿Quién se comunicará con los administradores?

Evaluación
- ¿Cómo monitorearemos el progreso de los estudiantes?
- ¿Cómo evaluaremos el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Quién evaluará a cada grupo de estudiantes? ¿Los miembros del equipo colaborarán en la evaluación de todos los estudiantes, o cada miembro del equipo será responsable de evaluar a un grupo de estudiantes?

Logística
- ¿Cómo explicaremos nuestros acuerdos de co-enseñanza a los estudiantes y transmitiremos la igualdad de los miembros del equipo en la clase?
- ¿Cómo nos referiremos cada uno al otro en frente de los estudiantes?
- ¿Cómo compartiremos el espacio entre los profesores?
- ¿Cómo será ordenado el espacio de la sala?
- ¿Quién completará los documentos sobre los estudiantes elegibles para educación especial?
- ¿Cómo se decidirá la expansión o contrato de nuevos miembros del equipo?
- ¿Cómo se mantendrá equilibrado el poder de decisión entre los miembros del equipo?

También Villa et al. (2008) desarrollaron la siguiente matriz de roles y responsabilidades en el equipo de co-enseñanza.

Tabla 4

Matriz de roles y responsabilidades en la co-enseñanza. Extraído de Villa et al. (2008), p. 29. Traducción propia.

Instrucciones: Coloca P,S, E o TD para designar el nivel de responsabilidad. El plan debe ser revisado según los cambios en las habilidades de los co-educadores y/o las necesidades de los estudiantes.				
Responsabilidades	*Persona responsable*			
	Nombre	*Nombre*	*Nombre*	*Nombre*
Desarrollar unidades, proyectos, lecciones.				
Crear organizadores (ej. Mapas conceptuales, guías de lectura)				
Monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes				
Asignar niveles				
Agendar/facilitar los encuentros del equipo				
Preparar a los asistentes				
Supervisar a los asistentes				
Seleccionar y preparar a los tutores entre pares				
Facilitar el apoyo entre pares y la amistad				
Comunicarse con los administradores				
Comunicarse con proveedores de servicios (ej. Fonoaudiólogos)				
Comunicarse con los padres				

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Desarrollar Programas de Educación Individual				
Otros				
CLAVES: P= responsabilidad primaria S= responsabilidad secundaria E= responsabilidad equitativa TD= aporte en la toma de decisiones				

3.3.8 Beneficios de la co-enseñanza.

Numerosas investigaciones han evidenciado los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes.

En concreto, Cramer y Nevin (2006, citados en Cramer et al., 2010) encontraron un positivo impacto de la co-enseñanza para los estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad.

Por su parte, Liston y Thousand (2004, citados en Cramer et al., 2010) encontraron que los profesores que utilizan la modalidad de co-enseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, para propiciar una mayor participación entre ellos y otorgar más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizan evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje.

Stuart el al. (2006) han señalado que la enseñanza cooperativa fue diseñada para enfrentar problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y para entregar apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje que no tenían servicios de educación especial. En el estudio que llevaron a cabo en relación a esta estrategia, encontraron algunos problemas de implementación entre los que cabe destacar: la falta de tiempo para planificar e implementar los programas, la falta de apoyo por parte de la administración, la resistencia entre los docentes, la preocupación por clasificar a los estudiantes y la sobrecarga de trabajo de los profesores.

Villa et al. (2008) indican que entre los beneficios de la co-enseñanza para los estudiantes están la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. Igualmente indican que disminuye la proporción numérica entre profesor y estudiantes, lo que impacta positivamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. También señalan que la co-enseñanza genera entre los profesores un sentido de comunidad en la clase, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Bekerman y Dankner (2010) publicaron el caso de un curso universitario mediante la modalidad de pareja pedagógica. En ello se evidenció una visión positiva de los alumnos respecto a la solvencia y coherencia de los docentes. La complementación entre los estilos de enseñanza de los docentes otorgó dobles oportunidades de aprendizaje para los alumnos, percibiéndose un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas. Además, se consideró fundamental la realización de reuniones periódicas entre los profesores.

3.3.9 Elementos que dificultan y facilitan el trabajo colaborativo.

Respecto a los elementos que dificultan el trabajo colaborativo recogidos en la literatura, se indican factores organizacionales como la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; CEAS, s.f.; Stuart et al., 2006), las dificultades de coordinación entre los docentes (Araneda et al., 2008), la sobrecarga de trabajo de los profesores (Stuart et al., 2006), la falta de apoyo por parte de la administración, especialmente los directores, y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010)

Entre los factores individuales que dificultan el trabajo colaborativo se hallan la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, especialmente en algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración del profesor de educación especial (Araneda et al., 2008; Stuart et al., 2006); la predominancia de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010); y el surgimiento de sentimientos de desconfianza y confrontación teórica y personal (Sánchez, 2000). En cuanto a la forma en que se relacionan los profesionales, particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre ellos, en donde uno es considerado experto y superior al otro por lo que se deben acatar las recomendaciones e indicaciones del especialista, entregándole la principal y casi exclusiva responsabilidad sobre el proceso educativo (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, s.f.). Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa (Sánchez, 2000; Gavilán, 2004).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, la literatura evidencia varios elementos. Entre lo aspectos organizativos encontramos una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008). También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

practicarlo (Murawski y Dieker, 2004). Otro elemento es el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones y roles al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008), apoyando y sustentando una cultura colaborativa, en donde las decisiones surgen a partir de un diálogo colaborativo, potenciando al personal de la escuela para que comparta responsabilidades en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010).

También se señala la influencia de elementos personales e interpersonales en el trabajo colaborativo, como el desarrollo de actitudes y creencias individuales favorables a la colaboración. Se indica que los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer,1999) y compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia (Villa et al., 2008). También se indica la construcción gradual de una relación profesional de colaboración, iniciada con un adecuado rapport y caracterizada por una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores. Se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004). Además, se indica la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004).

3.4 Gestión curricular para la diversidad.

3.4.1 Currículum y gestión curricular.

El currículum puede ser definido como una construcción cultural desde las circunstancias históricas y sociales que contextualizan la enseñanza institucionalizada y también desde la cultura escolar propia de cada establecimiento (Castro, 2005). Además, de acuerdo a Tadeu da Silva (2001) existe una intencionalidad en la selección de los contenidos, justificada desde diversas perspectivas llamadas teorías del currículum, agrupadas en tres metateorías: teorías tradicionales, críticas y postcríticas. En cada una de ellas hay diferentes visiones sobre la naturaleza humana, la naturaleza del aprendizaje, el conocimiento, la cultura y la sociedad deseada. Por otra parte, Castro et al. (2006) agrupan las teorías del currículum en la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva crítica.

La gestión del currículum o gestión curricular es definida como el proceso de toma de decisiones respecto al qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, en un ejercicio continuo de reflexión y práctica para encontrar las mejores soluciones didácticas y organizativas, junto con promover la innovación y el cambio en la escuela (Antúnez, 1998). De esto se desprenden los tres grandes momentos de la gestión curricular: la planificación, la enseñanza y la evaluación. Así, la gestión del currículum está enmarcada dentro de la gestión escolar como su principal ámbito de trabajo (Castro,

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

2005), dicho de otro modo, el objetivo fundamental de la gestión educativa es maximizar los resultados de aprendizaje (Volante, 2002).

Adicionalmente, teniendo en mente la teoría ecológica se puede agregar que el currículum se desarrolla en tres niveles de concreción o planificación curricular (Castro et al., 2006).

1. Nivel macro que corresponde al diseño del currículum prescriptivo, en Chile desde el Ministerio de Educación a través del Marco Curricular, los Planes y los Programas de Estudio.

2. Nivel meso correspondiente al diseño dentro de la comunidad educativa, generalmente concretado en el proyecto educativo y curricular del establecimiento.

3. Nivel micro que corresponde a la programación de aula, tanto en unidades didácticas como en la planificación de las clases.

3.4.2 Principios para orientar la adaptación del currículum durante la planificación y la enseñanza.

La adaptación curricular ha sido definida como “una estrategia de planificación y de actuación docente, es decir, de un proceso de toma de decisiones para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno” (Casado y Lacruz, 2008, p. 57). Esta estrategia proviene de una concepción educativa que busca superar la dicotomía entre la educación normal y la educación especial, viendo a ambas como un continuo (Garrido, 2009). Según Fernández (2009), el concepto de adaptabilidad del currículum para la accesibilidad de todos los alumnos es fundamental para desarrollar métodos y estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de cada estudiante. Esta adaptabilidad debe estar guiada por los criterios de realidad, funcionalidad y significatividad de los contenidos y racionalidad de su desarrollo. En este contexto, la planificación curricular es entendida como un proceso de toma de decisiones respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, indicadas en una planificación de aula que responda a las diferencias individuales y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Duk y Loren, 2010).

Considerando la complejidad de interrelaciones y aspectos que confluyen en la gestión curricular, Fernández (2009) indican una lista de decisiones para la planificación y las estrategias de enseñanza.

Respecto a la planificación (qué y para que enseñar y qué deben aprender los alumnos), recomienda seleccionar y secuenciar los contenidos y objetivos, discriminando entre contenidos fundamentales y complementarios, dando prioridad a aquellos que cumplan con las características de funcionalidad, interdisciplinariedad y transversalidad. La idea es que existan objetivos básicos para todos los alumnos, mientras objetivos específicos que respondan a las individualidades.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Respecto a la didáctica de aula (cómo enseñar), se pretende que los estudiantes dentro de una misma actividad puedan seguir distintos objetivos de aprendizaje en una misma área curricular. Para ello se deben diseñar actividades a partir de los intereses, capacidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, de los grados de complejidad y naturaleza de las tareas y desde las estrategias de aprendizaje que se requieran utilizar. También señala la organización flexible del tiempo y del espacio, así como la realización de actividades complementarias de ampliación o de profundización para los alumnos que requieran menos apoyos y sean más rápidos. Igualmente recomienda seleccionar los recursos de aprendizaje en función del principio de diversificación.

Por su parte, Duk y Loren (2010) elaboraron una lista de seis principios básicos para orientar la toma de decisiones en la construcción de las adaptaciones curriculares.

1. Establecer en la gestión institucional y el proyecto educativo del establecimiento el proceso y los procedimientos de adaptación del currículum.

2. Las adaptaciones curriculares deben fundamentarse en los resultados de una evaluación rigurosa y amplia de los estudiantes, que considere su contexto educativo, familiar y social.

3. Debe ponderarse su relevancia y pertinencia para el desempeño actual y futuro del estudiante.

4. El referente debe ser la programación curricular común del aula, asegurando la máxima participación del estudiante en su grupo.

5. Las decisiones curriculares deben ser tomadas a partir de un proceso interdisciplinario y colaborativo.

6. Estas decisiones deben ser monitoreadas de forma sistemática a través de mecanismos de seguimiento, regulación y control, evaluando en función del logro de aprendizaje de los estudiantes.

3.4.3 Tipología de las adaptaciones curriculares.

De acuerdo Garrido (2009) las adaptaciones curriculares se agrupan en las siguientes categorías.

1. Las adaptaciones curriculares generales que afectan a todos los alumnos. Son de tipo organizativo y didáctico para facilitar el acceso al currículum y pueden ser de centro o de aula.

2. Las adaptaciones curriculares específicas, que afectan a los alumnos con necesidades educativas especiales. Las adaptaciones de centro facilitan el acceso al

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

currículum, por ejemplo modificando aspectos arquitectónicos, mobiliario y material didáctico, mientras las adaptaciones de aula son de tipo organizativo y didáctico, afectado los elementos básicos del currículum.

3. Las adaptaciones curriculares individuales, que afectan a los alumnos con necesidades educativas especiales en forma personal. Son de tipo didáctico y afectan a los elementos básicos del currículum. Al respecto Duk y Loren (2010) enfatizan en la importancia de no afectar los aprendizajes considerados imprescindibles para el desarrollo personal y social de los estudiantes. Según Garrido (2009) este tipo de adaptaciones se plasman en los documentos de Adaptación Curricular Individual (A.C.I.).

También se puede distinguir una segunda forma de clasificación, que se refiere a a) la adaptación curricular de acceso, destinada a favorecer el acceso al currículum mediante la modificación de elementos personales, espaciales, organizativos y materiales (Grau y Fernández, 2008), y b) las adaptaciones de elementos básicos del currículum, como objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación (Garrido, 2009).

Sin embargo, la tipología más referida distingue entre adaptaciones no significativas, adaptaciones significativas y adaptaciones muy significativas.

1. Las adaptaciones no significativas indican modificaciones a la metodología, actividades, recursos, temporalización, secuenciación de contenidos e instrumentos y técnicas de evaluación, es decir, los aspectos no prescriptivos del currículum.

2. Las adaptaciones significativas en cambio, son modificaciones a los aspectos prescriptivos del currículum, en particular los objetivos, contenidos de aprendizaje y criterios de evaluación (Casado y Lacruz, 2008; Garrido, 2009; Grau y Fernández, 2008).

3. También se indican las adaptaciones muy significativas, referidas a la supresión de objetivos y contenidos en la mayor parte de las áreas del currículum, otorgando prioridad a aquellos aspectos relacionados con la autonomía personal, el desarrollo social la comunicación y el tránsito a la vida adulta (Grau y Fernández, 2008).

Duk y Loren (2010) plantearon la estrategia de Plan de Apoyo Individual o Individualizado (P.A.I.) en su propuesta de adaptación curricular. La definieron como un proceso organizado de toma de decisiones curriculares que siempre tiene como referente la programación del curso del estudiante. Este plan debe incluir información respecto a los sectores que se adaptarán, las metas u objetivos prioritarios de aprendizaje en cada sector, los plazos para alcanzarlos, los indicadores de logro, las estrategias, modalidades, los recursos de apoyo, la duración del plan, los responsables de su implementación y los procedimientos de monitoreo. El Ministerio de Educación ha tomado esta estrategia en sus orientaciones (MINEDUC, 2012b), pero sin profundizar en los detalles mencionados por estos autores.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Otras estrategias son las Adaptaciones Curriculares de Ampliación que corresponden a enriquecimientos de objetivos y contenidos, flexibilidad en la evaluación y metodología más específica dirigidas a estudiantes con altas capacidades (Grau y Fernández, 2008). También se mencionan los Programas de Diversificación Curricular (Casado y Lacruz, 2008; Duk y Loren, 2010) consistentes en globalizar y agrupar los sectores de aprendizaje, junto con cursar áreas optativas para ajustar el currículum a las necesidades de estudiantes que sufren importantes riesgos de fracaso y deserción escolar.

Según Garrido (2009) no se pueden considerar una forma de adaptación curricular los Programas de Desarrollo Individual, ya que se enmarcan en una concepción dicotómica entre la educación normal y especial. Además, su construcción se deriva del currículum de educación especial.

Garrido (2009) también plantea que la responsabilidad de realizar las adaptaciones curriculares individuales y las adaptaciones significativas corresponde a los profesores de educación especial. Sin embargo, desde la educación inclusiva (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008; Wang, 1998) y desde la normativa nacional (MINEDUC, 2009, 2012a) se enfatiza en el diseño colaborativo del currículum entre los docentes de educación regular y especial/diferencial.

Finalmente, se debe indicar que las adaptaciones curriculares otorgan muchos beneficios al proceso educativo, como la utilización de un mismo lenguaje entre los profesores de educación regular y especial, la convergencia de los alumnos con necesidades educativas especiales al tronco común del currículum, la responsabilidad que asume el profesor de educación regular hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, el aprovechamiento de las adaptaciones curriculares para alumnos que requieren modificaciones menores del currículum, la convivencia de todos estudiantes y el trabajo colaborativo entre los profesores regulares y de educación especial (Garrido, 2009).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

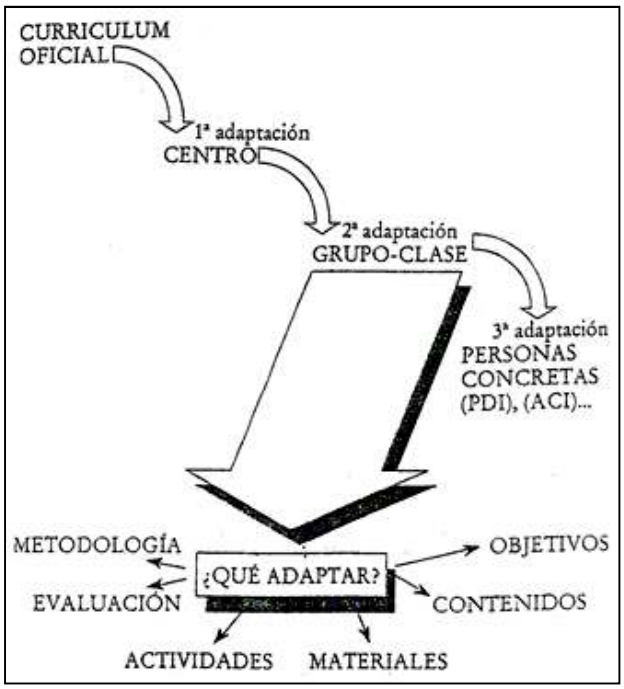

Figura 2. Relación desde lo global a lo individual entre las sucesivas adaptaciones curriculares y los niveles de concreción del currículum. Extraído de Antúnez (1998), p. 167.

3.4.4 Estrategias didácticas de enseñanza.

La didáctica, en cuanto ciencia de la educación, tiene por objeto el proceso instructivo o enseñanza aprendizaje, especialmente la enseñanza entendida como la acción intencionada y contextualizada para lograr aprendizajes en los sujetos (Díaz, 2002). De manera particular, Fernández (2009) señala que algunas estrategias didácticas para responder a la diversidad en el aula son el aprendizaje cooperativo, la enseñanza individualizada, la tutorización entre compañeros, los grupos de contingencias y el trabajo colaborativo entre profesores, padres y otros profesionales. Además, destaca la importancia de establecer reglas y procedimientos para organizar la clase y recomienda complementar las estructuras de aprendizaje competitiva, individual y cooperativa.

A continuación se analizan con mayor profundidad algunas de estas estrategias.

3.4.4.1 Modelos de agrupamiento.

En general los distintos modelos de agrupamiento siguen una lógica que se mueve entre continuos de agrupamientos homogéneos y heterogéneos, grandes grupos y enseñanza individualizada y diferentes grados de flexibilidad en su composición (Fernández, 2009).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Casado y Lacruz (2008) explican las siguientes modalidades de agrupamientos.

1. Agrupamientos homogéneos flexibles, en donde a partir de los grupos iniciales se forman nuevos grupos en base a criterios como el nivel académico, el interés y el esfuerzo entre otros.

2. Desdobles, consistente en dividir un grupo en dos para realizar actividades específicas que requieren un menor número de alumnos.

3. Refuerzos, consistente en la formación de grupos de estudiantes que en un momento reciben reforzamiento de un profesor en las áreas o aspectos curriculares que presentan desfase.

4. Apoyos de un profesor a un estudiante, dentro o fuera del aula, en coordinación con el profesor del curso.

Por otra parte, Garrido (2009) desarrolla la siguiente clasificación de modelos de agrupamiento.

1. Agrupamientos dentro del aula como el grupo grande compuesto por la clase entera que sirve para regular las normas de convivencia, solucionar problemas, comunicar experiencias y organizar planes de trabajo; el grupo pequeño o equipo compuesto de 4 a 6 alumnos, para recoger daros y elaborar un trabajo específico asignado; y el agrupamiento individual para adaptar el aprendizaje a cada alumno.

2. Agrupamientos por núcleos de investigación, talleres múltiples y programas específicos, consistentes en la formación de grupos que trabajan en torno a núcleos temáticos. Pueden organizarse por aulas o niveles en donde todo el grupo trabaja en torno a un tema, estructurándose en trabajo en equipo, encargos individuales y gran grupo; varios grupos trabajan sobre un mismo tema; varios grupos trabajan sobre temas distintos y grupos grandes o pequeños compuestos por alumnos de diversos niveles. Los talleres múltiples más susceptibles de organizarse por niveles se refieren principalmente a actividades manuales como cerámica, cestería, marquetería, inventos, música, prensa, naturaleza, deportes, teatro, pintura y cocina. En cambio, los programas específicos son tiempos destinados a actividades individuales adecuadas a las características específicas de cada estudiante.

3. Agrupamientos flexibles por nivel o ciclo. Existen los grupos flexibles utilizados normalmente en las áreas de Lenguaje y Matemática con estudiantes de varias aulas dentro de un mismo nivel, construidos a partir de la homogeneidad en el nivel de aprendizaje de los estudiantes y los grupos-taller agrupados normalmente por ciclos, que consisten en talleres diversos por los cuales los estudiantes van pasando rotativamente.

4. Agrupamientos en talleres por nivel o ciclo. Corresponden a áreas de trabajo coincidentes con las áreas curriculares, aunque también varias áreas pueden estar

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

incluidas en un sólo taller. Cada taller se puede dividir en rincones de acuerdo a bloques de contenido del área y cada taller se puede trabajar en las modalidades de gran grupo, equipo e individual.

5. Modelos combinados a partir de los anteriores según los diversos contextos y realidades.

3.4.4.2 Métodos de individualización de la enseñanza.

Casado y Lacruz (2008) plantean una tipología de estrategias didácticas destinadas a responder a las características individuales de los estudiantes en situaciones de enseñanza colectiva.

1. Agrupaciones diferenciadas a través de grupos homogéneos según ciertas características de los estudiantes como capacidad intelectual, edad, rendimiento académico y edad mental.

2. Atención individualizada dentro de grupos heterogéneos adecuando los contenidos, métodos y materiales. Algunas experiencias se refieren a estrategias organizativas como aulas laboratorio, contratos de trabajo y horarios diferentes, y a estrategias pedagógicas según los ritmos de aprendizaje, intereses y capacidades. También se incluye la adaptación del contenido y vocabulario de libros, el desarrollo de distintos niveles de dificultad y la utilización de instrumentos de autoinstrucción y autocorrección.

3. La individualización mediante fichas individualizadas, que siguen el ritmo y capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas fichas se organizan en diferentes niveles como recuperación, desarrollo, ejercicios y autoinstrucción.

4. La enseñanza prescrita y guidada individualmente, consistente en adaptar los contenidos a las capacidades de los estudiantes según la lógica propia del contenido. Algunas experiencias indicadas son el aprendizaje a través de diversos niveles de dominio en los cuales se divide el contenido en pequeñas unidades de trabajo que siguen un orden lógico, la enseñanza programada a través de secuencias graduadas en un orden creciente de dificultad y la enseñanza modular a través de unidades de aprendizaje individual en torno a un objetivo particular. Esta última también ha sido llamada como unidad modular de enseñanza, módulo autoinstructivo, paquete funcional, unidades de aprendizaje prefabricadas y unidad modular de aprendizaje.

La enseñanza mediante módulos tiene como características básicas ser una unidad de trabajo, tratar contenidos curriculares de distinta naturaleza, ser una guía pauteada de acción, estar articulado con contenidos de otras unidades, utilizar el tiempo en forma flexible según las características de los alumnos y utilizar materiales contextualizados (Antúnez, 1998).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Según Sáenz (1994, citado en Casado y Lacruz, 2008) los componentes esenciales de un módulo de enseñanza individualizado son meta u objetivo general, con sus correspondientes objetivos específicos, presentación, prerrequisitos, pretest o evaluación inicial, documentación, apuntes, actividades, autoevaluación y recuperación.

Fernández (2009) elaboró el siguiente cuadro para resumir los grados de autonomía y formas de agrupamiento en las actividades.

Tabla 5

Actividades en función del grado de autonomía y de agrupamiento (Fernández, 2009, p. 196)

	Actividades individuales (I)	Actividades en pequeño grupo (PG)	Actividades de grupo clase (GC)
Autónomas (A)	(A, I)	(A, PG)	(A, GC)
Semidirigidas (S)	(S, I)	(S, PG)	(S, GC)
Dirigidas (D)	(D, I)	(D, PG)	(D, GC)

3.4.4.3 Aprendizaje cooperativo.

Esta estrategia consiste en la formación de equipos de aprendizaje en donde los alumnos aprenden mutuamente a partir de los aportes de cada uno para resolver un tema o problema. Sus principales características son interdependencia positiva entre los miembros del equipo para colaborar y alcanzar el éxito, interacción cara a cara, compromiso y responsabilidad individual, utilización de habilidades sociales como la resolución pacífica de conflictos, autoevaluación, heterogeneidad de sus integrantes e igualdad de oportunidades entre los miembros para contribuir al éxito del trabajo. El rol del profesor consiste en supervisar el trabajo del grupo y sus integrantes (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2004; Johnson y Johnson, 1997, citados en Casado y Lacruz, 2008).

Tudge (1994, citado en Calzadilla, 2002) distingue tres formas de aprendizaje colaborativo.

1. La interacción de pares, que consiste en la formación de grupos con integrantes de distintos niveles de habilidades, actuando el docente como mediador de los aprendizajes.

2. El tutoreo de pares, consistente en que los alumnos con mayores habilidades realizan entrenamiento o coaching a compañeros con un menor nivel de aprendizaje, siendo previamente entrenados por el profesor para realizar el apoyo. Con esta estrategia se espera que los estudiantes de menor nivel mejoren sus aprendizajes al tiempo que los estudiantes más avanzados los consoliden.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3. Los grupos colaborativos, que son de mayor tamaño que los grupos de interacción de pares, con características heterogéneas entre sus miembros y pudiendo ser permanentes o circunstanciales.

3.4.4.4 Utilización de las nuevas tecnologías.

En las últimas décadas ha cobrado relevancia la utilización de las nuevas tecnologías para responder a la diversidad en el aula, diseñándose productos que pueden ser utilizados por personas con diferentes necesidades, con aplicaciones flexibles y personalizadas y haciendo interfaces compatibles con productos para personas con necesidades más específicas (Gisbert, 2001, citado en Casado y Lacruz, 2008).

3.4.4.5 Método de análisis de tareas.

Se utiliza principalmente para trabajar contenidos procedimentales y actitudinales. Consiste en desglosar las tareas en subtareas que son graduadas siguiendo una progresión u orden de dificultad creciente, formando de este modo una escalinata. Se expresa mediante una tabla de doble entrada con subtareas y niveles por trimestres (Casado y Lacruz, 2008).

3.4.4.6 Enseñanza multinivel.

Consiste en el desarrollo de unidades didácticas que diversifican sus objetivos, contenidos, metodologías, actividades y evaluaciones para generar un sistema personalizado de enseñanza. Se ejecuta a través de cuatro fases (Casado y Lacruz, 2008).

1. Identificación de los contenidos más importantes que deben ser aprendidos por todos los estudiantes, aunque con distintos grados de dominio según sus necesidades, los cuales se concretan en objetivos diversos.

2. Determinación de diferentes estrategias de presentación de la información y diferentes tareas. También se contempla la realización de actividades en tiempos y espacios distintos.

3. Determinación de diferentes estrategias de aprendizaje y diferentes cadenas de actividades según su grado de dificultad.

4. Utilización de un criterio de evaluación individual y uso de diferentes estrategias evaluativas.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

3.4.5 Evaluación de los aprendizajes.

3.4.5.1 Evaluación como comprensión.

Estévez (1997) indica que la evaluación va más allá de la calificación del comportamiento, conocimientos y destrezas de los estudiantes, tampoco es sólo un examen o prueba ni una medición de los conocimientos adquiridos. La evaluación es la identificación de los conocimientos, objetivos y habilidades alcanzados, con el fin de observar y analizar los procesos de aprendizaje, pero también es una valoración de la acción educacional del estudiante y el profesor, considerando todo el proceso de aprendizaje y al individuo de manera integral.

En conformidad a su temporalización la evaluación puede ser inicial, procesual y final (Castro et al., 2006).

1. La evaluación inicial se realiza al comenzar un proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer la situación de partida de los estudiantes.

2. La evaluación procesual, también llamada de proceso o formativa, se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de hacer un seguimiento continuo para tomar decisiones de mejoramiento.

3. La evaluación final se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sintetizando las evaluaciones anteriores y entregando una valoración general de los logros de aprendizaje y el trabajo realizado por los estudiantes.

Duk y Loren (2010) especifican que la evaluación debe aportar información sobre la situación inicial tanto del grupo curso como del estudiante y el progreso alcanzado por ellos. También recomiendan utilizar como referente principal el progreso personal del estudiante y el nivel de logro de los objetivos que fueron determinados. Fernández (2009) agrega que no se pueden esperar resultados uniformes entre los estudiantes, sino aproximaciones diferentes a los mismos contenidos. Se debe agregar que la evaluación también es una reflexión sobre las causas y factores que ocasionan un determinado desempeño, rendimiento o participación (Estévez, 1997), identificando los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje para poder orientar o reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Duk y Loren, 2010).

En cuanto al seguimiento y evaluación de las estrategias de adaptación curricular, Duk y Loren (2010) establecen una serie de aspectos para valorar el proceso.

- El progreso alcanzado por el estudiante.
- Lo que el establecimiento ha hecho hasta la fecha.
- La opinión de los padres y del propio estudiante acerca de los progresos.
- La identificación de otras variables que hayan influido en el progreso del alumno.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

- Futuras acciones que podrían implicar modificaciones en los objetivos de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos.
- Necesidad de información suplementaria y/o consejo especializado sobre el alumno y sus necesidades. (Duk y Loren, 2010, p. 205)

En síntesis, la evaluación es un "ejercicio de comprensión" (Santos, 1995, p. 76).

3.4.5.2 Evaluación diagnóstica e integral.

La función diagnóstica de la evaluación permite conocer las ideas previas, errores, dificultades y logros alcanzados por los estudiantes (Santos, 1998, citado en Castro et al., 2006). También es evaluación inicial cuando se realiza al comienzo de un proceso educativo para conocer la situación de partida de los sujetos (Castro et al., 2006).

Merecen especial análisis las orientaciones que entregan Duk y Loren (2010) para realizar la evaluación inicial y la evaluación interdisciplinaria en el contexto de la educación inclusiva.

La evaluación inicial es entendida como la función diagnóstica a partir de la cual se realiza la adaptación curricular. Se debe realizar en forma colaborativa entre los profesores de aula regular, los profesores diferenciales y los otros profesionales de apoyo. Compete tres aspectos cruciales: la evaluación del alumno, del contexto escolar y del contexto socio familiar.

Respecto al alumno se deben evaluar.

1. Los niveles de logro y aprendizajes previos por cada asignatura o sector de aprendizaje, para poder determinar el punto de partida curricular.

2. Las potencialidades o fortalezas que poseen como puntos de apoyo al aprendizaje.

3. Los estilos de aprendizaje, entendidos como el método o tipo de estrategias que tienden a utilizar para aprender. Estos pueden ser determinados considerando su respuesta y preferencia respecto a diferentes formas de agrupamiento (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual, heterogeneidad, etc.), nivel de atención, estrategias para la resolución de tareas (reflexivo/impulsivo, recursos utilizados, errores frecuentes, etc.), ritmos de aprendizaje y los refuerzos que les son más positivos (tipo de refuerzo, valoración del esfuerzo personal).

Respecto al contexto escolar se deben evaluar.

1. Los aspectos curriculares como los aprendizajes esperados, contenidos y actividades propias del grupo curso.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

2. La interacción del aula, es decir, la calidad de las relaciones entre profesor y alumno, el tipo y grado de participación en el aula, la relaciones entre pares y el clima de apoyo y colaboración.

Respecto al contexto socio familiar se deben evaluar los antecedentes socioeconómicos y culturales, en especial los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el estudiante.

Por otro parte, la evaluación interdisciplinaria es aquella que se realiza de forma complementaria a la evaluación escolar, teniéndola a esta como punto de partida. Busca determinar las necesidades educativas especiales y orientar la toma de decisiones curriculares y sistema de apoyos que requiere el estudiante (Duk y Loren, 2010).

Respecto a la evaluación integral Estévez (1997) plantea que el concepto se refiere a "la totalidad del fenómeno educativo" (p. 21), compuesto por los siguientes elementos.

1. El estudiante como sujeto integral e integrado, en el aspecto cognoscitivo, psicoafectivo y motriz o activo.

2. La relación e interacción entre los sujetos que intervienen en la educación, como alumnos, maestros y padres.

3. Los momentos de planeación, ejecución y terminación de la acción educativa.

4. La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las preguntas básicas de qué se aprende o enseña, quién aprende o enseña y cómo se aprende o enseña.

En Chile la normativa de educación especial define la evaluación diagnóstica integral de la siguiente forma.

> Un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.
>
> Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar. (MINEDUC, 2009, artículo 2 letra b)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

El Ministerio de Educación ha orientado el desarrollo de este proceso indicando que se debe evaluar en forma integral al estudiante, considerando al alumno en su contexto escolar, familiar y su salud. En relación al estudiante se deben evaluar sus aprendizajes logrados, estilos de aprendizaje, motivación, desarrollo personal y social y sus fortalezas y dificultades para enfrentar el proceso educativo. En relación al contexto escolar se debe conocer el grado en que el establecimiento escolar responde a la diversidad educativa de sus estudiantes, a través del Proyecto Educativo Institucional, la organización de los programas, el uso de recursos, el trabajo colaborativo, los programas de estudio, las prácticas pedagógicas, la organización de la clase, los estilos de enseñanza y la dinámica de relaciones entre profesores, especialistas y alumnos. En relación a la familia, deben considerarse las prácticas educativas familiares, la cultura, las condiciones de vida, las expectativas, las posibilidades de apoyar a los estudiantes en sus estudios y de participar en las actividades escolares. En cuanto a la salud del estudiante se debe evaluar el tipo, grado y carácter evolutivo del déficit, sus funciones físicas y los factores contextuales que interactúan con él (Ministerio de Educación, 2010, 2012b).

Además, el proceso debe realizarse en forma interdisciplinaria por diversos profesionales de acuerdo al tipo de necesidades educativas especiales y debe ser un proceso continuo, pues incluye las finalidades de diagnóstico, proceso y reevaluación. Para esto el Ministerio de Educación ha elaborado una serie de Formularios que sistematizan y organización la información que se obtiene a través del proceso de evaluación, los cuales son completados por los diversos profesionales que participan en él (MINEDUC, 2009, 2010, 2012b).

3.4.5.3 Evaluación diferenciada.

En particular, el concepto de evaluación diferenciada aparece en el Decreto 511 (MINEDUC, 1997) refiriéndose a los procedimientos de evaluación utilizados en estudiantes que presentan impedimentos para cursar en forma regular un sector curricular o una actividad de aprendizaje. Consiste en la adecuación de procedimientos e instrumentos de evaluación según la diversidad de estudiantes en el grupo curso, coherentes con las estrategias pedagógicas utilizadas para adaptar la enseñanza a los ritmos y estilos de aprendizaje (Zabalza, 1998). Aunque la evaluación diferenciada es más necesaria en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, su uso es apropiado para todos los estudiantes. Además, permite conocer y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, conocer sus potencialidades y evaluar la pertinencia de las estrategias pedagógicas (Castro et al., 2006).

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque del Estudio.

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación, debido a la naturaleza del objeto y las características de la investigación. El objeto de investigación fue la percepción de los docentes respecto al trabajo colaborativo en la gestión curricular que realizan a través de los Programas de Integración Escolar. La percepción, al ser un aspecto de carácter subjetivo e interpretativo, se aborda de manera más profunda y enriquecedora desde un paradigma cualitativo de investigación, lo que permitirá además develar los significados atribuidos por los sujetos a experiencias en un contexto particular (Ruiz, 2007). Por otro lado, se utilizó una estructura básica de categorías construidas a partir del marco teórico, aunque se permitió un grado de flexibilidad de acuerdo a los datos durante el transcurso de la investigación, generándose algunas categorías emergentes que se construyeron en el análisis de los datos. En definitiva, se buscó el "análisis objetivo del significado subjetivo" (Ruiz, 2007, p. 32).

4.2 Tipo y diseño de estudio.

Siguiendo a Cárcamo, Méndez y Rebolledo (2009), el estudio corresponde a un tipo exploratorio, ya que existe muy poca investigación previa sobre el trabajo colaborativo en Chile y además, ha sido adoptado recientemente en la política nacional de educación especial para los Programas de Integración Escolar.

Respecto al diseño de la investigación, se consideró un estudio de casos múltiples, ya que se pretende develar la percepción sobre el trabajo colaborativo por equipos docentes de diferentes establecimientos educacionales (Pérez, 2007) y un diseño hermenéutico, ya que para develar las percepciones de los docentes se decidió interpretar comprensivamente el discurso hablado de los sujetos (Cárcamo, 2005).

4.3 Informantes claves.

Los informantes claves fueron profesores(as) de escuelas básicas municipales de la comuna de Tomé que han realizado trabajo colaborativo. Se consideró solamente las escuelas básicas porque la mayoría de los estudiantes y docentes que participan en Programas de Integración Escolar pertenecen a este nivel educativo y es donde la integración lleva más tiempo funcionando.

Los criterios de inclusión de los informantes claves se rigieron por las orientaciones sobre la ocupación de cargos docentes (MINEDUC, 2010). Por profesores de educación regular se consideró a los profesionales que ejercen el cargo de Docente de educación básica, con título de Profesor de educación general básica, Profesor de educación básica con mención o Profesor de alguna especialidad (por ejemplo

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Matemática, Historia y Geografía, Lenguaje, etc.). Por profesor de educación especial/diferencial se consideró a los profesionales que ejercen el cargo de Docente de Educación Diferencial, con cualquiera de los siguientes títulos: Profesor de Educación Especial, Profesor de Educación Diferencial y Profesor de Educación Básica con post-título o mención en el área de la educación especial.

El muestreo se realizó de forma intencional, utilizando el tipo de casos desviantes o extremos para poder tener una muestra rica en información (Ruiz, 2007), de acuerdo a los años de experiencia, formación de pregrado y tipo de NEE con que trabajan los docentes. Se utilizó el criterio de saturación teórica para determinar la cantidad de sujetos entrevistados, entendiendo este criterio como el punto en que los datos se tornan repetitivos y dejan de entregar información novedosa (Ruiz, 2007). Para lograr esto se consideró la información aportada por el marco teórico sobre las categorías de investigación. En total, se consideraron 12 sujetos, 6 profesores de educación regular y 6 de educación especial/diferencial. Respecto a las escuelas, se consideraron algunos indicadores generales como matrícula, nivel socioeconómico y puntaje promedio SIMCE.

A continuación se presentan los datos generales de los sujetos que participaron en la investigación y las escuelas.

Tabla 6

Características de los sujetos

Sujeto	Escuela	Cargo	Ciclo	Tipo de NEE	Años de experiencia
1	A	Educación diferencial	2°	Transitorio	3
2	A	Educación diferencial	1°	Permanente	6
3	A	Educación básica	1°		2
4	A	Educación básica	1°		9
5	B	Educación diferencial	2°	Permanente y Transitorio	6
8	B	Educación básica	1°		23
9	B	Educación básica	1°		8
10	B	Educación diferencial	2°	Permanente	1
11	C	Educación diferencial	1° y 2°	Permanente	5
12	C	Educación diferencial	1° y 2°	Permanente y Transitorio	2
13	C	Educación básica	1°		4
14	C	Educación básica	1° y 2°		1

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Tabla 7

Características de las escuelas[5]

Escuela	Matrícula	Nivel socioeconómico	Puntaje SIMCE promedio de los últimos 3 años
A	222	Bajo	249
B	1.112	Bajo y medio	264
C	178	Bajo	250

4.4 Técnicas de relevamiento de información.

Considerando el discurso como unidad de análisis, 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 (Baeza, 2002). Las entrevistas fueron realizadas de acuerdo a una guía de entrevista confeccionada con las categorías de investigación. En el anexo se incluye la guía de entrevista utilizada.

Las entrevistas fueron realizadas con un aparato de registro sonoro para facilitar la construcción de los corpus. Además, se utilizó un registro de notas de campo para consignar aspectos no verbales, contextuales y situacionales.

4.5 Estrategia de análisis de datos.

Se utilizó el análisis sociológico del discurso en sus tres niveles de análisis: nivel textual, nivel contextual y nivel sociológico, ya que permite conjugar una serie de técnicas de análisis utilizando la lógica deductiva e inductiva, permitiendo caracterizar, comprender y explicar el discurso de los sujetos (Ruiz, 2009).

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. En particular, se utilizó la técnica de análisis de contenido, fragmentando y codificando el corpus en las categorías apriorísticas y construyendo las categorías emergentes de la investigación. La unidad de análisis fue de base gramatical, considerando como unidad de registro la palabra u oración/sentencia, mientras como unidad de contexto la frase/sentencia o el corpus. Luego se realizó un análisis descriptivo de tipo temático por cada categoría y subcategoría, modificando sus definiciones.

[5] Los datos sobre matrícula y puntaje SIMCE fueron obtenidos desde el sitio web del Ministerio de Educación: http://www.mime.mineduc.cl, mientras los datos sobre el nivel socioeconómico se obtuvieron a partir del trabajo en campo.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

En la etapa de análisis de nivel contextual se consideró un análisis situacional e intertextual del discurso, en función de sus similitudes y diferencias con los discursos de otros informantes.

La etapa de análisis de nivel sociológico se realizó en su dimensión ideológica y como producto social.

Paralelamente se construyeron memos durante el proceso de recogida y análisis de la información (Pérez, 2007), los que permitieron consignar y ordenar ideas para el análisis final.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

5. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS

A continuación se analizan los hallazgos de la investigación. En primer lugar se realizan el análisis textual y contextual de cada categoría y subcategoría, indicando las modificaciones realizadas a las definiciones de cada una y las categorías emergentes que surgieron a partir del análisis de contenido. Finalmente se realiza el análisis sociológico o interpretativo de los hallazgos.

Durante la transcripción de las entrevistas se utilizaron algunos signos para indicar información no verbal de las entrevistas y realizar aclaraciones contextuales.

Tabla 8

Signos utilizados en la transcripción de los corpus

Signo	Explicación
,	Pausas
(…)	Omisión de un fragmento del corpus.
[ ]	Aclaración y aspectos no verbales.
-	Marca el inicio y el final de un diálogo textual referenciado por los sujetos.
(02/25-27)	Número de entrevista/ número de líneas en el corpus.

5.1 Análisis textual y contextual.

Considerando el carácter interactivo del análisis sociológico del discurso (Ruiz, 2009) y para facilitar su comprensión se ha puesto el análisis textual seguido inmediatamente del análisis contextual en cada subcategoría.

5.1.1 Categoría Planificación de la enseñanza en el aula.

Son las actividades que realizan el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial para planificar, preparar y organizar la enseñanza en el aula común.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Tabla 9

Resumen de temas abordados en la categoría Planificación de la enseñanza en el aula

Subcategoría	Temas abordados
1. Planificación general del aula común.	a) Espacio temporal para el trabajo colaborativo.
	b) Temas a tratar durante las reuniones de trabajo colaborativo.
	c) Grado de colaboración en la confección de las planificaciones de aula común.
2. Diseño de las adaptaciones curriculares.	a) Referentes y antecedentes para las adaptaciones curriculares.
	b) Tipos de adaptación curricular.
	c) Asignaturas de injerencia.
	d) Documentos de adaptación curricular.
	e) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y especial.
3. Preparación de recursos.	a) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y educación especial.
	b) Forma de elaboración colaborativa de los recursos.
4. Distribución de roles y responsabilidades.	a) Existencia de una distribución explícita.
	b) Caracterización de la distribución.
5. Determinación de las estrategias didácticas.	a) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y educación diferencial.
	b) Espacio temporal utilizado.
6. Planificación del enfoque de co-enseñanza.	a) Existencia de distribución de las actividades de cada profesor.
	b) Enfoque de co-enseñanza determinado.

5.1.1.1 Subcategoría Planificación general del aula común.

Surgió de manera emergente durante la investigación. Corresponde a los aspectos generales de preparación de la enseñanza entre el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial en el aula común.

Los sujetos abordaron tres aspectos: a) el espacio temporal para el trabajo colaborativo, b) los temas tratados durante las reuniones de trabajo colaborativo y c) el grado de colaboración durante la confección de las planificaciones de aula común.

a) Espacio temporal para el trabajo colaborativo.

Existe una convergencia en que el horario destinado es inferior a lo establecido en la normativa vigente, de alrededor de una hora pedagógica semanal por curso.[6]

[6] Cabe mencionar que durante la realización de las entrevistas, en las escuelas no se habían contratado horas adicionales para el trabajo colaborativo, de acuerdo a lo estipulado en el decreto 170, sino que sólo se habían asignado algunos horarios dentro de los espacios disponibles.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

ENTREVISTADOR: ¿Aquí tienen las horas que pide la ley que son 3 horas por curso?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, no
ENTREVISTADOR: ¿Se dan esas horas o es menor?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Menor, una hora (02/84-87)

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: El día, el día que nos juntamos que son dos horas, en realidad, o sea es una hora cronológica (…) (14/50-51)

Para poder incrementar el tiempo destinado al trabajo colaborativo es común que los docentes se reúnan en espacios informales como horas libres, recreos, desayunos, almuerzos e incluso durante las clases de aula común y también aprovechan medios tecnológicos como el correo electrónico. Otros docentes prefieren repartirse las tareas para realizarlas en forma individual y en algunos casos utilizan otros tiempos como las reuniones técnicas de la escuela.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, si nos alcanzaba el tiempo, nos quedaba el tiempo y, es que tú ya vas manejando la idea y si tú tienes la disposición de repente tú estás en tu recreo, tomándote el café el de las, nueve, nueve y media, y ahí: oye vamos a hacer esto esto aquí; apuntando y todo y tomándote un café tragándolo por decir y después te vienes a la sala, y trabajas (09/158-162)

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Son, media hora, pero nunca ocupamos media hora, por lo general la conversación con la profesora de GD[7] es permanente, es diaria, y a veces informal, como es diaria es informal y, de pasillo, ella va al aula, le entregamos las evaluaciones, vemos las falencias, es constante, no nos regimos a un solo horario, es permanente (13/24-26)

PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) el acuerdo que tenemos es que me la envía por correo la planificación, en la gran mayoría si funciona (…) (11/9-10)

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) si nosotros tenemos reuniones técnicas, y fuera de eso ella se reúne todas las semanas con cada equipo básico [en las reuniones técnicas de nivel], con cada sector, hay tres o cuatro profesoras, ya con segundo básico estamos ahí unas dos horas o más, y traen sus carpetas y nosotros las de nosotros y las sugerencias que ellas nos hacen a nosotros, y vamos viendo y conversando, (…) (08/357-361)

[7] GD es la sigla utilizada por los docentes para referirse a los Grupos Diferenciales. Por extensión, muchos docentes utilizan este término para referirse a los profesores de educación especial/diferencial de los Programas de Integración Escolar.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Respecto al cumplimiento del horario para trabajo colaborativo, los profesores de educación especial/diferencial mencionan que sólo una porción de los profesores de educación regular cumplen con el horario.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Yo trabajo con seis profesores, que de los seis el trabajo se hace con el cincuenta porciento bien, con el otro cincuenta porciento, el veinticinco porciento se hace bien y con el otro veinticinco porciento prácticamente no se hace (11/30-32)

b) Temas a tratar durante las reuniones de trabajo colaborativo.

El profesor de educación regular da a conocer la planificación general del curso al profesor de educación especial para que éste pueda trabajar en el aula de recursos de forma relacionada con el curso en general. Además, analizan los problemas y características de los estudiantes, confeccionan las adaptaciones curriculares y las evaluaciones, se entregan sugerencias y determinan los apoyos que el profesor de educación especial puede otorgar en el aula común.

> ENTREVISTADOR: ¿Qué cosas veían ahí? ¿Qué temas comentaban?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Lo que vimos, por ejemplo ya conversábamos, ya Claudia[8] yo estoy tengo que pasar tal contenido, ya, o voy a plantear así, estas van a ser las actividades que voy a hacer, porque ella la Claudia me apoyaba en un Sexto porque el año pasado yo le hacía a un Sexto matemática, por ejemplo voy a pasar ecuaciones, ya voy a pasar tales tal metodología, vamos a partir así, entonces nos juntábamos a analizar, entonces cuando ella entraba a la sala ya sabía lo que íbamos a pasar (…) (03/104-109)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) los más jóvenes te la envían, se revisa en conjunto la planificación, se realiza el trabajo de mejor forma, uno va más a la par con él, sabe lo que el profesor está desarrollando en su clase, (…) (11/11-13)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: El tiempo, ese es el más difícil, pero en las horas de colaboración, que de repente son bien pocas, de repente se cumplen, de repente no se cumplen, pero, pero en las horas de colaboración, ahí uno ve, ve las adecuaciones o las evaluaciones, los problemas de los niños, todo ese tipo de cosas (12/36-38)

Algunos docentes también completan los libros administrativos, cuyos registros a veces son inventados para poder cumplir con las supervisiones.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) hasta el año pasado, mi realidad era distinta porque trabajaba con permanentes y trabajaba segundo

[8] Todos los nombres de los entrevistados han sido cambiados por otros ficticios, para guardar el anonimato de los sujetos.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> ciclo, que era de quinto a octavo, tenía una variedad de, de diagnósticos, de opciones y de profesores, porque como esta escuela es grande, imagínate que yo el año pasado tenía que trabajar en las horas de colaboración con ocho profesores (…) generalmente estábamos enfocados en completar el libro con las actividades que íbamos pasando, y el asunto de la planificación de la clase posterior no alcanzaba a hacerse porque no había como coordinar el trabajo entre ocho profesores distintos con una sola profesora diferencial, donde esos ocho profesores veían la realidad de once niños distintos, entonces era súper complicado y además no estaban todos, muchas veces teníamos que quedarnos a completar el trabajo de profesores que no asistían, y nosotros porque finalmente a nosotros nos van a supervisar el trabajo, el famoso libro de registro, así que yo por lo menos no tuve buena experiencia con todos, hubo muchos que, que se portaron irresponsablemente (…) (05/167-180)

c) Grado de colaboración en la confección de las planificaciones de aula común.

La mayoría de las clases de aula común son preparadas por el profesor de educación regular sin mayor participación del profesor de educación especial.

> ENTREVISTADOR: ¿Ustedes tienen alguna injerencia en esas planificaciones que se hacen por nivel o por departamento?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No (05/34-35)

> ENTREVISTADOR: Y viceversa en la preparación de tus clases del día a día, ¿tiene alguna injerencia ella [la profesora de educación especial]?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: La verdad es que, ¿del cómo la voy a aplicar?
> ENTREVISTADOR: Si
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, no, (…) (14/117-120)

Solamente en algunos casos, los profesores de educación regular y educación especial planifican en forma conjunta las clases de aula común.

> ENTREVISTADOR: Cuando tú vas ahí, ¿cómo colaboras tú con esa planificación que tiene el profesor? En la elaboración
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Nosotros con los profesores de aula, por ejemplo lenguaje, elaboramos la clase, en la planificación clase a clase (01/43-45)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR.: (…) siempre antes de que sea esa clase porque es una clase a la semana que hacemos juntas, porque la Andrea va un día la semana al aula común, el día anterior que es el miércoles nos juntamos y lo conversamos, siempre, (…) (04/397-399)

En algunos casos ocurre que el profesor de educación especial prepara ocasionalmente las clases de aula común a partir de una guía de trabajo. Esto puede

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

deberse a un acuerdo interno de la escuela o a iniciativa propia del profesor de educación especial.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR.: (…) entonces ella me dice: qué te parece, me dice, que yo traiga una clase más o menos planificada, me dice, para, para, una guía, o una retroproyectora me dice, (…) (09/238-240)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) porque también cuando uno entra a aula el acuerdo que hay a nivel de escuela es llevar dos guías mensuales, como mínimo, se pueden llevar más (11/53-54)

El escaso horario destinado para el trabajo colaborativo y la utilización de tiempo informal se debe a que la administración no había contratado horas para trabajo colaborativo, obligando a los directores y docentes a utilizar los espacios disponibles en el horario y complementarlos con tiempos informales. Sin embargo, también está relacionado con problemas de coordinación entre los docentes y gestión de los directivos para aprovechar los tiempos disponibles.

En cuanto a los temas abordados durante las reuniones de colaboración y la confección de las planificaciones del curso, se detecta el rol primario que tiene el profesor de educación regular en la gestión curricular del curso, debido a su calidad de profesor jefe o profesor de asignatura, y un rol secundario y específico del profesor de educación especial, como también se observa en la subcategoría Distribución de roles y responsabilidades. Esto está relacionado con la organización del Programa de Integración Escolar como un elemento parcelado dentro de la escuela y no como una parte integrante y transversal a él.

En los casos divergentes donde los docentes planifican en conjunto las clases de aula común, se indica que esta planificación ocurre solamente en las clases en que ambos deben estar en el aula común, puesto que no existe una mayor injerencia del profesor de educación especial en las demás clases. Esto permite concluir que se repite una visión del Programa de Integración Escolar como un elemento parcelado dentro de la escuela.

5.1.1.2 Subcategoría Diseño de las adaptaciones curriculares.

Corresponde a la adaptación del currículum de acuerdo a las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en elementos como objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, metodología, actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación y otros aspectos considerados por los docentes. Esta adaptación se materializa en documentos de planificación.

Las respuestas de los sujetos giraron en torno a los siguientes aspectos: referentes y antecedentes considerados, tipos de adaptación curricular, asignaturas de injerencia,

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

nombres otorgados a los documentos de adaptación curricular y grado de colaboración entre los profesores de educación regular y especial.

a) Referentes y antecedentes para las adaptaciones curriculares.

Existe consenso en que la planificación general del curso es el referente para realizar las adaptaciones curriculares. Junto a esto se considera el diagnóstico individual de los estudiantes, referido a los aprendizajes previos, habilidades, desempeño curricular, categoría de necesidades educativas especiales y contexto social y familiar, evidenciado en los informes psicopedagógico y psicológico.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) entonces tú siempre tienes que estar adaptando todos los subsectores, y esto se hace con un formato que te lo dan en la escuela, tú tomas la planificación del profesor, revisas los objetivos, los contenidos y ves lo que tú alumno va a alcanzar o no va a alcanzar y lo adaptas, según las capacidades del niño y las necesidades que también tenga (10/19-22)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Eso por lo menos lo hacemos a través de la investigación del niño digamos, viendo sus capacidades, viendo la prueba que le aplicamos de diagnóstico, viendo su entorno, y ahí vamos viendo los contenidos y vamos viendo que, que cosas, que cosas son las que él necesita tener porque si no tiene muchos vacios (…) entonces eso hacemos, miramos cómo viene el niño, qué aprendizajes tiene, el diagnóstico, el informe psicopedagógico, en el caso de los permanentes el informe de la psicóloga y ahí empezamos a ver en que nivel está el niño, y ahí empezar a hacer la adecuación (…) (12/15-25)

b) Tipos de adaptación curricular.

Existe congruencia en que se realizan según el tipo de necesidades educativas especiales y opción de integración, de acuerdo al Decreto Supremo 1 de 1998, siendo las menos significativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y las más significativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, según la categorización establecida por el Decreto Supremo 170 de 2009.

Se realiza adaptación muy significativa en los casos de necesidades educativas especiales permanentes ubicados en Opción 4.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Claro, tenemos pasamos por toda la gama, y la opción cuatro, que es de donde más te arrancas del currículum trabaja generalmente con los planes, (…) los Programa Educativos Individuales, que se rigen generalmente por el decreto de los diagnósticos de los niños, por ejemplo aquí los niños que tienen dificultades más severas van desde diagnósticos como síndrome de Down hasta disfasia severa o autismo severo o

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> multidéficit, pero relacionados con la parte de la comunicación cuando están muy afectadas a tal extremo que los chicos no tienen comunicación oral, solo gestual, o no tienen control de esfínter a pesar de tener, no sé catorce años, entonces a ellos se les trabaja con los PEI, con los PEI donde se puede, por ejemplo, como te digo yo guiarse por los objetivos que presentan estos, estos decretos especiales
> (…) con eso y también se trabaja con, estas cosas de parvularia, (…) las bases curriculares generalmente son para trabajar el área social, pa' trabajar el área social y el área artística, porque son más claritas, y lo otro es más como para tener, tener, así como una pequeña base, de donde tú poder ubicar a este niño en un contexto de edad y en un contexto de habilidades que tú pudieras mejorar en él, por eso es con la opción cuatro, (…) (05/60-84)

En los estudiantes categorizados en opción 2 y 3 se realiza adaptación significativa eliminando algunos objetivos a excepción de los más relevantes, modificando algunos de los elementos de los objetivos o cambiándolos por otros. Este último es el caso de cambiar objetivos por otros de cursos inferiores más cercanos al desempeño del estudiante.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La adaptación de los niños con opción dos se modifica, a veces se modifica el currículum, o se modifica el currículum pero se eliminan ciertos ítems, si, no se disminuye en cuanto a nivel
> ENTREVISTADOR: ¿Se mantienen los mismos objetivos?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Pero por ejemplo ya, suponte todo el curso trabaja cuatro aprendizajes esperados y ellos trabajan solo dos
> ENTREVISTADOR: Ah! de los cuatro dos, como los más importantes
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Claro, los más relevantes, los que son más pertinentes a ellos, los que tú piensas que les van a servir más para después, los que están más cerca de lo que ellos ya saben, los que sean más pertinentes, eso se modifica (…) (05/124-132)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) y ahí empezar a hacer la adecuación que generalmente por lo menos el año pasado que yo tenía permanentes que es donde, adecuamos, yo tenía niños de sexto con adecuación de segundo básico, de esa forma lo hacemos (12/15-25)

No obstante, en una escuela no se permiten las adaptaciones curriculares significativas, ya que la Unidad Técnica Pedagógica exige que los estudiantes con necesidades educativas especiales sigan el mismo nivel que el grupo curso y se conserven los objetivos determinados por el Programa de Apoyo Compartido (PAC). Incluso, un docente de educación especial de esta escuela declaró que su rol consiste en realizar ajustes metodológicos solamente. Sin embargo, en la práctica existe adaptación significativa pues algunos docentes del establecimiento modifican los objetivos o los cambian por otros de cursos inferiores.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) más que bajar el nivel de la exigencia, de la planificación, de los contenidos, yo creo que el trabajo nuestro es buscar la metodología correcta que, para que el alumno pueda aprender (1/171-172)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) porque también la unidad técnica te exige mucho, que las adecuaciones curriculares y que los niños tienen que ir con el ritmo y avanzar y toda la cosa, (…) (4/223-225)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) pero también se contradicen, porque es, de hecho tienen una necesidad distinta, pero a ti no te dicen: cámbiele el currículum, varíale el currículum; hay niños de segundo que trabajan con cosas de de nivel NT1, entonces el currículum de de parvularia es diferente al de básica, pero en el papel no te lo acepta cambiarlo, ¿qué tiene que hacer uno? Poner que hace lo que hacen los demás, (…) (4/267-270)

En los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias, generalmente ubicados en Opción 1, se realiza adaptación no significativa modificando solamente las estrategias metodológicas, actividades, materiales y elementos de la evaluación.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Las no significativas, la opción uno aquí
> ENTREVISTADOR: ¿Qué cosas modifican?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, aquí las opciones uno son los transitorios, se modifican, la metodología, las actividades, los recursos que se utilizan, (…) (05/137-140)

c) Asignaturas de injerencia.

Los sujetos indicaron que las adaptaciones curriculares se realizan preferentemente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, por ser las de mayor relevancia en el currículum. Sin embargo, un profesor de educación especial declaró realizar adaptaciones curriculares en otros sectores cuando las necesidades de los estudiantes lo requerían.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Ya, por ejemplo, la adaptación curricular yo la trabajo principalmente en lenguaje y matemáticas, porque son las que tienen mayor carga en el plan de estudio de los niños, principalmente, (…) (10/14-15)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) pero cuando yo detecto que hay una necesidad mayor en otra área del currículum como por ejemplo yo tengo ahora el caso de una chica que tiene dificultades en educación artística, entonces yo también hago adaptaciones en ese subsector, o en ciencias naturales, (…) (10/15-18)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

d) Documentos de adaptación curricular.

Los documentos de adaptación curricular reciben diferentes denominaciones como adecuaciones curriculares, planes de intervención y programa educativo individual (PEI), no existiendo un acuerdo común respecto a que situación o tipo de necesidades educativas especiales que aplica cada una.

> ENTREVISTADOR: En concreto, ¿eso ustedes lo plasman en algún documento?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, se plasma en la adecuación curricular en el caso de los permanentes y en los PEI en el caso de los de los transitorios (2/16-18)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Claro, tenemos pasamos por toda la gama, y la opción cuatro, que es de donde más te arrancas del currículum trabaja generalmente con los planes, (,,,) los Programa Educativos Individuales, (…) (5/60-84)

e) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y especial.

La mayoría de los entrevistados concuerda en que las adaptaciones curriculares las realiza principalmente el profesor de educación especial y sólo en algunos casos se hacen de manera conjunta con los profesores de educación regular. Respecto a esto último, en algunos casos las confeccionan por completo ambos docentes, en otros las diseña el profesor de educación especial para luego discutirlas con el profesor de educación regular.

> ENTREVISTADOR: Entonces la haces tú solamente [las adaptaciones curriculares]
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Sola (10/53-54)
>
> ENTREVISTADOR: ¿Cómo es la colaboración con la profesora regular para hacer esas adaptaciones?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno es, hay diferentes, o sea así hablando sinceramente hay diferentes, porque hay algunas que ellos aceptan esto, aceptan que adecuemos que, nos apoyan, pero hay otros que, que no están tan convencidos de esto entonces, es más difícil, hay que buscar ahí la forma de llegar para que se cumpla (12/26-29)
>
> ENTREVISTADOR: Eso [el Programa Educativo Individual] ¿tú lo conversas con el profesor de aula regular?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Eso es lo que hacemos con él
> ENTREVISTADOR: ¿Él te copera o lo haces tú sola?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Eso es lo que hacemos con él
> ENTREVISTADOR: Ya, lo hacen
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, entre los dos (02/52-57)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

ENTREVISTADOR: Y cuando se da esa aceptación, ¿hay alguna colaboración, hay algún trabajo en conjunto para hacer esta adaptación?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Claro, nos reunimos y ahí empezamos a ver que, uno le pregunta a la profesora, uno hace su adecuación y se la muestra a la profesora, ella la revisa la ve y si está de acuerdo la hacemos y si no llegamos a un punto de, de, de encuentro digamos para que, para que sea lo mejor para el niño (12/30-34)

ENTREVISTADOR: ¿Quién decide esas metas anuales?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: En conjunto con la profesora de aula común y profesora especialista
ENTREVISTADOR: Ya, lo conversan
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, conversamos (11/38-41)

Al analizar la relación entre el tipo de adaptaciones curriculares, la categoría de necesidades educativas especiales y la opción de integración de los estudiantes, se observa un proceso de categorización de los estudiantes que determina todo el proceso educativo.

Por otro lado, el grado de colaboración de los docentes en el diseño de las adaptaciones curriculares muestra al Programa de Integración Escolar como un ámbito específico de responsabilidad del profesor de educación especial. Los casos en que existe un mayor grado de colaboración entre los docentes, coinciden con los casos en que existen grados de colaboración en la planificación del aula común, lo que se entiende como un intento de generar un mayor involucramiento del profesor de educación regular en el proceso de educación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

5.1.1.3 Subcategoría Preparación de recursos.

Corresponde a la selección, modificación y creación de recursos para la enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo: material fungible, juegos didácticos, flash cards, láminas, fichas, guías, módulos de enseñanza, etc.

Las respuestas de los sujetos fueron en torno a dos aspectos: el grado de colaboración entre los profesores de educación regular y educación especial/diferencial y la forma de elaboración colaborativa de los recursos.

a) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y educación especial.

Existe consenso en que los principales responsables de preparar los materiales y recursos para las clases de aula común son los profesores de educación regular, correspondiendo a los profesores de educación especial la preparación de materiales y recursos de carácter complementario, de preferencia para los estudiantes con

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

necesidades educativas especiales y con una injerencia menor en los materiales del curso.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR.: (…) [la profesora diferencial de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes] me ayudaba a preparar material concreto por ejemplo para los niños con necesidad, por ejemplo cuando trabajábamos fracciones, ya había que llevar tal material vamos a trabajar esto, ella material concreto para los niños con necesidad que, necesidades de ellos porque fracciones se trabaja con harto material concreto, y en especial para los niños con dificultad, entonces ella preparaba el material, (…) (3/29-32)
>
> ENTREVISTADOR: Y estos materiales, tú me refieres a los alumnos que están en integración
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: [confirma con un gesto] (13/39-40)
> ENTREVISTADOR: Y en la preparación de los materiales o de las guías con el resto del curso, ¿tiene algún rol también?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, ella los revisa, los ve, pero no (13/45-46)

b) Forma de elaboración colaborativa de los recursos.

Existen diferentes formas de colaboración entre los docentes durante la elaboración de los recursos. A veces, el profesor de educación regular y de educación especial se reúnen durante las horas de trabajo colaborativo para planificar y elaborar juntos los recursos.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Materiales didácticos, es que nosotros cuando trabajamos en trabajo colaborativo, siempre dejamos un ratito, unos diez minutos para poder hacer este material, este recurso material, entonces por ejemplo si vamos a trabajar con figuras geométricas por ejemplo nosotros lo pedimos con anticipación en la biblioteca porque hay recursos o bien lo fabricamos, en cartulina, en cartón con los recursos que tengamos a disposición, pero lo hacemos las dos (2/26-29)

En otras, los docentes acuerdan utilizar ciertos recursos y se reparten la elaboración y/o solicitud.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: De repente nos uníamos, por ejemplo, ya, Andrea tenemos que hacer esto para mañana, ella me decía yo te preparo esta actividad, yo te preparo cierto material y tú preparas la otra parte, nos poníamos de acuerdo para, claro, o ya tenemos que hacer una guía, yo le decía mira yo traje (…) (3/82-84)

También ocurre que el profesor de educación especial o el profesor de educación regular preparan materiales y luego los presentan al otro docente, decidiendo las

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

modificaciones y su uso. Indican que los recursos pueden ser utilizados durante la clase o enviados como tareas para el hogar.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno eso en, en cualquier momento no más uno prepara su material y lo muestra y lo lleva, no es así como digamos está estipulado que esta clase lo voy a llevar, sino que hay que hacerlo, o sea uno lo hace y, y lo lleva, y se lo muestra a la profesora, y la profesora le dice: ya, la próxima clase lo aplicamos – o - déjamelo, yo lo voy a mandar de tarea, así (12/71-74)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) por ejemplo materiales didácticos son, pasados por la profesora de grupo diferencial, los otros materiales como guías y trabajos son diseñados por mi o por ella y modificados por ambas (13/37-38)

La convergencia de que los profesores de educación regular son los principales responsables de preparar los recursos para las clases en el aula común, correspondiendo a los profesores de educación especial la preparación de recursos complementarios, de preferencia para los estudiantes con necesidades educativas especiales, indica que la principal responsabilidad sobre la enseñanza en el aula común corresponde al profesor de educación regular, teniendo el profesor de educación especial un rol secundario e individualizado.

Cuando existe un mayor grado de participación del profesor de educación especial, corresponde solamente a las clases compartidas de aula común, lo cual es más congruente con la idea del rol principal del profesor de educación regular y secundario del profesor de educación especial, este último restringido a una determinada cantidad de clases de una misma asignatura. Estos casos coinciden con aquellos en que existen mayores grados de colaboración en las otras categorías de planificación.

5.1.1.4 Subcategoría Distribución de roles y responsabilidades.

Se trata de la forma en que el profesor regular y diferencial se reparten los docentes los roles y responsabilidades que tendrán en el ejercicio de la co-enseñanza.

Los sujetos se refirieron a la existencia de una distribución explícita de roles y responsabilidades y la caracterización de tal distribución entre los profesores.

a) Existencia de una distribución explícita.

Hay una amplia convergencia en que no existe un acuerdo previo de distribución de roles y responsabilidades entre los docentes, sino que se asume una distribución.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

ENTREVISTADOR: Ustedes ¿cómo determinan los roles y las responsabilidades que van a tener cada uno en la clase o frente al curso durante el año?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: [eeee] bueno
ENTREVISTADOR: ¿Existe alguna determinación o se asume en realidad una distribución?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se asume más que se diga lo que tú tienes que hacer, sino que se asume a la larga el proceso (…) (11/84-88)

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se determina eso?, la distribución del rol que va a tener usted, la profesora diferencial, de qué cosas va a estar a cargo cada una digamos
PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: A ver, es que las profesoras de diferencial no es, no va a todas las clases tampoco, no es todas las clases que está en la sala así es que, los niños dan por echo que si es una profesora la que está en la sala tiene tanto, autoridad como su profesora jefe, pero no se determina así como que: oye tú, tú tienes que hacer esto o tú eres la encargada de; no, no sé, no (14/128-133)

Cabe destacar que muchos docentes al ser interrogados por esta subcategoría no hicieron referencia a una distribución de roles y responsabilidades, sino que indicaron la forma de repartirse el desarrollo de la clase en el aula común, lo cual reafirma la falta de una distribución previa explícita de roles y responsabilidades.

b) Caracterización de la distribución.

Existe convergencia en que la distribución se caracteriza por el rol principal del profesor de educación regular, especialmente en su calidad de profesor jefe del curso y un rol secundario por parte del profesor de educación especial.

PROF.ESP.: Y, con la firma, porque todo aquí es con autorización de los padres, con autorización de ellos, el alumno queda sin recreo si se porta, si no cumple con las reglas y con las normas de conducta dentro del aula
ENTREVISTADOR: Y esa autorización de los padres, ¿quién es la persona responsable de conseguirla?
PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La profesora jefe (2/147-151)

ENTREVISTADOR: Profesora y ¿ustedes cómo determinan y reparten los roles y responsabilidades que va a tener cada una respecto al curso y respecto a la enseñanza?
PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Bueno yo como profesora jefe soy la que me preocupo de mis alumnos, (…) (9/198-200)

ENTREVISTADOR: ¿Eso en qué momento se determinó?

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En conversaciones, en conversaciones, porque ellas jamás han transgredido las normas o han pasado a llevar las funciones del profesor jefe, es colaborativo (13/53-55)

Sin embargo, en algunos casos se asume que en el aula común el profesor de educación especial tiene tanta autoridad como el profesor de educación regular.

> ENTREVISTADOR: ¿Cómo se determina eso?, la distribución del rol que va a tener usted, la profesora diferencial, de qué cosas va a estar a cargo cada una
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: A ver, es que las profesoras de diferencial no es, no va a todas las clases tampoco, no es todas las clases que está en la sala así es que, los niños dan por echo que si es una profesora la que está en la sala tiene tanto, autoridad como su profesora jefe, pero no se determina así como que: oye tú, tú tienes que hacer esto o tú eres la encargada de; no, no sé, no (14/128-133)

También ocurre que el profesor de educación regular se considera responsable de los estudiantes sin necesidades educativas especiales, asignándole al profesor de educación especial la responsabilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En cambio, el profesor de educación especial se considera responsable de todos los estudiantes del curso.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, desde la perspectiva del profesor de aula común, generalmente se hacía el corte entre que: yo me preocupo de los míos y tú de los tuyos; y dentro de los tuyos estaba esto de los permanentes, en el caso del año pasado, dentro de la percepción mía, uno le exponía constantemente al profesor: yo voy a hacer clase para todo el curso, yo voy a ser un apoyo para usted y para todos los alumnos, para aquel que necesite el apoyo en ese momento; no exclusivamente para los dos o los tres que estén en el curso (…) (5/277-284)

La amplia convergencia en que no hay una distribución explícita de roles y responsabilidades, sino que se asume una distribución caracterizada en la mayoría de los casos por el rol principal del profesor de educación regular, se vincula con la escases y poca claridad en las orientaciones que han recibido los docentes respecto al trabajo colaborativo y específicamente, sobre la co-enseñanza. Además, se puede relacionar con la persistencia de una visión parcializada y disgregada entre la educación regular y la educación especial, en donde se asume simplemente la predominancia del profesor de educación regular en el aula común, siendo el profesor de educación especial un elemento complementario y con un rol más específico y limitado.

5.1.1.5 Subcategoría Determinación de las estrategias didácticas.

Es la selección, diseño y planificación de los modelos y estrategias didácticas que serán utilizados durante la enseñanza.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Los sujetos se refirieron al grado de colaboración entre los profesores y el espacio temporal utilizado en su determinación.

a) Grado de colaboración entre los profesores de educación regular y educación diferencial.

Las estrategias didácticas las determina principalmente el profesor de educación regular y en algunos casos se determina con sugerencias del profesor de educación especial, particularmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> ENTREVISTADOR: Profesora, respecto a las estrategias didácticas que se usan en el aula común, ¿quién determina esas estrategias didácticas?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La profesora jefe (12/106-108)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Para el grupo de niños que ella [la profesora diferencial] trabaja, ella, ella ve y colabora con diferentes estrategias, ahora bueno el nuevo currículum dice que nosotros tenemos que ocupar diferentes estrategias, cierto, para las diferentes, clases de niños que tratamos, es bien diverso, así que, también va dentro del currículum y ellas adoptan o enseñan unas nuevas estrategias y las compartimos (13/58-61)

No obstante, existen casos en que las estrategias didácticas se determinan en conjunto entre el profesor de educación regular y de educación especial.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: ¡Ah en el aula!, es que lo que pasa que, siempre antes de que sea esa clase porque es una clase a la semana que hacemos juntas, porque la Andrea [profesora de educación especial] va un día la semana al aula común, el día anterior que es el miércoles nos juntamos y lo conversamos, siempre, (…) entonces ahí conversamos que ahí tú cuentas un refrán, un trabalengua, qué vamos a qué vamos a terminar la clase, (…) (4/397-406)

b) Espacio temporal utilizado.

Cuando existe determinación conjunta de las estrategias didácticas entre los docentes se realiza durante en el horario de trabajo colaborativo, aunque hay casos en que se realiza de manera informal en el transcurso de las clases en el aula común.

> ENTREVISTADOR: Pero ¿en qué momento, en qué lugar lo hacen?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: En el en el horario de planificación (2/75-76)

> ENTREVISTADOR: ¿Usted tiene alguna injerencia en esa determinación?

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Tengo alguna injerencia en el, si, si yo lo propongo, pero la profesora [de educación regular] no, no no le pregunta a uno por las estrategias, sino que de repente uno como va a aula ve algunas falencias, y le dice a la profesora [de educación regular]: podríamos usar tal estrategia o podríamos usar tal cosa; por, por ayudar a los, a los transitorios que tiene problemas o los niños permanentes, y ahí la profesora la toma y lo analizamos y lo realizamos (12/109-113)

Estas formas de determinar las estrategias didácticas se relacionan con lo que se ha visto en las subcategorías anteriores, en que existe un rol principal en el aula común correspondiente al profesor de educación regular y uno secundario y complementario del profesor de educación especial, cuya participación incluso cuando es mayor, se restringe a las clases que ambos comparten, no teniendo un rol mayor en la planificación del resto del proceso educativo. Cabe mencionar que en los casos que hay una determinación conjunta, se trata de docentes que además mantienen vínculos personales de amistad.

5.1.1.6 Subcategoría Planificación del enfoque de co-enseñanza.

Esta subcategoría surgió de manera emergente. Consiste en la determinación del modelo de co-enseñanza que se utilizará en las clases de aula común.

Los sujetos se refirieron a la existencia de una distribución de las actividades de cada profesor durante el desarrollo de la clase y al enfoque de co-enseñanza determinado.

a) Existencia de distribución de las actividades de cada profesor.

En la mayoría de los casos no se realiza una distribución previa de las actividades que debe realizar cada docente durante la clase, por lo que las acciones del profesor de educación especial son espontáneas. Tampoco se realiza una distribución cuando el profesor de educación especial es quien planifica la clase.

> ENTREVISTADOR: Pero eso ustedes lo, esas intervenciones [de la profesora diferencial en la clase] son espontáneas
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Espontáneas, claro, así como emergentes así que salen en el camino (8/211-212)

> ENTREVISTADOR: Esas intervenciones [de la profesora diferencial en la clase], ¿están puestas de acuerdo de antes o surgen en el momento?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Surgen en el momento, no, surgen en el momento (12/183-184)

b) Enfoque de co-enseñanza determinado.

Ninguno de los entrevistados hizo mención explícita a un determinado enfoque de co-enseñanza, aunque cuando existe una distribución de actividades se pueden

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

concluir algunos enfoques determinados a partir de las experiencias relatadas por los sujetos.

Uno de los más referidos es el enfoque de co-enseñanza de apoyo, en donde se planifica una clase dirigida por el profesor de educación regular mientras el profesor de educación especial presta apoyo individual a todos los estudiantes del curso o sólo a los estudiantes con dificultades.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Es que claro porque yo siempre le explico antes a la profesora cual es como es la forma en que yo voy a trabajar con ella
> ENTREVISTADOR: Tú siempre le has explicado
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, de hecho siempre quedamos de acuerdo en lo mismo [el profesor regular dirige la clase y el profesor diferencial trabaja con los alumnos individualmente y realiza intervenciones complementarias] (10/147-152)

También se describe el enfoque de co-enseñanza complementaria, en donde se planifica una clase dirigida por el profesor de educación regular, pero con intervenciones de carácter complementario por parte del profesor de educación especial.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, si, si lo conversábamos, y ahí se comentaba pero no había como nada explícito, a eso me refiero, entonces igual el profesor te contaban que era lo que él pretendía hacer, él te contaba como su clase, la proyección de su clase, y tú le comentabas las intervenciones que tú podías hacer y en beneficio de qué iban a ser, pero eso era todo, de forma oral más que haya quedado pauteado en ninguna parte
> ENTREVISTADOR: Pero se ponían de acuerdo
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Claro, si (5/264-269)

En algunos casos se desarrolla un acercamiento a la co-enseñanza de equipo,[9] repartiéndose las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la clase.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno, como te mencioné, lo organizamos de manera que el profesor tanto de integración como de aula regular tengan una labor participativa dentro del aula, en ello planificamos la clase cierto, dando yo el inicio o hasta la mitad de la clase, inicio desarrollo, el profesor cierra la clase, dándole todos los contenidos o viceversa, él comienza la clase, yo la termino, pero siempre planificado, o sea no es algo improvisado, queda estipulado en la planificación que el profesor de integración, cierto especialista, comience la clase, el profesor de aula común la termina o

[9] Los autores (Friend et al., 2010; Hughes y Murawski, 2001; Villa et al., 2008) indican que en el modelo de co-enseñanza en equipo los docentes comparten todo el proceso de planificación, enseñanza y evaluación, y no sólo algunas partes de él.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> trabajamos los dos en la clase con, ejemplo un debate, trabajamos harto en octavo, trabajamos los debates, el profesor de aula común trabajaba con un grupo, el profesor especialista trabajaba con otro grupo, integrando a todos los compañeros, a todo el curso en sí, no quedando diferencia (1/115-122)

También se da que el profesor de educación especial prepara una clase completa dirigida por él.

> ENTREVISTADOR: ¿Eso cómo lo determinaron?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Bueno, eso estaba determinado aquí ya en el colegio que los profesores tenían que participar dentro del aula común haciendo una clase ellos, entregar el material para trabajarlo (14/110-112)

La ausencia de una distribución previa de las actividades de aula común entre los docentes y de una mención explícita a los modelos de co-enseñanza se relaciona con la falta de orientaciones para desarrollar la co-enseñanza, pero sobretodo se vincula con la predominancia del rol del profesor de educación regular en todos los ámbitos de la planificación y el rol complementario y secundario del profesor de educación diferencial.

En los pocos casos que existe una distribución de las actividades de aula entre los docentes, se describen modelos de trabajo que se ajustan al rol principal del profesor de educación regular en el aula común y el carácter secundario, complementario y de apoyo del profesor de educación especial. La excepción del acercamiento al modelo de co-enseñanza en equipo se relaciona con casos en que los docentes de educación especial han logrado una mayor injerencia en los ámbitos de la planificación, pero circunscritos a las clases que ambos comparten y centrado en los estudiantes del PIE, siendo el resto del proceso educativo planificado y evaluado por el profesor de educación regular, lo cual es congruente con el rol complementario y secundario del profesor de educación diferencial.

5.1.2 Categoría Didáctica de aula.

Son las actividades de enseñanza que realizan colaborativamente el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial en el aula común, con todos los alumnos durante la clase, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Tabla 10

Resumen de temas abordados en la categoría Didáctica de aula

Subcategoría	Temas abordados
1. Enfoque de co-enseñanza.	Enfoque de co-enseñanza de apoyo, complementaria, rotación entre grupos y acercamientos a los enfoques de grupos simultáneos, de observación y en equipo.
2. Manejo de la conducta de los estudiantes.	a) Determinación de las normas y estrategias.
	b) Aplicación de las normas y estrategias.
3. Comunicación entre los docentes.	a) Determinación de estrategias de comunicación.
	b) Uso de elementos verbales.
	c) Uso de elementos no verbales.
	d) Tipo de relación interpersonal.
4. Estrategias didácticas utilizadas.	a) Agrupación de los estudiantes.
	b) Estrategias de aprendizaje colaborativo.
	c) Recursos de apoyo.
5. Relación entre actividades aula común y de aula de recursos.	Existencia de una vinculación entre los aprendizajes y habilidades trabajados en el aula común y el aula de recursos.

5.1.2.1 Subcategoría Enfoque de co-enseñanza.

Corresponde a los modelos de enseñanza colaborativa utilizado por los docentes.

Al igual que en la Planificación del enfoque de enseñanza colaborativa, no existe una mención explícita de los enfoques, sino más bien descripciones que corresponden o se aproximan a dichos modelos.

Los modelos más referidos corresponden al enfoque de co-enseñanza de apoyo, en donde el profesor de educación regular dirige la clase mientras el profesor de educación especial otorga apoyo a los estudiantes, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales, y el enfoque de co-enseñanza complementaria, en donde el profesor de educación especial realiza actividades complementarias para todo el curso, como entregar ejemplos, realizar mapas conceptuales en la pizarra, facilitar la participación de un estudiante en particular, comentar los contenidos y presentar desafíos.

> ENTREVISTADOR: Y por ejemplo cuando tú dirigías la clase, ¿qué hacía la otra profesora?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: ¿Qué hacía la Andrea [profesor de educación especial]? Trabajaba con su grupo, con los chicos que tenía o de repente apoyando dentro del curso en general (…) (3/160-162)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, ella [la profesor de educación regular] tenía por ejemplo, tenía una rutina de estructura de clase, entonces

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> dentro de eso ella generalmente hacía ejercicios, y yo llevaba como mis preguntas capciosas o ingeniosas donde yo hacía dos preguntas y ellos tenían que, a través de lo que ellos habían recibido durante la clase elaborar la respuesta pertinente a esa pregunta, entonces igual estaban como las dos partes, la parte rutinaria y la parte como de la metacognición (…)
> ENTREVISTADOR: No, pero dentro del curso, ¿trabajabas con todos los alumnos, con algunos?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, a nivel general, a nivel general, (…) (5/312-320)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) y cuando yo veía aparecer o surgir esas cosas, la tocaba y entonces agarraba mi plumón y hacía mapas conceptuales, dibujos, ejemplos y yo ahí intervenía a tal punto de tratar de hacer que todos pudieran entender, pa' que todos pudieran trabajar (…) (5/432-436)

> ENTREVISTADOR: Cuando usted esta dirigiendo la clase, ¿ella [la profesora diferencial] hace alguna intervención?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Si, también hace intervenciones, me dice: tía, me dice, y Javier ¿qué piensa de tal cosa?; y yo la dejo, le doy la oportunidad, (…) (9/316-318)

> PROF.ESP: A ver, con los [profesores regulares] que te permiten la intervención tú puedes aportar con ejemplos, de repente a lo mejor la clase no está tan coordinada contigo pero en el momento tu vas aportándole ejemplos, le puedes hacer, que el aprendizaje que ellos, llevarlo a la vida cotidiana de los niños, para qué les va a servir, (…) (11/128-130)

El enfoque de co-enseñanza de apoyo ocurre principalmente cuando los profesores de educación regular dan poco espacio para la participación del profesor de educación especial en la clase.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) en cambio con los otros colegas [regulares] que cuesta más entrar a sala o que no te permiten mucho interactuar, tú más que nada te limitas a ayudar a revisar tareas, a que el niño haga su ejercicio, esas cosas, porque no es mucho la interacción, hay colegas incluso que no te permiten que tú te muevas mucho por la sala, que prácticamente hay, hay por lo menos aquí en la escuela hay una colega que prácticamente tú pasa a formar parte de [sonríe], de la sala de clase, eres como otro niño más (…) (11/130-135)

También ocurren situaciones particulares donde el profesor de educación especial prepara y dirige la clase. En estos casos ocurre una inversión de roles dentro del enfoque de co-enseñanza de apoyo, pues es el profesor de educación regular asume el rol de apoyar y monitorear individualmente a los estudiantes.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) es que nosotros, a parte de eso nosotros tenemos, como tenemos que llevar guías a la sala siempre tratamos que sea distinto, distinto al trabajo que hace la profesora [regular], entonces ahí también uno participa bastante porque uno realiza sus guías, le explica a los niños, y la profesora va apoyándola a una, al revés de cuando, del día a día que es una la que apoya a la profesora (12/59-62)

Otra situación dentro del enfoque de co-enseñanza de apoyo es que el profesor de educación regular presta apoyo personalizado a los estudiantes con dificultades, mientras el profesor de educación especial toma la dirección general de la clase.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Por ejemplo, había veces que, por ejemplo yo te voy a comentar el caso de un tercero básico que trabajé, que, supongamos la profesora estaba pasando los avisos, ya y habían cosas específicas que, yo le decía a la profesora que: se la voy a enseñar allá; personalizadamente al niño que era el que más tenía dificultades, y por el momento me quedaba a cargo del curso yo, respondiendo las dudas que ellos tenían y, continuando con el ritmo de, de la clase más que nada con la actividad del desarrollo, en esa parte, en ese momento de la clase, yo le pedía a la profesora que le explicara al grupo de chicos que tenían dificultades con mayor detalle las actividades (…) (10/116-121)

Los sujetos relatan también un acercamiento al enfoque de co-enseñanza de grupos simultáneos.[10] Se organiza la clase en grupos, trabajando el profesor de educación especial con los estudiantes con dificultades y aventajados, mientras el profesor de educación regular trabaja con los demás estudiantes del curso.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Ya, ¿cómo nos dividimos por ejemplo los grupos entre los profesores?, bueno, casi siempre me quedo yo con el grupo de los chicos de con dificultad y un grupo que quizás es más potente, en cuanto a capacidad, ya, y ella con el resto de los alumnos con los otros grupos y se trabaja de forma paralela (10/152-156)

Igualmente, se desarrolla un enfoque de co-enseñanza de rotación entre grupos, en la cual se organiza la clase en grupos y ambos profesores se rotan entre ellos entregando apoyos a todos los estudiantes que lo requieran.

> PROF. ESP.: (…) bueno por lo menos nosotras en el cuarto tenemos, nosotros reunimos por grupo a los niños, están en grupos, se sientan en grupos, entonces uno va por grupo ayudando a los niños, no solo no se sienta uno al lado de su niño y le ayuda solo a él, no, nosotros en ese momento estamos con

[10] En el modelo referido en la literatura (Friend et al., 2010; Hughes y Murawski, 2001) se indica que los docentes dividen la clase en dos grupos similares, pero no necesariamente en un pequeño grupo de estudiantes con dificultades a cargo del profesor diferencial y el resto de los estudiantes con el profesor regular.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> todos los niños, el que tiene necesidad uno va allá, no hace, no hace distinción de que: no, ah, estos son los cinco míos, yo trabajo con estos cinco; no, trabaja con todos le explica, después revisa (…) (12/126-131)

Otro enfoque que fue relatado es un acercamiento al enfoque de co-enseñanza de observación[11]. En ocasiones, el profesor de educación especial se dedica a observar la clase del profesor de educación regular para conocer los contenidos y estrategias que se trabajan en el aula común y poder orientar el trabajo en aula de recursos.

> ENTREVISTADOR: Y esa observación que usted me decía, ¿con qué objetivo se realiza esa observación? [por parte de la profesora diferencial]
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Para ella aprender las estrategias a veces o la materia que yo estoy explicando, para llevarlas al contexto cuando ella trabaja con los niños en aula de recursos (13/110-112)

También los sujetos relataron formas de acercamiento al enfoque de co-enseñanza en equipo[12]. En ciertos casos, ambos docentes se reparten y rotan las actividades siguiendo la estructura de inicio, desarrollo y cierre de la clase, complementado con intervenciones del profesor de educación especial mientras el profesor de educación regular dirige la clase.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Paralela, como te digo al comienzo, como lo hacíamos en clase, siempre nos íbamos rotando, o sea quien toca el inicio, el desarrollo, después del desarrollo el cierre, nos íbamos rotando, o sea había, si el profesor especialista empezaba, el profesor de aula común terminaba, o el profesor comenzaba y terminaba y el profesor de aula común estaba en el desarrollo (1/232-237)

> ENTREVISTADOR: ¿Pero hay alguna forma que?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿Eh? Mira por ejemplo, ya, se daba una actividad, obviamente se acordaba antes: ya yo voy a hacer la primera parte, el inicio, el objetivo, cierto, voy a hacer la introducción al tema y la parte expositiva; que generalmente era la que me tocaba a mi, y entonces después venía la profesora, porque eso ya estaba acordado, que yo terminaba y me acercaba a la mesa del profesor, como a reorganizar las cosas, y la profesora aparecía y daba su actividad cierto, hacía su motivación, y le daba el tiempo a los niños para que realizaran la actividad, y mientras los niños hacían eso nosotros seguíamos acordando el resto de la clase, pero no acordando el resto de la clase en: qué vamos a hacer ahora; sino que: bueno ahora yo hago esta parte y tú la otra, ese tipo de cosas, y generalmente el cierre, ya pero mira, ya

[11] Friend et al. (2010) plantean que el enfoque de enseñanza de observación se utiliza para recoger información académica, conductual y social de la clase.
[12] Los autores (Friend et al., 2010; Hughes y Murawski, 2001; Villa et al., 2008) indican que en el modelo de co-enseñanza en equipo los docentes comparten todo el proceso de planificación, enseñanza y evaluación, y no sólo algunas partes de él.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> se hacía la parte expositiva cierto, se hacían las actividades, después, generalmente habían intervenciones mías cuando los, por ejemplo se daba esto y esto no estaba pauteado, que muchas veces los profesores utilizaron un lenguaje que era muy alto y que no todos los niños entendían o muchas veces se iban de la idea central, y los chicos no entendían la relación que había entre el objetivo de la clase y la actividad y el conjunto de cosas (…) (5/420-432)

Finalmente, se relatan acciones logísticas que realizan los docentes durante el desarrollo de las clases para enfrentar situaciones emergentes y maximizar el tiempo pedagógico. Es el caso cuando el profesor de educación especial se dedica a manejar los recursos tecnológicos de apoyo.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) igual se generaban ahí instancias importantes porque generalmente dentro de las clases, ponte tú, hay muchos tiempos muertos, tiempos muertos porque te faltó la fotocopia, porque se perdió un libro o porque hay que conectar el data, por un montón de cosas o situaciones emergentes como un accidente, un apoderado, una enfermedad, una conducta mala y viene el inspector, entonces igual el que hubieran dos personas dentro de aula, generaba que hubieran menos tiempos muertos, y también había un gran apoyo sobretodo aquí que las profesoras son más viejitas, en la parte tecnológica, porque ellos empezaron a utilizar más recurso tecnológico, porque tenían el apoyo nuestro, porque no tenían que ellos estar preparando el apoyo porque nosotros lo llevábamos y porque tampoco tenían que estar instalándolo ellos, que eso igual les generaba tiempos muertos, uno traía su equipo, preparaba todo, hacía la exposición y se producía esto de ya, por ejemplo, una clase de matemática, decimales, yo traía mi data, los instalaba cierto, mientras la profesora pasaba la lista o qué se yo, y después yo hacía mi exposición del tema (…) (5/292-302)

En la mayoría de los casos los docentes describen los modelos de co-enseñanza de apoyo y complementaria, con una menor cantidad se referencias del enfoque de co-enseñanza de rotación entre grupos y acercamientos a los enfoques de grupos simultáneos, de observación y en equipo. Se debe notar el uso de la palabra “intervención” para nombrar las acciones que realiza el profesor de educación especial en el aula regular.

Esto se relaciona con el rol preponderante que tiene el profesor de educación regular dentro del aula común, frente a un rol secundario, complementario y más específico del profesor de educación especial. Además, aunque se describen modelos de co-enseñanza que implican un mayor grado de colaboración, no se vincula con un grado importante de colaboración durante la planificación entre los docentes, lo cual señala la permanencia del rol secundario del profesor de educación especial.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

5.1.2.2 Subcategoría Manejo de la conducta de los estudiantes.

Es la forma en que los docentes manejan la conducta de los estudiantes durante las clases, en aspectos como las reglas disciplinarias, la comunicación e interacción entre alumnos, la comunicación e interacción entre los estudiantes y los docentes, el manejo de conflictos y la determinación y ejecución de sanciones.

Los discursos de los sujetos se desarrollaron en torno a la determinación y la aplicación de normas y estrategias para manejar la conducta de los estudiantes.

a) Determinación de las normas y estrategias.

Los sujetos convergen en que las estrategias y normas son determinadas por el profesor de educación regular o el establecimiento, acomodándose a ellas el profesor de educación especial.

> ENTREVISTADOR: O sea en primer lugar él tiene sus reglas y tú te acomodas
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Acomoda, a menos que yo tome las reglas al comienzo y
> ENTREVISTADOR: O que él te lo pida y que te lo diga a ti ya
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Pero siempre tributando al profesor de aula común (1/248-251)

A pesar de lo anterior, hay casos en donde el profesor de educación especial tiene diversos grados de injerencia en la determinación de las normas y estrategias, siendo consultado para entregar sugerencias, determinado normas y estrategias para los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con problemas conductuales e incluso determinándolas en forma conjunta con el profesor regular.

> ENTREVISTADOR: Esas estrategias, ¿quién determinó que se trabajara así?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: En este caso la profesora jefe porque ellas tienen su método, ellas son como bien reacias a tener gente en el aula, pero, pero igual si uno tiene alguna sugerencia la hace, se conversa y, y se realiza en la sala o sea no hay problema en eso (12/147-150)

> ENTREVISTADOR: ¿Pero eso quién determina como se va a tratar [las conductas de los estudiantes]?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Ah, quién determina, ya, depende, porque si el caso por ejemplo el diagnóstico de mi alumno está cien porciento ligado a las conductas que él presenta dentro del aula, soy yo la que determina como se trabaja, pero si la el diagnóstico que él tiene no se asocia a al tipo de conductas que él tiene, eso lo determina la profesora, obviamente (10/162-165)

> ENTREVISTADOR: Pero la estrategia, ¿cómo se ponen de acuerdo para decidir vamos a usar esta estrategia y no la otra?

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Es que mira, compartimos las estrategias que ella tiene y las que yo tengo, vemos la que creemos va a resultar mejor, la probamos, si no resulta, vemos otra, en la realidad es que probamos varias [risa], varias y yo creo no sé cual de todas habrá funcionado porque yo creo que fue una fusión de todas las estrategias que utilizamos para poder, controlar la conducta (2/136-140)

b) Aplicación de las normas y estrategias.

La mayoría de los sujetos relataron que las normas, estrategias y sanciones son aplicadas en conjunto por los profesores de educación especial y de educación regular.

> ENTREVISTADOR: ¿Y esas reglas más o menos cómo son?, ¿quién es en realidad el que tiene que preocuparse de la conducta?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se hace en conjunto, no solamente uno no espera que el profesor jefe o del aula que está le esté llamando la atención al niño, si uno ve que el niño está haciendo desorden uno le llama la atención que se quede tranquilo, es en conjunto (11/181-184)

En casos más puntuales se relató que las normas y estrategias son aplicadas por el profesor de educación regular para todos los estudiantes, pero en consulta al profesor de educación especial para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> ENTREVISTADOR: ¿Y eso es con todos los alumnos o con los alumnos integrados?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, con todos los alumnos, pero con los integrados en ocasiones te consultan antes de tomar una determinación, hay en otras que los profesores llegan y toman la, la decisión y el profesor de integración o especialista es el último en enterarse que su alumno fue suspendido (11/188-191)

Igualmente, en un caso particular se indica que el profesor de educación especial interviene sólo cuando ocurren situaciones que superan el manejo del profesor de educación regular.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) como yo como profesor especialista aunque apoye la clase, cierto, lo paso a llevar, o sea el es responsable de velar por el orden cierto y cumplimiento de la clase, a menos que la estrategia que estamos trabajando no sea correcta, pero cuando hay un problema de comportamiento, cierto, dentro del aula, siempre la labor la tiene el profesor de aula común, principal, porque él es el profesor que está en la clase (…) (1/240-244)
> (…) pero si cuando vemos que en realidad no, no hay, una solución al problema, intervenimos

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> ENTREVISTADOR: Ahí intervienen
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Exactamente, pero siempre, en mutuo acuerdo con el profesor (1/244-247)

Por otra parte, algunos profesores de educación especial relataron que con aquellos profesores de educación regular que se desarrolla poco trabajo colaborativo, las normas y estrategias son aplicadas solamente por el profesor de educación regular y al contrario, cuando existe un mejor trabajo colaborativo ambos docentes participan en su aplicación.

> ENTREVISTADOR: ¿Y esos profesores son esos profesores que tú me dices que no hay como mucho trabajo, como que no le da mucho espacio?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si
> ENTREVISTADOR: ¿Coincide eso o no?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, se da eso, el profesor que cuesta más integrarse con él, es el que toma como las determinaciones solo, mientras que con el que hay un mejor trabajo colaborativo, se toman en conjunto las decisiones (11/192-197)

Esta subcategoría es un aspecto muy relevante porque es un reflejo de la distribución del poder entre los docentes. La mayoría de los casos indican que este poder se concentra en el profesor de educación regular y por ende, la educación especial es un elemento de consulta y asesoramiento. También cuando los profesores diferenciales determinan las estrategias y normas para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales se reitera el esquema anterior, pues se entrega la responsabilidad de casos específicos a los docentes que se consideran especialistas en el área. Solamente en el caso puntual en que los docentes comparten y colaboran en la determinación se observa un equilibrio de poder y de roles entre los docentes. Este último caso está relacionado con las demás subcategorías en que se trata de docentes que desarrollan un mayor grado de colaboración en la planificación y donde la existencia de relaciones interpersonales de afinidad y cercanía ha favorecido el trabajo colaborativo.

La aplicación conjunta de las normas no contradice lo anterior, ya que el profesor diferencial al acatar las normas del profesor regular y la escuela en general, puede tener injerencia actuando como un colaborador del sistema regular, especialmente en situaciones que superan al docente regular. Por otro lado, en el caso que son aplicadas por el profesor de educación regular con consulta al profesor de educación especial para los estudiantes con necesidades educativas especiales, se repite el patrón del rol específico y secundario del profesor de educación especial.

5.1.2.3 Subcategoría Comunicación entre los docentes.

Es la forma en que los docentes intercambian información e ideas mientras realizan la clase, para dirigir la clase, manejar las conductas de los estudiantes y retroalimentarse mutuamente.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Los sujetos se refirieron a la determinación de las estrategias de comunicación, el uso de elementos verbales y no verbales y el tipo de relación interpersonal que se genera.

a) Determinación de estrategias de comunicación.

Existe una amplia convergencia en que los profesores de educación regular y especial no determinan estrategias particulares para comunicarse, sino que éstas surgen de forma improvisada.

> ENTREVISTADOR: Y eso es algo que, ¿que surgió espontáneamente o algo que ustedes determinaron previamente que lo iban a hacer así?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Sabes que fue espontáneo, no fue como ya sabes que, cuando queramos hablarnos te espero en la esquina de la sala, no es como espontáneo, porque así surgió (2/168-171)

No obstante, en un caso se infiere que existe un pequeño grado de acuerdo de comunicación entre los docentes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) y igual, si ella [la profesora diferencial], nosotros siempre manejamos eso si tú consideras que lo que yo estoy, la actividad que estoy haciendo, tú notas que los niños como que quedaron en el aire o como que vistes no hicieron que o no captaron, yo como que me embalé por decirlo así (…) (3/162-165)

b) Uso de elementos verbales.

Los docentes relatan que utilizan frases introductorias para dar lugar al profesor de educación especial durante el desarrollo de la clase.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno, con la profesora de lenguaje siempre se hacía que siempre nos tratábamos por el nombre, o sea siempre profesor Miguel siga, no el siga usted pero, qué opina usted, qué opina usted, ese, qué opina usted y allí uno terminaba y seguía el otro, y cuando había que terminar siempre el que manejaba el tiempo por ejemplo, yo cerraba la clase, yo veía que la profesora de lenguaje se estaba alargando mucho, yo siempre, profesora, como para terminar, que podemos concluir, o para avisar que estaba terminando y poder dar el cierre correspondiente (1/264-269)

> ENTREVISTADOR: ¿Cómo lo hacían ustedes para comunicarse mientras estaban haciendo clase? ¿de qué forma se intercambiaban información, se iban retroalimentando?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Lo mismo, o sea yo estaba haciendo una actividad y yo le preguntaba, y usted tía Andrea [profesora diferencial] ¿qué opina usted? ¿cómo lo haríamos? ¿qué piensa usted de esta situación? Y ella

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> intervenía, y ella me decía: pero; o sea hacíamos como un pin pon de, de juegos, de preguntas, de tal manera que interactuáramos las dos, esa era la manera que trabajábamos (3/222-227)

Algunos sujetos indicaron que los docentes de educación regular y especial se reúnen dentro del aula común, fuera de ella o bien después de clase para conversar.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Así como nada especial en realidad, si vemos que hay algo que está saliendo mal, cierto, o queremos ver, no se po, conversar cualquier cosas dentro del aula de lo que está sucediendo, nos juntamos adelante, atrás de la sala, pero no es nada más especial que eso, porque en ningún momento podemos abandonar la sala porque no se puede, sino que en un rincón de la sala vemos o a viva voz de repente, por ejemplo profesora sabe que falta, no sé, pegamento aquí donde está, no sé, según los requerimientos (2/160-164)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) y cuando a veces la profesora me quiere dar alguna opinión, no lo hacemos dentro de la sala, sobre alguna cosa o esto lo otro, salimos de la sala o lo conversamos después (…) (13/162-164)

c) Uso de elementos no verbales.

También se evidencia la utilización de gestos como miradas, carraspeos, levantar la mano o dar toques para comunicarse entre los docentes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR.: (…) nos miramos [con la profesora diferencial] así como que: ¡mm!; con gestos, o si de repente están los niños de ella muy acogotados, porque a veces no entienden (…) (4/409-410)

> ENTREVISTADOR: ¿Tienen alguna forma particular de comunicarse?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, de repente con gestos, un gesto significa que tú ya puedes intervenir dentro de lo que les estás explicando, o te da la palabra (11/155-157)

d) Tipo de relación interpersonal.

Otra convergencia que se observó es que los docentes practican una actitud de respeto mutuo al comunicarse.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) pero cuando hay apoyo durante o problema durante la clase, siempre nos tratamos por el nombre, siempre el apoyo al profesor, profesor Miguel me pueda apoyar acá, profesor Jorge me puede apoyar allá, profesor Manuel me puede apoyar allá, o sea siempre, el respeto entre nosotros (…) (1/257-262)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

La ausencia de determinación de las estrategias de comunicación entre los docentes durante el desarrollo de las clases se relaciona con la falta de formación profesional y orientaciones técnicas respecto a cómo desarrollar la co-enseñanza. Las estrategias verbales y no verbales que se han desarrollado han surgido de manera espontánea, probándose su efectividad y pertinencia durante la práctica. Esto indica que no existe una planificación y organización consciente de la co-enseñanza.

5.1.2.4 Subcategoría Estrategias didácticas utilizadas.

Corresponde a los modelos y estrategias didácticas utilizados por los docentes durante la enseñanza.

Los aspectos referidos por los sujetos fueron las formas de agrupación de los estudiantes, la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y los recursos de apoyo usados.

a) Agrupación de los estudiantes.

Los docentes convergen en organizar el curso en grupos heterogéneos de estudiantes, aunque también se mencionó la agrupación en parejas y en forma individual.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Nosotros tenemos una estrategia en las asignaturas de matemáticas que es la que a ellos más les cuesta, en lenguaje son más participativos, de trabajo en grupo, los niños trabajan grupalmente y son sentados siempre con un niño más aventajado, el niño que le cuesta, generalmente que está en GD o es transitorio se sienta con un niño más aventajado, (…) (13/78-81)
>
> ENTREVISTADOR: Y eso, cuando hacían esa actividad los alumnos trabajan en grupo, en parejas, en forma individual
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Trabajaban en pareja, muchos trabajaban en pareja para que pudiera así trabajar en la historia, (…) (1/214-215)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Y sabes que generalmente, espérame, generalmente ese tipo de actividades no se da en segundo ciclo, por lo menos aquí, donde se hagan trabajos grupales o en pareja, porque eso significa cambiar el mobiliario, y aquí son treinta alumnos dentro de la sala y en la sala caben estrechamente las treinta mesas, entonces, generar una de esas actividades significa perder tiempo, crear desorden, y crear, demorarte más en crear un ambiente de trabajo pertinente, aún así no digo que no sea favorable (5/358-362)

b) Estrategias de aprendizaje colaborativo.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Los docentes coinciden en la utilización de tutorías entre pares como estrategia de aprendizaje colaborativo, tomando a los estudiantes más aventajados para otorgar apoyo a sus compañeros que presentan dificultades.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) [los estudiantes] ayudan y apoyan mucho a sus compañeros, entonces los alumnos destacados sirven de monitores, entonces le dice: oye no te preocupes yo te presto el cuaderno mira, ya yo te voy a ayudar a copiar; y le copian, le anotan: ¿ves?, estás listo, y después tú le vas a ayudar a otro compañero que se atrasa; entonces después ellos siguen la misma forma y el mismo modismo, hay otros compañeros que de repente son más lentos para escribir porque tienen problemas de motricidad fina, entonces: yo te presto el cuaderno; se lo prestan, entonces ellos sienten cierta satisfacción personal también (…) (9/98-103)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) el curso lo tengo dividido o sea lo tengo sentado en grupos, entonces en cada grupo tengo un jefe de grupo que es el niño, se puede decir el niño o, lo tenemos como jefe de grupo como el tutor, entonces él nos ayuda y ese material se entrega por grupo, entonces en ese grupo el tutor nos ayuda a explicarle a los demás, (…) (14/80-83)

c) Recursos de apoyo.

Si bien los docentes utilizan una variedad de recursos didácticos de apoyo, se repiten algunos como los recursos tecnológicos, las diapositivas en proyector, el uso de software educativos, la pizarra digital e internet, el material concreto, el uso de facilitadores visuales como dibujos, mapas conceptuales, tablas de multiplicar o cuadro de valor posicional y la utilización de material escrito como lecturas niveladas, textos escolares y guías de trabajo.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira utilizamos harto lo que es la pizarra interactiva, que es un recurso didáctico, que considera, digamos, a los alumnos con Déficit atencional, al que le falta la concentración, alumnos que tienen problemas visuales, que tiene problemas auditivos, que, y aparte que, es un recurso tangible, donde ellos pueden manipular, es entretenido, hay un montón de programas de softwares educativos que tu puedes utilizar en esa pizarra y que le facilita mucho los aprendizajes a los alumnos, si tu quieres un ejemplo concreto es ese el uso de la pizarra interactiva (2/91-97)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) aparte de todo el material que uno utiliza, el material concreto o el visual, o el audiovisual que es el que más se ocupa en la sala, (…) (14/155-156)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) [respecto al trabajo de lecturas niveladas en el marco del PAC] yo por ejemplo con un grupo hago mapas conceptuales y los niños al leer el mapa ya saben todo lo que va a ser, y otra

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> cosa, el objetivo, pero yo no lo digo así como: comprender, identificar; no, : ya chiquillos, lo que vamos a aprender hoy día es esto (4/26-28)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Si, ella por ejemplo, como trabajamos de manera planificada, cierto, trabajamos, ella junta a los niños, los adecuamos, les llevamos las guías de acuerdo a lo que se ha hecho, la profesora generalmente lleva material de trabajo para estar con los niños (…) (13/29-31)

También en unos casos se menciona la realización de juegos didácticos y representaciones como juegos de roles, teatro y títeres.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) por ejemplo hicimos, dentro de estos planes habían representaciones de obras teatrales, obras de teatro y eso la, le sacábamos fotos a los chicos con su vestimenta, ellos [los estudiantes con necesidades educativas especiales] participaban de la misma manera igual que todos, con todos los chicos, tenían más dificultades pero lo hacían igual, (…) (3/123-125)
>
> ENTREVISTADOR: (…) ¿qué tipo de estrategias didácticas utilizaban preferentemente?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Hacíamos de repente juegos, de repente adivinanzas para poder inducirlos, juegos de roles y así distintas, con ellos hasta hasta, harta participación de los, de estos niños (…) (3/140-143)

Cabe destacar que tres cuartas partes de las citas de esta subcategoría (27 de 36) corresponden a profesores de educación regular, lo cual es un indicio del rol preponderante que tienen ellos durante el desarrollo de las clases en aula común, al igual que en la subcategoría de determinación de las estrategias didácticas.

5.1.2.5 Subcategoría Relación entre actividades aula común y de aula de recursos.

Esta subcategoría emergente corresponde a la forma en que se vinculan las actividades realizadas por los docentes en el aula común y en el aula de recursos.

Respecto a esto, algunos sujetos indicaron la existencia de una vinculación entre los aprendizajes y habilidades trabajados en el aula común y el aula de recursos. Con los estudiantes que están al mismo nivel curricular del curso, se trabaja en aula de recursos en forma paralela al aula común, retomando los contenidos y realizando reforzamientos, pero cuando los estudiantes tienen un desfase curricular mayor se trabajan aprendizajes de un menor nivel.

> ENTREVISTADOR: Profesora, ¿cómo usted vincula el trabajo que se hace en el aula común con el trabajo que se hace en el aula de recursos?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: En ocasiones, depende del niño, si los niños están a nivel del curso o el aprendizaje de esa unidad está planteado

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> en los mismos que sus compañeros, es fácil de vincularlo, se va trabajando a la par que el colega, pero cuando los niños, hay un desfase del currículum, uno trabaja las competencias inferiores para ir logrando aprendizajes con ellos (11/289-294)

5.1.3 Categoría Evaluación.

Corresponde a las actividades que realizan el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial para evaluar, monitorear y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el contexto de aula común, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales.

Tabla 11

Resumen de temas abordados en la categoría Evaluación

Subcategoría	Temas abordados
1. Diagnóstico de los aprendizajes previos.	a) Diseño de los procedimientos e instrumentos de evaluación.
	b) Aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.
	c) Análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación.
2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.	a) Detección inicial de las necesidades educativas especiales.
	b) Instrumentos de evaluación utilizados.
	c) Periodo del año en que se realiza la evaluación.
	d) Emisión de informes profesionales.
	e) Análisis de la evaluación.
3. Evaluación de proceso.	a) Diseño de los instrumentos y procedimientos de evaluación.
	b) Adaptación de las evaluaciones a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.
	c) Aplicación de las evaluaciones.
	d) Análisis de los instrumentos y procedimientos de evaluación.
4. Evaluación final.	a) Promoción de los estudiantes.
	b) Instrumentos de evaluación utilizados.
	c) Adaptación de las evaluaciones.
	d) Análisis de las evaluaciones
	e) Emisión de informes profesionales.

Considerando el contenido de los discursos, se dividió la subcategoría Evaluación diagnóstica en las subcategorías Diagnóstico de los aprendizajes previos y Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.

5.1.3.1 Subcategoría Diagnóstico de los aprendizajes previos.

Son las actividades realizadas por los docentes para evaluar los aprendizajes previos que poseen los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje en el periodo anual.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Los sujetos se refirieron a los ámbitos del diseño, aplicación y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación, en el contexto de aula común.

a) Diseño de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Se detectaron dos grandes tendencias entre los sujetos entrevistados. En algunos casos se realizan pruebas diagnósticas que son diseñadas a nivel de escuela o por un agente externo a ella, como ocurre con las evaluaciones de los Proyectos de Mejoramiento Educativo financiados con la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y aquellas elaboradas por el Programa de Apoyo Compartido (PAC), ambas sin injerencia del profesor de educación especial.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se planifica en conjunto con los profesores básicos, se evalúa la parte diagnóstica en el área curricular, se hace un diagnóstico, en este caso en esta escuela a través de la SEP o por el proyecto PAC por el programa PAC, se evalúa la fortaleza la debilidades cierto y se realiza un plan de mejoramiento de aquellas debilidades, y la planificación se realiza en conjunto, ahora si tú me preguntas si son con todos los profesores, no, no es con todos los profesores, con los que están dispuestos a hacerlo en este caso (2/2-6)

En otros casos es el profesor de educación regular el encargado de diseñar las evaluaciones diagnósticas para el curso, las que son adaptadas por el profesor de educación especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno, la profesora jefe ella prepara las evaluaciones, ella prepara las evaluaciones diagnósticas, de todos los niños, con excepción obviamente de los permanentes, de los niños permanentes, porque ellos están en un nivel más bajo que el curso, entonces ahí pide, pide digamos que uno prepare el instrumento, la evaluación diagnóstica, pero con los transitorios se trabaja igual, la misma evaluación diagnóstica (12/201-205)

En cambio, sólo en un caso los profesores de educación especial y de educación regular diseñan en conjunto la evaluación diagnóstica para el grupo curso.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) ahora con los profesores, en cuanto a diagnóstico generalmente a veces si se da que, ponte tú cuando se inicia el trabajo en marzo, acuerden, acuerden entre ambos una evaluación diagnóstica, donde, o tú ofreces o se genera entre ambos, y ahí ya hay más relación entre la información (…) (5/517-519)

b) Aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Cuando se aplica un instrumento de evaluación diseñado por el profesor de educación regular o por un agente externo al establecimiento, su aplicación está a

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

cargo del profesor de educación regular u otro profesional del establecimiento, sin participación del profesor de educación especial.

> ENTREVISTADOR: Y ¿quién es el encargado de aplicar esa evaluación?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: El profesor de aula, las dos [pruebas SEP y PAC] (2/185-186)

En cambio, cuando los instrumentos han sido adaptados por el profesor de educación especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, son aplicadas por él mismo, sea en aula común o en aula de recursos.

> ENTREVISTADOR: ¿Y tú se la aplicas también?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, se la aplico, puede ser que se la aplique en su sala o en la sala de recursos, o que se le de más tiempo porque a lo mejor, solamente en aula común no alcanza en el tiempo hacer una y se termina en aula de recursos, eso se conversa con el colega (11/221-224)

c) Análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Se evidencian diferentes situaciones. En algunos casos existe integración de los diagnósticos del profesor de educación especial (Batería Evalúa) con los del profesor de educación regular (pruebas SEP y PAC), en otros en cambio el profesor de educación especial no tiene participación en el análisis de los diagnósticos.

> ENTREVISTADOR: ¿Existe alguna forma de poder integrar los conocimientos que te aporta el Evalúa, la información que te aporta la evaluación del profesor, pedagógica del profesor, la información que te aporta la SEP y otros instrumentos? ¿Qué tal alguna instancia, algún momento para poder integrar esa cosas?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: De hecho igual se tiene hacer, si o si, igual se integra, dentro de los libros de planificación de integración eso tenía que hacerse y eso nosotros lo hicimos (…) (2/205-209)

> ENTREVISTADOR: Bueno, yo te preguntaba hace un instante si en algún momento te reúnes con el profesor de educación regular para poder analizar o conversar un poco los resultados de todos estos diagnósticos que se hacen
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, yo a principios de año, con esto del Máster Siete sobre todo, que era una buena pauta para poder iniciar el trabajo diferencial, sobretodo para ver cuales eran las diferencias o correlacionar el rendimiento de los alumnos sin necesidades educativas especiales y los con necesidades educativas especiales, pedí los resultados, a UTP, los pedí directamente a UTP para obtener todos de un viaje, pero hasta el día de hoy jamás me han llegado e insistentemente los he pedido y además a estas alturas ya difícilmente los voy a tomar en cuenta porque ahora ya estamos como en otro proceso (…) (5/510-517)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

La convergencia en que el diseño y aplicación de los instrumentos diagnósticos esta a cargo del profesor de educación regular, siendo la excepción en que hay una mayor participación del docente diferencial, indica el rol principal que tiene el profesor de educación regular frente al docente de educación especial, quien ejerce un rol secundario y específico con determinados estudiantes, incluso dentro de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, pues se restringe principalmente a las necesidades educativas especiales permanentes.

Los casos en que las evaluaciones diagnósticas se analizan en forma colaborativa coinciden con un mayor grado de colaboración en la planificación y en la didáctica, tratándose de docentes que mantienen vínculos interpersonales.

5.1.3.2 Subcategoría Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.

Son las actividades realizadas para diagnosticar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, en los procesos de evaluación y reevaluación diagnóstica integral reglamentado en el Decreto Supremo 170 de 2009 (MINEDUC, 2009).

Los entrevistados trataron los aspectos de la detección inicial de las necesidades educativas especiales, los instrumentos de evaluación utilizados, el periodo en que se realiza la evaluación, la emisión de informes profesionales y el análisis de la información.

a) Detección inicial de las necesidades educativas especiales.

Los sujetos convergen en que el profesor de educación regular es la primera instancia de detección de estudiantes con necesidades educativas especiales, remitiendo al profesor de educación especial los estudiantes que deben ser diagnosticados.

> ENTREVISTADOR: Ya, y en el caso de la detección de los casos nuevos
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Lo conversamos con el profesor de aula común, a fin de año, cierto, se conversa con el profesor, se le dice da a conocer: profesor, si hay algún alumno que presenta alguna debilidad en algún área; cierto, o muchas veces el profesor se presenta a nosotros y nos dice: sabe que el alumno tanto no aprende, no comprende, he hecho un montón de cosas y no aprende; ¿qué hacemos nosotros?, lo realizamos una evaluación, cierto, y en base a eso vemos si en realidad es un, es el perfil para ser transitorio y si no es, si es más severo cierto, lo, lo derivamos a un psicólogo para que realice una evaluación psicométrica y poder detectar si presenta algún problema mayor (1/312-318)

Además, en un caso se menciona que los profesores de educación regular y de educación especial se reúnen para conversar sobre las dificultades de los estudiantes que requieren evaluación diagnóstica.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> ENTREVISTADOR: Además de entregar ese informe, ¿se juntan en algún momento con el profesor de aula para poder conversar el caso?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se conversa, o sea el profesor, en ese sentido, de aula se acerca a nosotros, cierto, nos comenta que problemas hay y nosotros nos acercamos al alumno, lo, conversamos con él, cierto, vemos, lo evaluamos, y con el apoyo del profesor de aula común, cierto, realizamos el diagnóstico y, en realidad vemos si en realidad necesitan o no el apoyo (1/326-331)

b) Instrumentos de evaluación utilizados.

En todos los casos el principal instrumento utilizado por el profesor de educación especial es la Batería Evalúa.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Como profesor especialista se realiza a través de una prueba formal que es el Evalúa (…) (2/176)

Este instrumento se aplica de acuerdo a las características de los estudiantes. En el caso de las necesidades educativas especiales transitorias, se disminuye en un nivel respecto al curso y en el caso de las necesidades educativas especiales permanentes la disminución puede ser mayor.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno mira para, en el caso de los alumno antiguos, bueno en realidad en caso de todos se aplica el Evalúa, generalmente en los transitorios es un, o sea no es que generalmente, sino que tiene que ser así, se te exige que sea un nivel menos del nivel en el que están o el que van a cursar, se aplica a fin de año, sea o no reevaluado, porque es de, aquí se usa de aplicación anual, eso es en el caso de los transitorios, en el caso de los permanentes puede haber variaciones, hay niños aquí de catorce años que se les aplica el Evalúa cero, hay niños que tienen doce y se les aplica el Evalúa cinco y así, no necesariamente ahí en los permanentes coincide el Evalúa con el rango de edad (…) (5/531-538)

Es relevante mencionar que algunos profesores de educación especial consideran poco adecuada la Batería Evalúa, pues les aporta poca información útil y de carácter imprecisa. Indican que prefieren utilizar instrumentos informales construidos por ellos mismos.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira el, bueno el Evalúa a nosotros nos exigen como comuna, no sé si en otras comunas será pero aquí se exige el Evalúa, según mi punto de vista, a mí personalmente no me sirve mucho el Evalúa, encuentro que mide niveles muy abstractos del aprendizaje del alumno y es que como que tienes que interpretar demasiado bien el Evalúa para poder que sea un instrumento funcional, trabajaba mejor, considero yo, con lo que hacíamos antes que aplicábamos pruebas diagnósticas que nosotras mismas

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> confeccionábamos, elaborábamos para, según las necesidades, según las características de nuestros alumnos, según yo eso me servía más que el propio Evalúa, y ¿cómo veo la parte académica, pedagógica? Es tan poquito lo que viene que no me dice nada, entonces yo lo complemento con el informe pedagógico de los profesores (2/192-202)

Se indica también que la evaluación del profesor de educación especial busca determinar el trasfondo de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La profesora, el rol que cumple, cierto, es identificar las dificultades, pero a nivel, las dificultades y fortalezas que tiene a nivel de, curricular, uno como profesor especialista complementa esto, pero a través del ojo de la especialidad digamos, de ver de que atrás de, de que el niño no aprenda la secuencia numérica hay un problema de memoria, de memoria numérica, entonces se complementa de esa manera, el ver el trasfondo de lo que esta causando esa deficiencia o dificultad en el niño (2/214-218)

c) Periodo del año en que se realiza la evaluación.

El proceso de diagnóstico de las necesidades educativas especiales se realiza en los últimos meses del año escolar.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno, acá en la escuela, por lo general se da, uno va viendo un proceso de los niños, los colegas siempre van comentando que niño le está costando más, con cuales están teniendo problemas, y en algunos casos piden sugerencias, qué pueden hacer con ellos, y eso ¿cómo lo pesquisamos los colegas especialistas?, a partir de octubre noviembre, dependiendo de cuando de la autorización el director (…) (11/199-202)

d) Emisión de informes profesionales.

Por parte del profesor de educación regular se emite un informe pedagógico donde se describen las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el ámbito curricular, su conducta y contexto familiar.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) las chiquillas te pasan el papelito a ti para que tú hagas el informe pedagógico, relates ahí las dificultades en matemáticas, las dificultades en lenguaje, la parte social, como es la familia, que crees tú de la familia, como se comporta todo eso (…) (4/530-532)

Para facilitar la elaboración de los informes pedagógicos, algunos profesores de educación especial entregan una pauta al profesor regular.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) a partir de octubre noviembre, dependiendo de cuando de la autorización el director, se empieza a entregar a los profesores de aula común, un informe pedagógico que ellos tienen que entregar, a partir de ese informe pedagógico que ellos confeccionan, que se les entrega una pauta más o menos de lo que ellos tienen que delinear o colocar, para que se les haga más fácil (…) (11/202-205)

Incluso, en algunos casos el informe pedagógico lo completa el profesor de educación especial, pues los profesores de educación regular dicen no tener tiempo para realizarlos o no saber completarlos.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) pero generalmente se da que cuando tú entregas ese informe el profesor jefe, porque acá se lo entregamos al profesor jefe, no la quiere completar, porque no tiene tiempo, porque no entiende, porque no sabe que es lo que hay que hacer y es un formato simple de completas con equis, y, y vienen aquí finalmente termina, bueno él dice que lo quiere hacer contigo, pero te lo deja a ti y finalmente lo terminas haciendo tú, que tampoco es muy funcional porque, ni muy objetivo, porque en el fondo sigue siendo la percepción tuya, y tú necesitas la percepción del profesor de aula, entonces ahí no se genera mucho ese espacio de riqueza de información (5/549-554)

e) Análisis de la evaluación.

Algunos docentes de educación especial mencionaron que se reúnen posteriormente con el profesor de educación regular para dar a conocer los resultados de la evaluación.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Bueno, nosotros al profesor [de educación regular] le informamos, cierto, después de hacer la evaluación pertinente al alumno, le informamos cual fue el resultado, nos acercamos a él cierto, y le informamos que es el resultado, si el chico necesita el apoyo o no necesario y se le da a conocer tanto a él como al jefe de UTP los resultados de la evaluación y, ver cual va a ser la forma que lo vamos a ayudar, si el chico va a necesitar un apoyo transitorio, cierto, o ya permanente, dentro de la especialidad (1/336-340)

Si bien este proceso está establecido detalladamente por la normativa del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009, 2012b), el escaso involucramiento del profesor de educación regular en este proceso y el carácter informativo de la entrega de resultados de la evaluación a los profesores regulares, indican que el ámbito de diagnóstico de las necesidades educativas especiales sigue siendo un ámbito de los profesionales de la educación especial.

Cabe destacar que las críticas que hicieron algunos profesores diferenciales a la Batería Evalúa pueden evidenciar problemas de dominio e interpretación del

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

instrumento, considerando que es una prueba estandarizada de amplia difusión en el contexto hispanohablante.

5.1.3.3 Subcategoría Evaluación de proceso.

Son las actividades de evaluación de carácter remedial realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para monitorear el progreso de los estudiantes, la efectividad y la pertinencia de la enseñanza.

Los aspectos indicados por los sujetos fueron el diseño, adaptación, aplicación y análisis de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

a) Diseño de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Existe convergencia en que las evaluaciones del curso son confeccionadas por el profesor de educación regular, encargándose el profesor de educación especial de las evaluaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La prueba la hace él, absolutamente, después el profesor conversamos, viene para acá cierto, conversamos, vemos sabes que yo encuentro que para mis alumnos tu está muy elevado, bajémosle el nivel y arreglamos la prueba especialmente para el alumno (2/268-270)

No obstante, hay casos particulares en que el profesor de educación especial ha tenido un grado de participación en el diseño de las evaluaciones del curso, con el objetivo de favorecer la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> ENTREVISTADOR: Y esas pruebas [las pruebas comunes], ¿quién las hace?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Las elabora el profesor de aula común, y muchas, hay veces que también las apoya el profesor especialista
> ENTREVISTADOR: ¿Cómo las apoya? [en las pruebas comunes]
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿Cómo las apoyo? Bueno, al momento de planificar, cierto, se elaboran las pruebas y el profesor de aula común muchas veces dice profesor, elaboremos la prueba para poder trabajar tanto para el alumno integrado y no integrado, y en base a eso nosotros damos nuestro punto de vista cierto, en la elaboración de la prueba (1/358-363)

b) Adaptación de las evaluaciones a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

En general, el proceso de adaptación de las evaluaciones a los estudiantes con necesidades educativas especiales consiste en que el profesor de educación regular diseña una evaluación que da a conocer, en reunión o por correo electrónico, al profesor de educación especial, revisándolos y modificándolos.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La prueba la hace él [profesor regular], absolutamente, después el profesor conversamos, viene para acá cierto, conversamos, vemos sabes que yo encuentro que para mis alumnos tu está muy elevado, bajémosle el nivel y arreglamos la prueba especialmente para el alumno (2/268-270)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, se envía la prueba, uno la revisa, se le hacen las modificaciones, se envía al profesor para que la revise, y se ve si está de acuerdo o no
> ENTREVISTADOR: ¿Qué ocurre más frecuentemente?, lo más común
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Lo más común es que se haga por correo
> ENTREVISTADOR: Por correo, por falta de tiempo
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Por falta de tiempo (11/234-242)

A diferencia de lo anterior, en un caso el profesor de educación especial da orientaciones al profesor de educación regular sobre cómo adaptar las evaluaciones a los estudiantes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Hay gente que lo hace, pero yo no [pequeña carcajada], o sea antes uno le explica al profesor, ya, incluso tengo una tabla que anda por ahí que en la que tú le señalas al profesor: mire, este niño tiene evaluación diferenciada, ya, usted lo puede evaluar con una interrogación oral porque él en la prueba escrita no le va a rendir, o lo puede evaluar con una disertación, o lo puede evaluar con un diario mural, porque estas son las capacidades que él tiene, usted va a evaluar el mismo contenido, puede elaborar una pauta usted, la misma pauta que le va a hacer a su prueba, pero usted evalúasela con una trabajo escrito; esa es la idea, o sea mi filosofía es yo no hago el trabajo del profesor, porque él no va a hacer el mío, tú con lo tuyo yo con lo mío (10/262-268)

Los sujetos convergen en que las adaptaciones consisten en cambiar y disminuir la cantidad de ítems, simplificar los textos, disminuir el nivel del contenido, bajar la escala de calificación y cambiar el instrumento o procedimiento de evaluación, por ejemplo de uno escrito a otro oral.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) y los otros niños son evaluados en forma diferencial, aplicándoles el cincuenta porciento de exigencia y menos cantidad, en pruebas, menos preguntas, menos cantidad, y si tienen problemas por ejemplo en una prueba de historia yo se las tomo en forma oral, pero siempre no perjudicarlo sino ayudarlo, o le doy un trabajo de investigación, que él trate de de disertar o de hablar con respecto a ese tema (…) (9/71-74)

También se halló convergencia en que a los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias no se les modifican las evaluaciones, salvo en casos que la

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

necesidad del estudiante lo requiera, otorgándoles solamente apoyo individual durante las evaluaciones. En cambio, a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanente se les modifican los instrumentos y procedimientos de evaluación.

> ENTREVISTADOR: Y eso era con todos los niños o era con algunos
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, con ellos, solamente que trabajaba ella, el resto era una evaluación normal
> ENTREVISTADOR: Me refiero a los niños que trabajaba ella, tú me decías que eran con RM
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Si
> ENTREVISTADOR: Pero en caso de los niños con TEL, con DEA
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, yo TEL no tenía y los con DEA eran las mismas evaluaciones, simplemente que la profesora trabajaba en el grupo de ellos, personalizado, para que dándole las instrucciones más claro, o dando las instrucciones por ejemplo, qué hay que hacer en tal pregunta, ellos lo decían en general, lo explicábamos, pero para esos niños no gastaran entonces ya, imagínate esto, lo orientaban para que fuera a pasar, pero la prueba era la misma, solamente a los RM les hacíamos modificaciones, el resto era la misma prueba (3/279-288)

Algunos profesores de educación especial indicaron que la adaptación de los instrumentos de evaluación se realiza durante las horas de trabajo colaborativo.

> ENTREVISTADOR: Esa adaptación, ¿en qué momento la hacen? ¿Qué tiempo ocupan?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: En las horas de planificación (2/264-265)

Otro aspecto evidenciado es la existencia de profesores de educación regular que no adaptan las evaluaciones a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) la gran mayoría de los profesores [regulares] dice no preparar material diferente, no preparar pruebas diferentes para estos niños para que no lo vayan a discriminar el resto del curso, (…) (14/318-320)

Respecto a las evaluaciones estandarizadas externas, como las del PAC y la SEP, no son adaptadas a las necesidades educativas de los estudiantes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) entonces yo no le puedo decir: toma la hoja, hácesela tú; exceptuando, exceptuando las pruebas que te manda el Ministerio, que esas son pruebas que tú no le puedes hacer modificación, la única modificación que le hacemos que cuando donde dice lee, nosotros le leemos, que son las pruebas de la SEP y la prueba del PAC, que tú no puedes

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> quedarte entonces le vas a hacer, si vienen dos textos y tienes que leer y responder alternativas y desarrollo (4/313-317)

c) Aplicación de las evaluaciones.

Hay convergencia en que las evaluaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales son aplicadas en el aula común tanto por el profesor de educación regular como de educación especial. Un profesor de educación regular indica que lo prefiere de este modo para favorecer la integración del estudiante.

> ENTREVISTADOR: A la hora de implementar, de efectuar esa evaluación, ¿quién la implementa?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: El profesor de aula (1/379-380)

> ENTREVISTADOR: ¿Y en la implementación la aplica ella misma o la aplica usted?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, la aplicamos en el aula, a veces la aplica la profesora, cuando tiene clase en el aula de, común, sino lo aplico yo en forma oral a los niños, tratamos de que este proceso con los niños sea lo más normal, o sea no marginarlos tanto que estén en el aula de recursos, a mi me interesa mucho que estén en el aula común, las profesoras en eso a veces yo les pido: déjenmelos por favor acá; porque si yo quiero que mis niños se integren, al cien porciento, los quiero tener dentro de la sala y que no haya ninguna diferencia
> ENTREVISTADOR: Las pruebas se aplican en el aula común entonces
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Si, si (13/224-231)

Durante su aplicación el profesor de educación especial presta apoyo a los estudiantes, especialmente cuando no se han modificado los instrumentos o durante la aplicación de evaluaciones externas.

> ENTREVISTADOR: ¿Era frecuente que le entregaras ese apoyo en el aula común o no? Durante la evaluación
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, como te digo, o sea nosotros íbamos siempre, yo siempre iba a las clases de materia, pero cuando yo no tenía contacto, cierto, con la evaluación, trataba de ir siempre al aula, a la evaluación, para poder entregarle el apoyo al alumno, cierto, porque el objetivo como te digo no era bajar la escala, o sea el objetivo era que el chico aprendiera (1/415-418)

También ocurre que las evaluaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales se aplican en el aula de recursos o fuera del horario de clases.

> ENTREVISTADOR: En la implementación de esas pruebas diferenciadas, ¿las aplica usted misma dentro del aula común o la aplica la profesora afuera?

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Las aplica la profesora afuera, lleva a los niños al aula de recursos y la aplica allá, porque hay niños que necesitan más concentración (14/269-272)

d) Análisis de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Respecto al análisis de las evaluaciones se dan diferentes situaciones. En algunos casos el profesor de educación especial participa en la revisión de las evaluaciones del curso, en otros las evaluaciones son revisadas por el profesor de educación regular.

> ENTREVISTADOR: ¿En qué momento las revisan juntas esas pruebas?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: A veces, por ejemplo, a veces yo tenía, no tenía alumnos, el año pasado por ejemplo, no tenía alumnos porque faltaban y había una profesora abajo revisando pruebas, entonces yo decía: ¿te ayudo? - ¡ya!; entonces: ya, mira esta según yo está bien porque por esto y esto – ah, pero es que la respuesta tenía que haber sido esta – ya, pero mira y si el chico pensó así, asá – ah, si, en realidad; entonces
> ENTREVISTADOR: Pero eso es algo circunstancial entonces, ¿no es algo así como sistemático?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, no, la revisión de pruebas así como sistemático, no, generalmente o la hace ella o la haces tú, pero entre los dos no (5/573-580)

> ENTREVISTADOR: Y el análisis de esa evaluación, ¿cómo lo realizan? ¿quién hace el análisis?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La profesora de aula común (…) (1/387-388)

También ocurre que el profesor de educación especial revisa las evaluaciones que fueron confeccionadas por él.

> ENTREVISTADOR: Y para analizar esa prueba, ¿quién la revisaba? El profesor de aula o la revisabas tú?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Las que eran realizadas por mí las revisaba yo
> ENTREVISTADOR: Ya, independientemente de que la haya aplicado el profesor de aula
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Exactamente, (…) (1/400-403)

Finalmente, algunos profesores de educación regular y de educación especial indicaron que comentan los resultados de las evaluaciones. Además, otros docentes señalaron que desarrollan una comunicación permanente para monitorear el aprendizaje de los estudiantes y tomar medidas remediares, por ejemplo realizar reforzamientos.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> ENTREVISTADOR: ¿Después hay una revisión que se hace sobre esas pruebas?, ¿una conversación respecto?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Si, se habla de que, cuáles fueron los ítems que tuvo más error, cuáles fueron los más fáciles que le resultaron a los niños, y ahí se va conversando, se va analizando más o menos la prueba (14/275-277)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Nosotros con los profesores de aula, por ejemplo lenguaje, elaboramos la clase, en la planificación clase a clase, y vamos viendo los avances de los alumnos, vamos conversando, en realidad sabe que la clase pasá no se logró el objetivo, entonces plantémoslo como, al comienzo, un refuerzo cierto, a la clase, para poder seguir avanzando (…) (1/44-46)

La amplia convergencia de que las evaluaciones son realizadas por el profesor de educación regular, con injerencia del profesor diferencial en los instrumentos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es un indicio de la separación de ámbitos existente entre el profesor de educación regular y especial, teniendo esta última un rol secundario y focalizado en el contexto de escuela regular. Incluso, el caso de un profesor diferencial que orienta al docente de educación regular para adaptar la evaluación, indica también esta separación.

En el análisis de las evaluaciones existe una mayor diversidad de situaciones que indican mayores grados de participación del profesor de educación especial. En algunos casos se debe a que eran instrumentos elaborados por los profesores diferenciales, en otros ellos actuaban como apoyo a los docentes regulares. En la primera situación se repite esta separación de ámbitos y en la segunda el rol secundario del profesor de educación especial en el contexto de aula regular.

5.1.3.4 Subcategoría Evaluación final.

Se trata de la evaluación utilizada para determinar el grado de logro de aprendizajes al final de semestre y año escolar.

Los aspectos en que giraron los discursos fueron la promoción de los estudiantes, los instrumentos de evaluación utilizados, su adaptación, análisis y la emisión de informes profesionales.

a) Promoción de los estudiantes.

Los sujetos señalaron que el principal criterio de promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales es el grado de logro de los objetivos que les fueron planteados, especialmente aquellos indicados en las adaptaciones curriculares.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: La promoción, eso se ve si el niño cumplió los aprendizajes esperados que uno le había planteado en el año, que tanto porcentaje el cumplió, si cumplió con sus adecuaciones, en el caso de que sean significativas o no significativas, que porcentaje de ellas cumplió (11/276-278)

También en algunos casos se indica que la promoción es determinada a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, considerando criterios de flexibilidad como priorizar las mejores calificaciones.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Bueno, respetamos las notas que él ve y se está viendo, y si el niño realmente tiene cuaderno, escribe sus contenidos, si hay orden, si él trae sus materiales, si sus pruebas están buenas, porque como yo te dije nosotros por eje ponemos, por ejemplo en lenguaje, en comunicación oral podemos poner en el semestre unas cinco seis notas, en lectura unas cinco más, en escritura unas cinco más, y en manejo de la lengua unas cuatro más, entonces tenemos bastante número de, de pruebas, entonces de repente si el alumno se saca una mala nota, tú la anulas y le dejas la mejor nota no más, porque la idea es que el niño aprendió lo que no sabía, para que lo voy a perjudicar y lo voy a sonar, o como antiguamente se decía rajar, porque ellos usan ese término y, y perjudicarlo, si la idea es que el niño aprendió logró el aprendizaje (9/388-395)

Además, los sujetos convergen en que la promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales se discute y determina de manera conjunta entre el profesor de educación regular y de educación especial, ya sea a través de reuniones formales o durante conversaciones de carácter informal.

> ENTREVISTADOR: Y en la promoción a fin de año
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, ahí hay incidencia, si ahí hay incidencia, hay conversaciones previas, se busca el espacio, el tiempo y se genera esto de, de poder establecer qué tan beneficioso o que, que tan perjudicial sería una repitencia para el niño según, el estado cognitivo, el estado pedagógico, el estado emocional, si, ahí si, y cuando finalmente se llega a un acuerdo se expone en UTP, y se expone como te digo, las razones, se fundamente bien porque si no, no se produce, claro porque no es repetir por repetir, tiene que haber un, un
> ENTREVISTADOR: ¿Con todos los profesores lograste hacer eso? Digamos de ver el tema de la promoción
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Si, no, con todos, (…) (5/613-620)

> PROF.REG: (…) y después llegamos nosotros al final, digamos, de cada etapa nosotros, decimos: ya, esta es la calificación que nosotros podríamos; y ella [la profesora diferencial] dice: yo tengo con esta pauta; si, y entonces ella prueba dice: si, si, hasta ahí no más, dice, realmente eso es lo que tenemos que hacer; por ejemplo, yo estaba dudosa si dejar a estos niños de pasarlos a segundo o

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> no, y entonces ella fue viendo sus pautas y yo las mías, entonces las dos llegamos a un acuerdo que sería, habría sido un daño adelantar al niño, ya, porque faltaban varias cositas varios factores ahí, entonces ya, entonces tomamos el acuerdo entre las dos, o entre su equipo de ellos, ya porque ahí interviene también el fonoaudiólogo, interviene la psicopedagoga, en todo miramos todos los informes, más lo que nosotros teníamos, y después ellos avisan al jefe técnico, si (8/293-302)

Otro elemento que se mencionó es la participación de los profesionales asistentes de la educación en la promoción.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) y después llegamos nosotros al final, digamos, de cada etapa nosotros, decimos: ya, esta es la calificación que nosotros podríamos; y ella [la profesora diferencial] dice: yo tengo con esta pauta; si, y entonces ella prueba dice: si, si, hasta ahí no más, dice, realmente eso es lo que tenemos que hacer; por ejemplo, yo estaba dudosa si dejar a estos niños de pasarlos a segundo o no, y entonces ella fue viendo sus pautas y yo las mías, entonces las dos llegamos a un acuerdo que sería, habría sido un daño adelantar al niño, ya, porque faltaban varias cositas varios factores ahí, entonces ya, entonces tomamos el acuerdo entre las dos, o entre su equipo de ellos, ya porque ahí interviene también el fonoaudiólogo, interviene la psicopedagoga, en todo miramos todos los informes, más lo que nosotros teníamos, y después ellos avisan al jefe técnico, si (8/293-302)

Finalmente, en los casos que existe poca colaboración entre el profesor de educación regular y de educación especial, es este último quien decide la promoción del estudiante.

> ENTREVISTADOR: ¿Por qué en algunos casos uno y en otro no?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se sigue al trabajo colaborativo, cuando hay buen trabajo colaborativo va todo en conjunto (…) cuando no, hay que tomar las decisiones el profesor especialista en el caso de que los niños estén o no cumpliendo sus adecuaciones (11/282-285)

b) Instrumentos de evaluación utilizados.

Por parte de los profesores de educación especial se aplica la Batería Evalúa para determinar los logros anuales del estudiante. En cambio, el profesor de educación regular utiliza evaluaciones externas de la SEP o el PAC, en el caso de los establecimientos que están adscritos a estos programas, y en otros se realizan pruebas de síntesis.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: A ver, las evaluaciones finales de semestre son las que utiliza el profesor de educación de aula, o sea el profesor de aula, ahora si son finales ahí se aplica lo mismo que el diagnóstico inicial,

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> que es la SEP, el PAC, y en el caso de nosotros de integración el Evalúa (2/271-276)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Generalmente aplicamos lo que se llama la prueba, de, llamada antes prueba global pero ahora la prueba de, de síntesis, ya, a fin de cada trimestre nosotros aplicamos una prueba, al curso de los contenidos enseñados durante el trimestre (…) (13/234-237)

c) Adaptación de las evaluaciones.

En el establecimiento que utiliza evaluaciones externas, como las del PAC y de la SEP, algunos docentes aplican los instrumentos de evaluación sin ningún tipo de adaptación para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, nosotros acá en, con el asunto de los alumnos integrados hay dificultades con esas pruebas porque como vienen dadas no hay ninguna adaptación (…) (2/281-282)

En cambio en otros casos, si bien se aplican de la misma forma a todos los estudiantes, posteriormente los profesores de educación regular y de educación especial se reúnen para diseñar un instrumento adaptado a los estudiantes con necesidades educativas especiales, disminuyendo el nivel de complejidad.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, aquí no hacemos evaluaciones semestrales, son las pruebas que se hacen de, a fin de año se hace una evaluación, las pruebas de, pruebas de nivel que se llaman
> (…) en las pruebas de nivel no hacíamos adecuaciones tampoco, no, porque se supone que las pruebas de nivel nos entrega el resultado final, si lo que hacíamos es que a ellos después les hacíamos una prueba de nivel a su, para, por ejemplo para medir el nivel de él, si él avanzó o no avanzó, pero primero la prueba de nivel se aplicaba a general, para todos, después tomábamos los chicos con las necesidades, y se hacía una prueba adecuando a su nivel, si avanzó el niño o no avanzó a su nivel que estaba (3/290-300)

Durante la implementación de las evaluaciones finales externas de la SEP y el PAC, el profesor de educación especial otorga apoyo individual a los estudiantes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mira, nosotros acá en, con el asunto de los alumnos integrados hay dificultades con esas pruebas porque como vienen dadas no hay ninguna adaptación, entonces en esos casos nosotros tenemos que participar, directamente, o bien leyendo la prueba, orientando el proceso de la prueba con el alumno, pero tiene que hacerlo con nosotros, eso es como la colaboración que nosotros hacemos (2/281-284)

A diferencia de los casos anteriores, la escuela que realiza pruebas de síntesis anual adapta el instrumento para los estudiantes con necesidades educativas especiales,

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

haciéndolo más breve y enfocado a los objetivos de aprendizaje que fueron determinados para ellos. Este instrumento adaptado se construye en conjunto entre los profesores de educación regular y de educación especial.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Generalmente aplicamos lo que se llama la prueba, de, llamada antes prueba global pero ahora la prueba de, de síntesis, ya, a fin de cada trimestre nosotros aplicamos una prueba, al curso de los contenidos enseñados durante el trimestre, estos niños por lo general, no se le aplica la misma prueba, es muy distinta, son prueba mucho más pequeñas, con los objetivos de aprendizaje que ellos deben cumplir, y también realizado en conjunto con la profesora (13/234-237)

También se menciona en una escuela que a los estudiantes con necesidades educativas especiales que no están en el Programa de Integración Escolar no se les realiza evaluación diferenciada durante la promoción, de acuerdo a las orientaciones de la Unidad Técnica Pedagógica.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) lamentablemente aunque tú sepas que el niño tiene problemas, ¿qué documento te respalda a ti? porque aquí tiene que haber un respaldo y pa' todo lo que te piden aquí, la famosa evidencia, que a veces en vez de ayudar, te castiga más a los cabros, a los cabros chicos, porque los dejái encerrado en el rango de normalidad de todos no más, porque si yo le pongo, ponte tú yo digo pucha, le quedan dos niñitos del año pasado que le pasó, el Javier era: mmm ¿tai Javi?; podía estar sentado toda la mañana mirando al techo y no hacía nada, lo tomábamos con la Andrea [profesora de educación especial], la Andrea no era integrado el niñito pero igual me ayudó con ese niñito, con la Andrea y con él, lo conversábamos nosotros, le hacíamos en base a dibujos que explicara lo que entendía, bien, pero yo no le podía poner un siete, ¿por qué? Porque cuando se evaluó las pruebas del PAC o la prueba de la SEP el niñito cero punto, y cómo tú comprobabas que las notas que yo tenía en el libro, que podían ser seis, cinco, siete, y en el PAC cero por ciento de conocimiento, o sea no ha logrado ¡nada!, cómo tú le dices a la jefa técnico eso, ¿qué te dice ella?: Ah no es que no hay! ¿y era integrado? – no – y ¿con qué documento usted me va a respaldar esas calificaciones], no!, hay que repetirlo [se queda en silencio] (4/334-344)

d) Análisis de las evaluaciones.

El análisis de las evaluaciones externas de la SEP y el PAC se realiza de diversas maneras. En algunos casos lo realiza sólo el profesor de educación regular y en otros los docentes lo hacen en conjunto durante las reuniones de planificación, tomándose medidas remediales para el periodo siguiente.

> ENTREVISTADOR: Y después, en el análisis de esas pruebas, ¿cómo lo hacen?

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Lo realiza el profesor de aula común, cierto, y entrega una tabulación a UTP, dando a conocer cuales son las fortalezas del niño, debilidades del niño y del curso (1/450-452)
>
> ENTREVISTADOR: Cuando están los resultados de las pruebas, ¿cómo?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Ahí analizamos entre los dos (2/290-291)
> ENTREVISTADOR: Y, cuando requieren de pronto tomar medidas remediales o para la próxima unidad o para el próximo semestre o para el próximo año, ¿cómo lo determinan eso?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: A través de las reuniones de planificación (2/294-296)

e) Emisión de informes profesionales.

Algunos sujetos mencionaron que el profesor de educación regular, en particular el profesor jefe, emite a fin de año un informe pedagógico que es considerado como antecedente para la promoción del estudiante.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Y el informe pedagógico igual se usa, que puede ser como un instrumento más cualitativo, para ver cuales son las fortalezas del estudiante, las debilidades del estudiante, cuales son los avances que ha tenido o los retrocesos que ha tenido en los diferentes subsectores y a nivel cognitivo (10/290-292)

También se indica que los profesores de educación especial emiten un informe a finales de cada semestre.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) después del semestre me entrega un informe [la profesora diferencial], yo también entrego otro que se le entrega al apoderado (…) (4/377)

Existe convergencia en los sujetos de en que existe una determinación conjunta entre los docentes de la promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Considerando el grado de colaboración que existe entre los docentes en las categoría anteriores y los hallazgos de investigaciones anteriores (CEAS Ltda, s.f.), esto se relaciona con el la importancia de la decisión de promoción, que obliga a los docentes a trabajar en forma colaborativa ya que cada uno por si solo no se considera lo suficientemente competente como para tomar esta decisión. En los casos divergentes, ocurre que los profesores de educación especial toman la decisión de promoción de los estudiantes, señalando así el rol más específico del profesor de educación especial.

En las escuelas que realizan instrumentos de evaluación final, algunos docentes no los adaptan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, reflejando el fuerte peso que tienen las políticas generales de la escuela sobre las necesidades y

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

característica reales de los estudiantes. En los otros casos que si existe algún tipo de adaptación de los instrumentos, se realiza en forma conjunta entre los docentes, indicando un espacio en donde se equilibran las funciones del profesor regular y especial, probablemente debido al impacto que tiene la evaluación final y las decisiones asociadas a ella dentro del proceso educativo.

En conjunto estas características señalan la poca claridad de las orientaciones y la falta de consenso respecto a la evaluación diferenciada en todos sus momentos.

Finalmente, el hecho de que en una escuela no se permita adaptar la evaluación a los estudiantes que no están en el PIE, se relaciona con el peso de los elementos globales de la escuela por sobre las necesidades concretas de los estudiantes, en este caso del etiquetaje que produce el diagnóstico.

5.1.4 Categoría Factores influyentes en el trabajo colaborativo.

Esta categoría emergente surgió desde las primeras entrevistas y por su relevancia fue incluida en las entrevistas posteriores. Corresponde a los factores que influyen y explican la forma particular en que desarrolla el trabajo colaborativo.

Los discursos se desarrollaron en torno ámbitos como la disponibilidad de tiempo, las políticas y orientaciones técnicas, el rol de los directivos, el funcionamiento de los procesos técnicos, las relaciones interpersonales, la motivación individual, la didáctica docente, la formación profesional y la edad.

a) Disponibilidad de tiempo.

Sujetos de todos las escuelas estudiadas coincidieron en la escasa disponibilidad de tiempo disponible para realizar trabajo colaborativo.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Tiempo, tiempo, si ese ese es el mayor problema digamos, tiempo, hace falta mucho tiempo porque uno no alcanza de repente, de repente por ejemplo tenemos trabajo colaborativo y vienen apoderados, entonces ya hay que dejar el tiempo porque no hay espacio para atender apoderados, no hay espacio para hacer planificaciones, para hacer, al final un lleva el trabajo para la casa, porque no hay tiempo acá en la escuela para hacer guías, entonces el factor tiempo es importante, ese yo creo que es nuestro peor, es lo más malo que nos puede pasar a todos, tiempo para el trabajo colaborativo (12/280-286)

b) Políticas y orientaciones técnicas.

Un elemento favorable mencionado por un docente es el carácter obligatorio que se le ha otorgado actualmente al trabajo colaborativo entre los docentes.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: A ver, positiva, es que, va a parecer raro, positivo es que se esté obligando, se podría decir entre comillas obligando, al profesor de aula común a trabajar con las profesoras especialistas, porque en la obligación tuvieron que verse en la necesidad de trabajar juntos porque si no yo creo que hasta el día de hoy no se estaría trabajando juntos, estaría trabajando completamente diferentes y, por ejemplo en el aula de recurso los niños hubiesen trabajado una cosa y en el aula común lo que estaban viendo todos los demás nada más, eso es algo positivo que se haya obligado porque en realidad se está obligando a que se trabaje con la profesora diferencial (…) (14/282-287)

En cambio, algunos docentes indicaron escases o ausencia de orientaciones sobre cómo realizar el trabajo colaborativo, tanto desde la coordinación comunal de educación especial como por parte del Ministerio de Educación.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: De ningún ente porque solamente te dijeron: hagan el trabajo colaborativo; pero ¿qué es lo que tú tienes que realizar en el trabajo colaborativo?, nadie te delineó lo que tú tenías que hacer, entonces eso se ha ido, uno en conversaciones ha ido viendo que es lo que es más, que es bueno ver en esos momentos, pero no como un lineamiento que es lo que uno tiene que seguir
> ENTREVISTADOR: ¿Y a nivel comunal?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Tampoco
> ENTREVISTADOR: ¿De la coordinación comunal?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Llegó y hagan el trabajo colaborativo no más, te imponen las cosas pero de repente no hay una enseñanza de como hacer las cosas
> ENTREVISTADOR: ¿Y del Ministerio tampoco?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, yo que tenga conocimiento no, no ha habido una capacitación que diga lo que uno tiene que hacer en el trabajo colaborativo (11/319-330)

c) Rol de directivos.

Es transversal en todos los establecimientos el rol de la gestión de los directores y jefes técnicos, quienes entregan orientaciones generales e imprecisas, exigen de forma desigual entre los docentes, coordinan inadecuadamente el trabajo entre ellos y no intervienen cuando hay controversias entre los profesores de educación regular y especial.

> PROF. ESP.: (…) y habían otros [profesores regulares] que yo creo que por una mala gestión de la dirección de la escuela, y también por, por una despreocupación y falta de, falta de compromiso, se les designaron otras labores sabiendo que ellos tenían esas horas de colaboración, entonces por ejemplo habían profesores donde tú les buscabai y ellos te decían: chuta a mi

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> me gustaría estar contigo pero en realidad me mandaron a hacer reforzamiento a matemática; justo el día y a la hora en que estabai ahí (…) (5/218-222)
>
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Bueno, lo general solamente, que se le apoye a las colegas, que se les permita en el aula, que son colegas que vienen a trabajar con los niños, como lineamientos generales, pero no
> ENTREVISTADOR: Eso ¿de parte quién?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: De UTP y de dirección, de dirección, lineamientos generales para todos nosotros (…) (13/248-251)

También en un caso se menciona el desconocimiento e incomprensión del director respecto a las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) una un detalle corto, por ejemplo el director un día me decía que él no entendía como los niños integrados podían pasar toda la escolaridad siendo integrado y no salir de ahí, o sea partiendo ya de ese punto yo encuentro que estamos malísimo, porque si un niño es permanente tiene opción tres, obviamente que tiene opción tres porque tiene un daño severo, cierto, entonces él me dice: algo están haciendo mal los especialistas, se les paga cuarenta y tantas horas para que atiendan a ese niño y ese niño está segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo en integración y sigue en el liceo en integración; entonces qué haces tú (…) (4/179-184)

d) Coordinación de los procesos técnicos.

Un sujeto hizo referencia a la poca coordinación en su escuela entre los procesos técnico-pedagógicos de los profesores de educación regular y de educación diferencial.

> ENTREVISTADOR: ¿Ustedes tienen alguna injerencia en esas planificaciones que se hacen por nivel o por departamento?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: No, pero no porque a lo mejor se nos hayan cerrado las puertas sino que nunca nos hemos metido en esa parte, nosotros tenemos como una modalidad de trabajo que hemos seguido a lo largo del tiempo, y generalmente cuando ellos están en su proceso de planificación nosotros estamos en otro proceso de, de, ya sea de planificación, de elaboración de material o completar un montón o un sinfín de documentación que se nos exige, entonces por eso, porque los tiempos no concuerdan, porque seguramente no ha habido ninguna motivación ni interés nuestra en meternos en esa parte, y porque ellos tampoco nos han pedido sugerencias respecto del tema (5/34-42)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

También se indica los negativo de la excesiva cantidad de profesores de educación regular con los cuales debe coordinarse un profesor de educación diferencial, especialmente en segundo ciclo básico.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) porque no había como coordinar el trabajo entre ocho profesores [regulares] distintos con una sola profesora diferencial, donde esos ocho profesores veían la realidad de once niños distintos, entonces era súper complicado y además no estaban todos, (…) (5/175-177)

Se agrega a esto, la mención de algunos sujetos a dificultades en la puntualidad de entrega y disponibilidad de las planificaciones generales del curso.

> PROF. ESP.: (…) mientras que con los que no te llegan las planificaciones a tiempo o cuando corresponde, el trabajo es, es menos, en aula común para ti a veces vas y es como ir a perder el tiempo en ocasiones porque tú no sabes que vas a trabajar con el niño específicamente o, se da el caso, que tú llegaste a sala común, tenían matemáticas y te encuentras que están trabajando naturaleza, (…) (11/13-16)

e) Elementos interpersonales.

Existe una amplia convergencia en que los aspectos interpersonales como afinidad, empatía, amistad, tolerancia, respeto, conocimiento interpersonal y complementariedad entre los docentes tienen un importante rol en el desarrollo del trabajo colaborativo.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Mira, se da por, yo creo que por tres razones, más o menos, mira, la primera es porque con la Andrea, la Andrea es una persona que, te escucha, o sea ella te escucha, ella da lugar a que alguien más le diga cosas que tiene que hacer, ponte tú no sé: ya Andrea hace esto; y ella lo va a hacer, ella no es dueña de sus propias ideas, no sé si me entiendes (4/88-91)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) a parte yo llevo ya varios años trabajando con los colegas entonces ya les sabe la forma de ellos de trabajar, sabe que colega te permite trabajar mejor en aula y al que le molesta que tú, interfieras mucho en su clase, entonces eso con el tiempo uno va conociendo esas características de los demás colegas (11/88-91)

Otro aspecto que se menciona es el desarrollo de una relación de horizontalidad o verticalidad entre los docentes, influenciando de manera negativa cuando el profesor de educación diferencial se considera superior en calidad de especialista frente al profesor de educación regular.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) pero eso se da y con la otra persona [la profesora diferencial anterior] no se daba porque la otra persona, a ver, suena feo lo que te voy a decir, pero tenía colgado todos los títulos aquí abajo [muestra la parte delantera de su delantal], entonces tú no podías ser, ella no, tú no estabas así con ella [gesto de igualdad con las manos]
> ENTREVISTADOR: No te daba una horizontalidad
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: No, o ahí o ahí [gesto de una mano sobre la otra], pero ella más abajo no iba a estar
> ENTREVISTADOR: O sea ella se veía sobre ti
> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Sobre, tenía que estar, ella era la especialista [pronuncia con énfasis], (…) (4/101-107)

f) Motivación y compromiso individual.

Algunos sujetos han señalado tener una valoración positiva del trabajo colaborativo que realizan, lo cual estaría reforzando el grado de colaboración en que trabajan.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) que ha sido para nosotros, como profesores, ha sido muy positivo la ayuda de profesores [diferenciales] en el aula, profesores que estén especializados para trabajar con niños, ha sido muy enriquecedor, porque como mencionaba anteriormente, nosotros no contamos con las herramientas, a nosotros nos enseñaron para trabajar entre comillas con niños normales, y para nosotros todo este proceso de, de integración, de conocer niños con necesidades educativas especiales ha sido, nuevo, ha sido, un poco complicado, a veces no saber como tratarlos, como poder lograr aprendizajes en ellos, entonces para nosotros ha sido muy positivo ese trabajo de la profesora dentro del aula (13/261-267)

También varios sujetos indicaron la importancia del compromiso de los docentes con el aprendizaje de todos los estudiantes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: El tiempo, el tiempo es un factor bien importante, a lo mejor no tanto en la relación de profesor, como se da en la relación de los profesores sino más el tiempo, y otro factor es el, las formas de trabajo que ellos tienen y que tanto ellos quieren sacar adelante a sus alumnos, que tanto interés tienen en que sus alumnos salgan adelante, entonces se ve más reflejado en los profesores, digamos porque los más antiguos de la escuela hay como, cierta displicencia en algunos casos con los niños, vienen a hacer su trabajo y el que quiso aprender aprendió y el otro ahí quedó no más, mientras que el profesor que tiene como las ganas de sacar a todos sus alumnos adelante es más fácil trabajar con él, entonces eso se ve también como ellos interactúan en la escuela, que tan comprometidos estén con la escuela y con los niños (11/298-305)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

g) Didáctica de los docentes.

Algunos sujetos indicaron la influencia del estilo de enseñanza de los profesores en aspectos como flexibilidad, preferencia de trabajo individualizado o grupal y el grado de semejanza de la didáctica de los docentes.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) en primer ciclo se da [la evaluación diferenciada] ¿por qué?, porque las profesoras que tenemos en primer ciclo somos flexibles y adaptamos, (…) (4/243-244)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: [m] Hay cosas que si te aportan, pero también tiene que ver con el carácter del profesor que uno está trabajando, porque si uno está acostumbrado a trabajar en equipo, se logra, pero si la persona tiene una forma de trabajar individualizada es más difícil lograr el trabajo en equipo, entonces también te lo va dando las formaciones iniciales que uno puede tener, si uno tiene un buen trabajo en equipo con, ha logrado eso mantenerlo por años con colegas, es más fácil, mientras que los colegas más antiguos el trabajo era más individualizado, y ahora ha ido cambiando esto, hay que hacer un trabajo colaborativo con los demás sino uno rema solo contra la corriente, entonces es necesario trabajar en forma colaborativa (11/307-315)

h) Formación profesional.

Varios docentes advierten la poca formación inicial que recibieron respecto al trabajo colaborativo y la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales.

> ENTREVISTADOR: En otro aspecto, ¿qué opina respecto a la formación que se ha tenido en la formación inicial universitaria respecto a este tema?
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Respecto a qué tema
> ENTREVISTADOR: Al trabajo colaborativo
> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Al trabajo colaborativo, es que lo que pasa es que, por lo menos cuando yo estudié no, no, no vi mucho de trabajo colaborativo, porque, es que lo que pasa que generalmente se habla de que hay como, como una división entre los profesores especialistas y los profesores básicos, bueno yo estudié básica y estudié diferencial, pero, pero no hay como esa preparación como, como que te entreguen como armas para poder llegar al profesor básico, yo creo que eso hace falta, que te entreguen armas y en los básicos que se entreguen las armas también para trabajar con el profesor diferencial, bueno ahora se está haciendo en la enseñanza básica (…) (12/287-296)

> PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: (…) sin ellas [las profesoras diferenciales] a veces no podría, no, no sé qué haría con esos niños porque uno no tiene las herramientas para tratarlos (…) (13/254-255)

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

i) Edad de los docentes.

Algunos docentes mencionaron la edad como un elemento menor, vinculado a la flexibilidad metodológica del profesor de educación regular, siendo los más jóvenes los más flexibles.

> PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: (…) yo encuentro que los profesores con más edad cuesta mucho más que tomen la, las opiniones que uno le está dando, son en ese aspecto un poco más cerrados en, en seguir otra metodología no la que ellos tienen, mientras que con los más jóvenes fluye de manera más natural, más que a ellos les gusta que uno les pueda ver otro camino otro, como al niño enseñarle, otra metodología, con ellos es mejor, funciona mejor la cosa por lo menos acá en la escuela (11/98-102)

En esta categoría emergieron algunos factores de manera más recurrente y transversales. Ellos fueron la escasa disponibilidad de tiempo para realizar trabajo colaborativo, el rol de la gestión de los directores y jefes técnicos y los aspectos interpersonales.

Dos de ellos indican como los sujetos atribuyen las características del trabajo colaborativo que realizan a factores externos, especialmente dificultando su realización, mientras el otro es un factor interno de las personas, que principalmente a afectado positivamente el desarrollo del trabajo colaborativo.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Tabla 12

Panorama general del grado de trabajo colaborativo en aula común por categoría y subcategoría

Categoría	Subcategoría	Grado de trabajo colaborativo	
		Rol del profesor de educación regular	**Rol del profesor de educación especial**
1. Planificación de la enseñanza en el aula.	1. Planificación general del aula común.	Predominante.	Secundario, restringido a algunas clases.
	2. Diseño de las adaptaciones curriculares.	Ausente en la mayoría. Colaborativo en algunos casos.	Predominante.
	3. Preparación de recursos.	Predominante.	Secundario y específico. Colaborativo en algunos casos.
	4. Distribución de roles y responsabilidades.	Predominante.	Complementario, específico y limitado.
	5. Determinación de las estrategias didácticas.	Predominante.	Secundario y específico. Colaborativo en algunos casos.
	6. Planificación del enfoque de co-enseñanza.	Predominante.	Secundario, complementario, de apoyo.
2. Didáctica de aula.	1. Enfoque de co-enseñanza.	Predominante.	Secundario, complementario.
	2. Manejo de la conducta de los estudiantes.	Predominante.	Consulta y asesoramiento. Específico para estudiantes con n.e.e. Colaborativo en un caso.
	3. Comunicación entre los docentes.	**Horizontalidad.**	**Horizontalidad.**
	4. Estrategias didácticas utilizadas.	Predominante.	Secundario.
3. Evaluación.	1. Diagnóstico de los aprendizajes previos.	Predominante.	Secundario y específico. Colaborativo en algunos casos.
	2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.	Secundario y complementario.	Predominante.
	3. Evaluación de proceso.	Predominante.	Secundario y específico.
	4. Evaluación final.	**Compartido en estudiantes con n.e.e, aunque en algunos casos secundario.**	**Compartido en estudiantes con n.e.e., aunque en algunos casos predominante.**

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

5.2 Análisis sociológico o interpretativo.

Al analizar los discursos desde una perspectiva como ideología se evidencia el peso que tiene la cultura escolar, entendida como "el conjunto de prácticas y simbolizaciones construidas en la escuela" (Redón, 2011, p. 450), sobre la forma en que se desarrolla el trabajo colaborativo.

Se observa la persistencia de una concepción de la educación especial marcada por el modelo médico-rehabilitador (Arnaiz, 2000), en aspectos como la centralidad del diagnóstico y su influencia sobre las adaptaciones curriculares, la exclusión de la utilización de estrategias de adaptación curricular a los estudiantes que no están incorporados al Programa de Integración Escolar, la consideración de la educación especial como un ámbito preferente de profesionales especializados y el modelo de consulta bajo el cual actúa el profesor de educación especial durante el proceso de diagnóstico de las necesidades educativas especiales y durante la determinación de las normas de aula común.

También se observa la influencia que tiene cultura de trabajo pedagógico aislado de la docencia tradicional (Waldron y Mcleskey, 2010), en donde cada profesor se hace cargo de su clase en forma individual. De este modo el profesor de educación regular sigue siendo el principal responsable de la gestión curricular del aula común dificultando el desarrollo de una auténtica co-enseñanza entre los docentes.

Un aspecto relevante dentro de la cultura escolar es la persistencia de una concepción separada de la educación regular y la educación especial, en donde esta última tiene un rol secundario y especializado al interior de las escuelas regulares. Esto se evidencia en el rol principal que tiene el profesor de educación regular dentro la gestión curricular del aula común, en aspectos como la planificación de aula común, la determinación y elaboración de los recursos didácticos, la distribución de roles y responsabilidades, la determinación de las estrategias didácticas, el manejo de la conducta de los estudiantes, los modelos de co-enseñanza utilizados, el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación y la falta de transferencia de elementos metodológicos de la educación especial a los estudiantes del curso que no son del Programa de Integración Escolar. En cambio, el profesor de educación especial ejerce un rol de apoyo en la gestión curricular del aula común. No obstante, el profesor de educación especial tiene un gran protagonismo en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la evaluación diagnóstica de las necesidades educativas especiales, lo que es concordante con el rol especializado que se le atribuye a la educación especial y la predominancia de un enfoque médico-rehabilitador. Por otro lado, el carácter compartido entre los docentes que tiene la promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales puede deberse a la importancia e impacto de la promoción de los estudiantes y por tanto ningún docente se siente habilitado para tomar tal decisión por sí mismo.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Por otro lado, considerando un análisis del discurso como producto social, se debe considerar que los sujetos atribuyen a las condiciones organizacionales y administrativas muchas de las dificultades que tienen para realizar el trabajo colaborativo, especialmente mencionando la falta de tiempo, los problemas de coordinación y la escasez de orientaciones para su realización. Al contrario, atribuyen a la existencia de vínculos interpersonales entre los docentes, especialmente de amistad, el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo. Este aspecto da señas de un discurso entre los docentes que tiende a atribuir los fracasos a factores externos, en este caso de la organización, y los triunfos a factores personales. Cabe notar que sólo un sujeto se refirió positivamente respecto a un factor externo, particularmente a la obligatoriedad del trabajo colaborativo entre los profesores. Esto es coincidente con la teoría de la atribución de Robbins (1999).

También, se encuentran discrepancias entre las políticas de la escuela regular con el funcionamiento del Programa de Integración Escolar, evidenciada en las dificultades de coordinación entre los docentes y la predominancia de las políticas generales de la escuela regular por sobre las necesidades individuales de los estudiantes en la gestión curricular.

Teniendo en cuenta el concepto de cohesión social entendido como el sentido de pertenencia, conexión y visión común entre los actores sociales (Moiij, Smeets y de Wit, 2011), se observa 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 y probablemente conflicto de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial y un conflicto entre los docentes y la organización educativa.

Este conflicto entre los docentes y la organización educativa puede estar enmarcado dentro de un conflicto de resistencia entre los profesores y las exigencias cada vez mayores por parte de la gestión escolar, que a su vez debe aplicar y coordinar las constantes transformaciones en las políticas educativas a través de diversos organismos y programas gubernamentales, que promueven transformaciones, establecen objetivos cada vez más exigentes y fiscalizan con mayor detalle. Por tanto, los docentes perciben su experiencia de trabajo colaborativo teniendo en mente este marco coyuntural, que se agrega a los problemas de cohesión entre la educación regular y la educación especial.

Cabe destacar la influencia que los sujetos atribuyen a los vínculos sociales interpersonales en el trabajo colaborativo, pues cuando existen fuertes vínculos personales entre los docentes se genera cohesión permitiendo el desarrollo de mayores grados de colaboración, a pesar de las barreras existentes a nivel organizacional e institucional.

De todo lo anterior, se desprende que la escuela en su globalidad (sus políticas, normativas, forma de organización y cultura escolar) produce un discurso focalizado más en el trabajo individual que social, lo que favorece el surgimiento de conflictos

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

de competencia, separación de las responsabilidades, escaza integración profesional, poco enriquecimiento interdisciplinario y dificulta el alineamiento de los docentes con un proyecto global común, que incluya y coordine de forma constructiva a todos los profesionales que laboran en el establecimiento para el aprendizaje de todos los estudiantes, que es en definitiva el objetivo central de la educación, especialmente desde una perspectiva inclusiva.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido tener una acercamiento empírico a la forma en que se está desarrollando el trabajo colaborativo, particularmente la co-enseñanza entre los docentes de los programas de integración escolar de la comuna de Tomé, evidenciando tanto aspectos descriptivos como algunas problemáticas que están detrás del trabajo que realizan. Además, entrega una base para plantear recomendaciones para el diseño e implementación de esta política educativa y líneas de investigación futuras respecto a este tema. Respondiendo a la pregunta de investigación, los docentes perciben con diferentes matices el trabajo colaborativo que realizan, desde la ausencia hasta una práctica incipiente de co-enseñanza, a partir de la cual se ha podido elaborar una interpretación comprensiva general de los discursos e identificar ciertos elementos culturales y sociales comunes que están detrás de ellos, en particular la presencia del enfoque médico rehabilitador de la educación especial, la concepción de una separación de ámbitos entre la educación regular y especial, la presencia de un problema de cohesión social en las escuelas y la generación por parte de las escuelas de una docencia centrada en el trabajo individual.

En relación al supuesto del estudio, de que existirían diferentes percepciones entre los profesores de educación regular y educación especial/diferencial sobre el trabajo colaborativo que realizan a través de los Programas de Integración Escolar en Educación Básica, en los ámbitos de planificación, didáctica y evaluación, se ha hallado que existe una percepción bastante coincidente respecto al trabajo colaborativo que realizan, a pesar de los matices personales de cada sujeto, en términos de percibir de formas similares las realidades en cada caso en vez de existir percepciones muy divergentes respecto al desarrollo del trabajo colaborativo.

En cuanto al logro de los objetivos de la investigación, hay que partir aclarando el término “develar”. De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española el término significa quitar el velo que cubre algo, estando relacionado con el término “desvelar” que significa descubrir o poner de manifiesto. Entonces el objetivo de este estudio fue poner de manifiesto una realidad, la percepción de los profesores sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, particularmente analizando el discurso sobre las actividades de planificación, didáctica y evaluación.

Desde el análisis textual se puede observar que los sujetos perciben una realidad que va desde un continuo de escaso trabajo colaborativo, limitado a una relación de consulta entre los docentes a un trabajo colaborativo más desarrollado en una co-enseñanza incipiente o inicial. Dentro de ello destaco el acercamiento de los docentes a algunos enfoques de co-enseñanza descritos en la literatura, como la co-enseñanza de grupos simultáneos y en equipo, sin haber tenido la formación y orientación apropiadas al respecto. Coincide con la literatura (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007; Villa et al., 2008) el uso predominante del enfoque de apoyo y de

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

rotación entre grupos entre docentes que se inician en la co-enseñanza. Respecto al uso del enfoque de apoyo, ocurre que generalmente el rol de dirigir la clase recae en el profesor regular, lo que favorece la percepción del profesor de educación especial como secundario frente al profesor regular, coincidiendo con lo planteado por Hughes y Murawski (2001). Este rol secundario se observa en la mayoría de las subcategorías estudiadas, como la planificación del aula común, la determinación de las estrategias y recursos didácticos, el manejo de la conducta, la evaluación de los aprendizajes previos y la evaluación de proceso. En cambio, los sujetos relataron un rol mayor del profesor de educación especial en aspectos tradicionalmente considerados como propios de la educación diferencial, correspondientes a las subcategorías de elaboración de las adaptaciones curriculares y evaluación diagnóstica de las necesidades educativas especiales. En conjunto esto evidencia un rol de profesor de educación especial más cercano a un docente de apoyo que a un co-educador, lo que coincide con los hallazgos de investigaciones similares llevadas a cabo en otros países (Friend et al., 2010).

Del análisis contextual destaco que se observan vínculos entre algunas categorías respecto a los diferentes grados de colaboración, por ejemplo, cuando los sujetos perciben un mayor grado de colaboración en la planificación suelen hacerlo también en la didáctica, aunque no ocurre lo mismo en todas las subcategorías de la evaluación. Del mismo modo, los sujetos no describieron una distribución explícita de roles y responsabilidades ni de comunicación entre los docentes, incluso entre aquellos que indicaron desarrollar un mayor trabajo colaborativo. En mi opinión esto muestra que el trabajo colaborativo se ha realizado de forma improvisada, sin una planificación de la co-enseñanza, focalizando la colaboración en algunos ámbitos de la gestión curricular y no en su globalidad. Al respecto Villa et al. (2008), haciendo una analogía con un acuerdo prenupcial, destacan que hay “numerosos temas organizacionales, logísticos, didácticos y comunicacionales relacionados con la clarificación de roles que deben ser acordados conjuntamente por los miembros del equipo de co-enseñanza” (p, 26). Esto es fundamental para una práctica adecuada de esta estrategia, por lo cual quienes gestionan su implementación, tanto en el Ministerio de Educación como en las escuelas, deberían darle un mayor énfasis a la planificación de la co-enseñanza en sí, tomando esto como punto de partida de su implementación para evitar el desarrollo improvisado que ha tenido hasta ahora.

Del análisis sociológico resalto los elementos culturales y sociales que se han podido desprender de la percepción de los sujetos. La persistencia de concepciones culturales desfavorables para la co-enseñanza, como el enfoque médico-rehabilitador de la educación especial, la visión separada entre la educación especial y regular y la cultura de trabajo pedagógico aislado, y por otro lado el hallazgo de un problema de cohesión social al interior de las escuelas, indican que estos aspectos deben considerarse al momento de diseñar e implementar políticas públicas en educación, de manera de promover no sólo cambios en las prácticas, sino también en la cultura escolar y las relaciones sociales que se desarrollan en las escuelas. Algunos de estos aspectos culturales habían sido detectados en estudios anteriores sobre la

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

integración escolar en Chile, aunque sin ahondar en los aspectos más sociológicos (Castro y Figueroa, 2006; CEAS., s.f.).

En conjunto, esto indica que la co-enseñanza es una estrategia posible de llevar a cabo en nuestra realidad al constatar algunos casos de desarrollo incipiente, pero que requiere considerar la presencia de las barreras culturales y sociales halladas en esta investigación, partiendo por la toma de conciencia de estas barreras entre los docentes. También se deben manejar otros elementos influyentes. Entre las barreras para la co-enseñanza se agregan la sobrecarga de trabajo de los docentes (Stuart et al., 2006), las actitudes y creencias personales desfavorables a la colaboración (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Stuart et al., 2006) y la falta de estrategias para resolver problemas en forma colaborativa entre los docentes (Sánchez, 2000). De manera especial se deben potenciar aquellos elementos facilitadores de la co-enseñanza, partiendo por un mayor apoyo organizacional en cuanto a disponibilidad de tiempo, coordinación y orientación (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008), una formación profesional explícita sobre el tema, las presencia de actitudes personales favorables al trabajo con otros profesionales, la creación de una relación de confianza, horizontalidad y compromiso entre los docentes (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker; 2004, Villa et al., 2008) y el fomento de una cultura colaborativa (Waldron y Mcleskey, 2010) entre otros.

A pesar de lo anterior, hay que tener en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar las limitaciones propias de un estudio cualitativo en términos de representatividad de la muestra y generalización de los resultados. Una segunda limitación tiene que ver con la dificultad para construir una teoría explicativa. Para ello sería relevante realizar un estudio desde la teoría fundamentada considerando las categorías trabajadas en esta investigación.

Una posible línea de investigación futura sería realizar un estudio cuantitativo descriptivo de las características del trabajo colaborativo, aplicando una encuesta construida a partir de las categorías que se establecieron en este estudio exploratorio. También en la misma línea, determinar correlaciones entre los factores del trabajo colaborativo y su forma de desarrollo.

Un aspecto relevante que requiere profundización es el grado de conciencia de los docentes de los elementos culturales y sociales que están detrás de su discurso y la influencia que tiene sobre su comportamiento. Este elemento metacognitivo se deja entrever de forma implícita en la investigación, pero requiere ser trabajada de manera dirigida en futuras investigaciones. Además, debe ser considerado a nivel de la gestión escolar, en particular la gestión de los recursos humanos en las escuelas durante la implementación del trabajo colaborativo.

Otro aspecto que debe ser investigado es la influencia que ejerce la cultura escolar en el éxito o fracaso de las prácticas educativas innovadoras. También, debe considerarse de qué manera la transformación en las prácticas educativas puede facilitar transformaciones en la cultura escolar. Del mismo modo, la problemática de

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

la cohesión social en las escuelas debe ser abordada en la investigación, para determinar el peso que ejerce sobre el desarrollo de las prácticas educativas.

Un elemento que no fue abordado durante la investigación, pero que debería ser considerado en investigaciones futuras y urge especialmente en el diseño y aplicación de esta estrategia por parte del Ministerio de Educación es el carácter obligatorio o voluntario de la co-enseñanza. Autores como Gutkin y Curtis (1990, citados en Graden y Bauer, 1999) y Murawski y Dieker (2004) han señalado la importancia de la voluntariedad en la enseñanza colaborativa. Por otro lado, Scruggs et al. (2007) analizaron varias investigaciones que evidencian que cuando la co-enseñanza es voluntaria se desarrolla de forma exitosa, en cambio cuando es forzada el resultado puede ser el fracaso. Incluso en los casos que estos autores recogen la opinión de algunos docentes que están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, estos mencionan “que debe ser graduada durante un periodo de años y acompañada por una formación y apoyo suficiente” (Scruggs et al., 2007, p. 404). Tomando en cuenta el carácter obligatorio del trabajo colaborativo en nuestro país, posiblemente una adecuada salida podría ser aplicar lo recogido por este autor, graduando desde los modelos de asesoramiento colaborativo hasta la co-enseñanza en su aplicación y permitiendo a los docentes elegir con quienes realizar co-enseñanza. Aunque quizás otra solución podría ser modificar el Decreto 170 de 2009 para acercarlo a la realidad de su aplicación.

Además, es necesario investigar la interacción que se produce entre los Programas de Integración Escolar con otros programas educativos, como los Programas de Mejoramiento Educativo financiados con la Ley de Subvención Escolar Preferencial y el Programa de Apoyo Compartido entre otros, pues se este estudio ha encontrado indicios de conflicto entre estos programas en las escuelas.

En otro aspecto, retomando a Cramer et al (2010), se confirma la necesidad de revisar la formación actual de profesores en virtud de necesidad de incrementar la colaboración entre profesionales, el trabajo interdisciplinario y especialmente la co-enseñanza.

En síntesis, es muy importante que en el diseño, ajuste, implementación y evaluación de las políticas educativas por parte del Ministerio de Educación, en particular en el área de la educación especial, se consideren los elementos culturales y sociales evidenciados por esta investigación, puesto que no se puede esperar que con la sola dictación de una norma y su fiscalización se produzcan cambios profundos en las prácticas educativas.

En todo estos aspectos, tanto la investigación, las políticas educativas y la gestión escolar, no se debe perder de vista el objetivo central de la educación que es el aprendizaje, y de manera especial desde una perspectiva inclusiva, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes respetando y considerando las diferencias individuales. Esta investigación ha entregado indicios de que tal objetivo se encuentra con barreras que no se están soslayando con la mera dictación y

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

fiscalización de normas, necesitándose de un rediseño urgente de las políticas educativas y una profunda transformación de la cultura y la gestión escolar.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education, 24* (1), 3-6.

Ainscow, M. (2008). Making education for All inclusive: where next? *Prospects*, *38*, 15-34.

Alegría, J., Muñoz, C. y Wilhelm, R. (2004). *La Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Chile: Ediciones Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, *9* (2), 34-52.

Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares* (5° Ed.). Barcelona: Editorial ICE-HORSORI.

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 el 22 de septiembre de 2011, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto F.J. y López J.A. (Eds.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad* (29-40). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social*. Chile: Universidad de Concepción.

Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, *2* (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.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Calzadilla, M. (2002, 10 de agosto). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo [Versión electrónica], *Cinta de moebio*, *23*. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm

Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cuantitativos y cualitativos en artículos publicados en Scientific Library On Line (SCIELO). *Paradigma*, *30* (2), 179-200.

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

Casado, A. y Lacruz, M. (2008). Atención a la diversidad: modelos y estrategias. *Multiárea*, *3*, 39-82.

Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, *41*, 117-127.

Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educacionales*, *10*, 13-25.

Castro, F., Correa, M.E., y Lira, H. (2006). *Currículum y evaluación educacional*. Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.

Consultora en estudios, asesorías y planificación en desarrollo local - CEAS Ltda. [s.f.]. *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnCEAS.pdf

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *7* (3), 20-33.

Connor, D. J. y Ferrl B. A. (2007). The conflict within: resistance to inclusión and other paradoxes in special education. *Disability and Society, 22*, 1, 63-77.

Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners:

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, *6* (2), 59-76.

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

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.

Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4* (1), 187-210.

Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay un gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *1* (1), 29-36.

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

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, *327*, 31-48.

Estévez, C. (1997). *Evaluación integral de procesos. Una experiencia construida desde el y en el aula*. Bogotá: Magisterio.

Fernández, J.M. (2003). Construyendo un curriculum "entre todos" y para cada uno de los alumnos. *Revista de Educación*, *5*, 191-198.

Fletcher, T., Allen, D., Harkins, B., Mike, K., Martinich, C. y Todd, H. (2010). How do we include those children? Attitudes toward and perceptions of inclusion in Chile. *International Journal of Whole Schooling*, *6* (1), 75-87.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 9-27.

Garrido, J. (2009). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.

Gavilán, V. (2004). Integración de niños(as) con discapacidad mental, bajo la mirada del estudio etnográfico. *Paideia*, *37*, 89-100.

Godoy, P., Meza, M. L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809081615000.AntechistOricospresenteyfuturodelaEduc.pdf

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (103-117). Madrid: Narcea

Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46* (3), 1-10.

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

Kolb, B. y Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología humana* (5° edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Le Page, P. y Courey, S. (2010). Curriculum recommendations for inclusive teacher education. *International Journal of Whole Shooling*, *6* (2), 19-40.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *2*, 159-179.

Medina, C. (1997). Análisis crítico del proceso de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en la VIII región. *Paideia*, 22, 9-14.

Ministerio de Educación de Chile (1997). Decreto 511 exento, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica. En *Biblioteca del Congreso Nacional*, [en línea]. Recuperado el 04 de diciembre de 2011, de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado el 07 de junio de 2009, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLiTICAEDUCESP.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 04 de octubre de 2010, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201105102232260.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

Ministerio de Educación de Chile (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 el

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

04 de octubre de 2010, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2010). *Orientaciones para la implementación del decreto nº 170 en programas de integración escolar*. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION_DTO170_PIE_v2.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo 170/2009 en Programas de Integración Escolar. Capítulo III*. Recuperado el 05 de marzo de 2012, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121852110.CAPITULOIII.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar.* Recuperado el 30 de septiembre de 2012, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile:* http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/SEPTIEMBRE2012/OrientTecPIEWEB.PDF

Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). *Ley 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Recuperado el 20 de diciembre de 2011, del sitio Web del *Biblioteca del Congreso Nacional*: http://www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=

Moiij, T., Smeets, E. y de Wit, W. (2011). Multi-level aspects of social cohesion of secondary schools and pupils' feelings of safety. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 369–390.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *2*, 41-60.

Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2005). *Psicología* (12º Ed.). México: Pearson Educación.

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, *65* (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.

Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, *36* (5), 52-58.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Ogbonna, E. y Harris, C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management*, *11* (4), 766-788.

Osses, S., Sánchez, I. y Ibánez, F. (2006). Investigación en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, *32* (1), 119-133.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). *Psicología*. México: McGraw-Hill.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-29.

Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, *3* (1), 1-42.

Redón S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social, *Polis, 10* (30), 447-476.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8º Ed.). México: Prentice Hall.

Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, *10* (2). Recuperado el 10 de enero de 2012, de http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje, 91*, 55-77.

Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Scribner, J., Sawyer, K., Watson, T. y Myers, V. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43* (1), 67-100.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73* (4), 392-416.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (22-35). Madrid: Narcea

Stuart, S., Connor, M., Cady, K. y Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: a collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, *3* (1), 12-23.

Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Taylor, A.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, *105* (6), 313-321.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 09 de diciembre de 2011, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Vance, A. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, *22* (4), 245-255.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vega, P. (2009). Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, *35* (2), 189-202.

Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2° Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vilos, V. (2006). Atención a la diversidad, prácticas pedagógicas para todos: Estudio de caso. *Paideia*, *41*, 129-139.

Volante, P. y Nussbaum, M. (2002). Cuatro principios de acción en Gestión Educacional. *Revista Ingeniería de Sistemas*, *16* (1), 75-92.

Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 58-74.

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

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

Zabalza, J. (1998). La evaluación en el proyecto curricular del centro educativo. *Pensamiento educativo*, *23*, 295-324.

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

ANEXO

1. Guía de entrevista utilizada.

Las primeras cuatro entrevistas se realizaron utilizando la siguiente guía de entrevista semiestructurada.

GUÍA DE ENTREVISTA N°…….

Antecedentes personales			
Nombre			
Cargo			
Establecimiento		Años en establecimiento	
Edad		Sexo	
Años de experiencia en integración		Fecha	

Tema	**Subtemas y preguntas generales profesor(a) de educación regular**	**Subtemas y preguntas generales profesor(a) de educación especial/diferencial**
1: Planificación de la enseñanza en el aula.	***1.1:*** *Diseño de las adaptaciones curriculares.* ¿Cómo se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera se adapta el currículum a las necesidades educativas de los estudiantes? ¿De qué forma colabora con el profesor de educación especial para adaptar el currículum a las necesidades de los estudiantes?	***1.1:*** *Diseño de las adaptaciones curriculares.* ¿Cómo se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera se adapta el currículum a las necesidades educativas de los estudiantes? ¿De qué forma colabora con el profesor de educación regular para adaptar el currículum a las necesidades de los estudiantes?
	1.2: Preparación del material. ¿Cómo se preparan los materiales didácticos que se utilizan en el aula común? En la preparación de los materiales didácticos, ¿De qué manera colabora con el profesor de educación especial?	**1.2**: Preparación del material. ¿Cómo se preparan los materiales didácticos que se utilizan en el aula común? En la preparación de los materiales didácticos, ¿De qué manera colabora con el profesor de educación regular?
	1.3: Distribución de roles y responsabilidades. ¿Cómo determinan y reparten los roles y responsabilidades que tendrá el profesor de educación especial y	**1.3:** Distribución de roles y responsabilidades. ¿Cómo determinan y reparten los roles y responsabilidades que tendrá el profesor de educación especial y educación regular

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

	educación regular en el desarrollo de la enseñanza en el aula común?	en el desarrollo de la enseñanza en el aula común?
	1.4: Determinación de las estrategias didácticas. ¿Cómo se determinan las estrategias didácticas utilizadas en el aula común? ¿Qué tipo de estrategias didácticas se utilizan preferentemente?	**1.4:** Determinación de las estrategias didácticas. ¿Cómo se determinan las estrategias didácticas utilizadas en el aula común? ¿Qué tipo de estrategias didácticas se utilizan preferentemente?
2: Didáctica de aula.	**2.1:** Enfoque de enseñanza colaborativa. ¿Enseña colaborativamente con el profesor de educación especial en el aula común? ¿De qué manera lo realizan? +	**2.1:** Enfoque de enseñanza colaborativa. ¿Enseña colaborativamente con el profesor de educación regular en el aula común? ¿De qué manera lo realizan?
	2.2: Manejo de la conducta de los estudiantes. Cuando enseña junto con el profesor de educación especial en el aula común ¿cómo se organizan para manejar la conducta de los estudiantes?	**2.2:** Manejo de la conducta de los estudiantes. Cuando enseña junto con el profesor de educación regular en el aula común ¿cómo se organizan para manejar la conducta de los estudiantes?
	2.3: Comunicación entre los docentes. Cuando enseña junto con el profesor de educación especial en el aula común ¿qué estrategias utilizan para comunicarse?	**2.3**: Comunicación entre los docentes. Cuando enseña junto con el profesor de educación regular en el aula común ¿qué estrategias utilizan para comunicarse?
3: Evaluación.	**3.1**: Evaluación diagnóstica. ¿Cómo se realiza el proceso de evaluación diagnóstica de las NEE y los aprendizajes previos de los estudiantes? ¿Qué roles corresponden al profesor de educación especial y de educación regular en la evaluación diagnóstica?	**3.1**: Evaluación diagnóstica. ¿Cómo se realiza el proceso de evaluación diagnóstica de las NEE y los aprendizajes previos de los estudiantes? ¿Qué roles corresponden al profesor de educación especial y de educación regular en la evaluación diagnóstica?
	3.2: Evaluación de proceso. ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan en la evaluación de proceso? ¿Cómo colabora con el profesor de educación especial en el diseño e	**3.2**: Evaluación de proceso. ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan en la evaluación de proceso? ¿Cómo colabora con el profesor de educación regular en el diseño e

Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile

	implementación de las evaluaciones?	implementación de las evaluaciones?
	3.3: Evaluación final. ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan al final de un proceso educativo? ¿Cómo colabora con el profesor de educación especial en el diseño e implementación de las evaluaciones?	**3.3**: Evaluación final. ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan al final de un proceso educativo? ¿Cómo colabora con el profesor de educación regular en el diseño e implementación de las evaluaciones?

En las entrevistas posteriores se insertó una categoría emergente incorporando la siguiente pregunta.

Tema	**Subtemas y preguntas generales profesor(a) de educación regular**	**Subtemas y preguntas generales profesor(a) de educación especial/diferencial**
4. Factores influyentes en el trabajo colaborativo.	¿Qué factores cree que están influenciando en el desarrollo del trabajo colaborativo con el profesor diferencial?	¿Qué factores cree que están influenciando en el desarrollo del trabajo colaborativo con el profesor regular?