



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Programa de Magíster en Educación

Título: Valoración del Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar.

Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación

Alumna:

María Ester Rodríguez Ubal

Profesor(a) Patrocinante:

Carlos Javier Ossa Cornejo

Chillán - Chile, enero de 2020

INDICE DE CONTENIDOS

Resumen/Abstract	nº	pág	4
Introducción	nº	pág	5
1. Planteamiento del Problema	nº	pág	6
1.1. Antecedentes del Problema	nº	pág	6
1.2. Problema de investigación.....	nº	pág	7
1.3. Justificación del estudio.....	nº	pág	7
1.4. Preguntas de la investigación.....	nº	pág	8
1.5. Supuestos de Investigación	nº	pág	8
1.6. Objetivos del estudio	nº	pág	8
2.6.1 Objetivo General	nº	pág	8
2.6.2 Objetivos específicos	nº	pág	8
2. Marco Teórico Referencial	nº	pág	9
3.1 Inclusión Educativa	nº	pág	9
3.2 Políticas Públicas sobre inclusión educativa	nº	pág	11
3.3 Trabajo colaborativo	nº	pág	13
3.4.1 Co-enseñanza, Respuesta educativa a las NEE	nº	pág	16
3.4.2 Co-Enseñanza en Programa de Integración Escolar	nº	pág	16
3.5 Enfoques de Co- enseñanza	nº	pág	17
3. Marco Metodológico.....	nº	pág	20
3.1. Enfoque del estudio.....	nº	pág	20
3.2. Tipo y diseño de estudio.....	nº	pág	20
3.3. Población, muestra/Informantes /sujetos de estudio	nº	pág	20
3.4. Técnicas de relevamiento de información	nº	pág	21
3.5. Estrategia de Procesamiento y Análisis de datos	nº	pág	22
4. Presentación de resultados	nº	pág	24
4.1 Triangulación Hermenéutica	nº	pág	24
5. Discusión de resultados	nº	pág	46
6. Conclusiones	nº	pág	49
Bibliografía	nº	pág	51

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N° 1 Características de los sujetos	20
Tabla N° 2 Pauta de entrevista	22
Tabla N°3 Signos utilizados en transcripción de entrevistas.....	24
Tabla N°4 Resumen de tópicos abordados Valoración del trabajo colaborativo en aula	24
Tabla N°5 Resumen de categoría Datos biográficos y profesionales.	25
Tabla N°6 Resumen de categoría Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar	27
Tabla N°7 Resumen categoría Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).	30
Tabla N°8 Resumen de categoría Valoración de trabajo colaborativo.....	31
Tabla N°9 Resumen de categoría Consideraciones contextuales en el aula.....	41
Figura N°1 Enfoques de la co- enseñanza elaborado en base a Friend y Bursuck (2009, citados en Rodríguez, 2012, p. 24)..	19
Figura N°2 Esquema de elementos de categorías de análisis del discurso. Elaboración propia.	46
Figura N°3 Esquema de elementos de categorías de análisis del discurso. Elaboración propia.	47

Resumen

La co-enseñanza a través del trabajo colaborativo es la principal estrategia que el Ministerio de Educación Chileno promueve para el desarrollo de aulas inclusivas frente a la heterogeneidad del alumnado.

La investigación consiste en un estudio cualitativo, a través del cual se pretende develar la percepción sobre el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y especiales/diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar en la comuna de Chillán.

La muestra está enfocada a profesores(as) de educación regular de primer y segundo ciclo básico y profesores de educación especial/diferencial que participen en duplas de co-docencia con docentes regulares antes mencionados.

Abstract

Co-teaching through collaborative work is the main strategy which the Chilean ministry of education promotes for the development of inclusive classrooms facing diversified student body.

This research consists of a qualitative study, through which it is intended to unveil the perception about collaborative work and peer teaching of general education teachers and teachers specialized on students with special needs, in schools equipped with a "Programa de Integración Escolar" in Chillán.

The sample is foccused on general education teacher from first and second stage of primary education, and teachers specialized on students with special needs participating in co-teaching with the regular education teachers described above.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la inclusión educativa y la atención a las Necesidades Educativas Especiales, la educación especial o diferencial es una opción educativa que se comienza a abrir camino en nuestro país con mayor fuerza a contar de los años 90, la que hoy en día, se extiende durante toda la trayectoria escolar, comprendida desde el primer nivel de transición hasta cuarto nivel de enseñanza media, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos y conocimientos especializados para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que puedan presentar estudiantes de manera transitoria o permanente, aportando en su progresión dentro el curriculum.

Un eje fundamental propuesto por el Ministerio de Educación de nuestro país en la última década, es el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, surgiendo como una herramienta para apoyar un proceso efectivo de atención a la diversidad al alero legal de los Programas de Integración Escolar (Ley N°20.845 Inclusión Escolar, 2015; Decreto 170, 2009). Podemos definir la co-docencia, llamada también, co-teaching, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza como un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales que establecen una relación de colaboración para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, complementando sus conocimientos y esfuerzos para lograr mayor efectividad en la atención a la diversidad en el aula (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012).

La co-docencia es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase (Cook & Friend, 1995), lo que sin duda impacta directamente en el quehacer cotidiano de las comunidades educativas, rompiendo incluso con culturas establecidas, cuestión que va en directa relación con los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido es importante profundizar sobre la percepción que tiene los docentes regulares como diferenciales sobre el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza en colegios con Programas de Integración Escolar, ya que fue a partir del decreto supremo 170/2009 que se mandató dicha implementación y en la actualidad no existen muchos estudios con este foco, pudiendo aportar con la información recabada a la mejora de las prácticas de colaboración entre docentes e implementación de herramientas para la inclusión educativa, en post del aprendizaje de todos los estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

Los sistemas educativos, promueven el cumplimiento del derecho inalienable a la educación para todos, expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948), debiendo responder a la diversidad de estudiantes en aula, por lo que la búsqueda de estrategias y herramientas de enseñanza diversificada es fundamental en la labor docente.

De esta forma el trabajo colaborativo y la co-enseñanza se perfilan como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC., 2013).

A través de los Programas de Integración Escolar regido por DS N° 170 del 2009 y las orientaciones para su implementación, el Ministerio de Educación Chileno ha mandatado la asignación de horas de trabajo semanales adicionales en la labor docente para el trabajo colaborativo y para la conformación de equipos de aulas, incorporando distintos agentes en proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, focalizando la labor del equipo en el diseño de las respuestas educativas para el acceso al currículum, a la elaboración de planes de apoyos Individuales y diseño de la evaluación y registro de los aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula común.

Es relevante mencionar la disposición del Ministerio de Educación (2009), sobre los procesos cooperativos que se deben implementar para llegar a un nivel de interacción entre los enseñantes que permita avanzar en la forma de efectuar dicha respuesta educativa en beneficio de los estudiantes, considerando la co-enseñanza como el camino para la ejecución de la planificación en el aula común, en función de aquello, es que los profesores especialistas cuentan con un mínimo de 8 horas pedagógicas por curso con Jornada Escolar Completa y al menos 6 para uno sin Jornada Escolar Completa, tiempo en el cual se debe ejecutar la co-enseñanza, lo que ha generado cambios sustanciales en las prácticas instauradas en la cultura de la escuela, viéndose reflejado en la resistencia por parte de algunos docentes de aula regular para solicitar o recibir colaboración por parte del profesor diferencial, expuesto en los resultados de la investigación sobre la calidad de la integración escolar en Chile (Araneda et al., 2008).

La estrategia de Co-enseñanza es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

La co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas (Villa A. Thousand A. ,2004), por

ello es válido preguntarse de qué forma se ha implementado esta herramienta de respuesta educativa y qué valoración le han dado los co-docentes, siendo ellos, figuras fundamentales en la co-enseñanza.

1.2 Problema de investigación

Cramer (2010), sostiene que los profesores que practican la co-enseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos, lo que según algunos estudios empíricos realizados en nuestro país, no siempre llega a ocurrir, manteniendo implementaciones de clases improvisadas y con enfoques de co-enseñanza incipientes (Rodríguez F. 2010; Urbina C., Basualto P., Durán C., Miranda P. 2017).

El problema a investigar, siguiendo a Rodríguez (2012) es que la co-docencia se desarrolla aun en un nivel inicial, centrado en la docencia de apoyo, resultados que además coinciden con estudios internacionales (Friend et al., 2010), evidenciando la limitación actual de implementación, por parte de los docentes de la co-enseñanza como herramienta para el aprendizaje, estos bajos niveles en la concreción de co-enseñanza pueden darse por numerosos factores organizacionales, logísticos, didácticos o comunicacionales entre co-enseñantes, (Villa et al. 2008), los que su vez pueden estar interferidos por la baja comprensión del trabajo colaborativo y la co-enseñanza o las distintas percepciones y valoración que los docentes tienen frente a dicha forma de trabajo.

1.3 Justificación del estudio

La co-docencia es una apuesta de trabajo de escuelas que buscan la inclusión educativa y la herramienta primordial que el ministerio de educación en Chile propone como respuesta a las NEE y a la diversidad de estudiantes dentro del aula (MINEDUC 2013; Parrilla A., 2003 ;Orozco A., 2006), es por ello que es de suma relevancia conocer la valoración que los docentes le dan al trabajo colaborativo y más específicamente a la co-enseñanza, lo que permitiría la toma de decisiones fundadas en post de mejoras educativas en un marco de equidad y respeto por las diferencias, a nivel institucional, de los equipos directivos y de los propios co-enseñantes.

El presente estudio, a su vez, posibilitará la reflexión pedagógica de duplas de co-enseñanza implementadas según las orientaciones de los Programas de Integración Escolar en Chile, a través de la develación de la valoración de prácticas pedagógicas, mediante el análisis de la descripción de los propios docentes, ya que como explica Marton y Booth (1997), las propias experiencias no siempre nos permiten ver nuestra forma de experimentar, comprender o percibir las acciones que realizamos.

La temática de co-enseñanza, en estudios desarrollados en nuestro país, es aún poco explorada, siendo además un fenómeno que no cuenta con una data documentada mayor a seis años desde su implementación, es por ello que se torna interesante conocer desde una perspectiva actual la valoración que los docentes generalistas y diferenciales y/o especialistas le dan a éste tipo de trabajo y la forma en que está siendo implementada en las aulas.

1.4 Preguntas de la investigación

¿Cómo valoran profesores regulares y diferenciales el Trabajo en Colaborativo y la Co-enseñanza, en colegios con Programas de Integración Escolar?

1.5 Supuestos del estudio:

Existe baja comprensión del trabajo colaborativo y la co-enseñanza como herramienta para la inclusión educativa.

Existe baja valoración Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar

Los docentes regulares y diferenciales perciben y valoran de distinta forma el trabajo colaborativo y co-enseñanza por lo que no llegan un nivel de interacción apropiado.

1.6 Objetivos del estudio

1.6.1 Objetivo General:

Develar la percepción sobre el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar.

1.6.2 Objetivos específicos:

Identificar la percepción del el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar.

Analizar la valoración que declaran profesores regulares y diferenciales sobre el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza en colegios con Programas de Integración Escolar.

Analizar las diferencias de la percepción entre profesores regulares y diferenciales sobre el trabajo colaborativo y co-enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIA

2.1 Inclusión Educativa

Los primeros acercamientos a la inclusión educativa a nivel mundial, se originan en los movimientos sociales década de los 60 con la lucha por el reconocimiento de la dignidad inalienable de los seres humanos, siendo un foco, la integración de niños con discapacidad al sistema escolar, respaldado por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 en su artículo N° 26 “Toda persona tiene derecho a la educación”.

El Informe Warnock de 1978 estremeció los esquemas vigentes en ese momento sobre educación, reveló nuevas concepciones en los fines de la educación, amparando el derecho a educación de personas con discapacidad, acuñando el concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), el que favorecería un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los estudiantes.

En la misma línea de la educación inclusiva se lleva a cabo la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia (1990), bajo el planteamiento de “Educación para todos”, siendo una de las principales temáticas, la atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y la toma de medidas para garantizar la igualdad de acceso y permanencia en la educación (Tenorio, 2005; Unicef, 2001).

Por otro lado la Declaración de Salamanca (1994) emanada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, fue un aporte fundamental en los avances de la educación inclusiva, reconociendo que la escuela debe y puede proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independiente de sus diferencias (UNESCO, 1994).

El proceso de cambio de enfoque, desde la segregación y exclusiva relegación de la educación especial a centros o escuelas especiales, desde un modelo bio-médico, centrado en corregir o curar y más tarde del enfoque psicológico, basado en el déficit de un diagnóstico, ya en los 90 comienza a dar un giro hacia un enfoque más holístico, luego de la apertura a las nuevas concepciones de educación especial a nivel mundial, entendiendo que:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 1999, p. 10).

Con la madurez creciente de la educación especial y la inclusión educativa, los hitos asociados a estas temáticas continúan desarrollándose a lo largo del tiempo, los que han sido promovidos a nivel internacional principalmente por la Organización de las Naciones Unidas, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y La Agencia Europea, enfocados en profundizar el trabajo de integración de personas con distintas capacidades a las escuelas regulares (Bahamonde, 2015).

En lo contemporáneo y de acuerdo a las aportaciones de Ainscow y Booth (2002) y Blanco R. (2005), se puede entender por inclusión educativa el proceso de mejora sistemática y constante del sistema y las instituciones educativas, que busca tratar de eliminar las barreras de distintos tipos, que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, en éste mismo sentido UNICEF, UNESCO y la fundación HINENI a través de una alianza en 2001 promovieron la discusión frente a la urgencia de dar respuesta educativa de calidad a niños, niñas y jóvenes sin ningún tipo de discriminación, aportando lineamientos de igualdad de oportunidades en educación regular, para personas con y sin discapacidad, promoviendo un camino hacia una sociedad inclusiva y de apertura de escuelas regulares a la atención a la diversidad

Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad son los mismos que orientan la política para cualquier niño. Estos principios están consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y más particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño (...) En sientes, la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente. Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto. (UNICEF, 2001, p.38-39)

El concepto de no discriminación que funda la convención de derechos de los niños, establece que ningún niño o niña deben ser objeto de discriminación, lo que en ningún modo debe ser entendido como exigencia de un trato igualitario para todos, si no, por el contrario, implica la necesidad de entregar las ayudas y oportunidades precisas según las características de cada persona, lo que de cara a la educación implica la oferta de recursos humanos, materiales y financieros necesarios en la consecución de las metas educativas. (Unicef, 2001)

Respetar las diferencias y desde allí potenciar los aprendizajes, es una tarea fundamental de la inclusión educativa, pero como menciona Blanco (1999) 'difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen' (p.1), es por ello que es imperante enfatizar en que la inclusión educativa es tarea de todos y cada uno de

los miembros de la comunidad educativa, aunque, un actor fundamental es el profesor, en su calidad de formador, tal como lo menciona Blanco R. (2005), en una escuela con enfoque inclusivo se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.

3.2 Políticas Públicas sobre Inclusión en Chile

En Chile y a nivel mundial, en los 60, comienzan a resonar los principios de normalización, promoviendo la inclusión social en escuelas regulares de persona con discapacidad, como anteriormente fue mencionado, en ese momento los niños y niñas con dicha condición, eran exclusivamente relegados a las escuelas especiales, bajo un enfoque médico, de compensación y tratamiento a la discapacidad.

Hacia los años 70, en Chile comienzan los primeros acercamientos a la formación de profesores especialistas en educación especial, dirigido a docentes normalistas en ejercicio, a través de postítulos en la Universidad de Chile, los cuales eran becados por el Ministerio de Educación, orientados a dar respuesta educativa a niños y niñas con discapacidad, ampliando así la cobertura, no solo en escuelas regulares, sino también, en escuelas especiales. Posterior a todo aquello, se norma por parte del Estado la modalidad de educación especial, a través de la creación de planes y programas de estudio, la creación de grupos diferenciales (Dt. N° 457/76), se establece la dotación docente para las escuelas especiales (Dt. N°911/77), se promueve la creación de nuevas escuelas especiales y el perfeccionamiento de docentes para la atención a grupos diferenciales, sin embargo, a pesar de todos los avances en la materia, aun la educación especial continuaba como un sub sistema, sin mucha conexión con la educación regular.

Ese sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación, ya no conviene (...) ha llegado el momento para la educación especial y regular de fusionarse en un sólo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos (Stainback y Stainback, 1984, p.10).

En esta transición de implementación de nuevas normativas y decretos que comenzaron a regir la educación especial, dentro del contexto de la educación regular (grupos diferenciales), surgieron variedad de dificultades, entre las cuales se pueden mencionar, la falta de especialistas para el apoyo a la superación de las dificultades que imponía el sistema regular y las características propias de la Necesidad Educativa Especial, otro aspecto relevante fue el bajo nivel de competencias y disposición de docentes de educación regular a integrar en sus aulas estudiantes con algún tipo de discapacidad, el aislamiento de estudiantes y personal de apoyo dentro de los centros educativos de la educación regular y falta de recursos materiales, por mencionar algunos.

En la década de los 90 se promulga el decreto N° 490/90 que estableció normas para integrar estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y/o sensorial en establecimientos comunes, de esta forma, los establecimientos educativos percibieron subvención adicional por estudiante integrado, posterior a ello se establece el decreto N° 01/98 dando paso a nuevos decretos e instructivos en función de la integración educativa e implementación de programas con éste fin.

A lo largo de los años y a medida que se han realizado ajustes y reformas a la ley de educación en Chile y en el afán de dar cumplimiento a tratados internacionales y compromisos sociales propios del desarrollo de políticas inclusivas internas, se han ido incorporando normas más claras y regularizadoras, las que han aportado en el cambio de la concepción de escuela de décadas anteriores.

Con el fin de continuar avanzando en el tránsito a la inclusión educativa se determinó la implementación del Decreto N° 170/2009 como reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar quiénes serán los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial, entregando también a través de las Orientaciones Técnicas de implementación, apoyo hacia las comunidades educativas para optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los Programas de Integración Escolar, los que tienen por objetivo entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (MINEDUC, 2013).

La actual reforma educativa basa sus políticas públicas en la operacionalización de una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión puedan participar y progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral.

Es así como se incorpora el Decreto N°83/2015, el que promueve la diversificación de la enseñanza, y aprueba la realización de adecuaciones curriculares dependiendo de las necesidades educativas de los estudiantes, garantizando la participación y progreso de todas y todos los estudiantes en los aprendizajes a través de una respuesta pertinente frente a la diversidad (MINEDUC, 2017).

En esta misma línea se implementa la ley N° 20.845/2015 de Inclusión Escolar, la que propende la eliminación de prácticas de exclusión en establecimientos que reciben subvención por parte del Estado, una de las medidas que exige ésta ley es descartar la selección escolar para el ingreso al sistema, promoviendo la escuela como un lugar de encuentro de diversas culturas, etnias, religiones, niveles socio económicos y capacidades tanto físicas como intelectuales.

La nueva política nacional de inclusión educacional, se basa en tres principios: presencia, reconocimiento y pertenencia, bajo ese prisma, es que se pretende

promover el cambio en la cultura de las comunidades educativas, generar culturas integradoras, que faciliten la implementación de respuestas educativas pertinentes, incorporando como prácticas habituales el trabajo colaborativo entre los docentes y con otros profesionales de apoyo (MINEDUC, 2017).

3.3 Trabajo Colaborativo

Entendiendo que el trabajo colaborativo y los procesos cooperativos son una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999) y que propician además la transformación de culturas instauradas en la escuela, es que se hace necesaria su implementación en los centros educativos.

El trabajo colaborativo lo podemos definir según Parrilla, y Daniels (1998), como un 'modelo de apoyo desarrollado desde el marco de las teorías del desarrollo organizativo, consistente en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas' (p.15).

El trabajo colaborativo no es una acción que se limite exclusivamente al ámbito de la docencia, sino más bien, debe ser conocido en lo amplio del significado, enfocado en 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 trabajo de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un periodo de tiempo determinado (Antúnez, 1999, p.95).

La inclusión educativa requiere de algunas tareas fundamentales para su desarrollo, una de ellas es apoyar a los profesores y especialistas no docentes en el desarrollo de sus competencias para la atención y respuesta a la diversidad. Como lo menciona también la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) 'Todos los profesores deberían tener actitudes positivas hacia los estudiantes y la voluntad de trabajar de manera colaborativa con los colegas (p.16), aportación que impacta directamente en su ejercicio docente, facilitando la planificación de la respuesta educativa y la pertinencia de la misma.

Yaradola, M.E. (2007) sostiene que es necesario que los docentes desarrollen nuevos conocimientos y habilidades, además de un cambio de actitud, incorporando valores inclusivos, lo que requiere procesos de capacitación, pero también de prácticas educativas reflexivas y en equipos, esto implica un quiebre del enfoque homogeneizador en el quehacer docente, orientando la planificación de enseñanza

en función de la respuesta a la diversidad de necesidades educativas, lo que sería facilitado mediante el trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela y los otros profesionales que formen parte del equipo en cada centro educativo, debiendo ser cada uno, aporte con sus conocimientos, habilidades y perspectiva, garantizando así el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

Para Parrilla (2003), el trabajo colaborativo es una herramienta efectiva en el ámbito educativo, concepción que es compartida por Orozco (2006) señalando que,

Aunque el aprendizaje colaborativo ha recibido diferentes formas de definirlo, en líneas generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia de que el aprendizaje y la actividad laboral se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos (p. 4).

El Ministerio de Educación (2013) define el Trabajo Colaborativo a través de las Orientaciones Técnicas para programa de Integración Escolar como:

Una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (p.39).

El trabajo colaborativo, en síntesis, es una estrategia de cooperación y apoyo mutuo entre más de un participante, los que ponen en marcha un conjunto de acciones, con el fin de obtener un propósito en común, en un periodo de tiempo determinado (Echeita, 2008; Antúnez, 1999).

En Chile con la implementación del decreto 170/2009 y la asignación de horas específicas orientadas a la ejecución de trabajo colaborativo, fue necesaria la aclaración en detalle de las acciones que el Ministerio de Educación de nuestro país supone como óptimas para el desarrollo de la co-enseñanza, siendo ésta considerada una estrategia de inclusión educativa que basa su quehacer en equiparar oportunidades tendientes a la participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, de todos los estudiantes, es así que en 2013 comienza regir la obligatoriedad de la puesta en marcha de acciones concretas referidas a dicho proceso en los establecimientos educacionales con programa de Integración (MINEDUC, 2010; MINEDUC, 2013).

El trabajo colaborativo como herramienta de mejora educativa, incluyen criterios de implementación, tales como, contar en los centros educativos con equipos multidisciplinares, que aporte al mejoramiento de los aprendizajes y crecimiento profesional del recurso humano, en función de aquello es que el MINEDUC indica que el trabajo en colaboración debe tener lugar y tiempo definidos, además de los

integrantes del equipo, los que son conformados en primera instancia por docentes regulares, profesor especialista y asistentes profesionales de la educación, estos equipos, ocasionalmente se enriquecen con la presencia y participación de asistentes de aula, intérpretes de señas, familiares o tutores legales, entre otros.

El trabajo colaborativo en los PIE es fundamental para el desarrollo de funciones que el Equipo de aula requiere concretar, donde destacan:

- a- La Planificación de la respuesta educativa y el acceso al curriculum.
- b- La Elaboración del Plan de apoyo individual del estudiante.
- c- El Diseño y registro de los aprendizajes.

Estas acciones deben ser consensuadas, establecidas y ejecutadas en colaboración, la que variará su forma de concreción según el tipo de interacción que logren desarrollar los equipos de aula o dupla de co-docentes.

Cardona (2006), expone de forma clara tres modelos conceptuales referidos a la colaboración entre profesionales de la educación, que clarifican y dejan en evidencias las formas de implementación del Trabajo Colaborativo en el quehacer de la escuela:

1. 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 profesores de la educación regular.
2. Modelos Colaborativos: Surgen 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. Modelo de Co-enseñanza: Ambas partes están presentes y comparten la responsabilidad de la planificación y aplicación del curriculum.

Desde la mirada de la inclusión educativa y la aspiración en el logro de ella, es de vital importancia que los centros educativos realicen acciones sistemáticas que involucren a todos los miembros de la comunidad, lo que requiere de tiempo y voluntades de cambio, debiendo ser plasmado en los proyectos educativo institucionales, el que además, ante todo, debe ser participativo y consensuado, lo que favorecería la motivación y el compromiso por parte de los actores en su puesta en práctica (MERCOSUR, 2000).

3.4.1 Co- enseñanza (Respuesta educativa a las NEE)

Cuando hablamos de co-enseñanza, hablamos de una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas (MINEDUC, 2012) la que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a uno o más alumnos, además implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (Cramer et al., 2010; y Villa et al., 2008, en Rodríguez, 2010).

Una respuesta educativa diversificada según el requerimiento de la diversidad de necesidades de todo el alumnado, requiere sin duda contar con recursos, medios y personas especializadas disponibles en los espacios y contextos comunes (Echeita, 2008).

La co-docencia, co-teaching, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012).

El abordaje a las NEE indicado por parte del MINEDUC, a través de sus Orientaciones técnicas para la implementación de los Programas de Integración (2013), emplaza a los docentes generales como especiales a un trabajo colaborativo mediante la co-enseñanza, como estrategia primordial, involucrando responsabilidades y compromisos de ayuda en pos de la atención a las necesidades de los alumnos con y sin discapacidad, tal como lo sostiene Cramer (2010).

3.4.2 Co- Enseñanza en Programas de Integración Escolar

En Chile el Trabajo Colaborativo entre docentes se da al alero de los Programas de Integración Escolar, los que cuentan con especificaciones de distribución de tiempos para su ejecución, detallados en letra b, artículo 86º, en el título V del DS N° 170/2009, donde se indica que el o los profesores de educación regular deben contar con un mínimo de 3 horas cronológicas semanales para la planificación del diseño de la respuesta educativa de acceso al currículo, la elaboración un Plan de Apoyo individual del estudiante (en caso de ser requerido) y el diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes, de los estudiantes y principalmente de los que presentan NEE.

Dicha planificación, como lo indica el DS N° 170/2009 y lo aclaran las Orientaciones técnicas para la implementación de los Programas de Integración (2013) debe ser basada en la estrategia de co-enseñanza para el aula común, donde los profesores especialistas cuentan con un mínimo de 8 horas pedagógicas por curso, con jornada

escolar completa y al menos 6 para uno sin jornada escolar completa, tiempo en el cual se debe ejecutar la co-enseñanza.

3.5 Enfoques co- enseñanza

Para instalar prácticas de co-enseñanza en las escuelas y determinar la forma en que se hará, se requiere considerar algunos factores previos que Cook (2004), clasifica de la siguiente forma:

- Características y necesidades del alumno.
- Características y necesidades de los docentes.
- Plan de estudios, incluyendo contenido y estrategias de instrucción.
- Consideraciones pragmáticas.

Según las particularidades de los factores antes mencionados es posible una u otra forma de implementar la co-enseñanza a través de sus enfoques, brindando una amplia variedad de sistemas de prestación de servicios que proporcionan apoyos a alumnos con necesidades educativas especiales (Cook 2004).

Para efecto de este estudio se desarrollarán los enfoques planteados en las investigaciones de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008). Estos autores definen ocho enfoques de co-enseñanza, que se describen a continuación.

1- Co-enseñanza de Observación; uno de los docentes dirige la clase completa, mientras que el otro recoge información académica, conductual, social de toda la clase o de un grupo de estudiantes.

2- Co-enseñanza de apoyo; Este tipo de co-enseñanza ofrece la posibilidad de que uno de los o las docentes realice una observación detallada de las necesidades de los y las estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase. Villa et al. (2008) señala que este enfoque es favorable cuando los profesores son novatos en la co-enseñanza. En el caso que un profesor utilice siempre esta forma de co-enseñanza puede que corra el riesgo de ser un ayudante más o una visita dentro de la sala.

3- Co-enseñanza de grupos simultáneos; los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez una misma información. Cada docente realiza las adaptaciones y acciones necesarias según las características del grupo. El objetivo es mejorar la participación de los estudiantes. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.

4-Co-enseñanza de rotación entre grupos; Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases o en entre grupos de estudiantes, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los y las estudiantes según sea necesario.

5- Co-enseñanza en estaciones; En este enfoque, los profesores se dividen contenidos y grupos de estudiantes. Cada profesor trabaja con un grupo de estudiantes según sus necesidades y luego los y las estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza. Friend et al. (2010) plantea la división de curso en tres grupos, dos de ellos reciben instrucción y el otro trabaja de forma independiente.

6.- Co- enseñanza Alternativa; En la enseñanza alternativa, un docente asume la responsabilidad de todo el grupo, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño, considerando que en una clase hay ocasiones en las que varios alumnos necesitan una atención especializada.

7.-Co-enseñanza complementaria; un profesor trabaja para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor. Por ejemplo; parafraseo, modelamiento para tomar apuntes, enseñar a un grupo de estudiantes las habilidades que deben tener antes de iniciar un aprendizaje cooperativo, monitoriar a estos alumnos en la práctica de sus roles durante el desarrollo de la clase.

8.- Co- enseñanza en equipo; En la enseñanza en equipo, los profesores están entregando la misma instrucción a la par, asumiendo labores como planificar, enseñar y evaluar, intercambiando roles durante la clase según la expertiz de cada uno. La mayoría de los y las docentes consideran que este enfoque es la forma más compleja.

En la siguiente gráfica se explican, a modo de resumen, los distintos enfoques de la co- enseñanza elaborado en base a Friend y Bursuck (2009), citados en Rodríguez, 2012, p. 24.

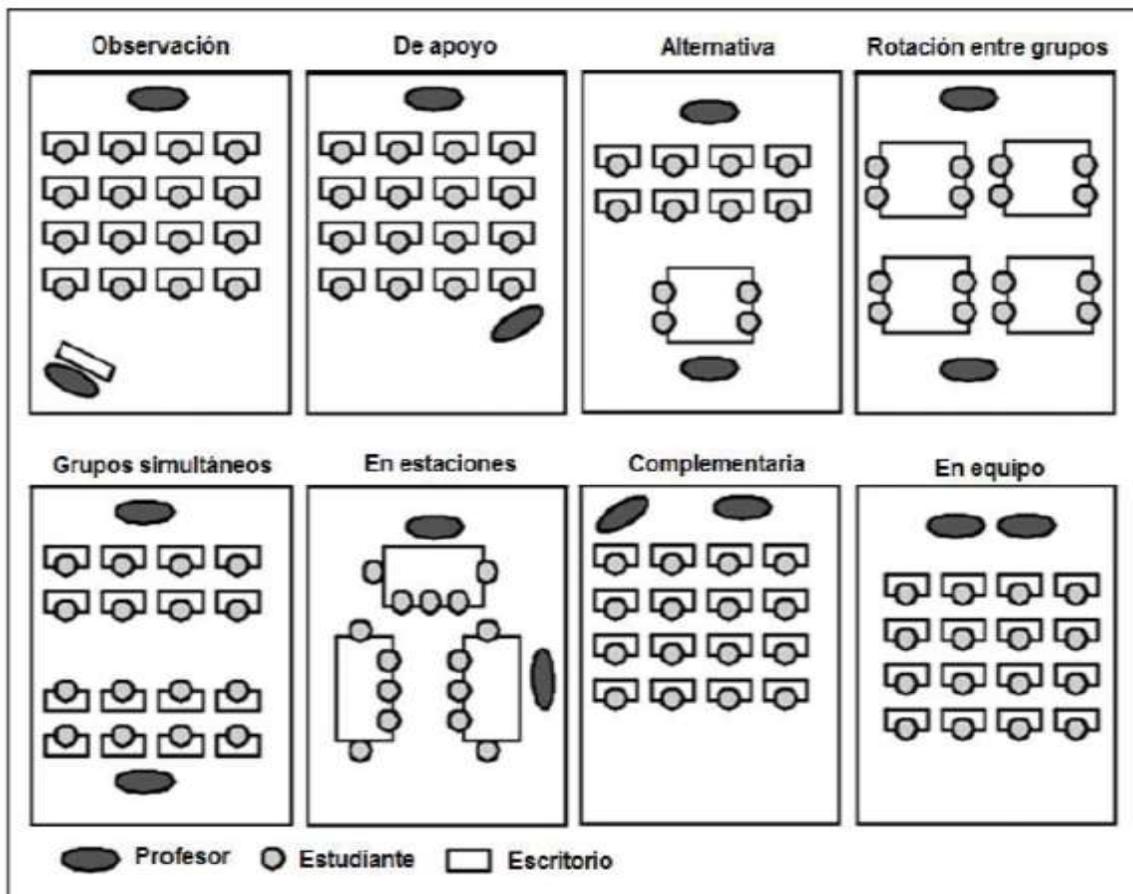


Figura 1. Enfoques de la co-enseñanza elaborado en base a Friend y Bursuck (2009, citados en Rodríguez, 2012, p. 24).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque del estudio

El estudio se enmarca en una investigación cualitativa, dando respuesta a la naturaleza de los objetivos planteados, los que pretenden develar la valoración del trabajo colaborativo y la co-enseñanza desde la perspectiva de los co-docentes. Con el fin de interpretar las subjetividades en las percepciones de los docentes de una forma profunda y enriquecedora, es que se aborda la investigación desde un paradigma cualitativo, lo que permitirá develar los significados atribuidos por los sujetos a experiencias en un contexto particular (Ruiz, 2007).

3.2 Tipo y diseño de estudio:

Esta investigación es de tipo descriptiva, con un diseño fenomenográfico, el que apunta a capturar aspectos críticos de las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno en un ámbito colectivo y tiene por objetivo identificar y describir la variación de formas cualitativamente diferentes en las cuales un fenómeno puede ser experimentado, percibido, comprendido o conceptualizado (Marton, 2007).

La fenomenografía aborda los fenómenos desde la posición de los sujetos, orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias (Marton & Booth, 1997), siendo en este caso profesores regulares y diferenciales de un colegio con Programa de Integración Escolar, en la comuna de Chillán, que desarrollan sus clases en duplas de co-docencia y trabajo colaborativo.

3.3 Población, muestra/Informantes /sujetos de estudio

La selección de los informantes claves para esta investigación es dirigida a profesores generalistas y diferenciales, de un colegio particular subvencionado, en la ciudad de Chillán, que desarrollen labor docente entre el nivel pre- básico y primer y segundo ciclo de enseñanza básica, que cuenten con estudiantes adscritos al Programa de Integración Escolar.

El muestreo se realizó de forma intencionada, utilizando casos extremos, para una muestra rica en información.

Tabla 1

Características de los sujetos

Sujeto	Cargo	Curso
Docente 1	Profesora diferencial, mención discapacidad intelectual e integración escolar y Audición y lenguaje.	1°

Docente 2	Profesor de educación general básica, diplomado en curriculum y en proceso magister en curriculum y proyectos educativos.	2°
Docente 3:	Profesor de educación general básica, mención en matemáticas.	4° - 5° - 6°
Docente 4:	Educadora de párvulos, con post título en trastornos específicos del lenguaje y con segunda carrera de profesora de educación diferencial.	NT2 – 2°
Docente 5:	Profesor de educación general básica, post título de matemáticas para segundo ciclo.	1°
Docente 6:	Profesora de educación general básica, mención en matemáticas.	4°- 5°-6°
Docente 7:	Educadora de párvulos con mención en educación diferencial.	NT1
Docente 8	Profesora de educación diferencial, mención dificultades del aprendizaje.	3° - 4°

3.4 Técnicas de relevamiento de información

Considerando el discurso como unidad de análisis, se utilizará 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 se realizarán de acuerdo a una guía de entrevista. Se realizará un registro de notas de campo para registrar aspectos no verbales, contextuales y situacionales.

Tabla 2

Pauta de entrevista.

Pauta de entrevista.
<p>Pregunta Guía ¿Cómo valoran los docentes el trabajo colaborativo en el aula?</p>
<p>1. Datos biográficos y profesionales (ambos profesores) 1.1. Trayectoria años de servicio y experiencia docente 1.2. Formación (pre y postgrado) universidad, enfoque, especialización, posgrados, cursos.</p>
<p>2. Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar (ambos profesores) 2.1. que conoce y cuanto conoce de programas PIE en el colegio y en su comuna (y en el país o en el mundo) 2.2. Opinión y valoración del proyecto de integración (en general y en su establecimiento)</p>
<p>3. Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).</p>
<p>4. Valoración de trabajo colaborativo (ambos profesores) 4.1. Año en que comenzó a realizar el trabajo colaborativo. 4.2. Los cambios que ha habido en el trabajo de aula. 4.3. Opinión sobre implementación de actualizaciones en sus prácticas en torno al PIE. (docente especialista) o sobre implementación de innovaciones o prácticas diferentes (profesor regular) 4.4. Horas que dispone para el trabajo colaborativo 4.5. Qué tipo de actividad realiza en el tiempo del trabajo colaborativo y con qué profesionales se reúne, Intervención de otros profesionales al Fonoaudiólogo, Kinesiólogo, etc. 4.6. Cómo desarrollan el trabajo en el aula con la profesora especialistas (o prof. regular). 4.7. Conocimiento de los diferentes enfoques de co-docencia. 4.8. valoración de enfoques del trabajo de co-docencia (si conoce más de uno, cual le gusta más) 4.9. Resultados observados y efectividad del trabajo colaborativo en el aula.</p>

3.5 Estrategia de Procesamiento y Análisis de datos

Se realizó análisis a través de triangulación hermenéutica a través de la reunión y cruce dialéctico de la información reunida a través de la transcripción de las entrevistas aplicada a los sujetos en estudio siguiendo los pasos descritos por Francisco Cisterna Cabrera (2005) en su artículo “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”.

Se realiza transcripción literal del discurso, documentado en grabaciones realizadas durante las entrevistas, tras previa firma de consentimiento informado, para luego realizar un análisis del texto, a través de las categorías apriorísticas, en primera instancia sujeto por sujeto entrevistado, para luego comparar la información distinguiendo y contrastando los dos tipos de entrevistados para esta investigación, docentes diferenciales y docentes regulares.

Las categorías de análisis utilizadas son:

1. **Datos biográficos y profesionales**, esta categoría busca recoger información acerca de la formación y trayectoria profesional, experiencia y años de servicio de los docentes, permitiendo caracterizar a los sujetos que forman parte de la investigación.
2. **Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar**, en este apartado se indaga el conocimiento y juicio personal que tienen los entrevistados sobre Programa de Integración Escolar, programas que impulsan la implementación del trabajo colaborativo y la co-docencia en los establecimientos educacionales.
3. **Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83)**, Las políticas y normativas educativas referidas a inclusión, son cartas de navegación en el proceso de transformación a escuelas inclusivas y por ende de la implementación de herramientas educativas que aporten en este sentido, es por ello que se indaga este aspecto.
4. **Valoración de trabajo colaborativo**, en esta categoría se busca poner de manifiesto la atribución o determinación de valor que le dan los sujetos a la colaboración entre docentes teniendo en cuenta los años que llevan realizando trabajo colaborativo, los cambios en el trabajo del aula común que han experimentado, la opinión sobre implementación de actualizaciones en sus prácticas e implementación de innovaciones en torno al P.I.E., además del tiempo y tipo de actividad que realizan en el trabajo colaborativo cuando se reúnen los profesionales. Otro de los aspectos relevantes en esta categoría tiene relación con el tipo de co-docencia que desarrollan los docentes dentro del aula común además de la indagación sobre el conocimiento de los diferentes enfoques de co-docencia y su valoración y la opinión sobre los resultados observados y la efectividad de la implementación en el aula.
5. **Consideraciones contextuales en el aula**, Conocer a los estudiantes presentes en el aula, sus capacidades y particularidades diagnósticas, son factores fundamentales para el diseño, planeación, ajuste e implementación

de una clase, por ello ésta categoría indaga a su respecto, además de captar la percepción de los docentes referida a los tiempos de planificación y preparación de material en torno a la diversidad y las orientaciones del decreto 83 y Diseño Universal del Aprendizaje.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos y la interpretación de la información. En primer lugar se realiza el análisis textual del discurso de cada individuo por categoría y sub categoría apriorística para luego contrastar el discurso de profesores generalistas y diferenciales.

Para la transcripción de las entrevista se utilizaron signos para registrar información no verbal.

Tabla 3

Signos utilizados en transcripción de entrevistas.

Signo	Explicación
,	Pausas
(...)	Omisión de un fragmento del corpus discursivo

4.1 Triangulación Hermenéutica.

Considerando la comparativa entre profesores diferenciales y profesores regulares, es que se realiza un análisis por estamento sobre la opinión y/valor de cada tópico de la investigación detallado en las categorías.

4.1.1 Valoración de trabajo colaborativo en el aula.

El desglose de las categorías y sub categorías obedecen a información relevante sobre identificación y clasificación de los docentes, además de la planificación, preparación y ejecución de la enseñanza en co-docencia.

Tabla 4

Resumen de tópicos abordados Valoración del trabajo colaborativo en aula.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
	a. Trayectoria años de servicio y experiencia docente.

1. Datos biográficos y profesionales.	b. Tipo de formación (pre y postgrado) universitaria, enfoque, especialización, posgrados o cursos.
2. Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar.	a. Conocimiento sobre Programa de Integración Escolar en el colegio y en su comuna (y en el país o en el mundo).
	b. Opinión y valoración del Programa de Integración Escolar.
3. Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).	
4. Valoración de trabajo colaborativo.	a. Año en que comenzó a realizar el trabajo colaborativo.
	b. Cambios en el trabajo del aula común.
	c. Opinión sobre implementación de actualizaciones en sus prácticas en torno al PIE. o sobre implementación de innovaciones o prácticas diferentes.
	d. Tiempo para el trabajo colaborativo.
	e. Tipo de actividad que se realiza en el tiempo del trabajo colaborativo y profesionales que se reúnen.
	f. Tipo de co-docencia que desarrollan en el aula común.
	g. Conocimiento de los diferentes enfoques de co-docencia.
	h. Valoración de enfoques de co-docencia.
	i. Opinión de resultados observados y efectividad del trabajo colaborativo en el aula.
5. Consideraciones contextuales en el aula.	a. Derivaciones y diagnósticos presentes en el aula.
	b. Tipo de adecuación utilizada.
	c. Tiempo de planificación y preparación de material en torno a la diversidad y las orientaciones del decreto 83.
	d. Conocimiento sobre Diseño Universal Aprendizaje.

Tabla 5

Resumen de categoría Datos biográficos y profesionales.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
1. Datos biográficos y profesionales	a. Trayectoria años de servicio y experiencia docente.
	b. Tipo de formación (pre y postgrado) universitaria, enfoque, especialización, posgrados o cursos.

4.1.1.1 Datos biográficos y profesionales

Es importante considerar la formación de los docentes y las funciones que cumplen dentro del establecimiento, además de su trayectoria laboral, ya que los eventos o experiencias vividas pueden ser determinantes en el desempeño actual. Es por ello que se abordan dos sub-categorías a. Trayectoria años de servicio y experiencia docente y b. Tipo de formación (pre y postgrado) universitaria, enfoque, especialización, posgrados o cursos.

a. Trayectoria años de servicio y experiencia docente.

Todos los docentes entrevistados tienen como mínimo 5 años de ejercicio laboral y un mínimo de tres años en el actual establecimiento.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: egresé en 2014 y desde esa fecha he trabajado y bueno, de manera estable en este colegio tercer año.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: llevo 8 años trabajando 6 en el actual colegio (..) acá en Chillán.

Dos de las docentes entrevistadas han tenido experiencia de trabajo como educadoras de párvulos y como docentes de programa de integración escolar, esta dualidad les ha permitido experimentar el rol de profesor de aula y el rol del profesor diferencial.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: estoy cumpliendo 20 años de trabajo, comencé a trabajar en un colegio como educadora de párvulos y en otro colegio en jornada contraria como profesora de integración y eso lo hice durante cinco años y después de esos cinco años seguí solamente como educadora de párvulos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: actualmente trabajo como profesora diferencial y llevo diez años aquí en el colegio ya.

ENTREVISTADORA: ¿Antes había trabajado en otro colegio profesora?

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Sí, pero como educadora de párvulos dos años.

b. Tipo de formación (pre y postgrado) universitaria, enfoque, especialización, posgrados o cursos.

Todos los entrevistados son egresados de las carreras que ejercen, declaran menciones y participación constante en cursos de perfeccionamiento.

Docente 1: Profesora diferencial, mención discapacidad intelectual e integración escolar y Audición y lenguaje.

Docente 2: Profesor de educación general básica, diplomado en curriculum y en proceso magister en curriculum y proyectos educativos.

Docente 3: Profesor de educación general básica, mención matemáticas.
 Docente 4: Educadora de párvulos, con post título en trastornos específicos del lenguaje y con segunda carrera de profesora de educación diferencial.
 Docente 5: Profesor de educación general básica, post título de matemáticas para segundo ciclo.
 Docente 6: Profesora de educación general básica, mención en matemáticas.
 Docente 7: Educadora de párvulos con mención en educación diferencial.
 Docente 8: Profesora de educación diferencial, mención dificultades del aprendizaje.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: estudié en Puerto Montt en la Universidad San Sebastián, pedagogía en educación diferencial.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Yo soy egresado de la universidad el Bío Bío, estudié pedagogía en educación general básica y egresé en 2014.

ENTREVISTADORA: algún post título o...

Profesor 5: sí el año inmediatamente posterior, 2015 hice un post título de matemáticas para segundo ciclo.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: estudié en la universidad del Bío Bío, estudié educación parvularia, luego hice un pos título en trastornos específicos del lenguaje y luego estudié diferencial.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Estudié en la Universidad adventista y hice una mención en matemáticas en la Universidad del Bío Bío.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Estudié educación diferencia, profesora, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Concepción (...) soy educadora diferencial especialista en trastornos del aprendizaje, eh... postgrados no, no tengo. Cursos sí, he hecho cursos de TEA.

Tabla 6

Resumen de categoría Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
2. Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar.	a. Conocimiento sobre Programa de Integración Escolar en el colegio y en su comuna (y en el país o en el mundo).
	b. Opinión y valoración del Programa de Integración Escolar.

4.1.1.2 Conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar.

Esta categoría corresponde a las opiniones o valoración que los docentes regulares como diferenciales emiten sobre la inclusión o integración escolar. Es por ello que los profesores entrevistados dan respuesta a las temáticas a. Nivel de conocimiento sobre Programa de Integración Escolar en el colegio y en su comuna (y en el país o en el mundo) y b. Opinión y valoración del Programa de Integración Escolar.

a. Conocimiento sobre Programa de Integración Escolar en el colegio y en su comuna (y en el país o en el mundo).

Por un lado los profesores diferenciales declaran observar mejoras en los procesos de integración e inclusión en los colegios, pero aun lo observan como parte de un desafío. Mientras que los profesores regulares comentan progresos en la implementación de los programas de integración y su interacción con los docentes especialistas, viéndolo como apoyo para estudiantes con NEE.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En un comienzo, yo creo que la mayoría, un poco reacio al tema, porque no sabíamos de qué se trataba en un comienzo se veía de cierta manera una persona ajena a la sala cuando iba la profesora especialista, pero en muy poco tiempo ya me acostumbré y vi que realmente era un aporte que era un equipo que se formaba, o sea era una ayuda más para el aprendizaje de los estudiantes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Se genera apoyos individualizados para estudiantes en función de sus necesidades específicas, dependiendo del diagnóstico que tengan y los profesionales que trabajan en esa área buscan la manera de abordar esos contenidos o del nivel o de la disciplina de la manera que pueda ser más efectiva para que el alumno aprenda significativamente.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: De a poco se fue abriendo un poco más en realidad, los colegas de aula el poder dejar intervenir un poco más a profesor especialista.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Bueno de a poco han ido mejorando muchas cosas, muchas cosas, al principio los niños cuando existían las cuatro modalidades de integración muchos niños eran netamente modalidad cuatro en integración.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: La inclusión es el concepto que actualmente se está buscando. Que los niños puedan participar de un contexto más natural que ellos puedan no ser segregados en ninguna

actividad por lo tanto es el desafío que tienen todos los colegios en la actualidad

b. Opinión y valoración del Programa de Integración Escolar.

Existe consenso en docentes diferenciales en que su participación ha ido en aumento y que se está cumpliendo con las exigencias de la normativa, lo que es considerado positivo.

La opinión reportada por profesores regulares indica que el trabajo del Programa de Integración Escolar es fundamental, transformándose para algunos docentes en una necesidad de apoyo y colaboración dentro y fuera del aula, mientras que para otros docentes la labor del o la profesora diferencial y los progresos en el curriculum de algunos estudiantes con NEE se deben a entre otros factores al tiempo que se trabar fuera del aula común, en aula de recurso, con grupos reducidos.

ENTREVISTADOR: Y su opinión o el valor que usted le da al programa de integración en este colegio o a nivel nacional.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Yo lo considero bueno, considero que en la actualidad estamos cumpliendo con la normativa y se está dando también, respuesta a las necesidades de los niños.

ENTREVISTADORA: ¿Qué valoración le da al trabajo colaborativo en sí?

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Harto, yo si tú me dices... tengo una necesidad de trabajar con el PIE, de verdad que con los profesores con las profesoras que trabajo es un trabajo sumamente colaborativo, es un trabajo que es muy enriquecedor, trato de involucralos en todas las actividades, me gusta, me sirve como modelo para trabajar en el aula, me saca mucho de apuros, me dan ideas, yo trabajo mucho y me gusta mucho trabajar, entonces para mí es muy importante trabajar con personas que tengan otra visión de educación también.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Mi opinión personal es que funciona muy bien tiene una estructura, un orden, hay gran cantidad de personas que trabajan en esa área, tanto técnicos como educadoras y profesoras de integración, yo siento que ese trabajo es fundamental, porque muchas veces para el profesor de aula, visto a la luz de la investigación de ustedes, se hace complejo en alguna medida conocer alguna situaciones o dificultades específicas de tus alumnos y muchas veces por no tener la preparación quizá o por la cantidad de alumnos de la sala propiamente tal, se haría imposible llegar específicamente a ese niño y ayudarlo, como sí lo están haciendo las profesoras de integración, en este caso por ambas cosas como

señalaba, por su especialización en primer lugar que son cosas que han estudiado en profundidad y segundo, porque trabajan en un grupo más reducido.

Tabla 7

Resumen categoría Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).

CATEGORÍAS
3. Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).

4.1.1.3 Conocimiento y valoración de políticas y normas en inclusión/integración (decretos 170 y decreto 83).

La mayoría de los docentes regulares no manejan información de la normativa que rige el PIE, siendo argumentado en uno de los casos como una debilidad en su formación de pre-grado, lo que subsanan con lecturas o apoyo de su co-docente.

Los docentes diferenciales convergen en un conocimiento práctico de la normativa, usándola como timón orientador de su trabajo, además es vista como respaldo para la implementación de innovaciones y la co-docencia.

ENTREVISTADORA: Y con respecto a las políticas y normativas referidas a de inclusión o integración escolar, maneja algunos...

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: La verdad que algunos, algunos decretos que se van siempre conversando, si, algo pero la verdad que no soy muy entendido en el tema, a medida que voy necesitando voy repasando, voy leyendo, pero no soy un estudioso del tema.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Yo siento que podría ser una de las desventajas en mi formación profesional

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Las leyes no las manejo al 100% me voy guiando por lo que me va diciendo mi colega.

ENTREVISTADORA: y con respecto a las actualizaciones que se han ido dando, tanto el decreto 170 como el del 83 últimamente, ¿qué opinas tú?

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: yo creo que son cosas que se han venido haciendo de a poco, hay cosas que internamente se hacen, hay cosas que favorecen, otras que quizá uno no quisiera que fueran así, pero sí ayudan a que como es ley, en el aula común

puedan aceptarse de, no si decir que si porque es ley solamente o de mejor manera.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: El decreto rige nuestro trabajo nos da los lineamientos que tenemos que seguir, nos indica la cantidad de horas que tenemos que ir a sala, bueno que son ocho horas en sala, son dos horas en aula de recursos eeeeem la cantidad de documentos que tenemos que tener por cada estudiante, la cantidad de horas que tenemos que darles a los diagnósticos, no sé si son permanentes si son transitorios.

Tabla 8

Resumen de categoría Valoración de trabajo colaborativo.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
4. Valoración de trabajo colaborativo.	a. Año en que comenzó a realizar el trabajo colaborativo.
	b. Cambios en el trabajo del aula común.
	c. Opinión sobre implementación de actualizaciones en sus prácticas en torno al PIE. o sobre implementación de innovaciones o prácticas diferentes.
	d. Tiempo para el trabajo colaborativo.
	e. Tipo de actividad que se realiza en el tiempo del trabajo colaborativo y profesionales que se reúnen.
	f. Tipo de co-docencia que desarrollan en el aula común.
	g. Conocimiento de los diferentes enfoques de co-docencia.
	h. Valoración de enfoques de co-docencia.
	i. Opinión de resultados observados y efectividad del trabajo colaborativo en el aula.

4.1.1.4 Valoración de trabajo colaborativo.

a. Año en que comenzó a realizar el trabajo colaborativo.

Todos los docentes regulares comenzaron a experimentar el trabajo colaborativo como tal, en el actual colegio, algunos tuvieron experiencias previas hace más de 5 años, donde solo se realizaba acompañamiento al aula por parte del profesor diferencial.

Los docentes regulares indican que a contar del 2010 comenzó la implementación más rigurosa y los cambios en el trabajo de Programa de Integración Escolar, con ingresos al aula por parte de la profesora diferencial, lo que no fue cómodo inicialmente, ya que los docentes

generalistas observaban como una persona ajena al co-docente, percepción que fue cambiando con el paso del tiempo y con la conformación de los equipos de aula, siendo valorado como un aporte en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

ENTREVISTADORA: y que tal el tema de la inclusión profesor acá en el colegio, que le parece a usted, bueno, tan to en el colegio como en toda esta trayectoria que usted me ha contado, la integración, la inclusión de los niños en sala.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En un comienzo, yo creo que la mayoría, un poco reacio al tema, porque no sabíamos de qué se trataba en un comienzo se veía de cierta manera una persona ajena a la sala cuando iba la profesora especialista, pero en muy poco tiempo ya me acostumbré y vi que realmente era un aporte que era un equipo que se formaba, o sea era una ayuda más para el aprendizaje de los estudiantes.

ENTREVISTADORA: y más o menos ¿en qué año comenzó a trabajar en trabajo colaborativo acá en el colegio?

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: el primer año, el primer año comenzamos, empezó como fuerte el proyecto de integración como a mediados de año del 2010, en un comienzo trabajaba igual como el primer año en la escuela rural de una profesora que iba a retirar algunos niños a la sala y el segundo semestre del 2010 comenzó con la asistencia de la profesora especialista a aula común.

Mientras que las docentes diferenciales reconocen el comienzo del trabajo colaborativo a partir del año 2011, indicando que al principio no fue muy bien visto por los docentes de aula el ingreso a sala y la co-docencia.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: El trabajo colaborativo en este colegio comenzó el 2011, en 2010 se hacían reuniones pero no de manera tan formal, reuniones después de consejo de profesores donde uno se acercaba a conversar determinados temas o de los niños, pero ya de manera legal de manera más formal, se realizó en el 2011.

ENTREVISTADORA: y que evolución ha visto en ese trabajo usted.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Bueno, al comienzo los profesores no estaban muy comprometidos era como prácticamente algo tedioso para ellos, incluso a veces pérdida de tiempo asistir a esas reuniones o trataban como de informar cosas específicas y no había como una profundidad en las reuniones, no así lo que ocurre actualmente entonces la evolución que ha ocurrido ha sido bastante, se ha notado.

b. Cambios en el trabajo del aula común.

Todos los docentes incluidos diferenciales y regulares son enfáticos en comentar que en un comienzo, en el proceso de implementación y marcha blanca del decreto 170 y por ende las indicaciones de trabajar en co-docencia fueron difíciles, los profesores diferenciales percibían la molestia que provocaba su presencia para los docentes regulares en aula común, pero también declaran que esta situación ha evolucionado, los profesores regulares se han abierto a la conformación de equipos, ha cambiado la forma de trabajo, y con ello la percepción del ingreso a sala del profesor diferencial por parte del docente regular.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En un comienzo, yo creo que la mayoría, un poco reacio al tema, porque no sabíamos de qué se trataba en un comienzo se veía de cierta manera una persona ajena a la sala cuando iba la profesora especialista, pero en muy poco tiempo ya me acostumbré y vi que realmente era un aporte que era un equipo que se formaba, o sea era una ayuda más para el aprendizaje de los estudiantes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Antes la profesora diferencial cuando asistía a sala prácticamente teníamos que pedir permiso, entrábamos con bastante timidez, había dificultad a veces para intervenir, el profesor de aula a veces se molestaba cuando nosotras a lo mejor queríamos entregar una opinión o intervenir en la clase o era complicado, pero sin embargo estos cambios ahora sean producido porque el profesor está más flexible, está más abierto ahora a recibir la ayuda y realizar una clase más programada y hacer la clase en conjunto.

Los profesores regulares además reconocen el cambio de modalidad de la entrega de apoyos de los programas de integración, donde al comienzo se trabajaba en grupos diferenciales y la intervención con los niños por parte del profesor diferencial era fuera del aula común, situación que hoy no ocurre, ya que la mayor cantidad de apoyos es entregado dentro del aula común, manteniendo a los estudiantes que presentan NEE en su grupo curso, adaptando allí lo necesario para que accedan a los aprendizajes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En un comienzo trabajaba igual como el primer año en la escuela rural, una profesora que iba a retirar algunos niños a la sala y el segundo semestre del 2010 comenzó con la asistencia de la profesora especialista.

La percepción de los profesores diferenciales frente a su trabajo también ha cambiado, ya que hace seis años atrás ellos percibían que su trabajo podría ser realizado por un asistente de la educación, donde no había intervención

en la ejecución de una clase más allá de un apoyo personalizado dentro del aula a cada niño que presentaba NEE.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: si ha ido avanzando bastante porque cuando entré a trabajar a este colegio, en realidad la profesora diferencial se veía como casi una asistente de aula, a diferencia de ahora en donde con algunos profesores se planifican en conjunto, se divide la clase, hay bastante más apoyo de la profesora diferencial y también el apoyo del profesor de aula le permite a la profesora integrarse más en el curso, participar más y bueno acá en el colegio se dan los espacios para poder trabajar en conjunto, no siempre se da pero eso es tal vez por cosas particulares de cada profesor, no sé

- c. Opinión sobre implementación de actualizaciones en sus prácticas en torno al PIE. o sobre implementación de innovaciones o prácticas diferentes.

Los docentes regulares valoran el ingreso de los docentes diferenciales al aula ya que argumentan que el trabajo en co-docencia les ha permitido aprender de sus colegas a dar abordaje y respuestas a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes en el aula común.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Cuando estaba en la universidad y nos hacían las clases a uno lo preparaban para entre comillas trabajar con niños que tenían las mismas capacidades y no con capacidades diferentes, entonces uno al comienzo en cierta manera por así decirlo uno trabajaba en forma artesanal o de acuerdo al poco conocimiento que uno tenía con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, pero después con el ingreso de la profesora especialista tanto al aula de recursos como en aula común y en el trabajo colaborativo uno fue aprendiendo de las necesidades para poder ayudar a estos niños a que adquirieran sus aprendizajes.

Otra de las visiones de los docentes generalistas es que la participación activa de un co-docente les permite a los estudiantes variar la recepción del contenido o de los aprendizajes teniendo la opción de dos profesores que aportan de diferente forma.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: A mí me gusta mucho la co-docencia me gusta mucho que la persona que me acompañe se involucre y hacerla participe de esto, no me gusta ser el único que habla, me cansa también siento que la voz a los niños de acostumbra y también se les convierte en monotonía, entonces yo necesito que él o la que me acompaña cual sea el caso, participe harto.

Los docentes diferenciales también reconocen cambios en sus prácticas, en el trabajo en co-docencia, considerando que antes del decreto 170 el foco de las profesoras diferenciales eran solo los niños que presentaban NEE, distinto a lo que es hoy en día, con un enfoque más dirigido al curso completo, aunque aún el grado de concreción del trabajo colaborativo está condicionado a la disposición o apertura que tenga el docente de aula común.

ENTREVISTADOR: Pero ¿ha notado evolución en este periodo de trabajo acá en el colegio?

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: sí, se ve evolución, pero como te digo, los profesores dan como para que el profesor participe más en la clase, porque antes se veía más de observación o también solamente el profesor diferencial estaba enfocado a los niños de integración a diferencia de ahora que está enfocado en todo el curso.

d. Tiempo para el trabajo colaborativo.

Los docentes regulares como los diferenciales coinciden en que las horas de trabajo colaborativo y de planificación son apropiadas, en los primeros niveles educativos, donde las profesoras diferenciales trabajan con un máximo dos co-docentes, no así en niveles más altos, desde tercero básico en adelante, donde se suman más de tres profesores que hacen dupla con la misma profesora diferencial, lo que complejiza la distribución y efectividad de los tiempos.

Además indican que siempre se generan instancias destinada al trabajo colaborativo, donde se reúnen y adelantan trabajo sin necesidad de esperar la reunión establecida por horario.

ENTREVISTADORA: y las horas que usted hace trabajo colaborativo ¿le parecen adecuadas?

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Yo tengo tres horas de trabajo colaborativo en una donde trabajo sola y dos que trabajo con mi colega.

ENTREVISTADORA: Y ¿esas son de preparación de material?

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: la preparación de material es muy poca una hora igual es súper poco para preparar, en las dos horas tenemos que pensar que la colega no se junta solo conmigo, si no, con varios colegas más, entonces son como minutos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: La verdad que en la práctica nosotros no trabajamos las horas que se nos asignan, yo me encuentro con mi colega y en cualquier momento trabajamos en tema de trabajo colaborativo no son la horas que nos asigna el colegio, en cualquier momento, nos encontramos en pasillos, nos encontramos en

sala, yo vengo a la sala de ella, ella va a mi sala y trabajamos, o sea no hay un horario que uno forme, en todo momento estamos trabajando.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Este año el tiempo que se ha dado yo siento que ha sido preciso, preparamos el material con tranquilidad, porque es exclusivo ese tiempo con el profesor (...) los profesores de aula común están abiertos a darse el tiempo que el ministerio dice este tiempo es para hacer trabajo colaborativo, no es algo que uno dice esta en el papel y nosotros no lo hacemos, el trabajo colaborativo se respeta, se firman las carpetas con lo que se hizo, el registro de lo que se hizo en la reunión, entonces el tiempo se aprovecha.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Considero que está bien, porque es de manera igual constante, es una vez a la semana, sin embargo si uno necesita hablar mas temas siempre están las instancias para hablar y en las reuniones se cuenta con bastante tiempo también, se alcanza a abordar varios temas y para organizar las actividades que se realizan con otros profesionales también.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: a veces sí el tiempo, el tiempo alcanza, pero el problema es que por cada profesor diferencial o cada profesor diferencia trabaja mínimo con tres profesores, se da acá en el colegio, dos a tres profesores, entonces eso de repente es escaso

Una de las docentes diferenciales indica que según su experiencia una buena forma de distribuir las asignaciones de tiempo para los trabajos colaborativos debiese ser según la cantidad de estudiantes que tienen en común las duplas de co-docencia.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Debería equilibrarse también ese horario a la cantidad de niños que haya integrados en el curso, por ejemplo si hay cuatro del PIE en el curso que sea proporcional esas horas de acuerdo a esos cuatro niños, si hay ocho, nueve niños o quizá hasta alguno tenga diez niños de integración en el curso, debería ser un o quito más de aumento de horas de trabajo colaborativo.

- e. Tipo de actividad que se realiza en el tiempo del trabajo colaborativo y profesionales que se reúnen.

Una de las actividades más destacadas es la planificación de actividades conjuntas entre docentes regulares y diferenciales, se ven mayormente reflejada en los primeros niveles, donde se desarrolla un programa de estimulación de conciencia fonológica, en el que además participa la

fonoaudióloga, ésta actividad se realiza una vez por semana y la dirigen en conjunto profesor o profesora de aula, profesora diferencial y fonoaudióloga.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Se hacen actividades con la fonoaudióloga y en conjunto se hacen los trabajos colaborativos, con ellos, con los profesionales, también invitamos a otros profesionales en caso de ser necesario por ejemplo psicólogo o a la terapeuta también, en caso de ser necesario su participación se invita.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Se trabaja todas las semanas, siempre hay un objetivo alguna actividad, bueno, señalé dos que son como las que ocupan más tiempo, pero aun así ha habido situaciones puntuales en las que también nos hemos detenido, las que ocupan más tiempo fueron, por una parte el taller de conciencia fonológica y lo del apoyo a la lecto escritura.

Otra de las actividades que se realizan los profesores en conjunto en trabajo colaborativo son conversaciones sobre los estudiantes, exposición de avances o problemáticas, búsqueda y planificación de estrategias, adecuaciones curriculares, preparación de material, revisión de pruebas, además de entrevistas conjuntas con apoderados y derivaciones a otros profesionales.

La preparación de material y revisión o ajustes de adecuaciones curriculares.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Nos juntamos a tomar la fotografía a editar los llaveros, hemos preparado material didáctico también para trabajar valor posicional, eeeh y eso también va ocupando tiempo, entonces más o menos de las cuatro posiciones que tenemos al mes, que es una vez por semana, ocupamos una para eso, revisión de pruebas siempre, revisión de alguna prueba que haya que adecuar (...) no es mucha variación de lo que hay que hacer pero sí hay que hacerlo.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En el trabajo colaborativo vemos los contenidos que estamos trabajando en aula común se hacen algunas adaptaciones a las guías a las pruebas, se trata de respetar el estilo de aprendizaje de los estudiantes o el tipo de inteligencia que ellos tienen se preparan algunos materiales también en conjunto con la profesora especialista para los niños, se ve el tema de las evaluaciones, si es necesario adecuarlas, si es necesario preguntarle de otra manera. Eso mayormente.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Podemos conversar de los avances de los niños que les está costando un poco más de poder citar en conjunto, no que la profesora de integración cite a un apoderado por su parte y yo por mi parte, si no que llegar a acuerdo y citarla

f. Tipo de co-docencia que desarrollan en el aula común.

En esta sub-categoría hay divergencia entre las respuestas de los docentes regulares o de aula común, ya que por una parte declaran que se han realizado clases planificadas con los co-docentes donde se distribuyen los momentos de las clases, lo que no es una práctica cotidiana, argumentando que es mucho trabajo preparar una clase en co-docencia, que solo se pueden realizar un o dos al mes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Con las profesoras especialistas que me ha tocado trabajar hemos realizado y planificado clases en conjunto en donde nos dividimos las partes de la clase o intervenimos los dos por ejemplo la profesora especialista puede hacer el inicio de la clase luego yo hago el desarrollo y ella hace el cierre o intercambiamos las partes de la clase de una clase que fue planificada en conjunto.

ENTREVISTADORA: ¿Qué opina con respecto a la cantidad de tiempo que se da la co-docencia, porque como comentábamos antes, hay poco tiempo para la preparación, por lo tanto hay poco tiempo de co-docencia, ¿qué opina sobre eso? Con respecto a la experiencia que ha tenido

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Que las clases de co-docencia eh, son lapsos de tiempos muy largos, no se puede hacer una clase semanal por así decirlo, sino que, son lapsos de tiempo de un mes o dos meses o una o dos veces al semestre y que son positivas, pero por un tema de como conversamos anteriormente, de tiempos, eh, no se puede hacer más seguido (¿por qué no hay tiempo para planificarlas?). Claro, porque no hay tiempo para planificarla, porque planificar una clase de ese tipo igual requiere una o dos horas, preparar el material y todo eso, entonces el tiempo es muy corto.

Hay por otro lado docentes regulares que indican que el nivel de conexión y cohesión entre los co-enseñantes es elevado, siendo ambos, participantes activos del desarrollo de la clase, intercambiando roles y/o momentos de la clase.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Se ha dado la interacción de tipo súper cohesionado, unidas trabajamos, nos respetamos, nadie dice oye tu opinión no me gusta (...) la profesora de integración entra saluda a todos los niños, ella puede dar inicio a la actividad y los niños no van a decir ¿por qué la tía está hablando y no mi educadora, mi tía? Para ellos es algo normal, los va a invitar al patio, los niños van a ir con ella, porque saben que es parte de su grupo, es una tía más, una profesora más, no hay una diferencia.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Generalmente trabajamos de manera paralela (...) nos complementamos los momentos de la clase, o sea, de los 90 de una clase de lenguaje ella prepara el inicio, yo hago el desarrollo con la guía con el material y posiblemente ella genere el cierre mientras yo cotejo la evaluación de esa clase o a la inversa, genero la introducción y el cierre y ella el desarrollo, siempre vamos compartiendo esos roles en las horas que se puede planificar.

La percepción y descripción del trabajo colaborativo dentro del aula para docentes diferenciales es algo más autoexigente que la de los docentes regulares, indicando niveles bajos de concreción del trabajo en co-docencia.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Lo que más se trabaja en realidad es el apoyo, apoyo por grupo, que le profesor tenga que asistir a varios grupos de trabajo, más que nada ese es como el que más se da.

Hay profesoras diferenciales que indican que su trabajo dentro del aula pasa por la improvisación y/o la iniciativa propia de intervenir en el desarrollo de la clase, comentan claramente que no existe planificación previa con respecto a asignación roles o responsabilidades.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Participo de la clase pero es porque se da de forma espontánea en el momento, no es porque sea planificada, porque yo tengo la iniciativa de decirle al profesor, profesor te ayudo a presentar esta parte de la actividad y se da de forma espontánea, o como también te decía ayudar en el orden del curso, preparar el ambiente, eso.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: No están como bien marcados los roles, de repente no sé... a ver la clase de matemáticas que me pasa con un profesor de acá del colegio, por ejemplo él explica su clase y al final de la explicación él da un ejemplo de un ejercicio, entonces ahí me pide a mí que lo de mi punto de vista o de repente me hace preguntas que cree que pueden tener los estudiantes, entonces ahí empezamos a interactuar o yo de repente le hago preguntas a él, pensando en las preguntas que tiene los estudiantes porque de repente ellos no preguntan entonces ahí queda un poco más clara la materia.

En ésta sub categoría se provocan divergencias en las respuestas de la duplas de co-docencia, desprendiendo de ello que los docentes generalistas o regulares en algunos casos su respuesta frente al cuestionamiento es influenciada por el deber ser, y no la ocurrencia de hechos en la danza pedagógica dentro del aula.

g. Conocimiento de los diferentes enfoques de co-docencia.

En general los docentes diferenciales como regulares comentan que no conocen mucho sobre los enfoques de co-docencia, solo indican haber escuchado acerca del tema.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Me gustaría saber mucho más de eso (...) pero no he estado en capacitaciones o en cursos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Sí, algunos que los he leído

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Trabajar por grupos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: El de apoyo más que nada.

Solo una de las docentes diferenciales logra nominar dos de los enfoques, los que son identificados por su propia práctica.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Los enfoque como de observación de participación, trabajo en equipo, eeeh... sí, antes cuando recién llegué era mucho o se daba mucho el de observación, como te dije anteriormente hay profesores que no te permiten participar mucho en la clase, pero ahora sí.

h. Valoración de enfoques de co-docencia.

Los docentes generalistas o regulares y los diferenciales consideran valiosa la co-enseñanza, independiente que no identifiquen o nominen los tipos de co-docencia que implementan.

Destacan la co-enseñanza como una forma de trabajo de su agrado, la que se implementa de mejor forma con algunas duplas de co-docentes que otras, ya que las confianzas profesionales, la conexión y el respeto se van armando en la trayectoria lo que ayuda a un mejor desempeño dentro del aula.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Es súper importante, súper valioso el trabajo que se hace con las profesoras de integración, principalmente en el beneficio que se logra para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, para lograr el objetivo que es que ellos aprendan y también el aporte que hacen los profesores que tenemos una formación de educación general básica en el cual muchas veces desconocíamos el tema y las necesidades que tenían los niños

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: A mí me gusta mucho la co-docencia me gusta mucho que la persona que me acompañe se involucre y hacerla participe de esto (...) yo necesito que él o la que me acompaña cual sea el caso, participe hartito, entonces lo involucro mucho en todas las actividades (...) Indudablemente tienen que hacer una cierta conexión, ciertos códigos que uno va estableciendo en la medida que se va relacionando.

Los docentes diferenciales demuestran la intención de ser más participes en el desarrollo de las clases, en la implementación de otros tipos de co-docencia.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Sería bueno poder implementar mayor participación de los profesores diferenciales.

- i. Opinión de resultados observados y efectividad del trabajo colaborativo en el aula.

Los docentes generalistas comentan que la presencia de otro docente en sala es un aporte para los niños, indican que a estos les gusta mucho, además que la connotación de co-docencia para ellos es de actividades más lúdicas, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza (hasta tercero básico).

Los docentes indican que el trabajo en co-docencia reporta cambios notables en los estudiantes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Yo lo considero positivo porque uno tiene su sello personal y muchas veces va he, se va repitiendo y los niños igual al ver la misma persona, escuchar la misma voz se van en cierta manera aburriendo y que vaya otra persona, le de otro toque a la clase, que tenga otro tono de voz, que haga una clase, por lo general cuando es co-docencia es un poco más dinámica, didáctica y a los niños les gusta eso.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Sí, por supuesto, por su puesto, claro que sí, cambios notables.

Los resultados observados en la co-docencia desde la perspectiva de los profesores diferenciales es positiva, observa que sus colegas generalistas o regulares se muestran y actúan más preocupados de los estudiantes con NEE y de trabajar en conjunto con ellos para apoyarlos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: sí...pero siempre hay algo que mejorar, siempre hay profesores con los que se trabaja mejor, otros que tal vez falta un poco más, pero sí se ve bastante que los profesores están preocupados de los estudiantes, que se preocupan de citar a los apoderados en conjunto con la profesora diferencial, que están preocupados de las evaluaciones que sean pertinentes a las dificultades que el estudiante presenta (...) Sí, se notan cambios positivos.

Tabla 9

Resumen de categoría Consideraciones contextuales en el aula.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
5. Consideraciones	a. Derivaciones y diagnósticos presentes en el aula.
	b. Tipo de adecuación utilizada.

contextuales en el aula.	c. Tiempo de planificación y preparación de material en torno a la diversidad y las orientaciones del decreto 83.
	d. Conocimiento sobre Diseño Universal Aprendizaje.

4.1.1.5. Consideraciones contextuales en el aula

a. Derivaciones y diagnósticos presentes en el aula.

La mayoría de los docente regulares declaran conocer los diagnósticos de sus estudiantes con NEE y conciderarlo y conciderarlo importante para sus aboradje. Este conocimiento diagnóstico es aportado por diversos canales institucionales, además de fuentes directas (padres de los estudiantes o especialistas médicos). A ello aporta también la información entregada por la docente diferencial, quien en reuniones o trabajos colaborativos traspasa conocimientos que maneja por formación profesional referidas dificultades o trastornos comunes en edad escolar.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Súper importante la información que a veces se puede obtener porque uno aprende también a comprender a los estudiantes, no sé a veces tenemos un chico que se porta mal en clases y uno piensa que es un tema de disciplina, pero muchas veces es que tiene una dificultad o la forma que uno está enseñando no es la correcta para ese niño, entonces es súper positivo conocer el diagnóstico

Existen docentes generalistas que relegan el conocimiento diagnóstico a la profesora diferencia, evidenciando cierto desapego de responsabilidad en la enseñanza de los estudiantes que documentan algún tipo de NEE.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Son situaciones que no modera directamente uno, si no que en este caso la educadora diferencial la que te está enseñando a ti y te está apoyando para que sepas que dificultades técnicamente, con sus palabras, tiene cada uno de los estudiantes que van a trabajar con ella y como se van a ir abordando y que actividades se van a hacer (...) ella se dedica a que uno también tenga conocimiento de lo que ella va a hacer con cada uno de los niños por su diagnóstico y te los comunica y te lo explica en detalle que es cada diagnóstico.

Hay docentes que en su discurso evidencian la incorporación de la dupla de co-docentes con una labor compartida, no relegada a una u otra docente, si no que con responsabilidades compartidas en cuanto por ejemplo a la detección de posibles estudiantes con NEE por ende su evaluación, diagnóstico e intervención.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: El hecho de que la profesora de integración vaya a la sala y en esas horas de aula común ella también va observando a niños, nuestros cursos son numerosos, entonces de repente cuesta captar si hay alguna dificultad con alguno, entonces si no lo capté yo, ella lo capta y me dice mira estoy viendo esta dificultad en el lenguaje, en la expresión de tal niño, ponemos más atención en él, citamos al apoderado, vemos si a lo mejor hay algún antecedente previo y si no lo detecta ella digo mira sabes que veo a este niño que está con problemas (...) si estuviese sola, tal vez se me escaparía uno y llegaría a sin que me se hubiese dado cuenta tal vez. Puede ocurrir eso.

Las profesoras diferencian consultadas por el conocimiento propio como de sus docentes frente a los diagnósticos de sus estudiantes manifiestan que hay docentes que llegan al conocimiento y se empapan de las características y diagnósticos de sus estudiantes, pero hay otros que no, a pesar de acceder a la información en reuniones exclusivamente destinadas a ello.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Hay algunos profesores emm que se manejan con su diagnóstico de sus niños y hay otros que no.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: A principio de año siempre se informa, siempre se informa los resultados de las evaluaciones, así como también de repente se hacen derivaciones en conjunto a especialistas, en realidad eso se conversa bastante y los profesores siempre están al tanto de lo que va pasando con cada estudiante.

b. Tipo de adecuación utilizada.

La mayoría de los docentes regulares declara realizar adecuaciones curriculares en conjunto con la profesora diferencial que forma parte de su equipo de aula. Las adecuaciones utilizadas dependen de las características de los estudiantes, donde se realizaron de acceso o a los objetivos.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: En mi caso las hago en conjunto con la profesora especialista, nos reunimos, vemos los objetivos comunes del curso y a partir de las necesidades que tienen los estudiantes vamos adecuando

También hay profesores regulares que en su discurso dejan en evidencia que las decisiones sobre las adecuaciones curriculares pasan exclusivamente por la profesora diferencial.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Se hacen adecuaciones curriculares individuales que le llaman PACI las profesoras de integración y van trabajando tanto por asignatura como por objetivo y adaptan en alguna medida hasta que nivel de logro se espera que el estudiante pueda alcanzar dentro de ese periodo, si hay objetivos que van a ser ya sea un poco

reducidos o que no van a ser tan relevantes se van a considerar fuera del programa y otros que obviamente espera que pueda lograr sí se van a incluir.

La mayoría de los profesores regulares reconocen dos tipos de adecuaciones curriculares que implementan (las de acceso y las adecuaciones a los objetivos) dependiendo de la NEE de los estudiantes y la severidad de la misma.

Las docentes diferenciales entrevistadas en su mayoría declaran haber diseñado adecuaciones curriculares aunque no se distingue si éstas se han abordado en conjunto con su co-docente o de forma autónoma.

- c. Tiempo de planificación y preparación de material en torno a la diversidad y las orientaciones del decreto 83.

Para los docentes de aula el tiempo destinado al trabajo colaborativo es poco, sobre todos para los docentes que trabajan desde tercer año básico en adelante, ya que comparten tiempos con más de un docente, compensando ésta carencia con reuniones o acuerdos extras en pasillos u otros espacios del establecimiento

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Planificar una clase de ese tipo igual requiere una o dos horas, preparar el material y todo eso, entonces el tiempo es muy corto.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Siempre es poco, siempre falta, pero tratamos ahí de abordarlo den hacer todos los trabajos que tenemos que son hartos, en el tiempo adecuado, la verdad que en la práctica nosotros no trabajamos las horas que se nos asignan, yo me encuentro con mi colega y en cualquier momento trabajamos en tema de trabajo colaborativo.

Uno de los profesores regulares consultado por su consideración frente al aprovechamiento del tiempo que se destina para la planificación y preparación de material indica que como el tiempo es poco, en ocasiones destinan tiempo personal para poder dar cumplimiento a las necesidades de mayor tiempo de trabajo.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: tratamos en lo posible porque la tendencia nuestra a veces es irse muy profundo y a veces el tiempo no nos alcanza, eso hay que ser sincero, pero tratamos en lo posible o incluso nuestro compromiso igual va un poquito más allá y uno dedica tiempo personal para completar esas cosas.

Al igual que los docentes regulares los diferenciales consideran en su mayoría que el tiempo destinado a preparación y planificación frente a la diversidad es poco.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: siempre es poco el tiempo que hay disponible para preparar material

- d. Conocimiento sobre Diseño Universal Aprendizaje.

En general tanto docentes diferenciales como regulares demuestran conocimiento teórico de algunos pilares de Diseño Universal del Aprendizaje, pero nadie declara su utilización.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Si he estado en alguna capacitación pero la verdad que no ni me acuerdo mucho en realidad.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Son lineamientos que se están entregando, estrategias que se pretenden también que los profesionales vayan adquiriendo en donde el profesor tiene que diversificar las actividades y que estas actividades lleguen para todos los niños y que todos los niños aprendan.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: Era como darle diferentes formas de presentar la información o la materia o los contenidos a los estudiantes de acuerdo a los estilos de aprendizaje que tiene cada uno.

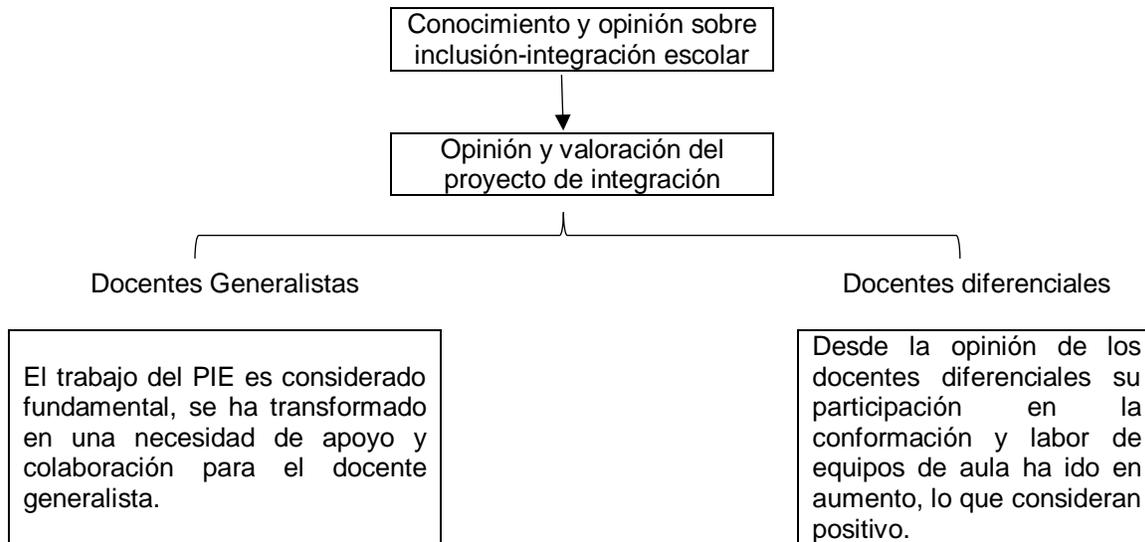
PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Ese diseño es que ese diseño busca que el estudiante reciba el contenido o el aprendizaje desde diferentes áreas apuntando al visual, auditivo y kinestésico de modo que dentro de una clase o al presentarle un contenido entregues diferentes elementos que le permitan él aprenderlo por diferentes canales de comunicación.

PROFESOR DE EDUCACIÓN REGULAR: Lo que entiendo yo es respetar todos los estilos de aprendizaje o sea que cuando uno hace una clase, presentar la información, los contenidos, la materia de diferentes maneras, para los que son visuales auditivos, kinestésicos, tratar de presentar los contenidos de la materia de diferentes maneras de acuerdo a los alumnos que están presentes en el curso,

5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

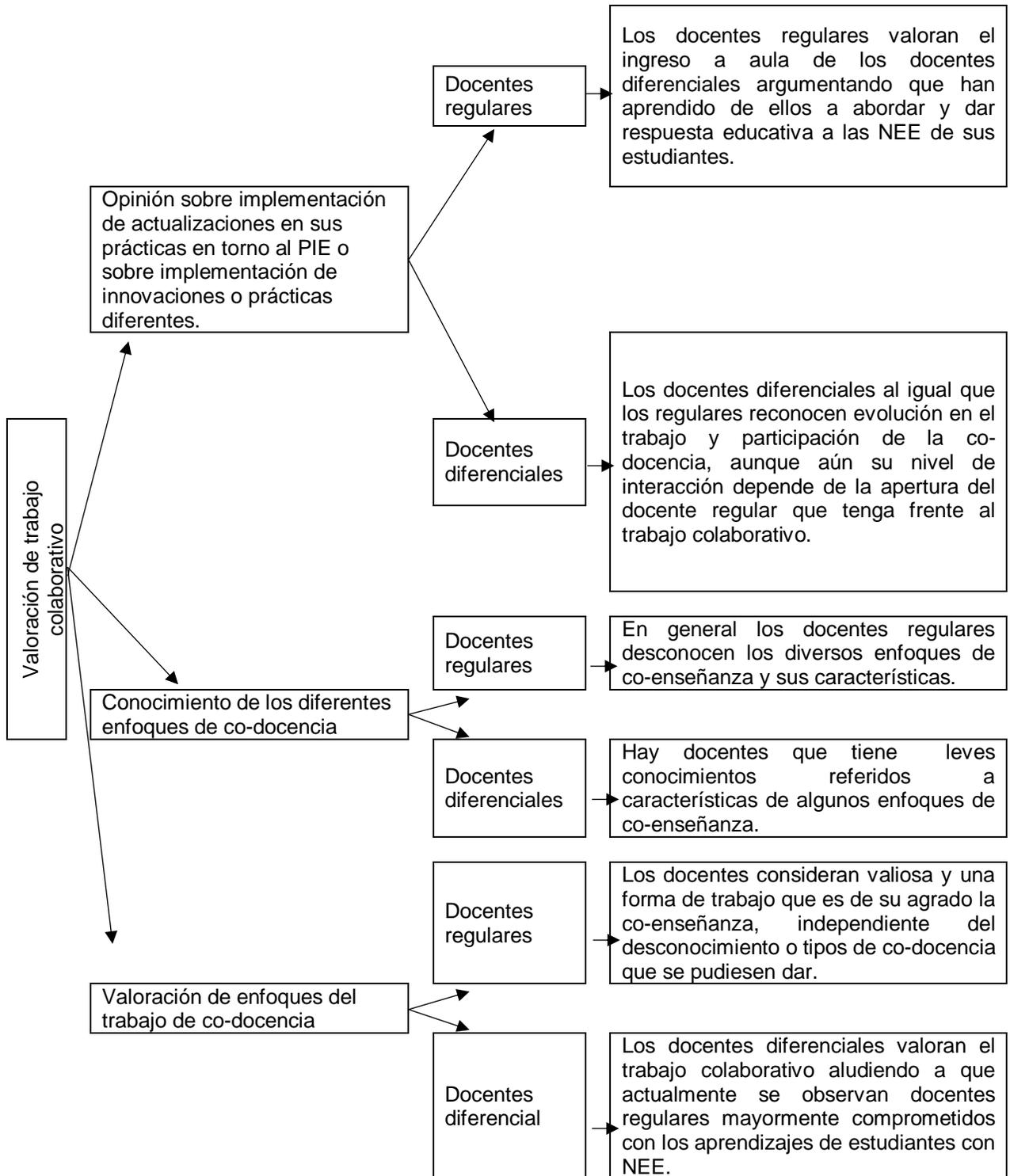
Figura 2

*Esquema de elementos de categorías de análisis del discurso.
Elaboración propia.*



A través de los Programas de Integración Escolar regido por DS N° 170 del 2009 y las orientaciones para su implementación, el Ministerio de Educación Chileno ha mandatado la asignación de horas de trabajo semanales adicionales en la labor docente para el trabajo colaborativo, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales (MINEDUC, 2013). Para ello se indica la conformación de equipos de aula, incorporando de esta forma duplas de co-enseñantes en las aulas comunes, para ello es necesario cumplir con un diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo, con la elaboración del Plan de Apoyo individual del estudiante y el diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes, estas son labores que según el análisis de los discursos de los sujetos entrevistados se han incorporado en su quehacer, donde como duplas van avanzando en la concreción de las entregas de apoyos a los estudiantes que presenta NEE y donde el profesor generalista declara su necesidad por el trabajo colaborativo.

Figura 3
 Esquema de elementos de categorías de análisis del discurso.
 Elaboración propia.



La real academia española ha definido el término valoración como acción y efecto de valorar, dándole sentido al contexto de aquello en este estudio, se reconoce como propia la segunda acepción del significado de valorar como reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo, en este caso del trabajo colaborativo.

Es por ello que se pone de manifiesto el juicio que los docentes tanto diferenciales como regulares han emitido en sus discursos, revelando a través del análisis de los corpus la alta valoración de ambos tipos de docentes frente al Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza independiente del bajo conocimiento de los distintos enfoques que describe la literatura y que usamos de referencia para este estudio los enfoques planteados en las investigaciones de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008). Estos autores definen ocho enfoques de co-enseñanza: 1-Co-enseñanza de Observación; 2- Co-enseñanza de apoyo; 3- Co-enseñanza de grupos simultáneos 4-Co-enseñanza de rotación entre grupos; 5- Co-enseñanza en estaciones; 6.- Co-enseñanza Alternativa; 7.-Co-enseñanza complementaria; 8.- Co-enseñanza en equipo.

En las entrevistas de algunos docentes se logra entre ver que como duplas de co-enseñantes se pasean principalmente por los enfoques de apoyo, complementaria y en equipo, en algunos casos, estos últimos cuando logran realizar la planificación de la clase en los tiempos de trabajo colaborativo destinados para reunirse, los que se ven mayormente reflejados en los primeros niveles de enseñanza.

6 CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo constituye la documentación de la valoración que dan profesores diferenciales como regulares respecto del trabajo colaborativo y la co-enseñanza en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán.

El estudio posibilitó la develación de la valoración de los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas, además de ser un insumo para la reflexión de las mismas, lo que permitirá tomar decisiones fundadas referidas a la mantención o modificación de acciones hasta hoy realizadas como duplas de co-enseñantes o equipos de aula, aportando en la búsqueda constante de mejoras educativas.

El objetivo de este estudio apunta a poner de manifiesto el valor que le dan profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar al Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza, en este sentido queda de manifiesto en el análisis textual de los discursos de los sujetos entrevistados que la percepción del trabajo colaborativo y la co-enseñanza por parte de los docentes diferenciales es de mayor expectativa y exigencia que la de los docentes generalistas, que se muestran conformes con niveles incipientes de co-enseñanza, mientras que la valoración que ambos tipos de docentes le dan al trabajo de co-docencia y trabajo colaborativo es alto, ya que a pesar de no practicar o diversificar los enfoques de co-enseñanza, de igual modo han notado avances curriculares en sus estudiantes.

En relación al supuesto de la investigación de que existe bajo conocimiento y/o comprensión del Trabajo Colaborativo y la Co-enseñanza como herramienta para la inclusión educativa, se ha develado que tanto docentes diferenciales como generalistas aplican algunos enfoques de co-enseñanza de forma intuitiva, ya que la mayoría de los docentes coinciden en el poco o nulo manejo de información teórica sustentada que aumente sus conocimientos frente al tema.

Haciendo referencia al supuesto del estudio que indica que existe baja valoración del Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza de profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar, desde el análisis del discurso de los docentes se observa que todos expresan valor positivo y elevado en lo referido a la colaboración que se da tanto fuera como dentro del aula, los que se reflejó según los mismos docentes en los avances de los estudiantes que participan de clases con una dupla de co-docentes.

Otro de los supuestos abordados por el estudio indica que los docentes regulares y diferenciales perciben y valoran de distinta forma el trabajo colaborativo y co-enseñanza por lo que no llegan un nivel de interacción apropiado. Según el análisis del corpus los docentes diferenciales mantienen expectativas más altas en el nivel de interacción en el ejercicio de la co-docencia, a diferencia de los docentes regulares que consideran los niveles incipientes de interacción apropiados argumentando que para generar mayor interacción dentro del aula es necesario aumentar los tiempos de planificación, lo que limita a la dupla de co-docentes.

El objetivo de este estudio apunta a poner de manifiesto el valor que le dan profesores regulares y diferenciales en colegios con Programas de Integración Escolar al Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza, en este sentido queda de manifiesto en el análisis textual de los discursos de los docentes el conocimiento y opinión sobre inclusión-integración escolar.

Las limitaciones de este estudio tienen que ver principalmente con características propias de la investigación cualitativa referidas a la selección de muestra y representatividad de ella para su generalización.

Uno de los factores que no se abordaron en esta investigación y que es susceptible para complementar en un siguiente estudio es la relación de los espacios y disposición organizacional de los estudiantes dentro de las aulas dispuestas para el desarrollo de las clases en nuestro país, lo que está normado, pero en la práctica, pudiese ser un factor determinante en la dificultad de la implementación de enfoques de co-enseñanza que requieran una acomodación distinta a la tradicionalmente utilizada (nuca tras nuca), considerando que los espacios y la cantidad de estudiantes por sala generalmente dificulta el libre tránsito o la distribución de mobiliario de una forma distinta a la mencionada.

Otro de los factores que se dejaron entrever en el análisis del estudio es la carencia en la formación de los docentes frente a las NEE su abordaje y la colaboración entre docentes.

En síntesis es importante dar espacio a la reflexión docente frente a sus propias prácticas además incentivar al perfeccionamiento permanente durante la labor docente. Es importante mencionar también que el paso de los años en proceso de implementación del trabajo colaborativo ha propiciado avances, pero aun de forma intuitiva, ya que las duplas de co-enseñantes se han desenvuelto bajo estos términos, sin mucho respaldo teórico o de capacitación, por lo que es importante recomendar mayor participación de los equipos de gestión y proveer a los docentes de herramientas y no solo centrarse en el cumplimiento de los requerimientos ministeriales.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica. Documento online*. Recuperado de http://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusiveeducation-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-ES.pdf

Ainscow, M. y Booth, T. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge *Documento online*. Recuperado de [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=Aa5YSe2aR5QC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ainscow,+M.+y+Booth,+T.+\(1998\).+From+them+to+us.+Londres:+Routledge&ots=OPWgF8sHX&sig=JUM1WHxRf2CqvYtej48n14rBGsw#v=onepage&q=Ainscow%2C%20M.%20y%20Booth%2C%20T.%20\(1998\).%20From%20them%20to%20us.%20Londres%3A%20Routledge&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=Aa5YSe2aR5QC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ainscow,+M.+y+Booth,+T.+(1998).+From+them+to+us.+Londres:+Routledge&ots=OPWgF8sHX&sig=JUM1WHxRf2CqvYtej48n14rBGsw#v=onepage&q=Ainscow%2C%20M.%20y%20Booth%2C%20T.%20(1998).%20From%20them%20to%20us.%20Londres%3A%20Routledge&f=false)

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. *Documento online*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>

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. Documento online*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151209000.doc> Estudio UMCE.pdf

Bahamonde X. (2015) *Análisis de un programa de integración escolar barreras y facilitadores*. Trabajo de grado, Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile *Documento online*. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15764/664407.pdf?sequence=1>

Blanco, R. (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. En Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. Revista PRELAC*, 174-177 *Documento online*. Recuperada de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:19dBuv2MrlwJ:https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/docentes desarrollo escuelas inclusivas blanco.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>

Blanco, R (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, nº 48, 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. *Documento online*. Recuperado de <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia una escuela para todos.pdf>

Booth T. y Ainscow M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Documento online. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth T. y Ainscow M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas Documento online*. Recuperado de

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. París: UNESCO.

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

Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. *Documento online*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1-25. Recuperado de [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

Cramer, E., Liston, A. Nerven, A. Thousand, D. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), 59-76

Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Conderman y Hedin, (2012) Con sus tres componentes: la co-planificación, la co-instrucción y la co-evaluación.

Echeita, G (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 19-29.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales*

Documento online. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-es.pdf

Florian, L. (2014). La Educación Especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?

Inzunza, H. (2002). La Construcción del Derecho a la Educación y La Institucionalidad Educativa en Chile, Jorge Programa EPE, FACSO Universidad de Chile.

Instituto Tecnológico de Sonora (2006) *Ventajas del Trabajo Colaborativo Documento online*. Recuperado de [http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas del trabajo colaborativo/index.htm](http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas_del_trabajo_colaborativo/index.htm)

Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En Entwistle, N., & Tomlinson, P. (eds.). Student Learning and University Teaching. Leicester: British Psychological Society.

Marton, F., & Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

MERCOSUR, OEA, UNESCO (2000). Construyendo escuelas para la diversidad. En: Educar en la Diversidad: Material de Formación Docente. Brasil

MINEDUC (2017). LEY NÚM. 20.845 enero 2017.

MINEDUC, División de educación general, unidad de educación especial, (2013) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE), Santiago de Chile.

MINEDUD (2013) *Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un pie, Documento online*. Recuperado de <http://www.textos Escolares.cl/usuarios/edu.especial/doc/201203271900250.CAPITULO%20III.PDF>

ONU, (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Orozco A. Ventajas del trabajo colaborativo, *Documento online*. Recuperado de <http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas del trabajo colaborativo/index.htm>

PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1.998). Cuestiones, contradicciones y desafíos del proyecto, Creación y desarrollo de grupos de Apoyo entre profesores.(pp.195-204) Bilbao: Mensajero

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). (2002). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba.

Stainback, W. S. (1984). Broadening the research perspective in special education, - Exceptional children.

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

Tenorio, S. (2005). "La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE – Revista Electrónica 167 Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Documento online*. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca. *Documento online*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNICEF, UNESCO y la Fundación HINENI. (2001) Debates: Desafíos de la Política Educativa "INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR" UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. *Documento online*. Recuperado de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/debate8.pdf

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.

Yaradola, M.E (2007) El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Mayo. *Documento online*. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/35de40c9313b7c5fb2d20777e7927920b6e93eb0.pdf>