



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje

Equipos de Aula: estudio comparativo de las visiones de los docentes de aula y diferencial sobre el trabajo colaborativo.

Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación Mención Dificultades del Aprendizaje.

Nombre: María Catalina Rodríguez Michaud

Profesora Guía: Marta Infante

Santiago, Noviembre 2015

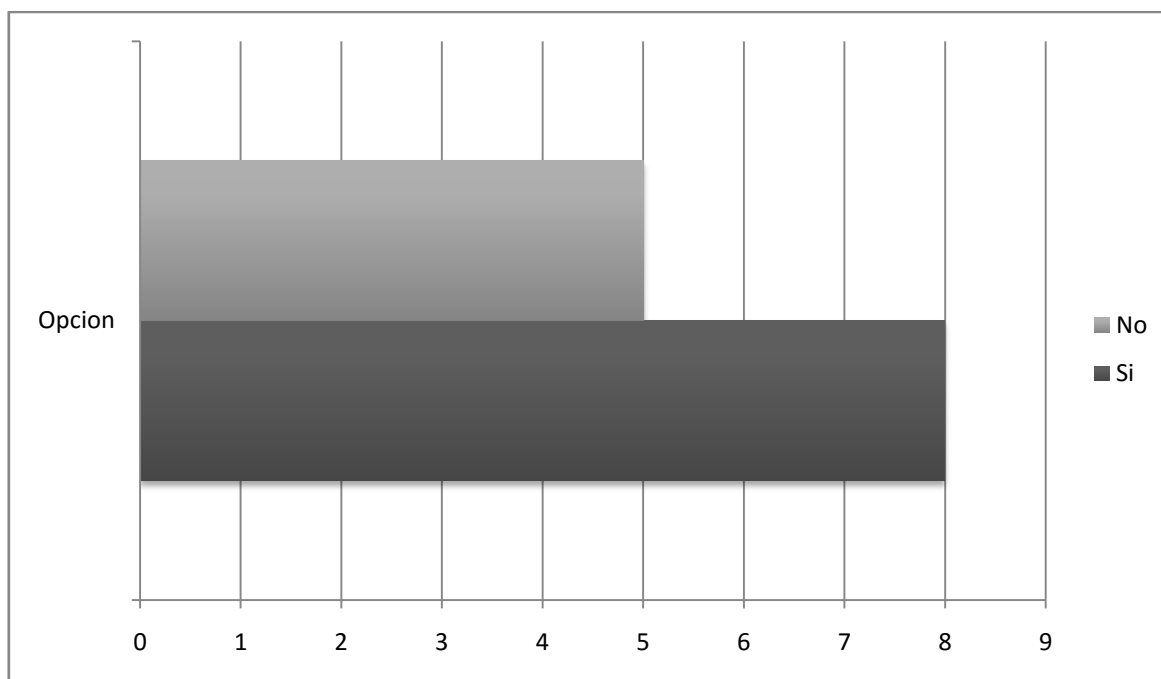
I. ANEXOS

Encuesta:

1. ¿Qué cargo tiene usted en el proyecto de integración en este establecimiento?

1	Educadora Diferencial a cargo del programa de integración a nivel de la escuela, entendiendo que el programa es comunal
2	Docente especialista de apoyo
3	Ed. diferencial PIE
4	Docente Educación Especial
5	Coordinadora
6	Coordinadora de Programa de Integración (enseñanza media), Docente de Educación Especial y Diferenciada
7	Educadora Diferencial
8	Educadora Diferencial
9	Profesora de básica
10	Profesora de Educación General Básica
11	Profesora de Educación General Básica
12	Profesora de Ens. Media
13	Docente de Aula
	Análisis descriptivo: En la encuesta participaron seis docentes de educación diferencial cumpliendo la función de apoyo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula, dos educadoras diferenciales que cumplían las labores de coordinación del proyecto de integración de los establecimientos y cinco profesores de aula.

2. ¿Ha trabajado en otros establecimientos educativos con PIE?



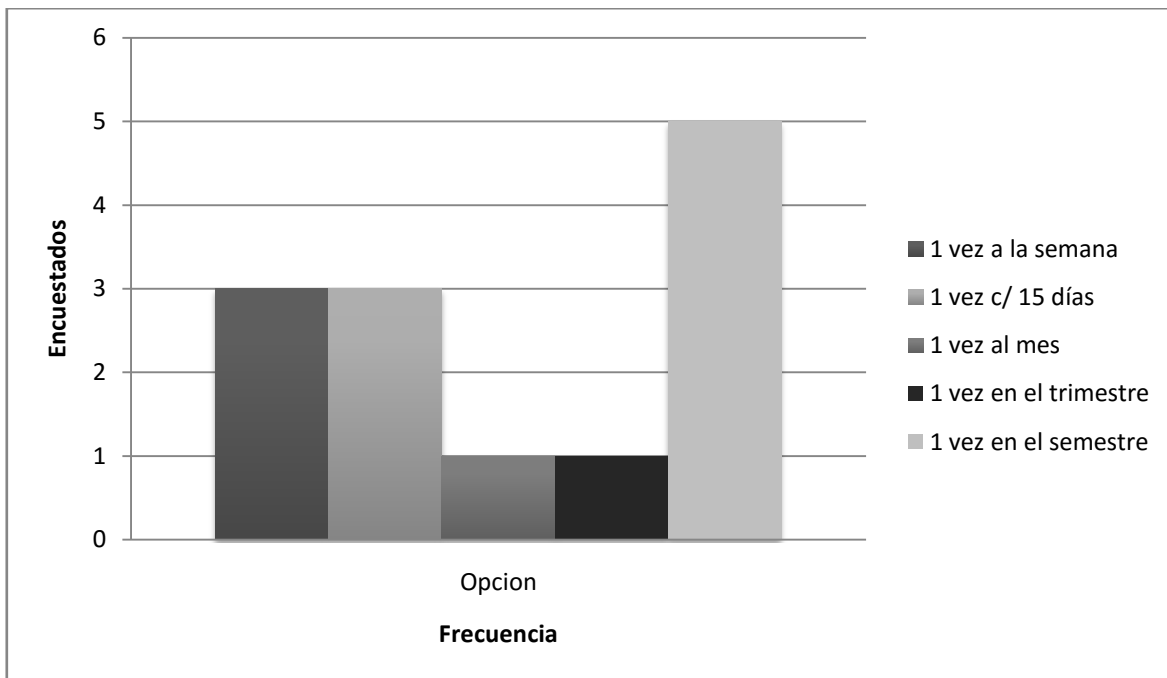
Análisis descriptivo:

El 60% de los docentes han trabajado en otros establecimientos con proyectos de integración, permitiendo obtener mayor experiencia en las respuestas de éstos docentes, mientras que el 40% es el primer establecimiento con PIE que trabajan.

3. A nivel administrativo, ¿Hay algún espacio físico destinado a trabajar colaborativamente entre docentes? ¿Dónde?

1	Equipo de integración o sala de profesores
2	No
3	Aula Recursos
4	Si, Aula de recursos
5	Si, Oficina de recursos y sala de profesores
6	No
7	En el colegio se deben buscar los espacios, sala de profesores, laboratorio de computación, aula de recursos
8	Piso de integración
9	No
10	La sala de profesores, la biblioteca
11	No
12	Sala de Profesores
13	Si, en las oficinas de reuniones
	Análisis descriptivo: Los encuestados mostraron dos tendencias claras para contestar, cuatro de ellos contestaron que no tenían un lugar físico en el cual reunirse para realizar el trabajo administrativo. La segunda respuesta que se repitió fue que los docentes se reunían en el aula de recursos, en oficinas de reuniones y/o en la sala de profesores.

4.- Con cuánta frecuencia se reúne Ud. con el equipo multidisciplinario que participan del PIE para realizar la labor administrativa (planificaciones, evaluaciones, adecuaciones curriculares)?



Análisis descriptivo:

En relación a la frecuencia con la que se reúnen con el equipo multidisciplinario, hubo dos respuestas en la que se reunían una vez a la semana, tres respuestas en las que se reunían cada quince días, una respuesta en que se reunían una vez al trimestre, y seis personas contestaron que se reunían una vez al semestre.

5.- ¿Es suficiente el tiempo que se reúnen los docentes (diferencial y de aula) para cumplir con los requerimientos exigidos por el decreto 170 para trabajar colaborativamente? ¿Por qué?

1	No, porque los profesores de educación regular básica aún no comprenden el trabajo co-docente, ya que aún ven a los profesores de educación diferencial como apoyo de ellas/os y no como una especialista que puede apoyar las practicas docentes por sobre el material que ellas necesitan para desarrollar sus clases.
2	Realmente no es efectivo el tiempo destinado para integración y el trabajo colaborativo porque generalmente si es que se entrega ese horario no lectivo a los profesores de aula regular. Generalmente destina para otras funciones administrativas de los profesores o para compensar el horario que no se les destina por contrata.
3	No lo es, ya que la labor del docente de aula muchas veces es extensa y no se cumplen las metas a trabajar en función de los niños pertenecientes al PIE
4	No, no es suficiente, ya que dicho trabajo colaborativo requiere de más tiempo para organizar, planificar y evaluar lo requerido
5	El tiempo asignado es el correspondiente al mínimo exigido por lo que siempre una de las mayores dificultades para realizar un buen trabajo en equipo es la falta de tiempo.
6	No, Por carga horaria con la cual cuentan los profesores y debido a las disciplinas impartidas en enseñanza media, es necesario dedicar tiempo a aquellas asignaturas distintas a lenguaje y matemática.
7	No, porque los profesores de educación básica (no todos) se dedican a planificar o revisar evaluaciones por lo que quieren terminar pronto y si uno les exige el tiempo es "mal colega".
8	No es suficiente, ya que el trabajo que se realiza con los docentes de aula regular no tiene los mismos tiempos que el educador diferencial, por lo demás el trabajo que se realiza entre ambos docentes no es del agrado del profesor de enseñanza básica o media.
9	No, pues hay mucho trabajo que debo dedicarle al grupo curso, el cual impide que nos reunamos continuamente con el docente diferencial y éste a su vez tiene más casos.

10	Hay un tiempo destinado para hacer, pero el tiempo se hace nada, por lo que siempre sería bueno más tiempo de horas no lectivas.
11	Insuficiente, no coincidimos con las horas no lectivas y debo hacer otras labores.
12	No, pues no logramos avanzar mucho en el poco tiempo que hay, siempre terminamos haciendo el trabajo por separado.
13	No, hay mucha labor administrativa que hacer, y no siempre alcanzamos a abordar todo lo que se nos exige en conjunto.
	Análisis descriptivo: Todos los docentes encuestados contestaron que el tiempo para el trabajo colaborativo fuera del aula es insuficiente. Sus razones son variadas, como descoordinación horaria entre los docentes en las horas no lectivas o el exceso de labores administrativas de cada docente de aula para el grupo curso.

6.- ¿Quién o quienes determina/n los objetivos de aprendizaje de los estudiantes que participan en el PIE?

1	Lo peor es que dicen que es un tema consensuado, pero en realidad los profesores básicos consideran solo sus opiniones, no entendiendo de verdad lo que es la integración.
2	Generalmente los profesores de educación especial, principalmente por lo que ocurre con el tiempo no lectivo de los profesores de aula regular.
3	Ed. Diferencial
4	Profesores de Aula regular
5	Educadora diferencial y profesor/a de aula.
6	El profesor de educación especial (Especialidad de nee) en conjunto con el profesor de asignatura (por especialidad de contenido disciplinario)
7	Profesora especialista con profesora Gral. Básica
8	En la mayoría de las ocasiones el docente especialista determina los objetivos de aprendizaje de los alumnos insertos en un PIE
9	Docente Diferencial
10	La profesora de aula determina los objetivos, y la docente diferencial los adecua a las

	características del estudiante que tiene dificultades.
11	La profesora diferencial basada en mis planificaciones.
12	Yo (diferencial) hago adecuaciones curriculares, tanto a nivel de objetivo, actividades y pruebas de los niños que participan en el PIE.
13	Profesora de aula, y es la diferencial quien los adecua para ellos.
	Análisis descriptivo: En relación a la o las personas que determinan los objetivos de aprendizaje, dos respuestas dicen que los docentes de aula, cuatro respuestas dicen que la educadora diferencial, siete personas contestaron que realizan el trabajo en conjunto pero por separado, referido a que el docente de aula planifica para el grupo curso, enviándole las planificaciones al docente diferencial, el cual se basa en éstas para adecuar los objetivos, actividades de aprendizaje, evaluaciones, cantidad de contenido, etc., para los estudiantes que participan del PIE.

7.- ¿Quién establece los criterios de progresión de complejidad de las actividades de aprendizaje? ¿Cómo?

1	Los profesores de educación básica no han recibido un curso que les indique como hacerlo, pero tampoco dejan que sean los educadores diferenciales quienes desarrollen estos criterios.
2	El profesor de educación especial ya que generalmente los profesores de aula común delegan la responsabilidad en ellos.
3	Ed. diferencial junto a profesor de aula, en relación a las habilidades y/o fortalezas que ambos identifican en el niño y la complejidad de los contenidos
4	Profesora diferencial, mediante adecuaciones curriculares pertinentes a la NEE que presente el alumno
5	El equipo de aula en la ejecución de la Adecuaciones curriculares y en la Planificación Educativa Individual.
6	Se considera los estándares del curriculum oficial (mineduc)y las adecuaciones curriculares (planificadas entre profesor de asignatura y profesor de educación especial)

7	En conjunto, educ. Diferencial con educ. Básica. A medida que los estudiantes van adquiriendo los aprendizajes esperados para ellos, se va complejizando
8	Al igual que en la respuesta anterior, la mayoría de las veces es el educador diferencial quien establece los criterios de progresión.
9	Docente Diferencial
10	La docente de aula, en las planificaciones de cada área para todo el curso. En el caso de los estudiantes que son de integración, es la educadora diferencial la que adecua todos los aspectos para ellos.
11	Yo en el grupo curso, mientras que la diferencial los hace con los niños con nee, previamente conversado.
12	De los niños de PIE, yo (diferencial)...y la profesora básica los del curso.
13	La diferencial en el caso de los als. del PIE
	Análisis descriptivo: En este sentido, 7 de 13 encuestados llego al consenso de que ambos profesionales establecen el nivel de progresión de complejidad de los contenidos, objetivos, evaluaciones, etc., con la salvedad de que el docente de aula planifica los contenidos y su complejidad para el grupo curso, mientras que los docentes diferenciales realizan adecuaciones de esas planificaciones para los estudiantes con nee, no implicando que lo realicen juntos. En otra vereda, hubo respuestas que indicaron solo a los docentes diferenciales son los que realizan la progresión. Hubo una respuesta que indica que ninguno de los dos realiza una progresión consciente de complejidad de los contenidos y/o evaluaciones.

8.- ¿Cuál es su rol en el aula?

1	Mi rol es de facilitadora de material y apoyo de la profesora de aula regular.
2	De apoyo en la actividad de los profesores de aula regular o en llevar actividades adecuadas a las necesidades del niño o niña en el caso que lo requiera.
3	Actualmente, el aporte de educador diferencial esta a nivel de enseñanza paralela y avanzando hacia la complementaria (lo cual varía de acuerdo a la capacidad de trabajo en equipo del cada profesor regular)

4	Más de apoyo que co-docente
5	Apoyo al curso y a los estudiantes que tienen nee.
6	Trabajo con los estudiantes que tienen NEEP en aula.
7	Tengo un rol de facilitadora de los contenidos y objetivos
8	Ayudo a los niños a hacer las tareas, pruebas y sintetizo la información para que los niños comprendan mejor el contenido.
9	Direccionar, exponer y dar a conocer los contenidos de cada clase.
10	Ejecuto las planificaciones para desarrollar los aprendizajes del grupo curso.
11	Soy la docente de aula, expongo en cada clase los contenidos a trabajar con el grupo curso.
12	Dirijo todas las clases
13	Docente de aula
	Análisis descriptivo: Las docentes diferenciales contestaron que su rol es de facilitadora o mediadora entre los contenidos que entrega la docente de aula y la realidad de cada estudiante. Esto se refieren al acto de sintetizar la información para que los niños comprendan mejor los contenidos acercándolo a la realidad de los estudiantes y con esto apoyar de la profesora de aula regular. Las docentes de aula señalan que su rol es de planificar los contenidos, objetivos, etc., exponer, direccionar y dirigir la clase al grupo curso.

9- ¿Los docentes (diferencial y de aula) comentan los objetivos para cada clase?

¿Cuándo los comentan?

1	No. Es más hay profesoras que aún no me facilitan las planificaciones ´por último para trabajar sola los objetivos y ver como adecuarlos.
2	No
3	Si en las reuniones de trabajo colaborativo, previa a la clase a desarrollar y posteriormente como articulación de la siguiente clase a realizar.
4	Casi nunca en la coordinación, antes de la clase o a veces no se comentan
5	No hay tiempo, por lo que durante la clase, comentamos lo que haremos, siempre

	estando en conocimiento de las planificaciones del otro docente..
6	Si, la mayoría de las actividades las abordamos juntas, yo le entrego mis planificaciones a la docente diferencial y ella trae material para complementarlas.
7	No, solo las actividades a realizar.
8	La verdad es no, la profesora básica hace su clase y yo apoyo a los niños con nee.
9	Sí, pero es mas a nivel semanal...que yo le entrego las planificaciones a la diferencial dos semanas antes, para que ella tenga una semana para adecuar las actividades y contenidos.
10	La docente diferencial ve las actividades en las planificaciones que le envío cada dos semanas y ella trae el material necesario para cada clase.
11	No alcanzamos a coordinar nada, la docente diferencial llega a trabajar con los niños directamente lo que vemos clase a clase.
12	Es difícil verlo cada vez que nos vemos, hablamos a grandes rasgos lo que ocurrirá en la sala, pero si, la docente diferencial tiene dudas sobre algo, lo aclaramos...o sugerencias para la clase siguiente.
13	Siempre, pero durante los pasillos comentamos lo que trabajaremos en la clase, y [previa revisión de la planificación diaria.
	Análisis descriptivo: En general la tendencia es que los docentes no comentan los objetivos de cada clase, ya que se comunican vía planificaciones. Esto quiere decir que el docente de aula entrega planificaciones al docente diferencial, al revisar el material enviado, el docente especialista realiza las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (P o T), y es en ese momento en que “se coordinan” o la docente diferencial se entera de los objetivos de cada clase. Hay un porcentaje en que no se comunican los objetivos para cada clase.

10.- ¿Hay diferentes objetivos de aprendizaje entre los alumnos que participan del PIE y aquellos que no? Si las hay, ¿Cuáles son las diferencias? Describa.

1	No
2	Solo con niños permanentes, las adecuaciones son significativas a nivel de objetivos por nivel. Sin embargo generalmente las adecuaciones son poco significas en niños con necesidades transitorias porque son a nivel de las metodologías de aprendizajes.
3	Depende del caso y las competencias de cada estudiante con PIE, se ajusta dependiendo del progreso de cada uno, lo cual se da mayormente en el caso de las necesidades educativas permanentes. Es necesario mencionar que incluso puede variar el objetivo entre estudiantes pertenecientes a PIE (neet y neep) como determinación institucional se trata de potenciar ajustes de estrategias, tiempos, acceso, más que en objetivos.
4	Hay diferencias, éstas dependen de las necesidades de cada uno, según su evaluación y como va adquiriendo los aprendizajes
5	Si, la diferencia se basa principalmente en el nivel de complejidad, tanto a la manera de abordar el contenido como la evaluación de la misma.
6	Los contenidos no varían, los objetivos los modifica la docente diferencial en coherencia a las capacidades de los educandos, para que ellos puedan alcanzarlos.
7	Sí, claro. La diferencia radica en las necesidades que los estudiantes con DI tienen para aprender.
8	Sí, los objetivos cambian más que nada por el nivel de complejidad y la cantidad de contenido... No el contenido en sí.
9	Sí, el nivel de complejidad y la cantidad es el que se modifica.
10	Sí, se modifican los objetivos en relación al nivel de complejidad y a la cantidad de materia que se les exigirá a los estudiantes (adecuaciones curriculares).
11	Si y los hace la docente diferencial, quien según la evaluación sabe lo que le exigirá al estudiante con neep.
12	Se trabajan los mismos contenidos, lo que es diferente es la complejidad con los que se abordan para los niños con necesidades especiales.
13	Si, se adaptan las tareas y actividades de los estudiantes con dificultades transitorias.

	Análisis descriptivo: En general, las respuestas estuvieron dirigidas a explicitar que todo depende de si las necesidades educativas son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta clasificación de NEE se enmarca en las diferencias metodológicas que se realizan en cada grupo, las cuales pueden ser significativas. En relación a la primera, las diferencias son mayormente metodológicas, haciendo modificaciones en las estrategias para enfrentar algún objetivo a trabajar. Mientras que en las NEEP, se realizan adecuaciones curriculares, las que dependerán del alumno, si las modificaciones serán significativas o no en relación a los objetivos del grupo curso, a la progresión de la complejidad de los objetivos o en la cantidad de contenido presentado para ellos.
--	--

11.- ¿Evalúan los objetivos de aprendizaje de cada clase? Si es así, ¿De qué manera evalúan las actividades de aprendizaje?

1	No
2	No, al menos de manera formal
3	Hemos incorporado una planificación por clase en el trabajo colaborativo, en la cual está incorporado la evaluación, con Objetivo Logrado, en desarrollo y no logrado con criterios definidos en forma cuantitativa.
4	No
5	No
6	No
7	Llevamos un cuaderno donde colocamos las planificaciones para el día, y ahí evaluamos de manera global o a través de trabajos realizados por los estudiantes, cada clase.
8	No hay tiempo para eso
9	Conversamos si salió bien o que debemos innovar o cambiar para que salga mejor... y el resultados de las actividades a través de las respuestas de los niños.
10	Observamos a los estudiantes, si nos siguen el ritmo (avanzamos o mantenemos el contenido dependiendo de eso), entonces evaluamos con observación directa y

	aceleramos o damos más prioridad a lo que les dificulta más. Para finalizar revisamos las actividades de los niños.
11	Si, tenemos una lista de cotejo para cada clase, la cual evalúa a nivel general el comportamiento del curso con el contenido. De vez en cuando llega la jefa de UTP a evaluar la clase con otra pauta, donde no hay retroalimentación de esto.
12	Lo evaluamos en el minuto si salió bien o regular la clase, en general lo conversamos más constructivamente cuando algo sale nefasto.
13	Nos apoyamos si nos vemos débil en algo, pero nada formal.
	Análisis descriptivo: En relación a si evalúan o no los objetivos de aprendizaje de cada clase, las respuestas han sido variadas, cinco personas contestaron que no existe evaluación de los objetivos de cada clase, donde la razón que más se repite es la falta de tiempo. En otra vereda, hay ocho personas que contestaron que evalúan la clase, y la forma de hacerlo varía dependiendo del caso. Las respuestas son principalmente que las docentes comentan de manera global la clase y la evalúan los aspectos a mejorar, mientras observan las actividades de aprendizaje que realizaron los estudiantes. Otra respuesta que se observó, es que en la planificación diaria tienen un ítem que evalúa la clase de manera global, a través de indicadores “objetivo logrado, en desarrollo o no logrado”. En uno de los casos, hay una lista de cotejo para cada clase y otra evaluación de la jefa de UTP en la cual no hay una retroalimentación de su clase.

12- ¿Cómo se distribuyen las funciones en el aula cuando ambos (profesor diferencial y de aula) participan del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes?

1	Solo escucho y apoyo a los alumnos desde la expectativa del profesor.
2	Profesor de aula regular realiza su actividad y profesor de apoyo coopera con las instrucciones y apoyo personalizado. (profesor de aula regular adelante, profesor de apoyo al lado o atrás el)
3	Las funciones y la coreografía de aula queda diseñada en la planificación para dicha clase. Lo cual depende del contenido, del curso, de la actividad, etc. pero por lo general la docente de aula entrega los contenidos y la docente diferencial los aterriza para los niños con nee.
4	Generalmente en mi caso, la educadora diferencial trabaja de apoyo y la prof. De aula realiza la clase
5	Docente de aula dirige la clase, mientras el docente diferencial apoya al grupo de niños que les cuesta más.
6	Ambas hacemos la clase, y nos turnamos para dar el inicio y el cierre de la clase, mientras que el desarrollo lo hacemos y aportamos para que la clase quede lo más comprensiva para todos los estudiantes. (esto se puede realizar por las características de los educandos con NEE que tengo en sala).
7	Depende de la actividad, yo generalmente expongo todo, y la docente diferencial trae las actividades que realizaran los estudiantes.
8	Profesor de aula hace la clase expositiva, y yo (diferencial) apoyo a los niños con nee.
9	Ambos participamos de un pedacito de clase...yo expongo el contenido y ella (diferencial) explica las actividades... entre otras.
10	La profesora de aula expone los contenidos de la clase y les doy actividades para hacer y la educadora diferencial apoya a los estudiantes con nee, con sus propias actividades del contenido.
11	Yo expongo la clase completa, y la docente de educación diferencial hace sus aportes en el grupo de estudiantes que requieren apoyo.
12	La profesora diferencial y de aula hacemos en conjunto las clases cuando ya nos coordinamos con las planificaciones. (Marzo no se puede por el exceso de trabajo

	administrativo).-
13	Depende del contenido, pero en general la docente de aula es la que expone todo el tiempo.
	Análisis descriptivo: En relación a las funciones de los docentes en el aula, en general se observa que nueve encuestados tienden a contestar que es el docente de aula quien expone toda la clase y el docente diferencial apoya a los estudiantes con NEE (P o T). Mientras que hay cuatro encuestados que explican que depende de la actividad, pero que en general ambos profesionales intervienen en la clase expositiva, deduciéndose que ambos profesionales hacen sus aportes para mejorar la comprensión de los contenidos para que los estudiantes tengan mejores aprendizajes.

13- ¿Qué aspectos considera usted que facilitan el trabajo colaborativo en el aula?

1	La relación entre los docentes. El querer trabajar y no solo querer las horas, para aumentar su sueldo.
2	La planificación y el tiempo no lectivo que no existe en la práctica.
3	El tiempo, sensibilización del profesor general, capacidad de trabajo en equipo y el apoyo del equipo de gestión de la unidad educativa.
4	Que los dos profesores entiendan que es co-docencia y entiendan el sentido de la diferencial en el aula.
5	La calidad de la organización que pueden lograr los docentes si se conocen en la dinámica del trabajo, de lo contrario, cuesta un poco acomodarse.
6	Ayuda muchísimo que nos coordinemos aportando de ambas áreas, tanto de aula como diferencial en pro de los estudiantes.
7	Es siempre complejo.
8	Es que ambos manejamos los contenidos en el caso de hacer clases en cursos básicos.
9	Compartir las planificaciones, facilita todo, tanto el trabajo de la ed. diferencial como las clases en las que ella participa.

10	Gracias a la tecnología y al mail que podemos comunicar las planificaciones diarias.
11	Llevar planificaciones diarias con un mes de adelanto ayuda tanto a mi trabajo como al de la docente diferencial para que ella pueda adaptar los objetivos y hacer actividades.
12	En las planificaciones siempre dejo espacio para que la docente diferencial haga sus aportes, en general eso ayuda a nuestra comunicación, ella hace sus aportes vía mail y los concretamos en el aula.
13	La buena disposición entre docentes facilita cualquier trabajo.
	Análisis descriptivo: Los docentes que contestaron la encuesta, explican que a nivel administrativo lo que facilita el trabajo entre docentes es principalmente compartir las planificaciones, para que ambos profesionales se enteren de lo que ocurrirá en cada clase y la docente diferencial pueda adecuar los objetivos, y pueda llevar material para cada clase. Mencionan también que es un facilitador la manera en que se organizan los docentes en relación a la dinámica de trabajo, tanto a nivel administrativo como en cada clase. También se refieren a que facilita las clases que ambos profesionales manejen los contenidos (en educación básica). Por último, hay profesionales que hacen mención a la validación y valoración del trabajo del otro, dando a entender que las funciones que se interpretan entre docentes no está del todo clara. Además mencionan la buena disposición para el trabajo facilita también el trabajo.

14- ¿Qué aspectos considera usted que dificultan el trabajo colaborativo en el aula?

1	La disponibilidad horaria.
2	El escaso tiempo existente para planificar en conjunto y los niños o niñas en PIE generalmente no quieren realizar actividades distintas a las que realizan sus compañeros de aula. Aunque esta considere una mayor dificultad para ellos.
3	No contar con las horas de trabajo, la descoordinación y poco apoyo del equipo de gestión y la resistencia del profesor general, la capacidad que pueda tener el profesor de educación especial a trabajar en equipo y manejo de aula.
4	Que los prof. De aula piensan que tienen una "ayudante" en vez de una especialista
5	Hay pocas instancias antes, durante y después de que entran los estudiantes a clases, para organizar el trabajo. No es fácil coordinar objetivos, cuando no hay tiempo para dialogarlas.
6	La falta de tiempo fuera del aula, siempre nos coordinamos vía mail, porque el tiempo de ambas no da.
7	La diferencias de formación, el poco o nulo trabajo previo con las diferenciales.
8	La falta de tiempo y disposición para mejorar el trabajo con los niños.
9	La cantidad de papeleo que hay que entregar, lo que impide profundizar más en cada caso.
10	La falta de tiempo para comunicarnos o coordinarnos entre docentes, pues solemos ir viendo sobre la marcha todo, faltando instancias reflexivas.
11	Ambos profesionales tenemos mucho que aportar al grupo curso, la falta de tiempo, el trabajo administrativo atrasado que hay que entregar, etc., siento que imposibilitan hacer buenas clases en equipo.
12	Desde la puesta en marcha de este nuevo formato para trabajar, nadie nos ha consultado esto y como nos sentimos al respecto. Siento que hay mucho trabajo que hacer en relación a las exigencias y poco tiempo para ejecutarlo, lo que hace que nos llevemos trabajo para la casa, teniendo que dar tiempo fuera del horario de trabajo para conversar con la docente diferencial. Las horas no lectivas no son suficientes para todo lo que hay que hacer y más encima coincide 10 minutos con la docente diferencial. Ponen en marcha sistemas y formas que no son pensadas desde el punto

	de vista del horario del docente que tiene familia.
13	Dificulta el poco tiempo para coordinarse con los otros profesionales, pero hay voluntad para hacer el trabajo.
	Análisis descriptivo: En relación a las dificultades que los profesionales consideran que aparecen el trabajo colaborativo, a nivel administrativo se menciona en variadas respuestas el escaso tiempo para planificar en conjunto, para organizar el trabajo práctico y el excesivo trabajo administrativo (formularios, informes, etc.,) que tienen que entregar a inicio y a final del año escolar. A nivel práctico, hacen mención a que los estudiantes notan las diferencias en las actividades, lo que produce tensión. En relación a los pares, está explicitado en dos respuestas, la poca validación de los roles.

15- ¿Cómo organiza el profesor de aula al grupo curso para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes?

1	No existe una organización.
2	Se sugiere que siempre se ubique al estudiante con algún alumno tutor o en lugar preferencial. Pero es el profesor de aula regular el que decide donde lo ubica.
3	Con compañeros tutores, grupos y ubicación preferencial en el aula, diversificación de apoyo en la enseñanza y evaluación .
4	Algunos trabajan con los más descendidos, teniendo una ubicación preferencial en el aula u después de dar las indicaciones trabajan con los NEE.
5	Hay estrategias de organización, como sentar a un niño que le cuesta más, con otro que lo pueda apoyar. Sentar a los niños que tienen anteojos adelante...etc.
6	Los estudiantes con nee estas sentados con un estudiante que lo apoya durante la clase. Y ellos están sentados cerca del pizarrón.
7	Los niños con nee se sientan adelante, cerca de mi escritorio.
8	No sé si hay una lógica detrás del orden.

9	Hay cambios de puesto al azar, con el fin de que los niños que participan de PIE se integren socialmente con todo el curso.
10	A los niños que muestran más dificultades, tanto los estudiantes con nee como los que son más inquietos se sientan adelante o al centro de la sala, para apoyarlos más.
11	Los alumnos del proyecto se sientan con algún alumno que los apoye y sirve de guía.
12	Se sientan al azar, promoviendo la sociabilización.
13	Depende de la actividad.
	Análisis descriptivo: En cuanto a la organización de los estudiantes en la sala de clases, hay dos respuestas que predominan en los docentes, una es que los estudiantes con NEE (P o T) se sienten con algún estudiante que sirva como tutor. La segunda lógica es que las modificaciones son para mejorar la integración social de los estudiantes con NEE.

16- ¿Considera usted que hay un cambio (positivo o negativo) en la dinámica del curso con el ingreso del docente diferencial al aula? Describa.

1	No
2	Positivo cuando el trabajo colaborativo funciona que es la minoría de las veces. Pero cuando las adecuaciones son significativas considero que lo mejor es trabajar en aula de recurso con los niños. Sobre todo porque ellos generalmente no quieren realizar una actividad distinta al grupo curso.
3	Sí, se genera la solicitud de apoyo que puede desarrollar este profesional e incluso en aquellos estudiantes que no están en PIE y las diversificaciones de las estrategias que están dirigidas a todos los estudiantes de la clase. Aporta en el desarrollo del trabajo y ambiente de enseñanza y aprendizaje.
4	Creo que es positivo, los estudiantes se sienten más seguros al preguntar a cualquiera de los dos profesoras que están en el aula.
5	Al principio fue malo, pues los niños les costó entender que venía una profesora a estar con nosotros. Pero cuando pasa el tiempo los niños se acostumbraron.

6	Positivo, los estudiantes ya saben que la educadora diferencial realiza algunas clases conmigo.
7	Es normal...no hay un gran cambio en la dinámica.
8	Tengo la sensación que la docente de aula se siente presionada con mi presencia...
9	Positivo, en los niños se generan expectativas de la clase en la que participa la profesora diferencial.
10	Positivo, a los estudiantes les gusta tener a dos profesoras en la sala.
11	Positivo, las estudiantes se motivan con dos expositoras y tratamos de hacerlo lúdico para captar la atención de todas.
12	Bien, súper bien la experiencia.
13	Salen bien las clases que hacemos en conjunto, y a los estudiantes les enseñamos a trabajar en equipo con nuestro ejemplo.
	Análisis descriptivo: En relación a si existe un cambio, tanto positivo o negativo, en la dinámica del curso, se general se observa que las respuestas tienden a ser positivas, desde que los niños generan expectativas frente a las actividades presentadas por ambas docente y hasta la seguridad que tienen los niños para preguntarle dudas a cualquiera de las dos educadoras. Los estudiantes ven trabajo en equipo en el aula.

17- ¿Cuáles son las tareas que realiza el docente diferencial en el aula?

1	Apoyar la tarea de los alumnos sin un trabajo bien definido.
2	Apoyo a las actividades del profesor de aula regular o actividades adecuadas a las necesidades del estudiante.
3	Antes, durante y después de la clase. Planificación de clases, intervenciones, construcción de instrumentos de evaluación diferenciados y no diferenciados.
4	apoyo con niños descendidos
5	Apoya el trabajo del docente de aula, llevando actividades que faciliten la comprensión del contenido.
6	A veces abre y cierra la actividad, y en conjunto con la docente de aula, realizan la

	clase, que puede ser expositiva, a través de aprendizaje por descubrimiento, etc.
7	Apoya con las actividades para el grupo curso.
8	Apoyo en las actividades a los niños con nee.
9	Apoya, participa en cada clase y trae actividades para todos los estudiantes del curso.
10	Realiza adecuaciones curriculares de los objetivos, de la forma de trabajar los contenidos y las evaluaciones de los estudiantes con nee. Además expone parte de los contenidos de manera que se acerquen los contenidos a los estudiantes con nee.
11	Realiza lo mismo que yo, pero a un grupo más pequeño. Adecua las planificaciones para los estudiantes con nee, aterriza las actividades a la realidad de los niños con dificultades, los evalúa, expone en clases, etc.
12	Ayuda a los niños con necesidades especiales o dificultades, acercando lo trabajando en clases a sus capacidades.
13	Trabaja con los estudiantes que son parte del proyecto.
	Análisis descriptivo: En cuanto a la pregunta del rol que realiza el docente diferencial en el aula, se observa que las respuestas se enfocan en que el profesor especialista apoya las actividades del profesor de aula regular, relativo a hacer adecuaciones curriculares, acercar las actividades a las necesidades de los estudiantes que muestran dificultades, en construir instrumentos de evaluación, llevando actividades que faciliten la comprensión del contenido.

18- ¿Con qué estudiantes trabaja habitualmente el docente diferencial?

1	Con los alumnos más descendidos, independientemente si éstos pertenecen o no al programa.
2	Principalmente con lo niños en PIE y el grupo curso.
3	Se atiende preferentemente a aquellas necesidades educativas permanentes, intelectuales, con los estudiantes pie y aquellos que no pertenecen a Pie, pero que necesitan apoyo y con todos los estudiantes de la clase.
4	con los que necesitan apoyo
5	Con los estudiantes que más les cuesta aprender.
6	Con todos, pero tiene especial preocupación por sus niños.
7	Con su grupito.
8	Solo con los niños con nee, y quizás a veces con uno o dos niños mas que se me acercan a preguntar cosas
9	Con los niños del proyecto principalmente, aun que también participa de las clases expositivas.
10	Con los niños que tienen necesidades educativas especiales.
11	Con todo el curso y en especial con los niños con nee
12	Con los niños con deficiencia
13	Trabaja con los estudiantes que son parte del proyecto.
	Análisis descriptivo: Las personas encuestadas, mencionan que el docente diferencial trabaja con los alumnos más descendidos, independientemente si éstos pertenecen o no al proyecto de integración.

19- ¿Qué hace o cuáles son las tareas que desempeña el docente de aula, cuando está el docente diferencial en la sala de clases?

1	Sigue su clase igual.
2	Dirige la clase
3	Es el profesor titular, sin embargo en uno de los momentos de la clase se intercambian

	roles.
4	Realiza la clase y a veces deja al diferencial haciéndola para ellas terminar de corregir o terminar pruebas en las que se han atrasado
5	Dirige la clase
6	Dirige la clase
7	Todo, como siempre
8	Hace su clase de manera expositiva la mayoría de las veces, dirige las actividades.
9	Exponer, orientar y direccionar los contenidos a trabajar, buscando lograr los objetivos de aprendizaje para el grupo curso. Evaluar y supervisar los avances de los estudiantes, entre otras.
10	Realiza las clases planificadas con anticipación, entrega la información a trabajar a los estudiantes y busca la metodología oportuna para enfrentar de mejor manera el contenido.
11	Expone los contenidos y guía a los estudiantes en su aprendizaje.
12	Trabaja los contenidos con los estudiantes.
13	Utiliza dependiendo del objetivo, estrategias que ayuden a comprender mejor el contenido.
	Análisis descriptivo: Relativo al quehacer del docente de aula cuando esta el docente diferencial está en la sala, las respuestas están referidas principalmente a exponer, orientar, direccionar y evaluar los contenidos a trabajar, buscando lograr los objetivos de aprendizaje para el grupo curso.

20- El espacio físico de la sala clases ¿se modifica de alguna manera cuando ingresa el docente diferencial? (por ejemplo: las mesas cambian de lugar, utilizan solo las sillas en círculo, etc.) Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál es el objetivo de ese cambio en el espacio físico de la sala de clases?

1	No
2	Si en algunos casos, cuando se requiere optimizar el trabajo con los niños en PIE y no tenerlos distribuidos por la sala de clases se agrupan las mesas o sillas para así poder entregar las instrucciones y apoyo en las actividades de manera colectiva.
3	Si ocasionalmente depende de la coreografía de aula que se planifica segun la forma de trabajo que se realizará
4	No
5	No, ella se sienta cerca de los niños que presentan dificultades.
6	No, se mantiene la estructura, a no ser que la actividad lo amerite...como los trabajos en grupo.
7	No
8	Depende de la actividad, pero en general no se modifica.
9	Siempre modifico los puestos en la sala.
10	No.
11	Hay actividades que lo ameritan, como trabajo en grupo, pero en general no hay un cambio con algún objetivo pedagógico.
12	No.
13	Depende de la actividad de aprendizaje previamente planificada.
	Análisis descriptivo: El espacio físico de la sala clases, en algunos casos se modifica y esto ocurre cuando se requiere optimizar el trabajo con los niños en PIE, agrupándolos para así poder entregar las instrucciones y apoyo en las actividades de manera colectiva. La modificación ocurre si la actividad de aprendizaje lo requiere, como es el caso de actividades en grupo. En otros casos, no existe modificación por algún fin pedagógico.

21.- ¿Hay alguna modificación de los puestos en que se sientan comúnmente los estudiantes cuando ingresa el docente diferencial a la sala de clases? Si es así, ¿cuál es el criterio de cambio?

1	No
2	Agruparlo en el caso que la actividad requiera una apoyo constante a cada niño.
3	No
4	No
5	No
6	No
7	No hay cambio, solo cuando los alumnos tienen que hacer trabajos grupales.
8	Sí, yo me siento cerca de ellos.
9	Siempre se modifican con el fin de logra mayor integración social de los estudiantes.
10	Si, los niños con nee se sientan en grupo, para recibir el apoyo de la docente diferencial.
11	Cuando la actividad lo requiere, todos los alumnos se agrupan y los estudiantes con nee quedan juntos para optimizar el tiempo de la docente diferencial.
12	Depende de la actividad, hay momentos en que si se cambian y dejamos a un alumno con nee en cada grupo para fortalecer los lazos cooperativos entre los alumnos.
13	No ocurre.
	Análisis descriptivo: En relación a la modificación de donde se ubican los estudiantes en la sala cuando ingresa la docente diferencial al aula, las personas encuestadas mencionan varias estrategias en esta pregunta. En algunos casos, la ubicación de los alumnos se modifica sólo si la actividad de aprendizaje lo requiere como por ejemplo, cuando hay trabajo grupal; en otras aulas, se modifica para que los alumnos con nee se sientan juntos para entregarles instrucciones grupales durante la clase; hay respuestas en que se privilegia la cooperación entre estudiantes con el fin de fortalecer lazos entre los estudiantes.

**22- El tiempo que define el decreto 170 para el trabajo colaborativo: ¿Es suficiente?
¿Por qué?**

1	Ese tiempo no está siendo bien utilizado. Por lo que aumentarlo sería innecesario
2	Sí, pero no se realiza
3	Es necesario considerar que si se ocupa el tiempo eficazmente, si es suficiente, cuando existen solo NEET. Se requiere más tiempo para el caso del diseño para aquellas NEEP que requieren de adecuaciones significativas (PACI)
4	En el primer ciclo Creo que sí pero no se saben ocupar los tiempos. En el segundo ciclo y ens. Media creo que falta tiempo para coordinar con todos los profesores.
5	Hay tiempo, el problema está en que coincidan las horas no lectivas de ambos docentes, generalmente no coinciden.
6	Hay tiempo destinado para esto, pero hay que ingeniárselas para cumplir con todo, sobre todo a principio y a final de año, pues ambas tenemos mucho trabajo.
7	Siempre falta tiempo para alcanzar a abordar todo lo que ocurre en el aula.
8	No lo es, por que hay mucho papeleo que hacer, tanto en planificaciones, evaluaciones y actividades que hay que preparar (en mi caso) a todos los niños con los que trabajo.
9	No, para la cantidad de exigencias que tiene, faltan horas del día para cumplir con todo.
10	Al inicio y al final de cada trimestre es horrible, no hay tiempo para cumplir con todo, las horas no lectivas si bien existen (porque en educación especial no se ven), no son suficientes para todo lo que hay que entregar (PEI, planificaciones semestrales, mensuales y diarias, actividades de aprendizaje para los estudiantes, los ppt, revisar pruebas y trabajos, entrevistar a los apoderados, reuniones técnicas, etc etc etc) y además coordinar con la docente de aula que pocas veces coinciden los tiempos, tanto en horas no lectivas como coordinar que no tenga más que hacer.
11	Coordinar que la docente diferencial en mis horas no lectivas es un milagro.
12	Hay tiempo destinado para hacerlo, pero en mi caso solo nos vemos en los pasillos para conversar y por mail, porque no nos topan los horarios.
13	Jamás es suficiente, siempre nos coordinamos por mail.

	Análisis descriptivo: El tiempo que define el decreto 170 para el trabajo colaborativo, los docentes expresan que para la atención de NEET el tiempo es suficiente si se organiza bien, mientras que consideran que para atender las NEEP se necesita más tiempo, ya que se utilizan las Planificaciones con Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI). También hacen la distinción que en el primer ciclo los tiempos son suficientes para cumplir con requerimientos del sistema educativo. Mientras que en el segundo ciclo y Enseñanza Media insisten en la falta tiempo para coordinar con todos los profesores de aula y los docentes diferenciales. Es importante mencionar que los docentes coinciden en la cantidad de trabajo administrativo con que deben cumplir al inicio y al final del semestre. Hay docentes reiteran que el tiempo no lectivo de los profesionales no coinciden para reunirse con regularidad.
--	---

23- ¿Cuál es su valoración de la forma en que se planifican los objetivos de aprendizaje de los estudiantes?

1	Es nula por que no existe una planificación en conjunto.
2	0, ya que no se realiza mucho trabajo colaborativo en la práctica, la manera de administrar ese tiempo no lectivo no siempre es la correcta.
3	5
4	Buena
5	Buena
6	Muy buena
7	Bien
8	No sé, supongo que se podría mejorar
9	Bien... Mejorando.
10	Buena.
11	Buena

12	En proceso de observación...
13	Buena.
	Análisis descriptivo: La valoración de los docentes encuestados en relación a la forma de planificar los objetivos, en general las respuestas fueron positivas, con la salvedad de que algunos buscan la forma de mejorar e innovar sus formas de trabajo.

24- ¿Cada cuánto tiempo modifican los objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles son las razones para modificarlos?

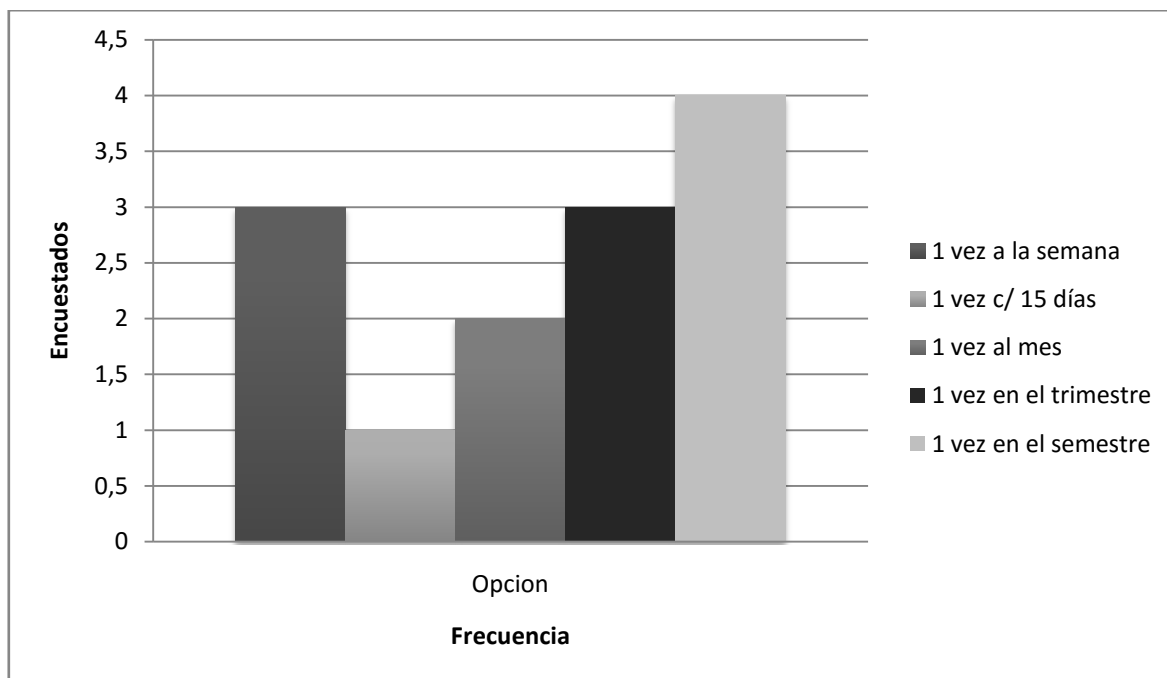
1	No existe tal modificación.
2	Semestrales. De acuerdo a la evaluación semestral y las necesidades que se presenten.
3	Mensualmente o semestrales, depende del progreso que van teniendo los estudiantes.
4	Cada vez que va adquiriendo logros, se van modificando
5	No me ha tocado modificarlos, pues los objetivos van relacionados tanto a lo exigido por el ministerio, como con la evaluación diagnostica de los estudiantes al ingreso
6	Solo al principio de semestre
7	Semestrales
8	En general no se modifican mucho si hay una evaluación inicial
9	Semestralmente se pueden modificar.
10	Según la evaluación, se hacen las planificaciones, las que se proyectan anualmente... no se hacen modificaciones drásticas, se puede modificar la metodología para conseguir el objetivo más que éste en si.
11	Los objetivos los diseño anualmente los que no se modifican durante el año, lo que si se puede cambiar es la manera de presentar la actividad puede que si.
12	Me paso que tuve que extender un contenido, pero modificar el objetivo no.
13	
	Análisis descriptivo:

	Hay dos grupos de respuestas, la primera es que en general existe la posibilidad de modificar el objetivo en la planificación mensual o semestral si es que algo no estuviera saliendo bien, aun que se respaldan en la evaluación inicial. En el segundo grupo, los docentes mencionan que no hay modificación de objetivos diseñados para el año, lo que se puede modificar es la metodología para presentar el contenido o las actividades de aprendizaje.
--	---

25.- ¿Existe una reflexión entre docente de aula y diferencial sobre las prácticas pedagógicas referidas al trabajo colaborativo en el aula? ¿Cuándo ocurre?

1	No
2	En el trabajo de planificación colaborativa y conversaciones de tipo domesticas.
3	No
4	Las hay en la coordinación, no se realizan siempre pero de vez en cuando
5	Si, solo en los casos complejos.
6	Siempre, sobre todo después de cada clase juntas, lo conversamos.
7	Poco
8	Ninguna
9	Siempre tratamos de conversar, aun que sea en conversaciones de pasillo si es que a alguna se le ocurre algo para mejorar o innovar.
10	Durante o después de la clase, conversamos sobre las actividades que estamos presentando...y ahí conversamos si hay cosas que no salieron como esperábamos.
11	No.
12	A veces cuando se acaba la clase.
13	Solo cuando algo sale muy bien lo conversamos para repetir la experiencia.
	Análisis descriptivo: En esta pregunta, cuatro encuestados contestaron no existe reflexión del trabajo de ambos cuando están en el aula. Hay otros docentes que buscan la manera de conversarlo, durante o después de la clase. Hay docentes que en ocasiones conversan sobre sus prácticas pedagógicas como equipo de aula.

26.- ¿Cada cuánto tiempo se reúnen con el equipo multidisciplinario (Kinesiólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo) para estudiar la mejora de las prácticas pedagógicas?



Análisis descriptivo:

La mayor cantidad de encuestados contestaron que se reúnen con el equipo multidisciplinario una vez al semestre. Mientras que las segundas mayorías se reúnen como equipos una vez al mes y una vez al mes respectivamente.

La vida nos entrega muchos caminos, pertenecer a este Magíster ha marcado mi vida de manera importante, conocí grandes personas que ahora puedo llamar amigas. Quiero agradecer principalmente a esas personas, que fueron parte fundamental de mi formación profesional como personal, a mis padres por todo el apoyo y a todas las personas que participaron de esta investigación. Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN	5
II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
a) Objetivo General.....	13
b) Objetivos Específicos	13
IV. MARCO TEÓRICO.....	14
Modelo social.....	16
Proyectos de Integración Educativa (PIE) en Chile.....	19
Profesor de Educación General Básica en el PIE.....	24
Profesor de Educación Diferencial en el PIE	27
Tareas del equipo de aula en el PIE	30
Clases del equipo de aula y actividades del aprendizaje	36
VI. MARCO METODOLÓGICO	39
a) Tipo y diseño de investigación.....	39
b) Definición de unidades de análisis.....	40
c) Participantes del estudio.....	41
d) Procedimientos de recolección de datos	42
e) Análisis de la información.....	44
VII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	45
VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	55
a) Conclusiones	55
b) Sugerencias.....	66
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar la visión sobre el trabajo colaborativo, que tienen cinco docentes de aula y ocho educadores diferenciales, que participan de los Proyectos de Integración Educativa de un colegio particular subvencionado de Talca y tres establecimientos municipales de la comuna de Providencia. Para la recolección de datos se elaboró un instrumento consistente en una encuesta de 27 preguntas, dividida en cuatro categorías: el trabajo colaborativo a nivel de gestión, dentro del aula, con los estudiantes y sobre la interpretación que tienen los docentes de la ley. Los resultados mostraron diversas dificultades que presentan los profesionales para cumplir con el trabajo en conjunto tal y como estipula la ley, como la descoordinación horaria que imposibilitan la reunión de los docentes para planificar y trabajar en colaboración, hasta el uso de las distintas estrategias que utilizan para enfrentarlas. Finalmente se establecen sugerencias para fortalecer la conformación de un buen equipo de aula, según diversos autores y las orientaciones técnicas que entrega el Ministerio de Educación.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel global, existe un cambio en la manera de interpretar y entender las necesidades educativas especiales (NEE) en el aula, siendo muchas y variadas las formas de visualizarlas. Según el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, la definición de NEE “considera un espectro más amplio de características que el concepto de discapacidad” (2013, p.17) invitando a entender que los diferentes estilos de aprendizaje no necesariamente conllevan un diagnóstico. Por lo tanto, según el modelo inclusivo y como característica general, las NEE estarían constituidas por diversas barreras o dificultades que presentan algunos estudiantes para acceder al aprendizaje. Es así como “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos” (p.37) dando pie para integrar elementos que permiten el trabajo desde la pluralidad de estilos de aprendizaje del alumnado en la sala de clases, buscando disminuir las barreras que los estudiantes puedan presentar.

En Chile, algunos establecimientos educacionales cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE), una modalidad que desde sus inicios mostró carencias que han impedido la materialización de un sistema educativo que realmente logre una inclusión educativa. Sin embargo, nuevas políticas públicas han modificado ciertos lineamientos en los PIE dentro del aula, principalmente en la manera de trabajar con los estudiantes con NEE en la sala de clases, con el fin de “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2010, p.2), integrando la experticia de ambos profesionales de la educación.

El año 2010, se puso en marcha el Decreto 170, el cual modifica algunas de las falencias del sistema PIE. Uno de los tantos cambios que obligó la implementación del decreto, fue el ingreso del docente diferencial al aula regular, invitando a generar un trabajo colaborativo entre profesionales que permita sostener los diferentes estilos en que aprenden todos los estudiantes en el aula. Lo anterior ha generado interrogantes sobre cómo los docentes viven los cambios dentro del aula, o sobre

cómo es interpretada la ley en los distintos establecimientos educativos y cómo traspasan estos cambios a la realidad educativa de cada profesional. El propósito de este trabajo es abrir diversas aristas que permitirán conocer una visión general de los docentes involucrados en la modalidad PIE, en función del trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en la actualidad. Es así como esta investigación busca analizar y comparar las visiones que tienen los profesionales que conforman el equipo de aula en función del trabajo colaborativo que invita a gestionar el decreto 170.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La educación de personas con discapacidad ha tenido fuertes transformaciones a nivel internacional, repercutiendo también en nuestro país. Así, se han generado debates que han permitido “contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas” (Blanco, 2006, p.1) y se han dado pasos hacia nuevos marcos de entendimiento y nuevas prácticas que posibilitan compensar a personas que durante muchos años fueron excluidas del sistema. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la educación especial, en el campo de la investigación, ha permitido modificar y profundizar el concepto de discapacidad. Surge así el modelo social, el cual considera que las causas de la discapacidad se encuentran en el ámbito social, donde “las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada”, sino más bien orientarse hacia “la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas” (Palacios, 2008, p.104). Dicho de otro modo, según el modelo social, la sociedad debe entregar a sus individuos los espacios e instancias necesarias para que todas las personas, sin distinciones, puedan desenvolverse en ella de la mejor manera posible.

En Chile, durante las décadas de los años 80 y 90, la educación especial fue “abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo” (Ministerio de Educación, 2004, p.4), y se configuró un cambio de perspectiva sobre esta área de la educación, dejando de lado el modelo clínico centrado en el déficit y focalizándose en el ámbito propiamente pedagógico. Desde esta nueva mirada, comenzaron a desarrollarse bases más sólidas para trabajar en dar respuestas oportunas y pertinentes a las diversas necesidades educativas que pudiesen presentar los estudiantes desde el ámbito pedagógico.

En Chile, la educación especial se sustentó en “la clasificación de los menores según etiología, tipo y grado de déficit y el énfasis estaba en la corrección del defecto” (Tenorio &González, 2004, p.5), lo cual produjo un etiquetaje rutinario, el que muchas veces marginó implícitamente y marcó un techo de aprendizaje para los estudiantes, en vez de potenciarlos desde sus habilidades y características individuales, tratando de corregir las discapacidades y normalizar sus conductas.

La educación especial en nuestro país actualmente presenta diferentes modalidades de enseñanza, siendo una de ellas la implementación de los llamados Proyectos de Integración Educativa, mejor conocidos como PIE. En el año 1990, se dictó el Decreto Supremo de Educación N° 490, el cual reglamentó por primera vez la integración de alumnos con necesidades educativas especiales o NEE a establecimientos de educación regular. Todo sustentado en la premisa globalizada de que “la integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos” (Ministerio de Educación y Ciencias España; ONU, 1994, p.11). Con estos pasos políticos, se inició el proceso llamado ‘integración’, el cual permitió que estudiantes con algún tipo de discapacidad o barreras de aprendizaje pudieran acceder al sistema regular. Desde su puesta en marcha, el fin fue garantizar el derecho que tienen todas las personas de ser educadas en un mismo sistema (UNICEF, 2001).

Una vez promulgada la Ley de Integración N° 490, los estudiantes que ingresaron a los PIE debían asistir a casi todas las clases dentro del aula junto a sus compañeros. Sin embargo, para trabajar con el docente de educación diferencial, los estudiantes con NEE debían salir del aula, siendo ésta la única manera de acceder a los apoyos que el sistema educativo les proporcionaba. Es decir, los estudiantes con NEE que participaban del PIE realizaban “un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial” (Ministerio de Educación, 2008, p.10). Debido a que los estudiantes debían salir de la sala de clases, los docentes involucrados (tanto de aula como diferencial) se relacionaban muy poco durante el proceso de integración de estudiantes con NEE.

Entre los profesionales de la educación, una forma de relación que se acostumbró fue a través de ‘sugerencias de trabajo’ que el docente diferencial le entregaba al docente de aula para apoyar a los estudiantes con NEE en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases, ya que estos alumnos, recibían “atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria” descrito en la antigua ley 19.284 (Artículo 12, punto 2). Esta modalidad de integración generaba que el docente diferencial tuviese un vacío contextual, ignorando muchas veces la realidad del grupo curso que acogía a sus estudiantes cotidianamente, además de, muy probablemente, la metodología del docente de aula al momento de entregar los contenidos. En otras palabras, el profesor diferencial ignoraba el modo en que los estudiantes que participan del PIE accedían al conocimiento en la sala de clases, ya que los alumnos con NEE asistían “en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común” según la antigua ley 19.284 (Artículo 12, punto 3). Como era de esperarse, esta situación tendía la falta de contextualización del docente diferencial, comprendiendo poco lo que ocurría en el aula con los estudiantes que participan del PIE.

En este cambio de paradigma, fue fundamental reconocer que cada salón de clases es un mundo complejo, el cual contiene en efecto diversas situaciones, las cuales, a su vez, pueden llegar a ser ajenas y lejanas a la visión del docente especialista, invisibilizando las barreras o dificultades que los estudiantes pueden presentar en la sala de clases, bajo situaciones cotidianas.

Es así que los cambios de paradigmas generan transformaciones en la sociedad, mostrando la necesidad de crear una educación igualitaria e inclusiva que permita a todos los niños acceder a ella. Es sobre la base de estos cambios que el año 2010 se promulgó la Ley 20.422 (sustitutiva de la Ley N° 19.284 de 1994, que establecía normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad), donde se declara que “el objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación” (Ministerio de Planificación, 2010, Artículo 1, p. 1), dando pasos hacia una sociedad más justa.

Para asegurar las condiciones de igualdad, dicha ley especifica que el establecimiento educacional que acoja a los estudiantes con NEE debe adoptar dentro del aula, “medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar” (Ministerio de Planificación, 2010, artículo 7, p. 3) en el ámbito de aprendizaje y social, protegiendo así los derechos de aquellos estudiantes menos aventajados.

Se han producido diversos debates en el ámbito educativo, con el fin de generar conciencia sobre los procesos pedagógicos que deben realizarse en las escuelas. Se ha señalado y aclarado que “la inclusión significa que los centros educativos se comprometen a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje” (Unesco, 2002, p.21) de todos los estudiantes que están en el aula. Los debates producidos a nivel mundial en materia inclusiva consiguieron que en Chile los políticos miraran con mayor profundidad dentro de las escuelas que contaban con

proyectos de integración. Es así como el año 2009 se crea el Decreto 170, el cual concretiza algunas prácticas necesarias para intentar compensar las deficiencias del sistema PIE, buscando la manera llevar a la praxis el concepto de igualdad de oportunidades en el aula.

En particular, el Decreto 170 fija las normas para determinar los beneficios a los cuales los establecimientos educativos pueden optar a través de subvenciones para los alumnos que presentan NEE. Otra medida importante señalada en el artículo 89 de dicho decreto, es instaurar que los docentes especialistas ingresen al aula, para trabajar no sólo con el estudiante que participa del PIE en su realidad educativa sino también con el grupo curso, con el fin de apoyar el proceso de los estudiantes y a incluir dentro de la planificación, estrategias que colaboren con el quehacer del docente de aula. Es así como el decreto promueve, además, el trabajo colaborativo entre profesionales que participan del PIE en los establecimientos de educación regular, para así garantizar el acceso, integración y el progreso en los aprendizajes de los estudiantes con NEE en la sala de clases, generando instancias que permitan el acercamiento y trabajo en conjunto de los profesionales que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes (de aula y diferenciales) que participan del PIE desde el 2010, tuvieron que cambiar la modalidad de trabajo: el docente de aula o titular tuvo que aceptar a otro profesional dentro de la sala de clases y los docentes especialistas debieron ingresar a ella para trabajar con el grupo curso, colaborando con el docente titular, con el fin de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE. El propósito de esta nueva modalidad, por un lado, es facilitar el proceso educativo de los estudiantes con NEE y, por otro, que los profesionales se apoyen desde sus distintas formaciones en el quehacer educativo desde la planificación hasta el ejercicio mismo de la profesión.

Una de las propuestas más sustanciales del Decreto 170, aparte de ordenar la distribución de los dineros (y diversos recursos, tanto materiales como profesionales, mediante la subvención escolar), también propone un cambio en la relación entre los docentes que conforman los PIE, como se ha mencionado, exigiéndoles que trabajen colaborativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades o barreras para acceder al aprendizaje.

Los docentes de aula y diferenciales deben contar con “los conocimientos y las herramientas técnico pedagógicas necesarias para que las NEE presentadas por sus estudiantes, sean atendidas en el marco del currículo común con los apoyos y adecuaciones necesarias” (Ministerio de Educación, 2008, p.05), procurando así que los estudiantes cuenten con las herramientas y condiciones adecuadas para desarrollar integralmente sus habilidades y destrezas. Hay diversos estudios que relatan variadas experiencias positivas de este proceso, invitando a los docentes al trabajo colaborativo. Por ejemplo, Tenorio y González (2004) enfatizan que, para lograr un buen resultado de las estrategias utilizadas para que todos los estudiantes aprendan, es necesario y fundamental que los docentes enfrenten juntos el trabajo frente a la diversidad.

Como parte de la labor docente, es fundamental que realicen una reflexión constante con el objetivo de retroalimentar los procesos educativos implicados en los PIE, y así extraer lo mejor de cada profesional dentro del aula y complementar ambas ramas de la práctica educativa. Gallego (2001) argumenta en la investigación de Tenorio (2004), que el trabajo colaborativo beneficia la práctica docente, pues su repercusión es dinámica y amplia, pudiendo ambos profesionales, nutrirse de las experticias del otro.

Además, genera cambios positivos en todos los niveles formativos, organizativos y didácticos en el trabajo de los docentes involucrados en el PIE. Una de las ventajas metodológicas fundamentales que entrega el trabajo colaborativo es la existencia de “objetivos comunes y compartidos, en que el apoyo y trabajo conjunto sea parte del

Proyecto Educativo de la institución y por ello sea transversal a las instancias educativas, sociales y administrativas del centro escolar” (Tenorio &González, 2004, p. 8). La correcta implementación de este trabajo conjunto sentaría las bases y las metas para la labor ejercida con los estudiantes acompañados por el PIE, por lo que, evidentemente, es de suma importancia que se generen las instancias que permitan la colaboración efectiva entre profesionales.

Con el fin de fortalecer y hacer eficiente el trabajo colaborativo entre docentes, el Ministerio de Educación propone que en los establecimientos se formen “equipos de aula por cada curso que cuente con estudiantes integrados” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p.5). El equipo de aula está constituido por el profesor/a de aula (o titular) y el profesor/a de educación especial/diferencial.

El Ministerio de Educación (2012) define los equipos de aula para el grupo curso, como “dos o más personas que están de acuerdo en coordinar su trabajo para lograr metas comunes” (2012, p.10). En este sentido, es imprescindible extraer lo mejor de cada área, pues “cada uno de los integrantes del equipo de aula cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria” (Ministerio de Educación, 2012, p.10), teniendo siempre en mente la certeza de que el trabajo en colaboración mejora de la calidad del trabajo con los estudiantes, impactando decisivamente sus aprendizajes desde los conocimientos de cada docente.

En síntesis, actualmente el sistema educativo chileno cuenta con más de 5000 establecimientos educativos (municipal y particular subvencionados) con PIE a lo largo del país, los cuales están regulados por el Decreto 170 desde su puesta en marcha el año 2010. Sin embargo, no existe evidencia suficiente respecto a la visión y experiencia de los profesionales involucrados en el proceso educativo de los estudiantes que participan del PIE. Específicamente, el propósito de esta investigación es conocer y comparar las visiones de los docentes participantes del PIE acerca de sus prácticas pedagógicas en el trabajo colaborativo como equipo de aula.

En el contexto del decreto 170 surgen algunas preguntas a indagar, las que permitirán conocer una parte del proceso transitorio en que se encuentra el equipo de aula. ¿Cuáles son las visiones de los docentes que participan del PIE en relación al equipo de aula? ¿Qué prácticas realizan los profesionales dentro del aula? ¿Cuál es la visión de los docentes de aula en relación al trabajo que deben cumplir en el aula los docentes especialistas? ¿Cuál es la visión de los docentes especialistas en relación al trabajo que debe cumplir en el aula el docente de educación regular? ¿Qué aspectos facilitan o dificultan el trabajo del equipo del aula?

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

a) Objetivo General

Analizar el trabajo colaborativo realizado por los docentes que conforman el equipo de aula de cuatro establecimientos educativos con Proyecto de Integración Escolar.

b) Objetivos Específicos

1. Identificar las visiones que tienen los docentes que conforman el equipo de aula sobre el trabajo colaborativo.
2. Comparar las visiones de los docentes que conforman el equipo de aula sobre el trabajo colaborativo.
3. Elaborar sugerencias para el trabajo del equipo de aula, que permitan fortalecer el trabajo colaborativo en el aula.

IV. MARCO TEÓRICO

El sistema educativo chileno, desde sus inicios en la década de los años 20, ha ido modificando sus estructuras curriculares según las necesidades que han surgido de la relación entre el alumnado y la sociedad. El reglamento del año 1929 prescribía que la educación debía “ser siempre motivada por algún interés o necesidad del alumno, y, en consecuencia, será activa, práctica y racional” (Lira, R. 2013, p.29). Esto quiere decir que la educación debía enfocarse individualmente, dependiendo siempre de los requerimientos y condiciones del estudiante.

Actualmente, la educación regular chilena cuenta con un currículum nacional prescrito, una cobertura curricular descrita minuciosamente en las Bases Curriculares para cada nivel de enseñanza, las cuales son entregadas por el Ministerio de Educación. Los niveles de enseñanza son: 1) educación parvularia, 2) educación básica de primero a sexto, 3) educación básica de séptimo y octavo, 4) educación secundaria de primero a cuarto medio, 5) educación de adultos y 6) educación especial. En dichas bases se encuentran los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)- que cada docente de aula (y/o de asignatura) debe enseñar- y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Objetivos Fundamentales Verticales (OFV)- que se deben cumplir en cada nivel, y/o a través de todas las asignaturas.

El Consejo Nacional de Educación (2014), explica que los Objetivos Fundamentales son los propósitos generales de la educación, que están planteados para crear competencias o capacidades para la vida. Existen actualmente dos tipos de Objetivos Fundamentales en educación, a saber: 1) los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y 2) los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Los OFV se refieren a las competencias que los estudiantes deben adquirir a través de determinados conocimientos y experiencias desarrolladas en los diferentes cursos o niveles en la etapa escolar. Por otra parte, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son aquellos objetivos que “llevan impresa una connotación ético valórica” (Consejo Nacional de Educación, 2014), y se orientan a que el docente no sólo guíe a

los estudiantes en el conocimiento, sino que, además, les entregue las herramientas para cultivar valores morales y/o espirituales- dependiendo, sin embargo, de la formación que el establecimiento educacional imparta.

Esto significa que, en Chile, el profesor no es “completamente autónomo o libre en las decisiones que puede tomar” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p. 179) en cuanto a qué debe o puede enseñar, ya que esto ya está descrito y especificado en las bases curriculares de cada nivel. Ahora bien, aunque en Chile el currículum nacional está prescrito, los docentes igualmente tienen un rol decisor, al menos en cuanto a la forma en que realizan la planificación y la metodología que emplean para alcanzar los objetivos de la educación de los estudiantes. Dicho de otro modo, en palabras de Gvirtz y Palamidessi, un docente debe decidir “el diseño y planificación de qué, cuándo y cómo enseñar” (2005, p.182).

Así, las bases curriculares son trabajadas en todos los establecimientos educacionales del país; es igual para todos los estudiantes según el nivel en que se encuentren. Con esto, cabe pensar en lo que ocurre dentro del aula con aquellos estudiantes que muestran dificultades o barreras en el aprendizaje- esto es, necesidades educativas especiales- en los establecimientos de educación regular. En este sentido, urge definir, para los propósitos de nuestra investigación, qué se debe entender NEE. En Lou & López (2005), Mata (1997), define las NEE como “la discrepancia entre las capacidades reales del alumno y las exigencias de un currículum concreto (...)” (p.30). Este autor entiende las NEE como una debilidad de la sociedad donde el estudiante tiene ciertas capacidades, las cuales no necesariamente están validadas por- o insertas en- las exigencias del sistema educativo actual, pretendiendo ocultar las diferencias existentes en el interior de cada aula del país.

Antes de la puesta en marcha de los Proyectos de Integración Educativa (PIE) en Chile, el sistema no permitía que los estudiantes que presentaban diferencias significativas en el ritmo o la forma de aprendizaje, ingresasen al sistema escolar regular. En ese entonces, la inflexibilidad del currículum nacional imposibilitaba el ingreso de estudiantes con NEE permanentes al sistema educativo regular. Por lo tanto, estas personas con diferentes ritmos de aprendizaje- en el marco de una NEE permanente- eran derivadas directamente a la educación especial, la cual recibía y se hacía cargo de todos los estudiantes con dichas características.

MODELO SOCIAL

El modelo social sostiene la premisa de que la sociedad debe entregar respuestas eficientes a las necesidades de todas las personas que la conforman- independiente de las cualidades o diferencias que presenten los individuos- permitiendo que todos puedan participar de/en ella. El modelo social, en consecuencia, manifiesta que “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad” (Palacios, 2008, p.104) las que impiden y dificultan que los sujetos se desarrollen integralmente; es decir, cuando las personas no logran desarrollarse plenamente, se debe a la escasez de oportunidades que la sociedad les entrega. En otras palabras, este modelo estipula que “las causas que originan la discapacidad son sociales” (Palacios, 2008, p.104).

Es así, como este modelo se aleja del paradigma según el cual el individuo es el problema, y considera que es la sociedad la responsable de incluir las posibles diferencias individuales de las personas, en todos los ámbitos donde los sujetos se desenvuelven. Si es necesario, la sociedad debe modificar su estructura y sus instituciones para que todas las personas, sin excepción, puedan participar de- y acceder a- los derechos universales, sin perder tiempo en soluciones provisionales para quienes se diferencian de- o no se ajusten a- lo que el resto de la sociedad- o su "normalidad"- ofrece.

Este modelo, por tanto, es impulsado y desarrollado a partir de la premisa de “rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades” (Palacios, 2008, p.105). Según ésta, es más importante proporcionar las condiciones necesarias para que todos los sujetos- con o sin dificultades del aprendizaje, derivadas o no de una discapacidad- desarrollen al máximo sus capacidades y habilidades individuales. Con esto, la educación abandona el enfoque de una enseñanza de personas con dificultades del aprendizaje basada en las etiquetas médicas adquiridas al ser ‘diagnosticadas’, o la educación de estas personas en función del resultado de una prueba estandarizada.

Esta perspectiva sobre la discapacidad señala que todos los sujetos pueden aprender y deben ser educados en el establecimiento educacional que deseen, independientemente de las características que, en tanto individuos, los distinguen. En consideración con lo anterior, el modelo establece que todos los sujetos deben contar con el derecho a “tener acceso a un plan de estudios que sea pertinente y produzca resultados significativos” (Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial, 2011, p.236), de modo de garantizar la adquisición las herramientas, prácticas y conductas necesarias para que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades *dentro de* la educación formal, no *fuera de o paralela a* ella.

Desde el modelo social, entonces, emerge el propósito de crear y fomentar las aulas inclusivas, dejando de lado la idea que dentro del aula existe un grupo homogéneo de personas quienes aprenden, se desarrollan y se desenvuelven a un ritmo similar o de la misma manera. Lo anterior deviene en la atención a la diversidad de personas que pueden estar en el aula, comprendiendo y asimilando la posibilidad diversas formas y/o ritmos de aprendizaje.

Para poder entregar una propuesta educativa coherente con las diversas formas de acceder al aprendizaje, es necesario mirar el “currículo de manera flexible, abierta y adaptable” (González, 2004, p.238) para acoger los diversos ritmos y estilos de aprendizajes. Es así como el modelo social invita a toda la comunidad educativa a ver

la inclusión “como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Echeita y Ainscow, 2011, p, 32), e incentiva a los docentes de aula a implementar estrategias tendientes a que todos los estudiantes accedan a los contenidos. En esta misma línea, las “diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32), estimulando a las nuevas generaciones a vivir la diferencia como parte natural de la sociedad de la cual forman parte. De esta forma, los proyectos de integración educativa (PIE) marcan el inicio de una transformación en la manera de considerar la diversidad entre las nuevas generaciones.

Si bien el desprenderse del modelo clínico o médico es un proceso largo, es posible observar pequeños pero significativos cambios en las nuevas reformas educativas, las cuales buscan “desplazar el foco de atención del problema del alumno individual” (HINENI & FONADIS, 2002, p.4) trasladándolo al contexto educativo. El énfasis está en “las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen y los métodos que utilizan” (p.4) para atender a la diversidad.

Asimismo, las nuevas premisas han abierto el debate, pues “el sistema educativo debe disponer de las ayudas y recursos de apoyo especial para dar respuesta” (HINENI y FONADIS, 2002, p.7) a todas las necesidades educativas de todos sus estudiantes, más allá de las causas que generan las barreras del aprendizaje. Si bien las nuevas reformas educativas en Chile promueven un acercamiento hacia una educación inclusiva, continúan existiendo contradicciones en el planteamiento de soluciones, debido a la mezcla de enfoques que obstaculizan las exigencias planteadas por el modelo social.

Las aulas con proyectos de integración fundaron un primer acercamiento hacia la igualdad social de oportunidades, permitiendo participar con estudiantes de la misma edad en la sala de clases, con intereses similares; diseñadas para aquellos estudiantes menos aventajados del sistema escolar- lo que permitió abrir el debate sobre los

derechos de las personas que presentan alguna NEE y, por sobre todo, sobre la obligación del sistema educativo de proporcionar las instancias para iniciar el camino hacia la inclusión- cabe destacar que el sistema PIE chileno aún no permite el acceso a cualquier estudiante que presenta NEE, siendo exclusivo para quienes de una u otra forma se adaptan al sistema regular.

PROYECTOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (PIE) EN CHILE

En el año 1978 se presenta a la comunidad el Informe Warnock, el cual entiende y define las necesidades educativas especiales (NEE) como los apoyos educativos adicionales que requieren las personas con características particulares de aprendizaje. Esta concepción de las NEE, origina un cambio en la mirada de las dificultades o barreras del aprendizaje, alejándolas del modelo médico, para enfocarse directamente sobre el área pedagógica. En este sentido, la Declaración de Salamanca (1994), dictamina que los niños que presentan NEE deben recibir todo el apoyo necesario que garantice una educación de calidad. Esta declaración invita a los establecimientos educacionales a responsabilizarse por los requerimientos necesarios para que todos los estudiantes, sin excepción alguna, desarrollen sus máximas capacidades individuales. En ese aspecto, es fundamental que los docentes valoren las diferencias y busquen formas para desarrollar estrategias de acceso a los aprendizajes para todos los estudiantes.

Es así como, en el año 1999, en Chile se da inicio a los llamados Proyectos de Integración Escolar (PIE) a través del Decreto Supremo de Educación N° 490. El Ministerio de Educación define a los PIE como “un proceso continuo y dinámico, que posibilita a las personas con discapacidad a participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con apoyos especializados en los casos en que sea necesario” (Ministerio de Educación, 1999, p.7). Así, “la integración es la consecuencia del principio de normalización” (Blanco G., 1999, p 58), y, al mismo

tiempo, es una estrategia para incorporar a un niño, niña o joven con dificultades del aprendizaje, derivadas o no de una discapacidad, al sistema educativo regular. Es el inicio de un proceso orientado a mejorar y crear las condiciones propicias para que los estudiantes con dificultades del aprendizaje puedan acceder a la educación regular.

En coherencia con su nombre, los establecimientos de educación regular que deseen contar con un PIE en Chile, deben presentar un ‘proyecto’, una propuesta que contenga todo lo descrito en “las leyes y decretos que hacen posible la inclusión del niño, niña y joven con discapacidad tanto en la vida escolar como en la vida social y laboral” (Ministerio de Educación, 1999, p.6). Luego de la elaboración del proyecto PIE, éste debe ser presentado ante la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente a la zona donde se ubica el establecimiento educativo que pretenda adscribirse a dicha modalidad (Ortega, 2011). La importancia de presentar el proyecto al lugar correspondiente según su ubicación, estriba principalmente en la regulación de las normas estipuladas, con el fin de “facilitar el seguimiento de la experiencia y conocer el progreso alcanzado y para garantizar el cumplimiento de los términos estipulados en el convenio” (Ministerio de Educación, 1999, p.9).

La regularización de los PIE procura fiscalizar la calidad de la enseñanza que reciban los estudiantes que participan del PIE, la cual debe estar dirigida a potenciar al máximo sus habilidades, en función de las características específicas de cada alumno; y, asimismo, la fiscalización de los recursos- tanto materiales como económicos- subvencionados por el Ministerio de Educación, de modo que sean utilizados en beneficio de todos los estudiantes.

La integración se presenta como un gran desafío: crear las condiciones suficientes para que todos los estudiantes- con o sin dificultades del aprendizaje- aprendan y desarrollen sus máximas potenciales. En este sentido, para generar un ambiente de aprendizaje propicio a la integración entendida de ese modo, deben comprometerse, necesariamente, todos los actores del establecimiento, y fortalecer al equipo docente

de manera que todos sus integrantes trabajen en armonía. Debe existir una sincronía total entre los distintos profesionales para que los estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje, no sólo cuenten con el derecho de convivir e interactuar en el contexto social y escolar que les corresponde (Ministerio de Educación, 1999), sino que, además, la enseñanza otorgada a todos los estudiantes del grupo curso sea pertinente y adecuada según sus propias características.

En el año 2010, en las aulas con PIE del país, entra en vigencia el Decreto 170, el cual promueve nuevas formas de abordar las dificultades del aprendizaje, definiéndolas operacionalmente para distribuir las subvenciones a los establecimientos educacionales (escuelas especiales y establecimientos de educación regular con PIE). El Decreto 170, entre otros aspectos, define que las personas NEE “precisan de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Ministerio de Educación, 2009, p.2). Otra descripción de NEE involucra “las características del contexto educativo en el cual se desarrollan y aprenden” (HINENI & FONADIS, 2002, p.6), entendiéndolas como 'NEE interactivas', concediendo valor al contexto donde se desenvuelve el estudiante y considerándolo como un factor influyente en su desarrollo. Con esto, queda en evidencia la importancia del compromiso necesario por parte de los establecimientos educacionales para cubrir los requerimientos de todos los estudiantes, incluyendo sus características personales y/o sociales sin excepción o excusa.

El Decreto 170, además, dictamina que los PIE deben atender a personas con NEE, y las clasifica en dos tipos: NEE permanentes y NEE transitorias. Las NEE de la primera categoría se refieren a aquellas que requieren apoyos y recursos constantes, y, como lo dice su nombre, apoyos permanentes que aseguren el aprendizaje, ya que los estudiantes bajo esta descripción presentan alguna discapacidad orgánica diagnosticada- las cuales pueden ser de tipo auditiva, visual, intelectual, autismo, trastorno generalizado del desarrollo, disfasia, discapacidades múltiples).

Por otra parte, las NEE de la segunda categoría, transitorias, corresponden a aquellas necesidades de los estudiantes que- en algún momento de su escolaridad, a consecuencia de algún trastorno- eventualmente, con el apoyo adecuado, se pueden superar: Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno de Déficit Atencional con y/o sin Hiperactividad (TDA-H), Coeficiente Intelectual (CI) en rango límite, o limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Como se puede observar, el Decreto 170 continúa el paradigma médico para el ingreso de estudiantes con NEE a establecimientos de educación regular. Si bien, este decreto modifica elementos que permitirían disminuir barreras, es igualmente importante generar en los principales actores de este proceso, cambios significativos al momento de entender y hacer factible un ambiente inclusivo dentro de la sala de clases. Al respecto, es importante mirar las escuelas que han tenido éxito en la materia inclusiva, con el fin de replicar las experiencias en otras escuelas que inician un camino hacia la inclusión educativa.

En relación a las prácticas exitosas, es que Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz, y Sandoval (2005) escriben acerca de la experiencia inglesa sobre el Índice de Inclusión, el cual contempla tres apartados para mejorar los procesos educativos inclusivos. El primero de ellos está centrado en “el enfoque adoptado para el desarrollo inclusivo de los centros, con el propósito de crear un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad educativa” (p.464). Lo anterior se refiere al tipo de lenguaje utilizado al interior de los centros, cuyo fin es modificar también a nivel discursivo el enfoque clínico, empleando conceptos que eviten la paternalización de los estudiantes con NEE. El segundo apartado describe “(...) las cinco fases del proceso del *Índice*: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso” (p.464), con lo cual se invita a los establecimientos a reflexionar sobre sus prácticas educativas, implementando una serie de fases que permitan conocer su funcionamiento y mejorar la experiencia del PIE. Finalmente, el tercer apartado menciona “tres grandes

dimensiones que guiarán el proceso de autoevaluación: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas” (p.464), lo cual está pensado para conocer la realidad de los establecimientos, con el fin de incentivar a la comunidad educativa a crear diversas prácticas que favorezcan el proceso de inclusión de sus estudiantes.

Con respecto a la experiencia anterior, los autores relatan que “la participación de toda la comunidad educativa (en especial los padres y el alumnado) no sólo es una exigencia del Índice, sino una garantía de éxito” (Durán, et al., 2005, p.467), e insisten en que el proceso inclusivo no es un elemento aislado, sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa, generar instancias de sensibilización de manera continua e invitar a participar a todos los actores del establecimiento.

Si bien, las leyes están siendo modificadas para llegar a tener en Chile una experiencia exitosa en las escuelas con PIE, es fundamental que los actores estén en constante búsqueda de mejorar la experiencia en la sala de clases. De ese modo “la experiencia del Índice, tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros” (Durán, et al, 2005, p.467), integrando y creando escenarios que promuevan la participación no sólo al interior de los establecimientos educativos, sino que también generando redes exteriores de colaboración con otras escuelas con la misma experiencia o similar.

Sabiendo que los profesores son actores importantes dentro de la comunidad educativa con PIE y, volviendo sobre el Decreto 170, éste redefine, entre otras cosas, la función de los docentes que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cursos que tienen estudiantes con NEE y participan del PIE. Si bien, el decreto define roles de los docentes, es fundamental que los docentes se apropien de ese rol y sean agentes activos de cambios que permitan iniciar el camino a la inclusión.

PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN EL PIE

En relación a las prácticas docentes dentro del aula regular en Chile, se especifican claramente los deberes y derechos que tiene el profesor de aula para trabajar con estudiantes que presentan NEE ingresados al establecimiento educacional a través del PIE. Sobre este aspecto, el Decreto 170 señala, en el artículo 86, letra b, que el o los profesores de educación regular contarán con “tres horas cronológicas semanales de planificación, las que deben ser coordinadas para que coincidan con el horario que los profesionales especializados destinan al trabajo colaborativo” (Educación, 2011, p.8).

Las horas pueden ser organizadas y distribuidas “de manera flexible entre los docentes del curso que integra a los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2009, p.23), generando instancias que permitan adecuar en conjunto el trabajo para cada estudiante. En este mismo sentido, el artículo 89, letra b, señala que el profesor de aula debe trabajar colaborativamente con el docente especialista para planificar, evaluar y preparar materiales educativos para los estudiantes que participan del PIE.

Al respecto, Rodríguez (2005) explica que el docente de aula regular en los PIE es considerado como un agente importantísimo, pues se considera que cumple un doble rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro el aula, ya que debe trabajar con el grupo curso y con los estudiantes que presentan NEE.

Según investigaciones realizadas por Rodríguez (2005), la integración educativa de estudiantes con NEE complejiza el rol del docente de aula regular en variados aspectos, pues, en conjunto con el docente especialista, deben realizar “la planificación, organización, administración y supervisión del trabajo en el aula” (Rodríguez, 2005, p.120), además de preocuparse de la participación activa de los estudiantes con NEE que participan del PIE dentro del aula. Del mismo modo, se indica que los docentes de educación regular que participan del proceso de integración en el aula deben contar con estudios relacionados con la atención de personas con NEE, debiendo perfeccionarse constantemente, tanto en estrategias de

enseñanza general como de educación especial. Esta experiencia en Venezuela concluye señalando la importancia del docente de aula, quien debe comprometerse voluntariamente a participar de un proyecto de integración. El hecho de optar por trabajar temas de diferencia en su sala de clases a través de un PIE, permite que el profesional genere una “reflexión personal y compromiso para cambiar, además de valorar las habilidades y competencias de los demás” (Rodríguez, 2005, p.123) respetando y apreciando la diversidad.

Los profesionales que participan de un PIE asumen nuevas y mayores responsabilidades al realizar sus quehaceres, tanto a nivel práctico como administrativo. Por ello, es de suma importancia que el docente de aula se comprometa en su trabajo con personas con capacidades diferentes y comprenda que “los alumnos y alumnas del grupo clase son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tengan” (Durán y Giné, 2011, p.159). Lo cual no significa otra cosa que comprometerse a trabajar con todos sus estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, es primordial “romper con el aislamiento, el individualismo y la competencia tan característicos entre los docentes, y apostar por el intercambio (de ideas, de recursos) y la crítica constructiva” (Walss y Valdés, 2005, p.2). En otras palabras, hay que aprovechar la oportunidad de trabajar en colaboración para enriquecer el proceso del PIE en el aula, ya sea en la construcción de nuevos conocimientos o en el desarrollo de estrategias de colaboración en el funcionamiento cotidiano de las prácticas educativas.

En Walss y Valdés (2005), Fullan y Hargreaves aluden a ciertos elementos necesarios y de gran importancia que deben desarrollar los docentes para mejorar la experiencia educativa en los establecimientos cuyo propósito es la inclusión educativa. Como primer elemento, consideran que es fundamental que los docentes reflexionen acerca de todos los momentos de su quehacer educativo, con el fin de estar conscientes de todo lo realizado y valoricen con sentido sus labores. Los autores

también sugieren que los docentes deben “desarrollar una forma de pensar que contemple el asumir riesgos” (Walss, & Valdés, 2005, p.2), siempre en constante búsqueda de nuevas estrategias y metodologías para trabajar con sus estudiantes, los cuales tienden a aprender de manera heterogénea. Así, insisten además en la importancia de que los docentes redefinan su función con el fin de extenderla más allá del aula, de modo de “comprometerse con el perfeccionamiento continuo y con el aprendizaje perpetuo” (p.2). Ya casi es un lugar común, en muchas investigaciones, mencionar la importancia del compromiso en el trabajo con pares y de generar las instancias para el trabajo colaborativo entre colegas (Walss y Valdés, 2005, p.2), con objeto de mejorar la experiencia de los estudiantes en el aula.

Los docentes deben trabajar con la heterogeneidad y complejidad en el aula atendiendo a todos los estudiantes, utilizando para ello una amplia variedad de estrategias educativas con el fin de asegurar los aprendizajes, y es en este sentido que “una de las mejores maneras de enfrentar una realidad cambiante e impredecible es poner en práctica el trabajo colaborativo” (Walss y Valdés, 2005, p.3), apoyando y realizando un seguimiento a cada estudiante.

Asimismo, los profesionales deben procurar que el trabajo colaborativo permita “la reflexión conjunta, la discusión, la identificación de problemas, la experimentación de alternativas de solución, y la evaluación de las mismas” (Walss y Valdés, 2005, p.2), con la finalidad de mejorar el trabajo con los estudiantes y configurar una experiencia inclusiva para todos los actores que participen del PIE. En Durán y Giné (2011), es que Parrilla (2003), señala que un profesional de la educación tiene que ser “capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y [estar] consciente de las facetas sociales y morales de su profesión” (p.159), con el propósito de mejorar la experiencia en el aula y enriquecer la práctica docente.

En Durán y Giné (2011), Arnaiz (2003) señala que un "profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión" (p.157), genera cambios positivos en el equipo y mejora la experiencia tanto de sus prácticas en el aula, como las del establecimiento educativo al cual pertenece.

De este modo, "el profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender" (Durán y Giné, 2011, p. 159), pues es el responsable del proceso educativo de todos sus estudiantes. Al tener estudiantes con NEE, el docente de aula debe apoyar su labor en el docente diferencial, que es el profesional que tiene las estrategias necesarias para trabajar con las barreras que impiden el aprendizaje de los estudiantes.

PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN EL PIE

En relación a las prácticas pedagógicas especiales, existen normativas que delimitan el quehacer del docente en los establecimientos educacionales, cuyo fin es explicitar los requerimientos que debe cumplir un profesional para trabajar en el ámbito educativo en Chile. En esta dirección, el artículo 15 del decreto 170 indica que el docente contratado debe estar inscrito en el registro nacional de profesionales de la educación especial para la evaluación y diagnóstico de los estudiantes, el cual habilita a los profesionales para realizar el diagnóstico del ingreso y egreso de los estudiantes a una escuela especial o a un establecimiento de educación regular que cuenta con PIE, ya sea de dependencia municipal o con subvención estatal (Ministerio de Educación, 2009).

Además, el artículo 89 del Decreto 170 estipula las acciones que el docente especialista debe realizar. Lo principal es apoyar a los estudiantes con NEE en la sala de clases y este apoyo debe ser de ocho horas pedagógicas en aula si el colegio tiene Jornada Escolar Completa (JEC) o seis horas pedagógicas si el establecimiento no cuenta con JEC. En el proceso de apoyar a los estudiantes, el docente especialista debe planificar, evaluar y preparar materiales educativos en colaboración con el o los profesores de educación regular.

Durán y Giné (2011), mencionan que los docentes especialistas están enfocados en trabajar y entregar apoyos a los alumnos que presenten NEE, en colaboración con el profesor de aula. Específicamente, los docentes diferenciales deben trabajar en “la elaboración de materiales específicos que faciliten el aprendizaje del alumnado (...) [y en] la elaboración de adaptaciones curriculares” (p.161) que permitan el acercamiento de los contenidos a la realidad de cada estudiante.

Dado lo anterior, los profesores diferenciales que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE en los establecimientos educacionales chilenos, están obligados a modificar sus prácticas educativas gracias a las nuevas políticas públicas descritas en el Decreto 170. Estos cambios no pretenden sino mejorar las experiencias educativas de los estudiantes que participan del PIE, modificando la forma de trabajo que realizan estos profesionales de la educación. Para esto, se precisó el concepto de 'trabajo en equipo', el cual debe ser efectivo para que funcionen las nuevas propuestas descritas en el Decreto 170, gracias a lo cual los profesionales están llamados a efectuar 'trabajo colaborativo' y, así, rediseñar los lineamientos en las aulas de los PIE en Chile.

Para complementar lo señalado anteriormente, el MINEDUC (2008) entrega algunas orientaciones para el trabajo colaborativo en el aula regular. Como primer elemento, indica la importancia de considerar ciertas características personales de los

docentes que cumplen las diferentes funciones en el proyecto de integración, a saber: facilidad para el trabajo en equipo, capacidad de generar empatía con otros, valorización de la diversidad, y respeto por las diferencias individuales, entre otras.

El Ministerio de Educación plantea explícitamente que los docentes diferenciales o especialistas deben participar en las diversas actividades del aula, planificando distintas estrategias que posibiliten a todos los estudiantes, sin excepción, participar, aprender y sentirse valorados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando las características personales de los otros docentes que participan del equipo de aula, los profesionales deben buscar la manera de trabajar en conjunto para mejorar las experiencias educativas de sus alumnos.

En Durán y Giné (2011), Hoover y Patton (2008) señalan cinco grandes funciones que el profesor especialista debe ejecutar con los estudiantes; en primer lugar, los profesionales deben “tomar decisiones en base a los datos” (p.163), refiriéndose a la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva a todos los estudiantes con el fin de tomar las mejores decisiones “en relación a las propuestas curriculares y los apoyos que se facilitan a los alumnos” (p.163).

Todo lo anterior con el propósito de lograr que los estudiantes con NEE accedan a espacios de aprendizaje en igualdad de oportunidades que sus compañeros sin NEE. En segundo lugar, el especialista debe “llevar a cabo intervenciones basadas en la evidencia” (p.163). De esta manera, los autores hacen mención a la necesidad de implementar mediciones constantes de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de conocer los avances de los alumnos y tomar decisiones oportunas en caso de que algún elemento planificado según el currículum no esté siendo pertinente para el desarrollo de los aprendizajes del estudiante. En tercer lugar, los profesionales deben “diversificar la enseñanza” (p.163), lo cual quiere decir que es fundamental contar con diversas metodologías, apoyos y estrategias para ser utilizadas en todas las fases del aprendizaje de los estudiantes. En cuarto lugar, debe “proveer apoyos en el ámbito socio-emocional y de conducta” (p.163), brindando estrategias para que el estudiante

pueda tener una mejor inclusión en el grupo curso, compartiendo mecanismos junto a docente de aula para el manejo de situaciones de posible conflicto. En último lugar, no por ello menos importante, el docente especialista debe “colaborar con el profesorado” (p.164), buscando formas de apoyar al profesor de aula y planificar diversas estrategias que permitan operar con los requerimientos educativos de sus estudiantes.

Bajo un punto de vista profesional, Mesa (2011) señala que el trabajo colaborativo es una oportunidad formativa rica para el desarrollo profesional, mejorando sin duda la práctica pedagógica de los docentes involucrados. Trabajar colaborativamente no es más que “cooperar con otros para posibilitar aprendizajes” (Mesa, 2011, p.71) de todos los estudiantes, especialmente aquellos que requieren mayor sostén.- es decir, aquellos que el Decreto 170 categoriza como alumnos con necesidades educativas especiales.

Es por lo anterior que la función del equipo de aula- o trabajo colaborativo- fue diseñada pensando en “mejorar la calidad de la enseñanza de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p, 6), a través de la planificación conjunta de los profesionales quienes intervienen en el aula.

TAREAS DEL EQUIPO DE AULA EN EL PIE

El Ministerio de Educación (2012) proporciona orientaciones para poner en marcha el Decreto 170, trazando diversos objetivos que el equipo de aula debe cumplir a nivel administrativo. Los fines del trabajo colaborativo están diseñados para direccionar aun más el trabajo de los profesionales, buscando que los docentes los implementen en el aula. El principal objetivo del trabajo colaborativo entre los profesionales es diseñar diversas propuestas que sirvan para encontrar respuestas

educativas pertinentes a las necesidades de todos los estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación (2012) guía las tareas que los docentes deben desempeñar como equipo, estableciendo como primer paso “identificar las fortalezas y debilidades del curso” (p.8), con el fin de planificar respuestas educativas ante las necesidades de todo el grupo curso.

El Ministerio de Educación instituye objetivos para que los docentes organicen la puesta en marcha de los cambios determinados por el Decreto 170. El primer objetivo del equipo de aula plantea que debe existir “un proceso de evaluación integral e interdisciplinaria” (Ministerio de Educación, 2010, p.7) de los estudiantes, que debe permitir a los docentes conocer e identificar los apoyos que requieran los estudiantes para desarrollarse y aprender durante el año escolar.

Esto, claro, entendiendo que es esencial el conocimiento por parte de los docentes de todos sus alumnos a través del proceso educativo, y que para eso “necesitan identificar claramente el nivel actual de los logros de cada estudiante” (Foster, 2007, p.2) con el fin de tomar decisiones basadas en evidencias para continuar o modificar las planificaciones. Conocer el nivel educativo en el cual se encuentran sus educandos al inicio del año escolar, permitirá a los docentes “tomar decisiones basadas en evidencias, acerca de cómo facilitar de mejor manera un mayor aprendizaje” (Foster, 2007, p. 2). De los resultados obtenidos por sus alumnos, el docente “describe la dirección del crecimiento o progresión de aprendizaje” (Foster, 2007, p. 3) que seguirán los estudiantes del grupo curso.

Una evaluación exhaustiva permite “identificar las fortalezas y dificultades” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p.8), único medio para generar un panorama real del curso, anticipándose a la premisa y a la posibilidad de encontrarse con “múltiples condiciones que favorezcan o que obstaculizan su tarea” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p.178) a la hora de planificar su quehacer educativo.

El sistema educativo chileno indica que a los estudiantes con NEE que participarán del PIE se les debe implementar una evaluación diagnóstica integral de Necesidades Educativas Especiales. Dicha evaluación debe ser construida y ejecutada por los profesionales involucrados en el proceso educativo de los estudiantes. Los datos obtenidos gracias a la evaluación integral serán traspasados a los FU (Formularios Únicos para estudiantes con NEE) de ingreso, donde se detallarán los logros, necesidades y recursos para que el alumno con NEE desarrolle sus máximas capacidades (Decreto Supremo 170/09).

Los formularios anteriormente mencionados, se llevan a cabo tanto al inicio como al término del año escolar. Lo anterior quiere decir que la evaluación debe ser integral y efectuada por los profesionales que brindarán los apoyos que requieran los estudiantes con NEE durante todo el año (especialistas de apoyo a la educación como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, etc.). Es por esto que “el Ministerio de Educación pone a disposición los formularios únicos (FU) de evaluación de ingreso de capacidad intelectual y funcionamiento adaptativo (NEE permanentes), y una evaluación de ingreso de capacidad intelectual” (Ministerio de Educación, recuperado el 14 de Junio 2014 en <http://www.educacionespecial.mineduc.cl>) para concretar lo dispuesto según el Decreto 170.

Los FU están diseñados para entregar al docente y a la familia “un panorama psicoeducativo general de las condiciones, fortalezas y necesidades del estudiante y su contexto (familiar y escolar)” (Ministerio de Educación, 2014, accedido el 14 de Junio 2014 en <http://www.educacionespecial.mineduc.cl>) de modo de facilitar la respuesta educativa que los profesionales entregarán al alumno o alumna con NEE durante el periodo escolar. Los diversos formularios- cada NEE cuenta con un formulario diferente- cumplen la función de recabar toda la información necesaria para trabajar junto a los estudiantes con NEE, mediante lo cual los profesionales elaboran una síntesis del proceso de evaluación diagnóstica integral.

Luego de realizar la evaluación de todos los estudiantes, los docentes obtienen un panorama general del grupo curso con el cual iniciar el diseño de un programa trabajo para el año escolar. En educación existen variadas maneras de planificar. No es un problema menor, pues es la forma en cómo se organizan los quehaceres educativos de los estudiantes en función del cumplimiento de las metas y de una buena administración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una correcta evaluación de los estudiantes otorga a los docentes un conocimiento cabal de la realidad educativa a la que se enfrentarán durante el año escolar, sobre la base del cual deben prepararse para responder a las necesidades que sus estudiantes presenten. El Ministerio de Educación (2012), exige a los docentes “diseñar la respuesta educativa para la diversidad” (Ministerio de Educación, 2010, p.7), en la cual los profesionales deben trazar estrategias pertinentes con el fin de aproximar los contenidos a todos los estudiantes. Siguiendo en la misma línea, el equipo de aula también debe diseñar un Plan de apoyo Educativo Individual (PEI).

El PEI debe señalar explícitamente las metodologías, estrategias y recursos específicos con los cuales contarán los estudiantes con NEE para acceder a los contenidos. Además, el PEI deberá ir en directa relación con las habilidades, características y necesidades educativas de cada educando que participa del PIE. Esta medida está enfocada en “hacer posible que los estudiantes con discapacidad, puedan acceder al currículum general y al mismo tiempo ser beneficiados con estrategias metodológicas especializadas, necesarias para nutrir su aprendizaje” (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, y Shamberger, 2010, p. 11) y así conseguir el logro de las metas planteadas por los docentes para cada estudiante.

En Chile, las bases curriculares están prescritas por el Ministerio de Educación, y en ellas se señalan los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que los docentes deben desarrollar durante el año escolar para cada nivel de enseñanza, en complemento con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Verticales (OFV), que están dirigidos a impartir valores, destrezas y habilidades básicas que debe desarrollar el estudiante.

Una vez analizados los resultados de las evaluaciones de los alumnos, los profesionales deben tomar decisiones para enfrentar las bases curriculares. Esto quiere decir que, luego de conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, los docentes planifican recurriendo los CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) establecidos para cada nivel de enseñanza y realizar los cambios o adecuaciones curriculares necesarias para que todos los estudiantes accedan a ellos.

Para elegir el diseño curricular de las planificaciones, los docentes deben tomar decisiones para crear el plan educativo anual, tal como lo exige el Decreto 170/09. Siguiendo a Espinoza (2012), para que los estudiantes logren los objetivos determinados, las decisiones curriculares deben tener criterios 1) de *formato* (referido a lo que debe señalar el plan anual), 2) de *cobertura curricular* (referido a las bases curriculares por nivel y asignatura), 3) de *contextualización* (conocer a sus estudiantes y el entorno donde viven), 4) de *niveles de progresión de complejidad* de contenidos (referido al nivel de complejidad en el abordaje de los contenidos) y 5) de *integración* de una unidad (referido a cómo se relaciona un contenido de un área con otras). Entonces, el acto de planificar significa “sugerir una estructura como un seguimiento secuencial jerarquizado y lineal del contenido” (Martínez, 1997, p 63), el cual, a su vez, posibilita conocer los “criterios sobre el área de conocimiento y relación con la enseñanza en el nivel o ciclo al que se dirige” (Martínez, 1997, p, 74). El equipo de aula “al momento de realizar la planificación, debe tener presente qué y cuánto les va a exigir y cuáles van a ser los niveles o estándares” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p.204) para evaluar los contenidos y las actividades de aprendizaje.

A partir de este complejo proceso de planificación, el equipo de aula toma decisiones pertinentes para su grupo curso, debido a lo cual aparece también la inquietud de atender de la mejor manera a los estudiantes con NEE que participan del PIE. Cuando la planificación anual del grupo curso está finalizada, el docente diferencial, en conjunto con el docente de aula, reconocerá las fortalezas y las necesidades evaluadas entre los estudiantes con NEE que participan del PIE. Al conocer las características de los estudiantes- sobre la base de las planificaciones anuales del grupo curso- se crean las adaptaciones curriculares. El concepto de adaptaciones curriculares se refiere al “proceso de adecuar el material representado a las características de los alumnos” (Shulman, 2005, p. 22), con el fin de que ellos accedan a los aprendizajes según sus características y ritmos de propios.

Ambos docentes como equipo de aula, diseñan los objetivos del grupo curso para organizar la secuencia, progresión, integración, contexto y cobertura de los contenidos, entendiendo que en el aula los estudiantes poseen distintas capacidades y formas de aprender los conocimientos, habilidades o destrezas a trabajar. Al adecuarse “a los diferentes ritmos de aprendizaje” (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y formación de profesorado, 1993, p. 9) de los estudiantes, los docentes pueden augurar que, mediante el trabajo en el aula, todos los educandos accederán cumplan con las metas en relación a los contenidos.

Una vez que se tienen las planificaciones y adecuaciones curriculares anuales del grupo curso, los objetivos deben segmentarse para organizar planificaciones semestrales con el fin de ir cumpliendo metas de manera ordenada, de tal manera que tanto los docentes como los estudiantes vean una progresión clara de los contenidos. Entonces, de la planificación anual se extraen los objetivos generales de cada asignatura estipulados en los CMO.

En las planificaciones semestrales, el equipo de aula necesariamente requiere “secuenciar los contenidos”, visualizando “las metas u objetivos a alcanzar” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p.182) para cumplir todo lo planteado para el año escolar. Al

secuenciar los contenidos, se “construyen las Unidades de Aprendizaje, adaptando los Programas de Estudio de MINEDUC al contexto escolar y a las características de los cursos” (Zulantay, 2014, p.1), con el fin de erigir una planificación adecuada y coherente con los requerimientos particulares de todos los estudiantes.

A su vez, de la planificación semestral se desprende la planificación mensual, donde se explicitan objetivos específicos, metas concretas para lograr el objetivo general de cada área de aprendizaje. Finalmente, a partir de la planificación mensual se desprende la planificación diaria, la cual puede organizarse en formato semanal, cuyo “objetivo es, diseñar y organizar las actividades a realizar clase a clase con el propósito de que los estudiantes, avancen en el desarrollo de sus aprendizajes” (Zulantay, 2014, p.1). Esta modalidad de planificación permite secuenciar los contenidos y objetivos planteados de cada área y observar de manera clara la progresión de los contenidos y actividades a desarrollar- siempre con la finalidad de conseguir que los estudiantes cumplan con los objetivos planteados.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2012) señala que los docentes deben llevar un registro de planificación y evaluación de las actividades del curso que participa en el PIE, evidenciando las características de la gestión que los docentes efectúan en los establecimientos educativos.

CLASES DEL EQUIPO DE AULA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para ejecutar una clase, ésta debe estar previamente planificada por ambos docentes, con el fin de que exista “una coordinación en las materias de contenidos” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p.193) al momento de trabajar con los estudiantes.

Para planificar cada clase, ésta debe contar con fases de trabajo, determinadas por tres momentos importantes: el primer momento es 'antes' de la clase, donde “se debe planificar en conjunto” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p.6); es decir que ambos docentes- de aula y

diferencial- deben, en primer lugar, considerar qué enseñar, cómo lo enseñarán- en cuanto a estrategias y metodologías- qué recursos utilizarán para conseguir la comprensión de los contenidos y luego determinar quién conducirá las actividades con los estudiantes. En otras palabras, debe existir una coordinación al momento de designar los contenidos, las estrategias a utilizar y las funciones de cada docente.

Una vez coordinado lo anterior, en un segundo momento ya dentro del aula, los docentes enseñan el contenido, para lo cual “es preciso desarrollar diversas actividades y tareas escolares” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p. 196) para que los estudiantes puedan comprender y ejercitar los conocimientos trabajados durante la clase. En esta fase, los docentes deben buscar la manera de “convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderos aprendizajes” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p. 196) que les sean significativos a todos los alumnos.

Finalmente, es fundamental que al término una clase donde ha participado el equipo de aula, los profesionales se den el tiempo de “evaluar la clase” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p. 6), pues los docentes deben considerar que “la enseñanza requiere reflexión y análisis (...) sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p. 183), con el fin de mejorar y avanzar con mayor certidumbre sobre sus prácticas docentes.

Se ha explicado que existe en todos los establecimientos educacionales una evaluación inicial, la cual permite conocer la realidad educativa del grupo curso al que los docentes se enfrentarán. Además, existe una evaluación aún más exhaustiva a los estudiantes con NEE que participan del PIE, con el fin de otorgar a los docentes el conocimiento de los elementos pertinentes y necesarios que requieren los alumnos con NEE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, los docentes, luego de conocer la realidad educativa de todos sus estudiantes gracias a la evaluación inicial, deben realizar un seguimiento de cómo los

estudiantes reciben la información entregada y cómo se va plasmando en cada uno de ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que, posteriormente al desarrollo de algún contenido de aprendizaje, el profesor debe verificar que sus alumnos estén comprendiendo y asimilando dichos contenidos en su aprendizaje cotidiano. Así, la evaluación, indistintamente de la manera de hacerlo, “es la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos, en relación a los contenidos” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, p. 204), y desde ahí puede tomar las mejores decisiones frente a la evolución de los estudiantes.

Antes de terminar esta sección, es necesario insistir en que, para obtener buenos resultados en el trabajo con los estudiantes, es fundamental que los docentes de aula y diferencial confeccionen una exhaustiva evaluación inicial con el fin de conocer al grupo con el cual se trabajará. Al momento de interpretar los resultados de las evaluaciones, los profesores están capacitados para organizar una planificación anual pertinente a los requerimientos del grupo curso, en correlación con las bases curriculares correspondientes al nivel del curso con PIE, donde ambos profesionales aporten desde sus especialidades. Con un buen equipo de trabajo colaborativo, todas las dificultades susceptibles de aparecer en el aula serán enfrentadas con mayor certidumbre y seguridad, toda vez que los docentes se coordinen y efectivamente colaboren unos con otros.

VI. MARCO METODOLÓGICO

a) Tipo y diseño de investigación

Es importante delinear el diseño de investigación, pues en esta etapa se direcciona “el plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos” (Hernández y Opazo, 2010, p.2) que permitan conocer lo necesario para comprender aquello que se quiere saber. En ese sentido, esta investigación es de tipo cualitativa, teniendo como objetivo comparar la visión que tienen los docentes de aula y diferenciales frente al trabajo del equipo de aula- implementado a partir del Decreto 170 del año 2009- en un colegio particular subvencionado de Talca y tres establecimientos educativos municipales de Providencia. El presente estudio sigue entonces una metodología de investigación de tipo cualitativa, pues su objetivo está orientado “en la comprensión, centrado en la indagación de los hechos” (Rodríguez, Gil, García, 1999, p.34) o de los fenómenos educativos de los docentes encuestados, y dirige la atención hacia ese contexto. Al decidir comparar las percepciones de los docentes que trabajan en el aula con los estudiantes que participan del PIE y las de los docentes que apoyan este proceso educativo en relación al trabajo colaborativo que realizan, este estudio se transforma, además, en una investigación cualitativa de tipo descriptiva, ya que el principal método de análisis de resultados es a través de ésta técnica.

Los estudios descriptivos buscan especificar las características de algún fenómeno, sometiéndolo al análisis mediante la descripción de situaciones, eventos o hechos, y a través de la recolección de datos sobre un tema determinado. En relación a lo anterior, Bavaresco (1979) señala que este tipo de investigación se basa en el examen de los aspectos que se desea conocer, obteniendo respuestas y describiendo hechos a través de un análisis sistemático de las características observadas. Por otra parte, Chávez (2007) indica que estos estudios se basan en la descripción de las características acerca de aquello que se desea conocer mediante el mismo, estableciendo propiedades o características de su estado real, sin la necesidad de enunciar hipótesis, permitiendo observar un fenómeno poco estudiado en Chile.

Luego de la recogida de datos, “se efectúan mediciones sobre ellos, buscando especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Cortés, 2004, p.20). Es así que en esta investigación busca conocer la visión que tienen los docentes que participan del PIE como equipos de aula, explorando sus propias visiones sobre lo que ocurre en el trabajo colaborativo.

Se puede- y aquí se lleva a cabo- integrar las unidades de análisis de cada variable “para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés” (Hernández, Fernández, y Baptista, 1997, p.71). De esta manera, en base a las experiencias de los docentes que se recogen en esta investigación, se podrá describir e interpretar lo que ocurre dentro y fuera del aula en relación al trabajo colaborativo entre docentes desde la puesta en marcha del Decreto 170 el año 2010. Con esto se intentará responder a las preguntas que dirigen nuestra investigación, a través de la comparación y el contraste de las distintas visiones de los profesionales frente al fenómeno en común, relativo a la experiencia de trabajar en colaboración desde la entrada en vigencia del Decreto 170.

b) Definición de unidades de análisis

Las unidades de análisis fueron levantadas a partir de la literatura consultada acerca de experiencias internacionales sobre el tema en cuestión, como por ejemplo, Rodríguez, Y. (2005) en una investigación realizada en Venezuela. Es por lo anterior que para esta investigación se establecen cuatro categorías, las que permiten ordenar y priorizar las preguntas de la encuesta con el fin de recopilar la mayor cantidad de información desde los docentes. Entonces, a través de “la selección de categorías se construye la “mirada” del objeto” (Piñuel, 2002, p.10), y es que en esta investigación se crearon cuatro categorías de análisis, en las que se desglosan algunas sub categorías según lo requerido para conocer la visión de los docentes. La finalidad de estas sub categorías de análisis es organizar la información y así poder describir y comparar las respuestas obtenidas desde los docentes y conocer la realidad que viven en el trabajo en colaboración.

Al momento de conocer la información obtenida se crearán sugerencias en función de las cuatro categorías, para contrastar las prácticas en el trabajo colaborativo del equipo de aula y se dará a conocer las fortalezas que se reflejen en relación a la colaboración descritas en las respuestas de los profesionales.

c) Participantes del estudio

En esta investigación, los participantes fueron intencionalmente seleccionados, esto quiere decir que son los docentes de aula y diferenciales, debido a su accesibilidad y con el fin de obtener, a través de ellos, la información necesaria para comprender el fenómeno en cuestión- proceso que se conoce como “muestreo selectivo, de juicio o intencional” (Martínez, 2011, p. 614). El interés de este estudio es comprender la interacción del equipo de aula en el trabajo colaborativo realizado dentro y fuera del aula a partir de la visión de los docentes que participan de los PIE.

Las personas que participan de este estudio están inmersas “dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte” (Martínez, 2011, p. 615). Por lo mismo, la investigación se ha centrado en trece docentes que se desempeñan en proyectos PIE- hasta el momento- en un colegio particular subvencionado de Talca y tres establecimientos educativos municipales de Providencia, los cuales tienen como gran misión buscar estrategias e instancias que mejoren la integración educativa e inicien un proceso inclusivo paulatino. Estos docentes fueron invitados a través de una carta enviada a los establecimientos educativos, donde los directivos accedieron a entregar la encuesta a sus docentes, con el fin de conocer los fenómenos que se puedan desprender de las respuestas, pudiendo evaluar situaciones que en la cotidianeidad se pierden.

De los trece profesionales encuestados, seis son docentes de educación diferencial con mención en discapacidad intelectual, cumpliendo la función de apoyo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula, dos son educadoras diferenciales que cumplen las labores de coordinación del proyecto de integración en

los establecimientos y cinco son profesores de aula, cuatro con mención en lenguaje y comunicación y uno con mención en educación matemática. De esta muestra, el 100% de los encuestados son de sexo femenino, en los rangos etario de 30 a 40 años. En cuanto a las experiencias de trabajo en los PIE, el 60% de los profesionales ha trabajado en otros establecimientos educativos con PIE, mientras que el 40% de los educadores encuestados es la única experiencia PIE.

d) Procedimientos de recolección de datos

En el transcurso de esta investigación surgió la necesidad de crear un instrumento que permitiera recolectar la información necesaria para conocer el fenómeno a investigar. Es por esta razón que se diseñó una “encuesta” o cuestionario utilizado como “procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 185) - con preguntas abiertas y cerradas- mediante la cual los docentes pudiesen dar a conocer su visión frente a sus prácticas, luego de la implementación del Decreto 170, de manera intencionada, permitiendo “sondear opiniones” (Rodríguez, et. Al. 1999, p.186).

La encuesta es un instrumento para recoger u obtener información acerca de algo que se pretende conocer “mediante un cuestionario estructurado” (Alvira, 2011, p.6) donde existen preguntas que permiten sistematizar la entrega de la información deseada. Para este estudio, la encuesta aplicada será de utilidad para luego describir y contrastar, según sus propios términos, la visión de los docentes sobre el trabajo colaborativo del equipo de aula.

Debido a que existen pocas evidencias al respecto, es que existió la necesidad de crear un instrumento que permitiese conocer la visión de los docentes en función al trabajo colaborativo. A partir de esto, es que se levantaron categorías, las que fueron creadas a partir de diversas experiencias internacionales al respecto, como en Venezuela, México, entre otras, descritas en el marco teórico. Estas categorías se formularon para ordenar la información. Es así como el cuestionario utilizado para

esta investigación se divide en cuatro categorías, que permiten comprender las áreas en que los docentes deben desenvolver su quehacer en cualquier establecimiento educacional de Chile. Es así como se consultará sobre: 1) el trabajo colaborativo- o equipo de aula- en cuanto al área administrativa, 2) el rol de los distintos actores en el aula, 3) el trabajo con los estudiantes y finalmente 4) la visión que tienen los docentes frente a las leyes. A continuación se describen las partes que contempla la encuesta mencionada.

Visión de los docentes diferenciales y de aula sobre el trabajo colaborativo a nivel de gestión (administrativo). A nivel descriptivo, se refiere a las prácticas docentes (de aula y diferencial) en lo relacionado con el ámbito administrativo; esto implica planificaciones (definición de objetivos de aprendizajes), adecuaciones curriculares, procedimientos de evaluación, actividades de aprendizaje para los estudiantes, formularios, informes, etc.

Visión de los docentes diferenciales y de aula sobre el trabajo colaborativo en el aula. A nivel descriptivo, se representa el quehacer entre ambos profesionales (profesor de aula y diferencial) con los estudiantes en la sala de clases. Esta sección considera la organización de tiempos de ejecución de las actividades en el aula, evaluaciones de los estudiantes (pruebas, trabajos), instrucciones para los estudiantes, clases expositivas, etc.

Visión de los docentes diferenciales y de aula sobre el trabajo con los estudiantes. Se refiere a la visión que tienen los docentes (de aula y diferencial) sobre sus prácticas pedagógicas en el aula, directamente con los estudiantes. Por lo demás, este apartado está relacionado con la retroalimentación y evaluación del quehacer educativo (en función del trabajo colaborativo) de los docentes con los estudiantes en el aula pertenecientes a los PIE.

Visión de los docentes sobre la ley en relación al trabajo colaborativo en establecimientos con PIE. Está orientado a conocer la visión de los docentes (de aula y diferencial) frente a lo que dicen las leyes sobre el trabajo colaborativo desde la implementación del Decreto 170. En otras palabras, esta parte se orienta a conocer su visión en base a la interpretación que ellos hacen de las leyes para realizar su trabajo en el aula, en tanto profesionales que interactúan para el beneficio de los estudiantes que participan del proyecto de integración.

El proceso de validación del instrumento se realizó a través de un juicio de expertos, donde seis profesionales del área de la educación diferencial, dos docentes de Educación General Básica y una educadora de párvulos dieron su opinión en relación al nivel de pertinencia según las categorías y el nivel de claridad de las preguntas. La encuesta fue aplicada de manera electrónica a través de la página e-encuestas.com, y a la cual los docentes accedieron, a través de un link, a las preguntas. El uso de la tecnología, permitió entregar el cuestionario a los docentes de manera más accesible y que les permitiese contestarla con mayor rapidez y facilidad, pudiendo supervisar en línea la información obtenida.

e) Análisis de la información

Para Bavaresco (2001), el análisis de los datos corresponde a las explicaciones cualitativas de los resultados obtenidos por el investigador, las cuales requieren de una discusión sobre dichos resultados. Con esto, al momento de recoger la encuesta, los resultados serán procesados cualitativamente, de modo que permitirán revisar, describir y analizar la información obtenida. En este caso se revisará pregunta por pregunta en cada categoría, con el fin de comprender el sentido particular que configura cada respuesta obtenida de los docentes de aula y diferenciales. Una vez recabados los datos, estos podrán ser analizados tanto desde la unidad de análisis.

El análisis de contenido tiene diferentes “técnicas para elaborar, registrar y tratar datos más allá del ámbito social y cognitivo” (Piñuel, 2002, p.3), y es así que la encuesta realizada a los docentes fue analizada y categorizadas para conocer las visiones que tienen los docentes en su trabajo, permitiendo concretizar algunas realidades en función de la colaboración entre profesionales de la educación. Es así como “nueva interpretación tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento” (Piñuel, 2002, p.2) a través de la encuesta entregada por los docentes de la visión que tienen los profesores de su quehacer en colaboración y así poder elaborar estrategias que permitan mejorar la experiencia en el aula.

VII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas de los trece docentes encuestados en relación a cada categoría. Hecho esto, se procede a detectar las fortalezas y las debilidades reportadas por los actores en relación al trabajo que realizan los docentes como equipo de aula según cada categoría.

Visión de los docentes diferencial y de aula sobre el trabajo colaborativo a nivel de gestión

Fortalezas

El 60% de los docentes encuestados han trabajado en otros establecimientos con proyectos de integración, mientras que para el 40% es el primer establecimiento con PIE en el cual trabajan.

Aproximadamente el 60% los docentes encuestados consideran que los objetivos de aprendizaje lo planifican en conjunto. En este sentido, los encuestados describen que es el docente de aula quien planifica, realiza las actividades de aprendizaje y

evalúa al grupo curso. Este docente, al finalizar la planificación del grupo curso, la envía a través del correo electrónico al docente diferencial. Cuando este último lo recibe, procede a realizar las adecuaciones curriculares, actividades de aprendizaje, evaluaciones, mediar la cantidad de contenido, etc., para los estudiantes con NEE que participan del PIE. Dos educadoras diferenciales refieren que son los docentes de aula quienes determinan los objetivos, tres de ellas dicen que son ellas quienes determinan los objetivos de aprendizaje y tres educadoras diferenciales comentan que son ambos profesionales quienes los determinan.

En relación a las respuestas de los docentes de aulas, ninguno menciona que es el responsable de determinar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con NEE, mientras que tres profesores dicen que son las docentes diferenciales quienes los determinan, mientras que dos de ellas dicen que son ambas quienes los planifican. En otras palabras, la misma cantidad de profesionales dicen que es el educador diferencial el responsable de crear los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con NEE. Casi en la misma proporción de profesionales dicen que son ambos profesionales quienes los planifican.

Más del 50% de los encuestados llegó a consensuar que ambos profesionales establecen el nivel de progresión de complejidad de los contenidos, objetivos, evaluaciones, etc.- con la salvedad que es el docente de aula quien planifica los contenidos y revisa su complejidad para el grupo curso, mientras que los docentes diferenciales realizan adecuaciones de esas planificaciones para los estudiantes con NEE, tareas que no implican un trabajo conjunto. Siguiendo este criterio, cuatro docentes diferenciales mencionan que son ambos profesionales los que intervienen en la progresión de los aprendizajes de los alumnos con NEE. Mientras que todas las docentes de aula mencionan que son ambos profesionales los que determinan los criterios de progresión de los aprendizajes de los estudiantes con NEE.

El 80% de los docentes encuestados contestaron que utilizan los medios tecnológicos para facilitar y mejorar la comunicación y coordinación entre profesionales, particularmente en cuanto a la planificación o a tareas administrativas.

El 80% de las respuestas sobre cuáles eran los criterios de cambio o modificación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes estuvieron dirigidas a explicitar que los objetivos podrían ser modificados si las necesidades educativas son transitorias (NEET)- y de hecho tendían a ser modificados con mayor regularidad- mientras que al tratarse de las NEE permanentes (NEEP) era más difícil que ocurriera. Son siete docentes diferenciales de ocho profesionales las que consideran que hay diferencias en cuanto a los objetivos, mientras que son cuatro docentes de aula de un total de cinco, las que consideran que si existe modificación en los objetivos.

La clasificación de NEE enmarca las diferencias metodológicas que se efectúan en cada grupo, las que pueden ser significativas o no dependiendo del caso. Por un lado, en relación a las NEET, las diferencias son mayormente metodológicas, modificándose las estrategias para enfrentar algún contenido a trabajar. Por otro lado, el 46% de las respuestas mencionaron que en las NEEP se realizan adecuaciones curriculares, ajustes que dependerán de las capacidades y necesidades del alumno. Esto quiere decir que dichas modificaciones dependerán de las características del educando, por lo que los cambios serán significativos o no en relación a los objetivos del grupo curso, si es que el alumno lo requiere.

En relación a los facilitadores para el trabajo colaborativo, las docentes diferenciales mencionan que tener una buena capacidad de trabajo en equipo entre docentes (trabajo colaborativo) influye positivamente, también el tener una cantidad de horas no lectivas para coordinar las labores educativas, sirve para el trabajo diario. Mientras que para los docentes de aula, indican que lo principal para facilitar el trabajo entre profesionales, es tener las planificaciones de las clases al día. Ellas concuerdan que a nivel administrativo, lo que facilita el trabajo es principalmente compartir las planificaciones, de modo que ambos profesionales se enteren de lo que

ocurrirá en cada clase y la docente diferencial pueda adecuar los objetivos y así prepara material pertinente para cada clase. Mencionan también que la planificación es un facilitador de la organización de los docentes en relación a la dinámica de trabajo tanto a nivel administrativo como en el clase a clase. Asimismo, señalan que un agente facilitador del trabajo colaborativo es que ambos docentes manejen los contenidos curriculares trabajados durante el año escolar.

Debilidades

El 60% de los docentes indican que el trabajo administrativo es efectuado en conjunto (pues ambos realizan sus respectivas funciones a la hora de planificar), pero no mencionan la existencia de instancias en que ambos coordinen y decidan en conjunto algún elemento del currículo escolar que quisieran profundizar o reforzar.

Todos los encuestados consideran que el tiempo para el trabajo colaborativo fuera del aula es insuficiente. Son variadas las razones, aunque la descoordinación horaria entre los docentes en las horas no lectivas o el exceso de labores administrativas de cada docente de aula con el grupo curso son las comunes.

Hubo un profesional (diferencial) que señaló como una debilidad la falta de planificación sobre la progresión de la complejidad en las actividades de aprendizaje de sus estudiantes.

El 90% aproximado mencionan que la tendencia es que los docentes no comentan entre ellos los objetivos de cada clase, ya que se comunican vía planificaciones. Esto quiere decir que el docente de aula entrega planificaciones al docente diferencial. Por su parte, al revisar el material enviado el docente especialista ejecuta las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (transitorios o permanentes), y es en ese momento en que “se coordinan”, o bien la docente diferencial toma conocimiento de

los objetivos de cada clase. Hay un porcentaje menor, cercano al 14%, en que no hay comunicación alguna sobre los objetivos para cada clase, enterándose a medida que transcurre la clase, sobre los objetivos de ésta.

En relación a si evalúan o no los objetivos de aprendizaje de cada clase, las respuestas han sido variadas, aunque cinco de los trece encuestados contestaron que no existe evaluación de los objetivos de cada clase, donde la razón que más se repite es la falta de tiempo.

Hay profesionales que hacen mención a que es fundamental, para trabajar como equipo de aula, que exista validación y valoración del trabajo del otro, dando a entender que las formas de interpretar las funciones entre los docentes no están del todo claras. Es en este sentido, que las críticas frente a la validación, vienen del docente diferencial, que por razones que no exponen, existe una percepción que su trabajo es de menor importancia.

En relación a las dificultades observadas por las docentes diferenciales en el trabajo colaborativo, en varias de las respuestas se alude que, a nivel administrativo, los docentes tienen escaso tiempo para planificar en conjunto, para organizar el trabajo práctico antes de cada clase y para cumplir con el excesivo trabajo administrativo (formularios, informes, etc.) que deben entregar a inicio y a final del año escolar. Mientras que los docentes de aula, muestran que la falta tiempo les impide profundizar en las necesidades que presentan los estudiantes que participan del PIE.

Visión de los docentes diferenciales y de aula sobre el trabajo colaborativo en el aula

Fortalezas

Todas las docentes de aula que contestaron efectivamente evalúan las clases que realizan y la forma de hacerlo varía, dependiendo del caso. Las docentes comentan de manera global la clase y evalúan los aspectos a mejorar; en otros casos la evalúan mientras observan el desarrollo de las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes. Otra respuesta que se observó es que en la planificación diaria existe un ítem que evalúa la clase de manera global, a través de indicadores que evidencian la presencia, ausencia o conducta en desarrollo que tienen los estudiantes (“objetivo logrado, en desarrollo o no logrado”). En uno de los casos, hay una lista de cotejo para cada clase y otra evaluación que lleva a cabo la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento de vez en cuando. En el caso de las educadoras diferenciales, dos de ocho, contestaron que existe algún tipo de evaluación de la clase.

Tres de los trece reportan que ambos profesionales intervienen en la clase, deduciéndose de esto que los profesionales aportan y colaboran para mejorar los aprendizajes esperados de todos los estudiantes. De las personas que contestaron esta pregunta, sólo una docente diferencial dice realizar el trabajo en conjunto, mientras que profesoras de aula, sólo dos indican que ambos profesionales realizan las clases.

En cuanto al rol que realiza el docente diferencial dentro del aula, se observa que el 100% de las respuestas (diferenciales y profesores de aula) se enfocan en que el profesor especialista apoya las actividades del profesor de aula haciendo adecuaciones curriculares que acercan las actividades a las necesidades de los estudiantes que muestran dificultades, construyendo instrumentos de evaluación y creando actividades que faciliten la comprensión del contenido.

Sobre el quehacer del docente de aula cuando el docente diferencial está presente en la sala de clases, las respuestas de ambos profesionales apuntan principalmente a la realización de actividades como exponer, orientar, direccionar y evaluar los contenidos trabajados, con la finalidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje para el grupo curso.

En cuanto a la reflexión del trabajo como equipo de aula, el 60% de los docentes buscan la manera de conversar durante y/o después de la clase acerca de sus prácticas educativas. De este porcentaje, son 4 las docentes diferenciales que contestaron que ocurre en algún momento la reflexión. El mismo número de profesores de aula, mencionan que existe la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Debilidades

Los docentes de aula consideran que evalúan de manera informal cada clase realizada, mientras que las docentes diferenciales parecen quedar fuera de esta evaluación, pues seis de ocho profesionales, contestaron que no existe una evaluación de la clase.

En relación a las debilidades, hubo un docente que señaló la existencia de una lista de cotejo que utiliza la jefa de UTP para evaluar las clases en su establecimiento educativo; sin embargo, comenta que no hay una retroalimentación posterior a dicha evaluación con el fin de conocer y mejorar sus prácticas.

Acerca de las funciones de ambos docentes dentro del aula, en general se observa que nueve encuestados tienden a contestar que el docente de aula es quien realiza todas las fases de la clase, mientras que el docente diferencial sólo apoya a los estudiantes con NEE (transitorios o permanentes). De este porcentaje, siete educadoras diferenciales mencionan que son las profesoras de aula quienes realizan la clase completa, mientras que las docentes de aula, son tres las que mencionan que son solo ellas quienes dirigen la clase.

De igual forma, hay dos docentes diferenciales que consideran que existe poca o nula validación del otro profesional en relación al trabajo que ellos realizan en aula. Algunos encuestados indican la falta de reflexión sobre el trabajo que ambos docentes ejecutan en el aula.

Visión de los docentes diferenciales y de aula sobre el trabajo con los estudiantes

Fortalezas

Cuatro docentes diferenciales comentan que para optimizar el trabajo con sus estudiantes se modifica la estructura de la sala de clases, sentándose cerca de los alumnos con NEE.

Tres docentes de aula refieren al cambio de puesto de todos los estudiantes en relación a las actividades previamente planificadas.

En relación a si existe un cambio- ya sea positivo o negativo- en la dinámica del curso, general 70% de los encuestados consideran que es positiva la respuesta del alumnado. Los docentes sugieren que los niños generan expectativas frente a las actividades presentadas por ambas docentes.

Debilidades

Hay dos educadoras de aula que indican que no existe modificación de los estudiantes cuando la docente diferencial hace ingreso al aula, sin argumentar la razón. Mientras que cuatro diferenciales comentan que no se modifica el orden en que se sientan los estudiantes en la sala de clases cuando ellas hacen ingreso al aula, sin argumentar la razón.

A nivel práctico, el 30% de los encuestados refieren que los estudiantes con NEE (transitorios o permanentes) muchas veces notan que hay diferencias en las actividades de aprendizaje, demostrando de alguna manera su descontento por esta situación, frente a la cual se producen situaciones de tensión durante las clases.

Visión de los docentes sobre la ley en relación al trabajo colaborativo en establecimientos con PIE

Fortalezas

El 15 % de las docentes diferenciales consideran que el tiempo que define el Decreto 170 para el trabajo colaborativo para la atención de NEE transitorias puede que sea suficiente, si es que existe una organización previa.

Debilidades

En relación a la atención de estudiantes con NEE permanentes, cinco educadoras diferenciales consideran que el tiempo es escaso y los docentes muestran dificultad para coordinar los tiempos. Mientras que el 100% de las profesoras de aula consideran que el tiempo para el trabajo colaborativo es insuficiente.

Con respecto a lo anterior, el 80% de los docentes consideran que el tiempo destinado por el Decreto 170 para el trabajo colaborativo para atender las NEEP es insuficiente, pues se necesita más tiempo para realizar las Adecuaciones Curriculares Individuales y planificar las actividades de aprendizaje. En este mismo sentido, además, dado que en el segundo ciclo y en Enseñanza Media cada asignatura cuenta con un profesor especialista, el 66% de los docentes consideran que falta tiempo para coordinar el trabajo con los profesores de aula y con el docente diferencial que apoya al grupo curso.

Todos los docentes coinciden en señalar la gran cantidad de trabajo administrativo que deben realizar al inicio y al final de cada semestre, insistiendo en el hecho que el tiempo determinado por el Decreto destinado para labores administrativas es insuficiente en estos periodos.

Alrededor del 40% de los docentes mencionan que el tiempo no lectivo de ambos profesionales no coincide, lo cual dificulta la posibilidad para reunirse con regularidad dentro del horario de trabajo, debiendo buscar, fuera de él, otras instancias para generar una comunicación efectiva.

VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

a) Conclusiones

La educación regular atiende a la mayoría de los estudiantes en Chile, en diversas modalidades de educación a través del sistema público o municipal, particular subvencionado y particular pagado. Indistintamente de la forma de copago, la gran mayoría de los colegios en Chile, se basan en un currículum nacional que contiene por ley los contenidos mínimos obligatorios para cada nivel de enseñanza. Según Cox (2011) los establecimientos educativos del país, deben seguir los objetivos y contenidos definidos en el marco obligatorio, cuestión que es supervisada por el Ministerio de Educación. Indistintamente de las características de los estudiantes, dicho currículo tiene contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales de base que permiten unificar el qué enseñar, el cómo y el cuándo enseñar, es decir en qué momento del periodo escolar debe enseñarse, según el curso y nivel de enseñanza. Es de esta manera que los docentes de aula de los establecimientos de educación regular del país obtienen una directriz clara de aquello que deben enseñar, gracias al currículo entregado por el Ministerio de Educación de Chile, ya que el marco curricular “tiene el carácter de obligatorio para todo el sistema escolar, de administración pública como privada” (Cox C. 2001, p.2), para que los establecimientos se direccionen en los contenidos mínimos de cada nivel.

Por su parte, descrito en el estatuto docente (ley 19.070) los educadores de aula en establecimientos de educación regular deben ejecutar diversos trabajos administrativos (planificaciones anuales, semestrales, semanales, diarias, evaluaciones, entre otras), los cuales son necesarios para que sus clases tengan coherencia y vayan a la par con el currículum nacional de cada nivel de enseñanza. Todo proceso educativo en la enseñanza regular parte desde una evaluación inicial de los estudiantes - también llamadas pruebas de diagnóstico. Conociendo los resultados de dicha evaluación diagnóstica, los docentes revisan las bases curriculares que contienen los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos

Fundamentales (Transversales y Verticales) para crear, siempre bajo ese marco, su propia propuesta educativa para el año escolar de su grupo curso. El docente- al tener claro qué enseñar gracias a la evaluación diagnóstica de sus estudiantes y las bases curriculares- reconoce los objetivos generales y específicos que aplicará durante el año escolar, para que los estudiantes aprendan y progresen acorde al nivel de escolaridad correspondiente, según la ley 19.070 artículo 6.

En 1999 el MINEDUC puso en marcha los Proyectos de Integración Escolar- mejor conocidos por la sigla PIE- cuyo objetivo es integrar a personas con NEE permanentes a los establecimientos de educación regular. Bajo esta nueva modalidad de educación, ingresaron al sistema escolar tanto estudiantes con NEE permanentes como educadores especialistas. La finalidad del ingreso de los docentes especialistas fue apoyar a los docentes de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que participan del PIE y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, es así como se describe en las Orientaciones Técnicas para PIE (2012). En los inicios del PIE, la modalidad de apoyo era segregadora, debido a que los estudiantes que presentaban dificultades debían salir del aula para ser atendidos por los distintos profesionales. Uno de los objetivos del equipo de aula (descritas en las Orientaciones Técnicas para el PIE, 2012) para apoyar las dificultades del aprendizaje de los estudiantes que participan del PIE, consiste en que el docente especialista realiza adecuaciones a las bases curriculares correspondientes al nivel que cursado por el alumno, con el fin de dar respuestas educativas pertinentes a los estudiantes que requieren y den acceso al currículo.

Lo anterior se explica porque, al momento de iniciar los PIE, en Chile existía un modelo predominantemente clínico, centrado asimismo en el déficit, el cual mostró muchas y diversas carencias a lo largo de los años; por ejemplo, sin ir más lejos, la segregación de los estudiantes del aula en diferentes horarios con el propósito de compensar y/o nivelar las dificultades en las llamadas aulas de recursos, descrito en la Ley de Integración 490.

Al evidenciarse estas falencias del sistema PIE y bajo los cambios de cómo entender las NEE, se hizo imprescindible promover modificaciones estructurales con el fin de superar las carencias y enfocarse en mejorar la calidad del sistema educativo que acogía a los estudiantes con NEE. Así, se configuraba el inicio de una mirada inclusiva, aunque sin dejar el modelo clínico en los dictámenes descritos particularmente por el Decreto 170. Es así como uno de los propósitos de crear el decreto 170 “es el mejoramiento de la calidad de la educación posibilitando con ello, mejor oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial” (Decreto 170, 2009, p.1) a través de la reglamentación de las subvenciones que recibirán los establecimientos educativos al permitir el acceso a sus establecimientos a personas que requieren de apoyos especiales en su estancia escolar, sin mencionar el cómo se realizará dicho acceso.

A su vez, la educación inclusiva a nivel global fue marcando la pauta con cambios sustanciales en la forma de entender y de enfrentar las NEE dentro del aula. Es así como se asiste en los últimos años al tránsito de la educación hacia un modelo social, el cual estipula como una de sus premisas que “las causas que originan la discapacidad son sociales” (Palacios, 2008, p.104), sindicando a la sociedad como la responsable de adaptarse e incluir a todas las personas y sus diversas capacidades, con el fin de hacer partícipes a todas las personas, sin excepción, de todas las instancias que la sociedad acoge en sí misma y por sobre todo en las aulas escolares.

Así, después de alrededor de quince años de la implementación del PIE, en Chile se observaron innumerables carencias en el sistema establecido hasta ese minuto, tanto en la forma de trabajo con los alumnos como en la manera en que interactuaban los docentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE. Motivada por los cambios paradigmáticos y sociales que hubo a nivel mundial en materia inclusiva, existió en Chile la necesidad de revisar la forma en que se trabajaban los PIE. En este sentido, nuestro país intentó compensar – a través de la promulgación del decreto 170- las carencias que presentaba el sistema de integración desde sus inicios, implementando y modificando algunas normativas con el fin de

mejorar la experiencia en el aula. De esta manera, el año 2009 se creó el Decreto 170 con el fin de mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con NEE que conformaban los PIE, generando transformaciones sustanciales en las formas de proceder a nivel administrativo y en la distribución de los recursos (subvenciones) en los distintos establecimientos educacionales que cuenten con PIE.

Un cambio importante que propuso el Decreto 170 fue instituir en educación el concepto de ‘trabajo colaborativo’, pues el docente diferencial, desde la puesta en marcha del decreto el año 2010, debió ingresar al aula una cierta cantidad de horas para trabajar tanto con los estudiantes con NEE como con el grupo curso en conjunto con el docente de aula. Es así como la puesta en marcha del decreto obligó a que el docente especialista ingresara al aula a trabajar con los alumnos, modificando de este modo la segregación de los estudiantes con NEE, quienes, antes del decreto, debían salir de la sala de clases para trabajar con el especialista. Este cambio de organización hizo que el Ministerio de Educación llamara a los establecimientos educacionales a crear equipos de aula con el fin de entregarles todos los recursos- tanto materiales como profesionales- necesarios para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con NEE. Esto significó que los docentes (de aula y diferencial) que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes realizaran un trabajo en conjunto de ahí en adelante. Este trabajo en conjunto significa que ambos docentes deben realizar diversas actividades, tanto dentro como fuera del aula, para mejorar la experiencia inclusiva de estudiantes con NEE en las aulas regulares.

Se ha observado que las “actitudes menos segregadoras se relacionarían con prácticas más colaborativas con los demás profesores y miembros de la comunidad (...)” (Arró et al, 2004, p.109) generando e incentivando la construcción de relaciones que propicien una comunicación efectiva entre los distintos actores de la comunidad educativa. En esta línea, el trabajo en colaboración entre profesionales es de suma importancia, pues mejora la experiencia de todos los actores que conforman el entorno del estudiante que participa del PIE. Según los resultados de esta investigación, en los establecimientos educativos no se logra afianzar el concepto de

trabajo colaborativo en la práctica de los docentes, que por diversas razones el trabajo administrativo (planificaciones) no se realiza en conjunto. En base a lo anterior aun queda camino por recorrer en cuanto a la cultura de los establecimientos, en cuanto al trabajo colaborativo se trata.

En Chile, por ley, el equipo de aula (profesor de aula y diferencial) cuenta con tres horas semanales para trabajar colaborativamente fuera del aula en labores administrativas. En esas tres horas semanales, los docentes deben revisar las evaluaciones en conjunto a todos los estudiantes con o sin NEE, realizar la planificación anual, mensual, semanal, las adecuaciones pertinentes a los estudiantes que atienden, considerar el trabajo con los padres, planificar las clases, crear el material de aprendizaje, evaluar las clases, etc. En este sentido, hay investigaciones que han concluido que “compartir las decisiones clave y discutir sobre los tópicos más importantes (...) si el primer tipo de planificación funciona, el último tipo puede complementarlo y resultar en el éxito del trabajo colaborativo entre docentes” (Friend, 2008, p.10). Por lo tanto, se puede aseverar, teniendo en cuenta otra experiencia que la comunicación constante y la decisión en conjunto sobre los objetivos, los contenidos y los énfasis en la educación de los estudiantes, son fundamentales para lograr una práctica exitosa.

Esta investigación expone, por una parte, las exigencias del Decreto 170 en cuanto al trabajo colaborativo del equipo de aula; por otra parte, esas exigencias y condiciones son contrastadas con la visión de los docentes frente a la realidad que enfrentan en los establecimientos al momento de materializar la ley- o, en pocas palabras, el funcionamiento en la sala de clases en relación a dicha ley. En algunos casos, la visión de los docentes se aleja de lo que reivindica la ley. En base a las respuestas de los docentes es posible inferir que hay establecimientos educativos donde sus equipos de aula no efectúan trabajo colaborativo, exponiendo ante esta falta diversas razones, las cuales, sin embargo, en muchos casos es factible superarlas- como la descoordinación horaria, por ejemplo.

En las respuestas de los docentes se ve expuesta la realidad- tanto en disponibilidad como en carencia de ciertos recursos- del equipo de aula para realizar el trabajo administrativo, donde se observan situaciones en las que no se refleja la principal tarea de este equipo, que es la toma de decisiones en función del trabajo con los estudiantes con NEE. En este sentido, se aprecia en las respuestas que es el docente de aula quien proyecta el plan anual, mensual, semanal y diario del grupo curso. Una vez que el docente de aula tiene las planificaciones se las envía al docente diferencial, quien realiza las adecuaciones curriculares pertinentes para los estudiantes con NEE del curso.

Considerando lo expuesto anteriormente, surge la duda en relación a si la toma de decisiones y la participación en conjunto de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje está funcionando según el espíritu de la ley que le da vida, particularmente en lo referido a la planificación colaborativa y unificada de las áreas a trabajar por todos los estudiantes; en pocas palabras, la duda pone el foco sobre la distancia entre la teoría y las prácticas del equipo de aula.

Asimismo, en varios casos se mencionó el uso del mail o correo electrónico como vía más práctica de comunicación entre docentes para facilitar la transferencia de información administrativa que, según la ley, debieran realizar juntos, presencialmente. En esta misma línea, hubo docentes encuestados que consideraron los tiempos dados para coordinarse como prácticamente inexistentes- insuficientes por decir lo menos- encontrando mediante la tecnología una vía de comunicación. Si bien el uso de herramientas tecnológicas sirve para comunicarse independientemente de condiciones presenciales, es necesario al menos cuestionar el hecho de si existe en los establecimientos adscritos a los PIE un trabajo efectivo y en conjunto a nivel de planificaciones en particular, y administrativo o de gestión en general.

En relación a la progresión de contenidos por parte de los estudiantes, la gran mayoría de los docentes dice que las realiza; sin embargo, indican que el docente de aula las realiza con el grupo curso y el docente especialista materializa la progresión

de los contenidos sólo junto a los estudiantes con NEE, volviendo a aparecer la dificultad de los docentes para establecer un diálogo que permita en conjunto, crear estrategias que eliminen barreras y permitan el aprendizaje de sus estudiantes. De esto se puede inferir que cada docente sólo ve el funcionamiento desde su mirada el proceso de inclusión en el aula de estudiantes con NEE, tal y como ocurría en la época que precede al Decreto 170. En relación a lo expuesto, los docentes - aula y diferenciales - no mencionaron instancias en que ambos coordinaran y decidieran en conjunto la modificación o tratamiento del algún elemento del currículo escolar que quisieran profundizar o reforzar en sus clases; siendo esto último, precisamente, lo que cabría según el espíritu de la ley.

Asimismo, los docentes admiten que no logran cumplir con las fases que el decreto promueve. La primera fase- estipula que antes de la clase los docentes “deben planificar en conjunto” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General, 2012, p.6) y coordinarse para repartir las funciones de cada docente- definitivamente no se cumple sino a medias. La razón principal es la falta de tiempo de ambos docentes del equipo para ejecutar esta actividad administrativa. La segunda fase, la cual implica decidir cómo se dividirán esos trabajos- los de la primera fase- en la clase (p.9), según algunos docentes se lleva a cabo poco antes o durante la clase. Finalmente, sobre la última fase- relativa a la forma en que se presentará el contenido (p.9)- es inevitable preguntarse cómo coordinarían la presentación de los contenidos de una clase dos docentes que no han planificado en conjunto. Por lo que se aprecia, la tendencia es que el equipo de aula no comenta los objetivos de cada clase, lo cual permite deducir que se coordinan- por así decirlo- vía mail, tal como mencionan algunos docentes, o bien uno de los profesionales se ve obligado a improvisar para cumplir medianamente sus funciones. La gran mayoría argumentó, como causa de este problema, el exceso de trabajo y la falta de tiempo para coordinarse.

Los docentes aducen una descoordinación entre las horas no lectivas del profesor diferencial y el de aula, e identifican esta situación como la principal razón de su

escasa coordinación para el trabajo en conjunto durante el horario de trabajo. Sobre otras experiencias internacionales, Friend (2008) menciona que en ocasiones ocurre que los docentes no trabajan colaborativamente, lo que imposibilita extraer el máximo beneficio de esta experiencia. En base a otras experiencias, se ha observado que “el asunto más frecuentemente mencionado es la necesidad del tiempo de planificación común para los co-teachers (...)” refiriéndose a que esta situación “(...) es de las cosas que más afecta en la relación entre los compañeros de co-teaching” (Friend, et al 2010, p.17)- en el entendido de que existen factores externos que también dificultan la relación de los equipos de aula.

Ya teniendo en cuenta las dificultades que presentan en el trabajo colaborativo, también se observan agentes facilitadores del proceso de colaboración entre profesionales, identificando varios factores. Como primer elemento, se piensa que compartir el material administrativo, en el caso del docente de aula (planificaciones y evaluaciones principalmente), facilita la labor del profesor diferencial para diseñar las adecuaciones curriculares en el trabajo con los estudiantes con NEE. Sin embargo, esto no es necesariamente trabajo colaborativo tal y como lo estipula la ley, pues en ella se indica que es necesario un trabajo reflexivo entre ambos profesionales para cumplir con las expectativas de un aula inclusiva. Asimismo, los docentes mencionaron que la buena disposición de los profesionales para el trabajo facilita enormemente el quehacer dentro del aula, planteando esto como un componente primordial en el trabajo colaborativo.

Otras experiencias consideran, en base a lo anterior, que el “éxito del trabajo colaborativo depende de que ambos educadores estén comprometidos, preocupados de llegar a sus estudiantes y trabajar minuciosamente para lograr esa meta” (Friend, 2008, p. 12). Para cumplir con lo anterior, es necesario no sólo que las condiciones materiales necesarias y suficientes estén garantizadas para alcanzar una práctica exitosa, sino que, además, es esencial el compromiso de los docentes para lograrlo.

Del mismo modo, esta investigación detectó que solo tres docentes señalan que ambos profesionales intervienen en las distintas fases de la clase, deduciéndose que en algunos casos los dos profesionales hacen sus aportes para mejorar la comprensión de los contenidos por parte de todos los estudiantes, cumpliendo así con el objetivo del trabajo en colaboración. La situación mencionada anteriormente ha sido estudiada por la University of North Carolina at Greensboro, sobre la cual se argumenta que “las relaciones de trabajo exitosas pueden tener grandes beneficios para los estudiantes y cómo el estrés de enseñar puede ser más manejable por los profesores” (Friend, 2008, p.14). De esta forma, la colaboración recíproca permite a los docentes sentirse respaldados durante el trabajo realizado para todos los estudiantes.

Por otro lado, se observan situaciones en que el trabajo en colaboración promueve nutritivas instancias de desenvolvimiento profesional, donde los docentes pueden “crear opciones innovadoras dentro de un sistema único de educación que es más sensible a la diversidad de los apéndices de hoy” (Friend et al, 2010, p.23). Esto quiere decir que existe evidencia de experiencias, en relación al trabajo colaborativo entre docentes, altamente exitosas, donde los profesionales han logrado establecer un vínculo profesional que les permite a ambos profesionales desarrollar actividades en el aula, y, en el ámbito administrativo, desarrollar tareas innovadoras y más inclusivas, viéndose directamente beneficiados sus estudiantes. En cuanto a esta investigación, se detectó que hay prácticas en que no se logra tener experiencias beneficiosas del trabajo en colaboración, permitiendo reconocer que hace falta buscar estrategias que permitan mejorar la comunicación entre profesionales.

Los profesionales –diferenciales y de aula- consideran que el trabajo en equipo se realiza cuando ambos realizan sus labores, siendo que esto no implica que lo desarrollen en conjunto. Es así, que las dificultades para realizar trabajo colaborativo en los establecimientos investigados son parte de como lo entienden y practican. Bajo el marco de las experiencias anteriormente señaladas, también se puede inferir que hay establecimientos educativos en los cuales los profesionales no logran cumplir con

lo esperado para considerarlas como experiencias exitosas. Es así como las respuestas de los docentes recogidas por esta investigación indican que hay establecimientos educativos donde los profesores de aula y diferenciales no trabajan en conjunto dentro de la sala de clases.

La conclusión se da casi por sí sola: existen profesionales que siguen recurriendo al modelo que antecede al Decreto 170, donde cada profesor trabaja con 'sus alumnos', y única la diferencia sustancial estriba en que ambos docentes están en la misma sala de clases. Con respecto a lo anterior, se puede inferir que hay profesionales que no valoran los aportes que otros docentes pueden hacer sobre la educación de un estudiante con o sin NEE, lo cual impide que se creen y desarrollen ideas o estrategias que permitan que el estudiante logre desarrollar sus máximas capacidades.

Asimismo, se puede concluir que los profesores no comprenden el funcionamiento ni las ventajas del trabajo colaborativo en el aula, y continúan con el modelo de trabajo anterior al Decreto, pues este sí es un sistema conocido por ellos. Keefe y Moore (2004) en Friend et al (2010), encuestaron a docentes sobre la percepción del trabajo colaborativo en aulas inclusivas, y la tendencia indicó casos en “que los educadores especialistas tendían a tomar el rol de ayudante más que co-teacher” (p.15) en el aula regular, entendiendo que es una situación susceptible de suceder cuando no se comprende el rol del docente especialista, quien puede aportar estrategias y metodologías no solo para los estudiantes con NEE, sino también para con todo el grupo curso.

Hay variadas discordancias en las respuestas de los profesionales, mencionan que no tienen tiempo para realizar las planificaciones en conjunto, mientras que hay un alto porcentaje de profesionales menciona que buscan la instancia para reflexionar sobre sus prácticas en el aula. Es imposible no preguntarse sobre cómo puede existir tal diferencia.

Existe evidencia en esta investigación que la falta de comunicación al momento de planificar implica que existe poca o nula reflexión del trabajo realizado, por lo que es fundamental reencauzar la cultura de estos colegios, incitando que los profesionales de la educación reflexionen sobre sus quehaceres en todos los procesos educativos. Sin embargo, algunas docentes diferenciales mencionan que buscan la manera de entablar un diálogo con el profesor junto a quien trabajan, durante y/o después de la clase, sobre sus prácticas educativas.

Friend (2008) asegura que es esencial que entre docentes se pregunten sobre los roles a desempeñar al interior de la sala de clases, con el fin de que ambos educadores sean agentes activos del proceso educativo de sus estudiantes en el aula con PIE. Es en este sentido que James y Jule (2005) comentan que “la práctica reflexiva es una forma de trabajo donde los contextos de la práctica son inciertos y complejos, en el cual existe el imperativo de mejorar continuamente y adaptarse a los contextos cambiantes” (p.8), insistiendo en el valor de la práctica reflexiva de los docentes en el aula en tanto es un sistema necesario para programar, enfrentar y evaluar cada contexto educativo.

Es así como también se observa que los profesores de aula difieren con la mirada del docente diferencial, infiriendo que esta situación se debe a la falta de comunicación que existe en el trabajo realizado. En relación a lo anterior, otra discordancia observada entre profesionales, está dirigido a los conceptos que tienen para que el trabajo colaborativo exista, donde los docentes de aula consideran como facilitador que ellos tengan las planificaciones al día, mientras que para las docentes diferenciales mencionan que es tener una buena capacidad de trabajo en equipo – sin mencionar a que se refieren con buena capacidad- facilitaría la colaboración.

b) Sugerencias

Es de suma importancia que no sólo los docentes y alumnos se adapten a los cambios que propone el Decreto 170; deben comprender sus ventajas y apoyar su implementación las autoridades de las instituciones educativas, procurando instaurar las condiciones apropiadas para las nuevas formas de trabajo de los docentes. El fin no debe ser sino “dar respuesta a las necesidades educativas diversas de los alumnos” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p.22) y con ello, respetar los tiempos de trabajo administrativo de los docentes involucrados, entregarles orientaciones generales y las herramientas necesarias para que los responsables, los profesores de aula y diferenciales, puedan trabajar efectivamente en colaboración. En este sentido, no está demás insistir en que “el trabajo colaborativo es un aspecto relevante en la construcción de escuelas inclusivas” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p.28), pues si este ha de ser el futuro de las instituciones educativas del país, es elemental que los gestores de dicha inclusión en los establecimientos educativos, prioricen reunirse constantemente para generar en conjunto estrategias cuyo objetivo sea “obtener mejores resultados frente a estudiantes con necesidades educativas especiales y los desafíos que este trabajo plantea” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013, p.31).

En esta investigación surgieron muchas dudas sobre la comprensión por parte del equipo de profesionales al momento de concebir y actuar en consecuencia con la complejidad del trabajo colaborativo y su funcionamiento como equipo de aula. Una manera de comprender y utilizar el concepto entregado por el Ministerio de Educación de Chile por parte de las instituciones educativas, es reflexionar sobre la responsabilidad no sólo los agentes directos- como es el caso del equipo de aula- sino que también hay que revisar y acompañar las jefaturas, las coordinaciones técnicas y todas las unidades pedagógicas propias de cada establecimiento. Todo lo anterior se debe a que son las jefaturas técnicas las “organizan los horarios de los docentes con especial atención de los profesionales especializados para cada curso que cuenta con estudiantes en PIE” (Ministerio de Educación, 2013, p. 4).

En suma, son los profesionales a cargo del equipo técnico del establecimiento en su totalidad quienes analizan, verifican y evalúan la ejecución de las planificaciones y actividades curriculares, por lo tanto, debieran velar por que los tiempos de la realización de estos quehaceres sea en conjunto.

En cuanto a la evaluación de las prácticas docentes, la jefatura técnica debe analizar la ejecución de la planificación “a partir de observaciones de clases o informes escritos, para garantizar el desarrollo de ellos” (Ministerio de Educación, 2013, p. 5) y con esto velar, desde el área técnica, que los objetivos planteados, la ejecución de los contenidos y la organización de las clases cumplan con los requisitos mínimos en función de que todos los estudiantes reciban las mejores oportunidades posibles para alcanzar el máximo de sus capacidades.

Es imprescindible que el equipo directivo y las unidades técnicas acompañen “la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas” (p.9), pero también con objeto de apoyar cuando sea requerido en situaciones complejas que puedan presentar los docentes. Asimismo, el trabajo colaborativo no solo debe comprender a los docentes de aula y diferencial, sino que debe involucrar a todo el equipo técnico y a todos los directivos para apoyar el trabajo de los profesionales. En este sentido, el Ministerio de Educación – Unidad de Educación Especial- indica que “es responsabilidad de los Equipos Directivos resguardar y monitorear que los profesionales participantes en un PIE dispongan de tiempo suficiente y previamente planificado, para desarrollar un buen trabajo colaborativo” (2002, p.31).

Cabe sugerir, entonces, la presencia en el establecimiento de un coordinador PIE que logre “coordinar la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial. 2012, p.11), cuyo rol principal será velar por el cumplimiento de

las diferentes etapas de la ejecución de un PIE en el establecimiento educativo: el rol de los docentes que ejecutan el proceso inclusivo en el aula es una suma de coordinaciones las cuales, a su vez, deben ser coordinadas por una instancia superior.

Los equipos de aula, en conjunto con el equipo técnico, deben establecer las metodologías a utilizar durante el año, las cuales habrán de ser apropiadas para alcanzar las metas propuestas.

Es por lo anterior, que los profesionales deben cumplir con las tres fases esenciales a desarrollar como equipo de aula (profesor diferencial y profesor de aula), ya que son imprescindibles en tanto secuencia progresiva para desarrollar un trabajo óptimo dentro del aula. La primera de ellas consiste en la planificación previa y consciente de la clase; es aquí donde se organizan “las tareas y roles de cada co-enseñante, materiales, estrategias diversificadas, organización de los estudiantes, tiempo, espacio y los procedimientos de evaluación de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2013, p. 5), con objeto de contar con una hoja de ruta, un orden de trabajo previo que minimice al máximo la improvisación. La segunda fase que deben respetar los docentes del equipo se da durante la clase, donde corresponde ejecutar las actividades planificadas y de la coordinación previa proyectada antes de la clase, para lo cual es fundamental que los docentes mantengan “códigos de comunicación, intercambio de roles, distribución de los espacios” (p. 5) para optimizar todas las instancias y recursos con los estudiantes. Por último, al finalizar la clase es igualmente importante que los docentes reflexionen sobre lo acontecido en ella, analizándola en consideración a debilidades, fortalezas, logros- o no- de los objetivos, etc., con el fin de repetir, modificar, innovar estrategias, según corresponda.

Por lo demás, el equipo de aula debe planificar y efectuar ciertas labores descritas en las Orientaciones Técnicas del PIE (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial, 2013), para que los docentes desempeñen sus roles integralmente y con éxito dentro del aula, tanto consigo mismos en tanto equipo como con los estudiantes.

Una de las funciones de los docentes del equipo de aula es *coordinar* “su trabajo para lograr metas comunes de mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE” (Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial, 2013, p.36), en conjunto con la familia de los alumnos y con el equipo de PIE. Otra labor importantísima del equipo de aula, consiste en que los docentes deben *compartir sus conocimientos* en el aula con los estudiantes, pues cada docente “cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria” (p.36) para que los estudiantes logren desarrollar el máximo de sus capacidades potenciales. Compartir los conocimientos y experiencias en el aula es beneficioso tanto para los alumnos como para los docentes involucrados. Una tercera función es *demostrar paridad*, “involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades” (p.36), mediante la valoración de los conocimientos del otro docente. El último de los puntos en relación a las tareas del equipo, dice relación con la forma en que los docentes *distribuyen* “las funciones de liderazgo y las tareas del profesor tradicional con el otro u otras integrantes del Equipo de Aula” (p.36), con el fin de extraer la mejor de las experiencias posibles de cada momento en sala.

Durante muchos años, los docentes trabajaron paralelamente, tanto con ciertos estudiantes como con ciertos profesionales, en establecimientos con PIE; recién desde el año 2010 se les solicita por ley que trabajen colaborativamente. Con la finalidad última mejorar las experiencias en el aula, se han considerado, en este trabajo, diversas fases, procesos y labores que pueden ser de apoyo para lograr con mayor probabilidad de éxito el largo camino hacia la adaptación total a la nueva forma de trabajo. No hay, sin embargo, una fórmula o ecuación exacta que permita encauzar una transición para el trabajo entre docentes. A pesar de ello, una clave de acceso puede ensayarse: la voluntad que ambos profesionales del equipo de aula pueden disponer para construir y experimentar un fructífero trabajo en conjunto.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Manchester: Universidad de Manchester.

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco, CSIE.

Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.

Arró Robert, M., Bel Pallares, M. C., Cuartero Cervera, M., Gutiérrez Valverde, M. D., &

Peña Hernández, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellón de la Plana: Univesitat Jaume.

Barros A, C., & Buguño G., X. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Santiago de Chile: Valoras UC.

Bavaresco De Prieto, A. (2001). *Proceso Metodológico de la Investigación. Cómo hacer un Diseño de Investigación*. Maracaibo: La Universidad del Zulia.

Blanco G., R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación, boletín 48*, 55-72.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Centro de Innovación en Educación y Fundación Chile (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Preparado en el marco de la licitación 592-17- LE12.

Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *AQUICHAN - ISSN 1657-5997*, 108-113.

Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: La Columna.

Consejo Nacional de Educación. (2014, Junio 15). [www.cned.cl](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionMundoEscolar/mundo_escolar_objetivos_fundamentales.aspx). Retrieved from Mundo escolar:
http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionMundoEscolar/mundo_escolar_objetivos_fundamentales.aspx

Cortés Cortés, M. I. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Ciudad del Carmen, México: Universidad Autónoma del Carmen.

Cox, C. (2011). Currículum escolar de Chile: Génesis, implementación y desarrollo. CEPPE-Facultad de Educación.

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. (2014, Junio 16). Museo de la Educación Gabriela Mistral. Retrieved from [www.museodelaeducacion.cl](http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470):
http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470

Duk, y Loren. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 189-210.

Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

Durán, D., Echeita, G., Giné, Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Indexforinclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 464-467.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Espinoza A., O. (2012). Planificación Curricular. Criterios curriculares para la elaboración y revisión.

Foster, M. (2007). *Orientaciones para uso de los mapas de progreso*. (Conferencia Internacional UKFIET). Canberra: Australian Council for Educational Research.

Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 9-19.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9-27.

González, E. (2004). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. *Dialnet*, 429-440.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2005). *ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Canadá: MacGraw-Hill.

Hernández, R., & Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación. Curso Metodología de la Investigación Avanzada*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

HINENI, F., & FONADIS. (2002). *Servicios de Apoyo a la Integración Educativa: principios y orientaciones*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación de Profesorado. (1993). *Guía de adaptaciones curriculares. Colección de materiales curriculares para la educación infantil*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

James, C., & Jule, A. (2005). *The collaborative practitioner*. Wale, UK: University of Glamorgan.

Lira, R. (2013). Formación ciudadana y Cuestión Social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos chilenos de la Historia de la Educación*, 1, |Julio 2013. ISSN 0719-3483.

Lou, M., & López, N. (2005). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez Bonafé, J. (1997). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*.

Martínez Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Artigo Article* 613-619.

Méndez, M. (2008). Conceptualización y Modelos de Atención de la Educación Especial en Venezuela. *Ágora - Trujillo*, 91-109.

Mesa, L. M. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Ministerio de Educación. (1999). *Proyectos de integración escolar: orientaciones*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2009). *Ley N° 20.201 -Decreto N 0170*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de integración escolar. Ley N° 20.201 - Decreto N° 170*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2011, Julio). *Orientación para la educación en materia de subvención aplicable a programas de integración escolar (PIE)*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para incorporar acciones del programa de integración escolar en el plan de mejoramiento educativo*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2014, Junio 14). www.mineduc.cl. Retrieved from Unidad de Educación Especial: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3084&id_contenido=12802

Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial (2012). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. Unidad de Educación Especial, División de Educación General. (2012a). *Decreto Supremo N 170/09. Proceso de evaluación diagnóstica inicial*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial División de Educación General. (2012b). *Decreto Supremo N° 170/09. Orientaciones técnicas para PIE*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación y Ciencias España; ONU. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las NEE*. Salamanca: Gobierno de España.

Ministerio de Educación y Ciencias. España; UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: Gobierno de España.

Ministerio de Educación, UNICEF. (2002). *Participación de la familia. Cuadernillos para la reflexión pedagógica*. UNICEF.

Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20.422*. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: Gobierno de Chile.

Muñoz, N. (2014). *Programas de Integración (PIE)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

Ortega Baro, A. P. (2011). *Experiencias y visiones que construyen los estudiantes sobre su educación, en el contexto de un proyecto de integración escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Oviedo, G. (2004). "La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt". *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42

Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido*. Mar del Plata, Argentina.

Rodríguez, L. (2004). *La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular*. Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

Rodríguez, Y. (2005). La noción de la integración escolar desde la perspectiva del docente de aula regular. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XIX, 115-140.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting visions and enduring concerns*, Sage.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 9(002), 1-30.

Tadeau Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Tenorio, S., y González, G. (2004). Integración escolar y efectividad de la escuela regular chilena. *Umbral*

UMCE-Ministerio de Educación. (2006-2007). *Estudios de la calidad de la integración escolar*. Santiago de Chile.

UNESCO. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile.

UNICEF. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad. Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vizquerra, M. (2007). *Relación entre el maestro de grupo regular y maestro de apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales*. Caracas, Venezuela.

Walss Auriolles, M. E., & Valdés Perezgasga, U. (2005). *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Warnock, M. (1978). El Informe Warnock. Londres.

Zulantay, A. (2014, junio 16). Planificación del Proceso.

Retrieved from www.educarchile.cl:

http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia1/C1_AC2_R2a%20ejemplo.pdf

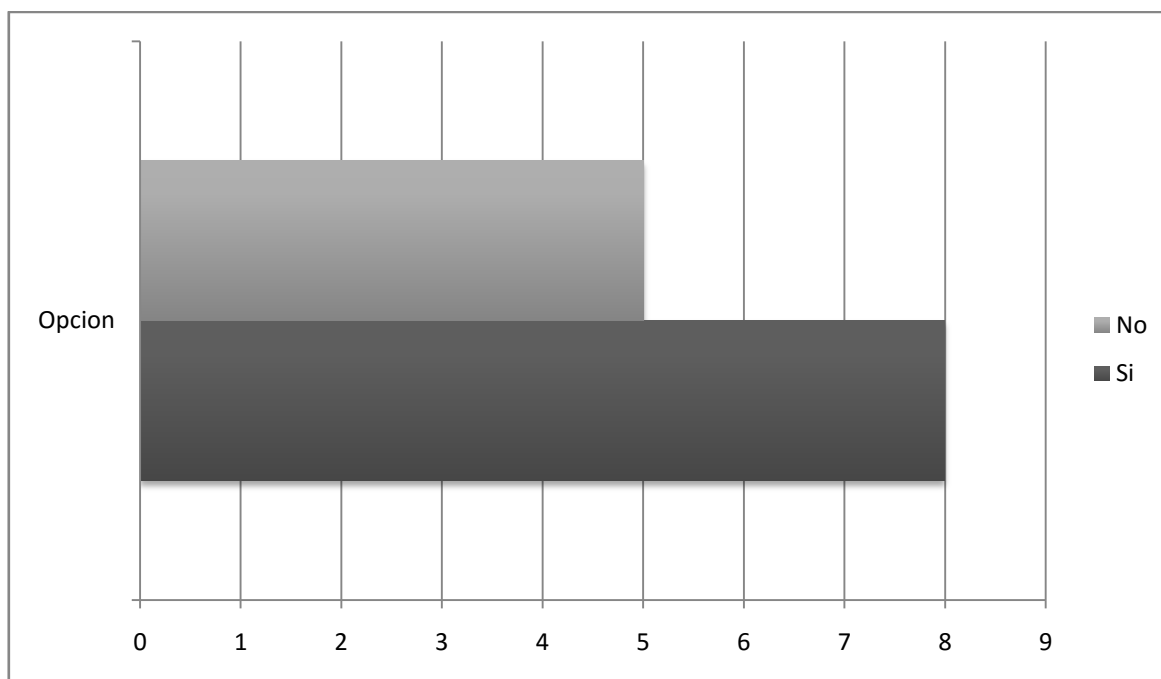
I. ANEXOS

Encuesta:

1. ¿Qué cargo tiene usted en el proyecto de integración en este establecimiento?

1	Educadora Diferencial a cargo del programa de integración a nivel de la escuela, entendiendo que el programa es comunal
2	Docente especialista de apoyo
3	Ed. diferencial PIE
4	Docente Educación Especial
5	Coordinadora
6	Coordinadora de Programa de Integración (enseñanza media), Docente de Educación Especial y Diferenciada
7	Educadora Diferencial
8	Educadora Diferencial
9	Profesora de básica
10	Profesora de Educación General Básica
11	Profesora de Educación General Básica
12	Profesora de Ens. Media
13	Docente de Aula
	Análisis descriptivo: En la encuesta participaron seis docentes de educación diferencial cumpliendo la función de apoyo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula, dos educadoras diferenciales que cumplían las labores de coordinación del proyecto de integración de los establecimientos y cinco profesores de aula.

2. ¿Ha trabajado en otros establecimientos educativos con PIE?



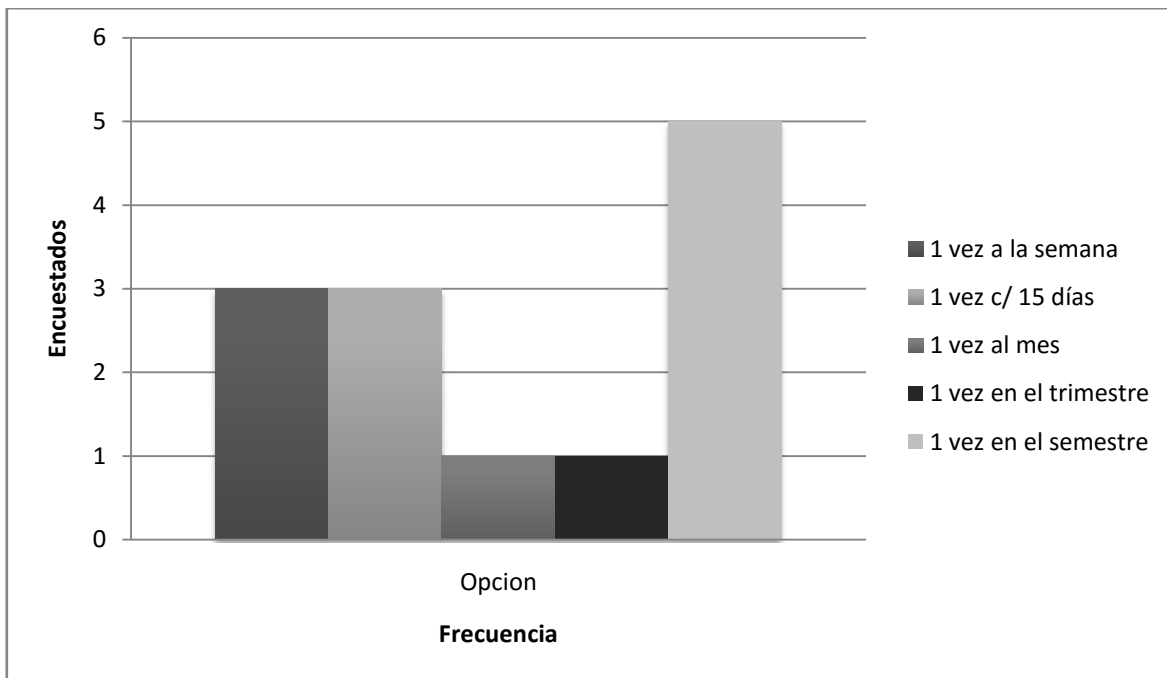
Análisis descriptivo:

El 60% de los docentes han trabajado en otros establecimientos con proyectos de integración, permitiendo obtener mayor experiencia en las respuestas de éstos docentes, mientras que el 40% es el primer establecimiento con PIE que trabajan.

3. A nivel administrativo, ¿Hay algún espacio físico destinado a trabajar colaborativamente entre docentes? ¿Dónde?

1	Equipo de integración o sala de profesores
2	No
3	Aula Recursos
4	Si, Aula de recursos
5	Si, Oficina de recursos y sala de profesores
6	No
7	En el colegio se deben buscar los espacios, sala de profesores, laboratorio de computación, aula de recursos
8	Piso de integración
9	No
10	La sala de profesores, la biblioteca
11	No
12	Sala de Profesores
13	Si, en las oficinas de reuniones
	Análisis descriptivo: Los encuestados mostraron dos tendencias claras para contestar, cuatro de ellos contestaron que no tenían un lugar físico en el cual reunirse para realizar el trabajo administrativo. La segunda respuesta que se repitió fue que los docentes se reunían en el aula de recursos, en oficinas de reuniones y/o en la sala de profesores.

4.- Con cuánta frecuencia se reúne Ud. con el equipo multidisciplinario que participan del PIE para realizar la labor administrativa (planificaciones, evaluaciones, adecuaciones curriculares)?



Análisis descriptivo:

En relación a la frecuencia con la que se reúnen con el equipo multidisciplinario, hubo dos respuestas en la que se reunían una vez a la semana, tres respuestas en las que se reunían cada quince días, una respuesta en que se reunían una vez al trimestre, y seis personas contestaron que se reunían una vez al semestre.

5.- ¿Es suficiente el tiempo que se reúnen los docentes (diferencial y de aula) para cumplir con los requerimientos exigidos por el decreto 170 para trabajar colaborativamente? ¿Por qué?

1	No, porque los profesores de educación regular básica aún no comprenden el trabajo co-docente, ya que aún ven a los profesores de educación diferencial como apoyo de ellas/os y no como una especialista que puede apoyar las practicas docentes por sobre el material que ellas necesitan para desarrollar sus clases.
2	Realmente no es efectivo el tiempo destinado para integración y el trabajo colaborativo porque generalmente si es que se entrega ese horario no lectivo a los profesores de aula regular. Generalmente destina para otras funciones administrativas de los profesores o para compensar el horario que no se les destina por contrata.
3	No lo es, ya que la labor del docente de aula muchas veces es extensa y no se cumplen las metas a trabajar en función de los niños pertenecientes al PIE
4	No, no es suficiente, ya que dicho trabajo colaborativo requiere de más tiempo para organizar, planificar y evaluar lo requerido
5	El tiempo asignado es el correspondiente al mínimo exigido por lo que siempre una de las mayores dificultades para realizar un buen trabajo en equipo es la falta de tiempo.
6	No, Por carga horaria con la cual cuentan los profesores y debido a las disciplinas impartidas en enseñanza media, es necesario dedicar tiempo a aquellas asignaturas distintas a lenguaje y matemática.
7	No, porque los profesores de educación básica (no todos) se dedican a planificar o revisar evaluaciones por lo que quieren terminar pronto y si uno les exige el tiempo es "mal colega".
8	No es suficiente, ya que el trabajo que se realiza con los docentes de aula regular no tiene los mismos tiempos que el educador diferencial, por lo demás el trabajo que se realiza entre ambos docentes no es del agrado del profesor de enseñanza básica o media.
9	No, pues hay mucho trabajo que debo dedicarle al grupo curso, el cual impide que nos reunamos continuamente con el docente diferencial y éste a su vez tiene más casos.

10	Hay un tiempo destinado para hacer, pero el tiempo se hace nada, por lo que siempre sería bueno más tiempo de horas no lectivas.
11	Insuficiente, no coincidimos con las horas no lectivas y debo hacer otras labores.
12	No, pues no logramos avanzar mucho en el poco tiempo que hay, siempre terminamos haciendo el trabajo por separado.
13	No, hay mucha labor administrativa que hacer, y no siempre alcanzamos a abordar todo lo que se nos exige en conjunto.
	Análisis descriptivo: Todos los docentes encuestados contestaron que el tiempo para el trabajo colaborativo fuera del aula es insuficiente. Sus razones son variadas, como descoordinación horaria entre los docentes en las horas no lectivas o el exceso de labores administrativas de cada docente de aula para el grupo curso.

6.- ¿Quién o quienes determina/n los objetivos de aprendizaje de los estudiantes que participan en el PIE?

1	Lo peor es que dicen que es un tema consensuado, pero en realidad los profesores básicos consideran solo sus opiniones, no entendiendo de verdad lo que es la integración.
2	Generalmente los profesores de educación especial, principalmente por lo que ocurre con el tiempo no lectivo de los profesores de aula regular.
3	Ed. Diferencial
4	Profesores de Aula regular
5	Educadora diferencial y profesor/a de aula.
6	El profesor de educación especial (Especialidad de nee) en conjunto con el profesor de asignatura (por especialidad de contenido disciplinario)
7	Profesora especialista con profesora Gral. Básica
8	En la mayoría de las ocasiones el docente especialista determina los objetivos de aprendizaje de los alumnos insertos en un PIE
9	Docente Diferencial
10	La profesora de aula determina los objetivos, y la docente diferencial los adecua a las

	características del estudiante que tiene dificultades.
11	La profesora diferencial basada en mis planificaciones.
12	Yo (diferencial) hago adecuaciones curriculares, tanto a nivel de objetivo, actividades y pruebas de los niños que participan en el PIE.
13	Profesora de aula, y es la diferencial quien los adecua para ellos.
	Análisis descriptivo: En relación a la o las personas que determinan los objetivos de aprendizaje, dos respuestas dicen que los docentes de aula, cuatro respuestas dicen que la educadora diferencial, siete personas contestaron que realizan el trabajo en conjunto pero por separado, referido a que el docente de aula planifica para el grupo curso, enviándole las planificaciones al docente diferencial, el cual se basa en éstas para adecuar los objetivos, actividades de aprendizaje, evaluaciones, cantidad de contenido, etc., para los estudiantes que participan del PIE.

7.- ¿Quién establece los criterios de progresión de complejidad de las actividades de aprendizaje? ¿Cómo?

1	Los profesores de educación básica no han recibido un curso que les indique como hacerlo, pero tampoco dejan que sean los educadores diferenciales quienes desarrollen estos criterios.
2	El profesor de educación especial ya que generalmente los profesores de aula común delegan la responsabilidad en ellos.
3	Ed. diferencial junto a profesor de aula, en relación a las habilidades y/o fortalezas que ambos identifican en el niño y la complejidad de los contenidos
4	Profesora diferencial, mediante adecuaciones curriculares pertinentes a la NEE que presente el alumno
5	El equipo de aula en la ejecución de la Adecuaciones curriculares y en la Planificación Educativa Individual.
6	Se considera los estándares del curriculum oficial (mineduc)y las adecuaciones curriculares (planificadas entre profesor de asignatura y profesor de educación especial)

7	En conjunto, educ. Diferencial con educ. Básica. A medida que los estudiantes van adquiriendo los aprendizajes esperados para ellos, se va complejizando
8	Al igual que en la respuesta anterior, la mayoría de las veces es el educador diferencial quien establece los criterios de progresión.
9	Docente Diferencial
10	La docente de aula, en las planificaciones de cada área para todo el curso. En el caso de los estudiantes que son de integración, es la educadora diferencial la que adecua todos los aspectos para ellos.
11	Yo en el grupo curso, mientras que la diferencial los hace con los niños con nee, previamente conversado.
12	De los niños de PIE, yo (diferencial)...y la profesora básica los del curso.
13	La diferencial en el caso de los als. del PIE
	Análisis descriptivo: En este sentido, 7 de 13 encuestados llego al consenso de que ambos profesionales establecen el nivel de progresión de complejidad de los contenidos, objetivos, evaluaciones, etc., con la salvedad de que el docente de aula planifica los contenidos y su complejidad para el grupo curso, mientras que los docentes diferenciales realizan adecuaciones de esas planificaciones para los estudiantes con nee, no implicando que lo realicen juntos. En otra vereda, hubo respuestas que indicaron solo a los docentes diferenciales son los que realizan la progresión. Hubo una respuesta que indica que ninguno de los dos realiza una progresión consciente de complejidad de los contenidos y/o evaluaciones.

8.- ¿Cuál es su rol en el aula?

1	Mi rol es de facilitadora de material y apoyo de la profesora de aula regular.
2	De apoyo en la actividad de los profesores de aula regular o en llevar actividades adecuadas a las necesidades del niño o niña en el caso que lo requiera.
3	Actualmente, el aporte de educador diferencial esta a nivel de enseñanza paralela y avanzando hacia la complementaria (lo cual varía de acuerdo a la capacidad de trabajo en equipo del cada profesor regular)

4	Más de apoyo que co-docente
5	Apoyo al curso y a los estudiantes que tienen nee.
6	Trabajo con los estudiantes que tienen NEEP en aula.
7	Tengo un rol de facilitadora de los contenidos y objetivos
8	Ayudo a los niños a hacer las tareas, pruebas y sintetizo la información para que los niños comprendan mejor el contenido.
9	Direccionar, exponer y dar a conocer los contenidos de cada clase.
10	Ejecuto las planificaciones para desarrollar los aprendizajes del grupo curso.
11	Soy la docente de aula, expongo en cada clase los contenidos a trabajar con el grupo curso.
12	Dirijo todas las clases
13	Docente de aula
	Análisis descriptivo: Las docentes diferenciales contestaron que su rol es de facilitadora o mediadora entre los contenidos que entrega la docente de aula y la realidad de cada estudiante. Esto se refieren al acto de sintetizar la información para que los niños comprendan mejor los contenidos acercándolo a la realidad de los estudiantes y con esto apoyar de la profesora de aula regular. Las docentes de aula señalan que su rol es de planificar los contenidos, objetivos, etc., exponer, direccionar y dirigir la clase al grupo curso.

9- ¿Los docentes (diferencial y de aula) comentan los objetivos para cada clase?

¿Cuándo los comentan?

1	No. Es más hay profesoras que aún no me facilitan las planificaciones ¿por último para trabajar sola los objetivos y ver como adecuarlos.
2	No
3	Si en las reuniones de trabajo colaborativo, previa a la clase a desarrollar y posteriormente como articulación de la siguiente clase a realizar.
4	Casi nunca en la coordinación, antes de la clase o a veces no se comentan
5	No hay tiempo, por lo que durante la clase, comentamos lo que haremos, siempre

	estando en conocimiento de las planificaciones del otro docente..
6	Si, la mayoría de las actividades las abordamos juntas, yo le entrego mis planificaciones a la docente diferencial y ella trae material para complementarlas.
7	No, solo las actividades a realizar.
8	La verdad es no, la profesora básica hace su clase y yo apoyo a los niños con nee.
9	Sí, pero es mas a nivel semanal...que yo le entrego las planificaciones a la diferencial dos semanas antes, para que ella tenga una semana para adecuar las actividades y contenidos.
10	La docente diferencial ve las actividades en las planificaciones que le envío cada dos semanas y ella trae el material necesario para cada clase.
11	No alcanzamos a coordinar nada, la docente diferencial llega a trabajar con los niños directamente lo que vemos clase a clase.
12	Es difícil verlo cada vez que nos vemos, hablamos a grandes rasgos lo que ocurrirá en la sala, pero si, la docente diferencial tiene dudas sobre algo, lo aclaramos...o sugerencias para la clase siguiente.
13	Siempre, pero durante los pasillos comentamos lo que trabajaremos en la clase, y [previa revisión de la planificación diaria.
	Análisis descriptivo: En general la tendencia es que los docentes no comentan los objetivos de cada clase, ya que se comunican vía planificaciones. Esto quiere decir que el docente de aula entrega planificaciones al docente diferencial, al revisar el material enviado, el docente especialista realiza las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (P o T), y es en ese momento en que “se coordinan” o la docente diferencial se entera de los objetivos de cada clase. Hay un porcentaje en que no se comunican los objetivos para cada clase.

10.- ¿Hay diferentes objetivos de aprendizaje entre los alumnos que participan del PIE y aquellos que no? Si las hay, ¿Cuáles son las diferencias? Describa.

1	No
2	Solo con niños permanentes, las adecuaciones son significativas a nivel de objetivos por nivel. Sin embargo generalmente las adecuaciones son poco significas en niños con necesidades transitorias porque son a nivel de las metodologías de aprendizajes.
3	Depende del caso y las competencias de cada estudiante con PIE, se ajusta dependiendo del progreso de cada uno, lo cual se da mayormente en el caso de las necesidades educativas permanentes. Es necesario mencionar que incluso puede variar el objetivo entre estudiantes pertenecientes a PIE (neet y neep) como determinación institucional se trata de potenciar ajustes de estrategias, tiempos, acceso, más que en objetivos.
4	Hay diferencias, éstas dependen de las necesidades de cada uno, según su evaluación y como va adquiriendo los aprendizajes
5	Si, la diferencia se basa principalmente en el nivel de complejidad, tanto a la manera de abordar el contenido como la evaluación de la misma.
6	Los contenidos no varían, los objetivos los modifica la docente diferencial en coherencia a las capacidades de los educandos, para que ellos puedan alcanzarlos.
7	Sí, claro. La diferencia radica en las necesidades que los estudiantes con DI tienen para aprender.
8	Sí, los objetivos cambian más que nada por el nivel de complejidad y la cantidad de contenido... No el contenido en sí.
9	Sí, el nivel de complejidad y la cantidad es el que se modifica.
10	Sí, se modifican los objetivos en relación al nivel de complejidad y a la cantidad de materia que se les exigirá a los estudiantes (adecuaciones curriculares).
11	Si y los hace la docente diferencial, quien según la evaluación sabe lo que le exigirá al estudiante con neep.
12	Se trabajan los mismos contenidos, lo que es diferente es la complejidad con los que se abordan para los niños con necesidades especiales.
13	Si, se adaptan las tareas y actividades de los estudiantes con dificultades transitorias.

	Análisis descriptivo: En general, las respuestas estuvieron dirigidas a explicitar que todo depende de si las necesidades educativas son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta clasificación de NEE se enmarca en las diferencias metodológicas que se realizan en cada grupo, las cuales pueden ser significativas. En relación a la primera, las diferencias son mayormente metodológicas, haciendo modificaciones en las estrategias para enfrentar algún objetivo a trabajar. Mientras que en las NEEP, se realizan adecuaciones curriculares, las que dependerán del alumno, si las modificaciones serán significativas o no en relación a los objetivos del grupo curso, a la progresión de la complejidad de los objetivos o en la cantidad de contenido presentado para ellos.
--	--

11.- ¿Evalúan los objetivos de aprendizaje de cada clase? Si es así, ¿De qué manera evalúan las actividades de aprendizaje?

1	No
2	No, al menos de manera formal
3	Hemos incorporado una planificación por clase en el trabajo colaborativo, en la cual está incorporado la evaluación, con Objetivo Logrado, en desarrollo y no logrado con criterios definidos en forma cuantitativa.
4	No
5	No
6	No
7	Llevamos un cuaderno donde colocamos las planificaciones para el día, y ahí evaluamos de manera global o a través de trabajos realizados por los estudiantes, cada clase.
8	No hay tiempo para eso
9	Conversamos si salió bien o que debemos innovar o cambiar para que salga mejor... y el resultados de las actividades a través de las respuestas de los niños.
10	Observamos a los estudiantes, si nos siguen el ritmo (avanzamos o mantenemos el contenido dependiendo de eso), entonces evaluamos con observación directa y

	aceleramos o damos más prioridad a lo que les dificulta más. Para finalizar revisamos las actividades de los niños.
11	Si, tenemos una lista de cotejo para cada clase, la cual evalúa a nivel general el comportamiento del curso con el contenido. De vez en cuando llega la jefa de UTP a evaluar la clase con otra pauta, donde no hay retroalimentación de esto.
12	Lo evaluamos en el minuto si salió bien o regular la clase, en general lo conversamos más constructivamente cuando algo sale nefasto.
13	Nos apoyamos si nos vemos débil en algo, pero nada formal.
	Análisis descriptivo: En relación a si evalúan o no los objetivos de aprendizaje de cada clase, las respuestas han sido variadas, cinco personas contestaron que no existe evaluación de los objetivos de cada clase, donde la razón que más se repite es la falta de tiempo. En otra vereda, hay ocho personas que contestaron que evalúan la clase, y la forma de hacerlo varía dependiendo del caso. Las respuestas son principalmente que las docentes comentan de manera global la clase y la evalúan los aspectos a mejorar, mientras observan las actividades de aprendizaje que realizaron los estudiantes. Otra respuesta que se observó, es que en la planificación diaria tienen un ítem que evalúa la clase de manera global, a través de indicadores “objetivo logrado, en desarrollo o no logrado”. En uno de los casos, hay una lista de cotejo para cada clase y otra evaluación de la jefa de UTP en la cual no hay una retroalimentación de su clase.

12- ¿Cómo se distribuyen las funciones en el aula cuando ambos (profesor diferencial y de aula) participan del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes?

1	Solo escucho y apoyo a los alumnos desde la expectativa del profesor.
2	Profesor de aula regular realiza su actividad y profesor de apoyo coopera con las instrucciones y apoyo personalizado. (profesor de aula regular adelante, profesor de apoyo al lado o atrás el)
3	Las funciones y la coreografía de aula queda diseñada en la planificación para dicha clase. Lo cual depende del contenido, del curso, de la actividad, etc. pero por lo general la docente de aula entrega los contenidos y la docente diferencial los aterriza para los niños con nee.
4	Generalmente en mi caso, la educadora diferencial trabaja de apoyo y la prof. De aula realiza la clase
5	Docente de aula dirige la clase, mientras el docente diferencial apoya al grupo de niños que les cuesta más.
6	Ambas hacemos la clase, y nos turnamos para dar el inicio y el cierre de la clase, mientras que el desarrollo lo hacemos y aportamos para que la clase quede lo más comprensiva para todos los estudiantes. (esto se puede realizar por las características de los educandos con NEE que tengo en sala).
7	Depende de la actividad, yo generalmente expongo todo, y la docente diferencial trae las actividades que realizaran los estudiantes.
8	Profesor de aula hace la clase expositiva, y yo (diferencial) apoyo a los niños con nee.
9	Ambos participamos de un pedacito de clase...yo expongo el contenido y ella (diferencial) explica las actividades... entre otras.
10	La profesora de aula expone los contenidos de la clase y les doy actividades para hacer y la educadora diferencial apoya a los estudiantes con nee, con sus propias actividades del contenido.
11	Yo expongo la clase completa, y la docente de educación diferencial hace sus aportes en el grupo de estudiantes que requieren apoyo.
12	La profesora diferencial y de aula hacemos en conjunto las clases cuando ya nos coordinamos con las planificaciones. (Marzo no se puede por el exceso de trabajo

	administrativo).-
13	Depende del contenido, pero en general la docente de aula es la que expone todo el tiempo.
	Análisis descriptivo: En relación a las funciones de los docentes en el aula, en general se observa que nueve encuestados tienden a contestar que es el docente de aula quien expone toda la clase y el docente diferencial apoya a los estudiantes con NEE (P o T). Mientras que hay cuatro encuestados que explican que depende de la actividad, pero que en general ambos profesionales intervienen en la clase expositiva, deduciéndose que ambos profesionales hacen sus aportes para mejorar la comprensión de los contenidos para que los estudiantes tengan mejores aprendizajes.

13- ¿Qué aspectos considera usted que facilitan el trabajo colaborativo en el aula?

1	La relación entre los docentes. El querer trabajar y no solo querer las horas, para aumentar su sueldo.
2	La planificación y el tiempo no lectivo que no existe en la práctica.
3	El tiempo, sensibilización del profesor general, capacidad de trabajo en equipo y el apoyo del equipo de gestión de la unidad educativa.
4	Que los dos profesores entiendan que es co-docencia y entiendan el sentido de la diferencial en el aula.
5	La calidad de la organización que pueden lograr los docentes si se conocen en la dinámica del trabajo, de lo contrario, cuesta un poco acomodarse.
6	Ayuda muchísimo que nos coordinemos aportando de ambas áreas, tanto de aula como diferencial en pro de los estudiantes.
7	Es siempre complejo.
8	Es que ambos manejamos los contenidos en el caso de hacer clases en cursos básicos.
9	Compartir las planificaciones, facilita todo, tanto el trabajo de la ed. diferencial como las clases en las que ella participa.

10	Gracias a la tecnología y al mail que podemos comunicar las planificaciones diarias.
11	Llevar planificaciones diarias con un mes de adelanto ayuda tanto a mi trabajo como al de la docente diferencial para que ella pueda adaptar los objetivos y hacer actividades.
12	En las planificaciones siempre dejo espacio para que la docente diferencial haga sus aportes, en general eso ayuda a nuestra comunicación, ella hace sus aportes vía mail y los concretamos en el aula.
13	La buena disposición entre docentes facilita cualquier trabajo.
	Análisis descriptivo: Los docentes que contestaron la encuesta, explican que a nivel administrativo lo que facilita el trabajo entre docentes es principalmente compartir las planificaciones, para que ambos profesionales se enteren de lo que ocurrirá en cada clase y la docente diferencial pueda adecuar los objetivos, y pueda llevar material para cada clase. Mencionan también que es un facilitador la manera en que se organizan los docentes en relación a la dinámica de trabajo, tanto a nivel administrativo como en cada clase. También se refieren a que facilita las clases que ambos profesionales manejen los contenidos (en educación básica). Por último, hay profesionales que hacen mención a la validación y valoración del trabajo del otro, dando a entender que las funciones que se interpretan entre docentes no está del todo clara. Además mencionan la buena disposición para el trabajo facilita también el trabajo.

14- ¿Qué aspectos considera usted que dificultan el trabajo colaborativo en el aula?

1	La disponibilidad horaria.
2	El escaso tiempo existente para planificar en conjunto y los niños o niñas en PIE generalmente no quieren realizar actividades distintas a las que realizan sus compañeros de aula. Aunque esta considere una mayor dificultad para ellos.
3	No contar con las horas de trabajo, la descoordinación y poco apoyo del equipo de gestión y la resistencia del profesor general, la capacidad que pueda tener el profesor de educación especial a trabajar en equipo y manejo de aula.
4	Que los prof. De aula piensan que tienen una "ayudante" en vez de una especialista
5	Hay pocas instancias antes, durante y después de que entran los estudiantes a clases, para organizar el trabajo. No es fácil coordinar objetivos, cuando no hay tiempo para dialogarlas.
6	La falta de tiempo fuera del aula, siempre nos coordinamos vía mail, porque el tiempo de ambas no da.
7	La diferencias de formación, el poco o nulo trabajo previo con las diferenciales.
8	La falta de tiempo y disposición para mejorar el trabajo con los niños.
9	La cantidad de papeleo que hay que entregar, lo que impide profundizar más en cada caso.
10	La falta de tiempo para comunicarnos o coordinarnos entre docentes, pues solemos ir viendo sobre la marcha todo, faltando instancias reflexivas.
11	Ambos profesionales tenemos mucho que aportar al grupo curso, la falta de tiempo, el trabajo administrativo atrasado que hay que entregar, etc., siento que imposibilitan hacer buenas clases en equipo.
12	Desde la puesta en marcha de este nuevo formato para trabajar, nadie nos ha consultado esto y como nos sentimos al respecto. Siento que hay mucho trabajo que hacer en relación a las exigencias y poco tiempo para ejecutarlo, lo que hace que nos llevemos trabajo para la casa, teniendo que dar tiempo fuera del horario de trabajo para conversar con la docente diferencial. Las horas no lectivas no son suficientes para todo lo que hay que hacer y más encima coincide 10 minutos con la docente diferencial. Ponen en marcha sistemas y formas que no son pensadas desde el punto

	de vista del horario del docente que tiene familia.
13	Dificulta el poco tiempo para coordinarse con los otros profesionales, pero hay voluntad para hacer el trabajo.
	Análisis descriptivo: En relación a las dificultades que los profesionales consideran que aparecen el trabajo colaborativo, a nivel administrativo se menciona en variadas respuestas el escaso tiempo para planificar en conjunto, para organizar el trabajo práctico y el excesivo trabajo administrativo (formularios, informes, etc.,) que tienen que entregar a inicio y a final del año escolar. A nivel práctico, hacen mención a que los estudiantes notan las diferencias en las actividades, lo que produce tensión. En relación a los pares, está explicitado en dos respuestas, la poca validación de los roles.

15- ¿Cómo organiza el profesor de aula al grupo curso para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes?

1	No existe una organización.
2	Se sugiere que siempre se ubique al estudiante con algún alumno tutor o en lugar preferencial. Pero es el profesor de aula regular el que decide donde lo ubica.
3	Con compañeros tutores, grupos y ubicación preferencial en el aula, diversificación de apoyo en la enseñanza y evaluación .
4	Algunos trabajan con los más descendidos, teniendo una ubicación preferencial en el aula u después de dar las indicaciones trabajan con los NEE.
5	Hay estrategias de organización, como sentar a un niño que le cuesta más, con otro que lo pueda apoyar. Sentar a los niños que tienen anteojos adelante...etc.
6	Los estudiantes con nee estas sentados con un estudiante que lo apoya durante la clase. Y ellos están sentados cerca del pizarrón.
7	Los niños con nee se sientan adelante, cerca de mi escritorio.
8	No sé si hay una lógica detrás del orden.

9	Hay cambios de puesto al azar, con el fin de que los niños que participan de PIE se integren socialmente con todo el curso.
10	A los niños que muestran más dificultades, tanto los estudiantes con nee como los que son más inquietos se sientan adelante o al centro de la sala, para apoyarlos más.
11	Los alumnos del proyecto se sientan con algún alumno que los apoye y sirve de guía.
12	Se sientan al azar, promoviendo la sociabilización.
13	Depende de la actividad.
	Análisis descriptivo: En cuanto a la organización de los estudiantes en la sala de clases, hay dos respuestas que predominan en los docentes, una es que los estudiantes con NEE (P o T) se sienten con algún estudiante que sirva como tutor. La segunda lógica es que las modificaciones son para mejorar la integración social de los estudiantes con NEE.

16- ¿Considera usted que hay un cambio (positivo o negativo) en la dinámica del curso con el ingreso del docente diferencial al aula? Describa.

1	No
2	Positivo cuando el trabajo colaborativo funciona que es la minoría de las veces. Pero cuando las adecuaciones son significativas considero que lo mejor es trabajar en aula de recurso con los niños. Sobre todo porque ellos generalmente no quieren realizar una actividad distinta al grupo curso.
3	Sí, se genera la solicitud de apoyo que puede desarrollar este profesional e incluso en aquellos estudiantes que no están en PIE y las diversificaciones de las estrategias que están dirigidas a todos los estudiantes de la clase. Aporta en el desarrollo del trabajo y ambiente de enseñanza y aprendizaje.
4	Creo que es positivo, los estudiantes se sienten más seguros al preguntar a cualquiera de los dos profesoras que están en el aula.
5	Al principio fue malo, pues los niños les costó entender que venía una profesora a estar con nosotros. Pero cuando pasa el tiempo los niños se acostumbraron.

6	Positivo, los estudiantes ya saben que la educadora diferencial realiza algunas clases conmigo.
7	Es normal...no hay un gran cambio en la dinámica.
8	Tengo la sensación que la docente de aula se siente presionada con mi presencia...
9	Positivo, en los niños se generan expectativas de la clase en la que participa la profesora diferencial.
10	Positivo, a los estudiantes les gusta tener a dos profesoras en la sala.
11	Positivo, las estudiantes se motivan con dos expositoras y tratamos de hacerlo lúdico para captar la atención de todas.
12	Bien, súper bien la experiencia.
13	Salen bien las clases que hacemos en conjunto, y a los estudiantes les enseñamos a trabajar en equipo con nuestro ejemplo.
	Análisis descriptivo: En relación a si existe un cambio, tanto positivo o negativo, en la dinámica del curso, se general se observa que las respuestas tienden a ser positivas, desde que los niños generan expectativas frente a las actividades presentadas por ambas docente y hasta la seguridad que tienen los niños para preguntarle dudas a cualquiera de las dos educadoras. Los estudiantes ven trabajo en equipo en el aula.

17- ¿Cuáles son las tareas que realiza el docente diferencial en el aula?

1	Apoyar la tarea de los alumnos sin un trabajo bien definido.
2	Apoyo a las actividades del profesor de aula regular o actividades adecuadas a las necesidades del estudiante.
3	Antes, durante y después de la clase. Planificación de clases, intervenciones, construcción de instrumentos de evaluación diferenciados y no diferenciados.
4	apoyo con niños descendidos
5	Apoya el trabajo del docente de aula, llevando actividades que faciliten la comprensión del contenido.
6	A veces abre y cierra la actividad, y en conjunto con la docente de aula, realizan la

	clase, que puede ser expositiva, a través de aprendizaje por descubrimiento, etc.
7	Apoya con las actividades para el grupo curso.
8	Apoyo en las actividades a los niños con nee.
9	Apoya, participa en cada clase y trae actividades para todos los estudiantes del curso.
10	Realiza adecuaciones curriculares de los objetivos, de la forma de trabajar los contenidos y las evaluaciones de los estudiantes con nee. Además expone parte de los contenidos de manera que se acerquen los contenidos a los estudiantes con nee.
11	Realiza lo mismo que yo, pero a un grupo más pequeño. Adecua las planificaciones para los estudiantes con nee, aterriza las actividades a la realidad de los niños con dificultades, los evalúa, expone en clases, etc.
12	Ayuda a los niños con necesidades especiales o dificultades, acercando lo trabajando en clases a sus capacidades.
13	Trabaja con los estudiantes que son parte del proyecto.
	Análisis descriptivo: En cuanto a la pregunta del rol que realiza el docente diferencial en el aula, se observa que las respuestas se enfocan en que el profesor especialista apoya las actividades del profesor de aula regular, relativo a hacer adecuaciones curriculares, acercar las actividades a las necesidades de los estudiantes que muestran dificultades, en construir instrumentos de evaluación, llevando actividades que faciliten la comprensión del contenido.

18- ¿Con qué estudiantes trabaja habitualmente el docente diferencial?

1	Con los alumnos más descendidos, independientemente si éstos pertenecen o no al programa.
2	Principalmente con lo niños en PIE y el grupo curso.
3	Se atiende preferentemente a aquellas necesidades educativas permanentes, intelectuales, con los estudiantes pie y aquellos que no pertenecen a Pie, pero que necesitan apoyo y con todos los estudiantes de la clase.
4	con los que necesitan apoyo
5	Con los estudiantes que más les cuesta aprender.
6	Con todos, pero tiene especial preocupación por sus niños.
7	Con su grupito.
8	Solo con los niños con nee, y quizás a veces con uno o dos niños mas que se me acercan a preguntar cosas
9	Con los niños del proyecto principalmente, aun que también participa de las clases expositivas.
10	Con los niños que tienen necesidades educativas especiales.
11	Con todo el curso y en especial con los niños con nee
12	Con los niños con deficiencia
13	Trabaja con los estudiantes que son parte del proyecto.
	Análisis descriptivo: Las personas encuestadas, mencionan que el docente diferencial trabaja con los alumnos más descendidos, independientemente si éstos pertenecen o no al proyecto de integración.

19- ¿Qué hace o cuáles son las tareas que desempeña el docente de aula, cuando está el docente diferencial en la sala de clases?

1	Sigue su clase igual.
2	Dirige la clase
3	Es el profesor titular, sin embargo en uno de los momentos de la clase se intercambian

	roles.
4	Realiza la clase y a veces deja al diferencial haciéndola para ellas terminar de corregir o terminar pruebas en las que se han atrasado
5	Dirige la clase
6	Dirige la clase
7	Todo, como siempre
8	Hace su clase de manera expositiva la mayoría de las veces, dirige las actividades.
9	Exponer, orientar y direccionar los contenidos a trabajar, buscando lograr los objetivos de aprendizaje para el grupo curso. Evaluar y supervisar los avances de los estudiantes, entre otras.
10	Realiza las clases planificadas con anticipación, entrega la información a trabajar a los estudiantes y busca la metodología oportuna para enfrentar de mejor manera el contenido.
11	Expone los contenidos y guía a los estudiantes en su aprendizaje.
12	Trabaja los contenidos con los estudiantes.
13	Utiliza dependiendo del objetivo, estrategias que ayuden a comprender mejor el contenido.
	Análisis descriptivo: Relativo al quehacer del docente de aula cuando esta el docente diferencial está en la sala, las respuestas están referidas principalmente a exponer, orientar, direccionar y evaluar los contenidos a trabajar, buscando lograr los objetivos de aprendizaje para el grupo curso.

20- El espacio físico de la sala clases ¿se modifica de alguna manera cuando ingresa el docente diferencial? (por ejemplo: las mesas cambian de lugar, utilizan solo las sillas en círculo, etc.) Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál es el objetivo de ese cambio en el espacio físico de la sala de clases?

1	No
2	Si en algunos casos, cuando se requiere optimizar el trabajo con los niños en PIE y no tenerlos distribuidos por la sala de clases se agrupan las mesas o sillas para así poder entregar las instrucciones y apoyo en las actividades de manera colectiva.
3	Si ocasionalmente depende de la coreografía de aula que se planifica segun la forma de trabajo que se realizará
4	No
5	No, ella se sienta cerca de los niños que presentan dificultades.
6	No, se mantiene la estructura, a no ser que la actividad lo amerite...como los trabajos en grupo.
7	No
8	Depende de la actividad, pero en general no se modifica.
9	Siempre modifico los puestos en la sala.
10	No.
11	Hay actividades que lo ameritan, como trabajo en grupo, pero en general no hay un cambio con algún objetivo pedagógico.
12	No.
13	Depende de la actividad de aprendizaje previamente planificada.
	Análisis descriptivo: El espacio físico de la sala clases, en algunos casos se modifica y esto ocurre cuando se requiere optimizar el trabajo con los niños en PIE, agrupándolos para así poder entregar las instrucciones y apoyo en las actividades de manera colectiva. La modificación ocurre si la actividad de aprendizaje lo requiere, como es el caso de actividades en grupo. En otros casos, no existe modificación por algún fin pedagógico.

21.- ¿Hay alguna modificación de los puestos en que se sientan comúnmente los estudiantes cuando ingresa el docente diferencial a la sala de clases? Si es así, ¿cuál es el criterio de cambio?

1	No
2	Agruparlo en el caso que la actividad requiera una apoyo constante a cada niño.
3	No
4	No
5	No
6	No
7	No hay cambio, solo cuando los alumnos tienen que hacer trabajos grupales.
8	Sí, yo me siento cerca de ellos.
9	Siempre se modifican con el fin de logra mayor integración social de los estudiantes.
10	Si, los niños con nee se sientan en grupo, para recibir el apoyo de la docente diferencial.
11	Cuando la actividad lo requiere, todos los alumnos se agrupan y los estudiantes con nee quedan juntos para optimizar el tiempo de la docente diferencial.
12	Depende de la actividad, hay momentos en que si se cambian y dejamos a un alumno con nee en cada grupo para fortalecer los lazos cooperativos entre los alumnos.
13	No ocurre.
	Análisis descriptivo: En relación a la modificación de donde se ubican los estudiantes en la sala cuando ingresa la docente diferencial al aula, las personas encuestadas mencionan varias estrategias en esta pregunta. En algunos casos, la ubicación de los alumnos se modifica sólo si la actividad de aprendizaje lo requiere como por ejemplo, cuando hay trabajo grupal; en otras aulas, se modifica para que los alumnos con nee se sientan juntos para entregarles instrucciones grupales durante la clase; hay respuestas en que se privilegia la cooperación entre estudiantes con el fin de fortalecer lazos entre los estudiantes.

**22- El tiempo que define el decreto 170 para el trabajo colaborativo: ¿Es suficiente?
¿Por qué?**

1	Ese tiempo no está siendo bien utilizado. Por lo que aumentarlo sería innecesario
2	Sí, pero no se realiza
3	Es necesario considerar que si se ocupa el tiempo eficazmente, si es suficiente, cuando existen solo NEET. Se requiere más tiempo para el caso del diseño para aquellas NEEP que requieren de adecuaciones significativas (PACI)
4	En el primer ciclo Creo que sí pero no se saben ocupar los tiempos. En el segundo ciclo y ens. Media creo que falta tiempo para coordinar con todos los profesores.
5	Hay tiempo, el problema está en que coincidan las horas no lectivas de ambos docentes, generalmente no coinciden.
6	Hay tiempo destinado para esto, pero hay que ingeniárselas para cumplir con todo, sobre todo a principio y a final de año, pues ambas tenemos mucho trabajo.
7	Siempre falta tiempo para alcanzar a abordar todo lo que ocurre en el aula.
8	No lo es, por que hay mucho papeleo que hacer, tanto en planificaciones, evaluaciones y actividades que hay que preparar (en mi caso) a todos los niños con los que trabajo.
9	No, para la cantidad de exigencias que tiene, faltan horas del día para cumplir con todo.
10	Al inicio y al final de cada trimestre es horrible, no hay tiempo para cumplir con todo, las horas no lectivas si bien existen (porque en educación especial no se ven), no son suficientes para todo lo que hay que entregar (PEI, planificaciones semestrales, mensuales y diarias, actividades de aprendizaje para los estudiantes, los ppt, revisar pruebas y trabajos, entrevistar a los apoderados, reuniones técnicas, etc etc etc) y además coordinar con la docente de aula que pocas veces coinciden los tiempos, tanto en horas no lectivas como coordinar que no tenga más que hacer.
11	Coordinar que la docente diferencial en mis horas no lectivas es un milagro.
12	Hay tiempo destinado para hacerlo, pero en mi caso solo nos vemos en los pasillos para conversar y por mail, porque no nos topan los horarios.
13	Jamás es suficiente, siempre nos coordinamos por mail.

	Análisis descriptivo: El tiempo que define el decreto 170 para el trabajo colaborativo, los docentes expresan que para la atención de NEET el tiempo es suficiente si se organiza bien, mientras que consideran que para atender las NEEP se necesita más tiempo, ya que se utilizan las Planificaciones con Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI). También hacen la distinción que en el primer ciclo los tiempos son suficientes para cumplir con requerimientos del sistema educativo. Mientras que en el segundo ciclo y Enseñanza Media insisten en la falta tiempo para coordinar con todos los profesores de aula y los docentes diferenciales. Es importante mencionar que los docentes coinciden en la cantidad de trabajo administrativo con que deben cumplir al inicio y al final del semestre. Hay docentes reiteran que el tiempo no lectivo de los profesionales no coinciden para reunirse con regularidad.
--	---

23- ¿Cuál es su valoración de la forma en que se planifican los objetivos de aprendizaje de los estudiantes?

1	Es nula por que no existe una planificación en conjunto.
2	0, ya que no se realiza mucho trabajo colaborativo en la práctica, la manera de administrar ese tiempo no lectivo no siempre es la correcta.
3	5
4	Buena
5	Buena
6	Muy buena
7	Bien
8	No sé, supongo que se podría mejorar
9	Bien... Mejorando.
10	Buena.
11	Buena

12	En proceso de observación...
13	Buena.
	Análisis descriptivo: La valoración de los docentes encuestados en relación a la forma de planificar los objetivos, en general las respuestas fueron positivas, con la salvedad de que algunos buscan la forma de mejorar e innovar sus formas de trabajo.

24- ¿Cada cuánto tiempo modifican los objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles son las razones para modificarlos?

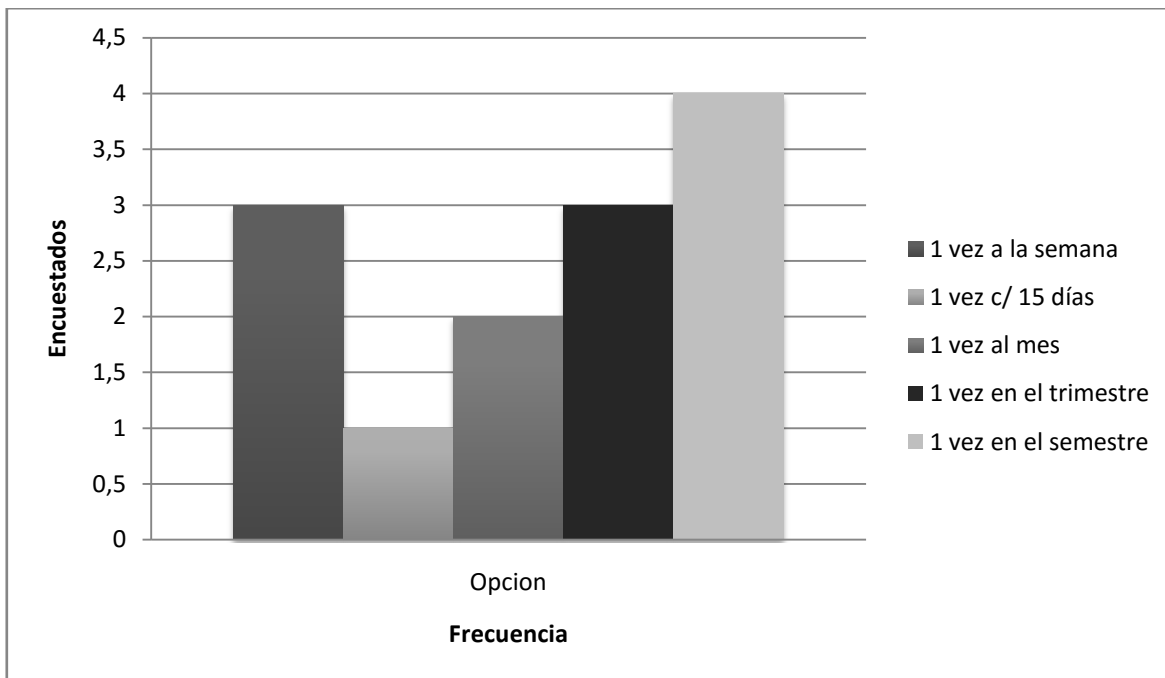
1	No existe tal modificación.
2	Semestrales. De acuerdo a la evaluación semestral y las necesidades que se presenten.
3	Mensualmente o semestrales, depende del progreso que van teniendo los estudiantes.
4	Cada vez que va adquiriendo logros, se van modificando
5	No me ha tocado modificarlos, pues los objetivos van relacionados tanto a lo exigido por el ministerio, como con la evaluación diagnostica de los estudiantes al ingreso
6	Solo al principio de semestre
7	Semestrales
8	En general no se modifican mucho si hay una evaluación inicial
9	Semestralmente se pueden modificar.
10	Según la evaluación, se hacen las planificaciones, las que se proyectan anualmente... no se hacen modificaciones drásticas, se puede modificar la metodología para conseguir el objetivo más que éste en si.
11	Los objetivos los diseño anualmente los que no se modifican durante el año, lo que si se puede cambiar es la manera de presentar la actividad puede que si.
12	Me paso que tuve que extender un contenido, pero modificar el objetivo no.
13	
	Análisis descriptivo:

	Hay dos grupos de respuestas, la primera es que en general existe la posibilidad de modificar el objetivo en la planificación mensual o semestral si es que algo no estuviera saliendo bien, aun que se respaldan en la evaluación inicial. En el segundo grupo, los docentes mencionan que no hay modificación de objetivos diseñados para el año, lo que se puede modificar es la metodología para presentar el contenido o las actividades de aprendizaje.
--	---

25.- ¿Existe una reflexión entre docente de aula y diferencial sobre las prácticas pedagógicas referidas al trabajo colaborativo en el aula? ¿Cuándo ocurre?

1	No
2	En el trabajo de planificación colaborativa y conversaciones de tipo domesticas.
3	No
4	Las hay en la coordinación, no se realizan siempre pero de vez en cuando
5	Si, solo en los casos complejos.
6	Siempre, sobre todo después de cada clase juntas, lo conversamos.
7	Poco
8	Ninguna
9	Siempre tratamos de conversar, aun que sea en conversaciones de pasillo si es que a alguna se le ocurre algo para mejorar o innovar.
10	Durante o después de la clase, conversamos sobre las actividades que estamos presentando...y ahí conversamos si hay cosas que no salieron como esperábamos.
11	No.
12	A veces cuando se acaba la clase.
13	Solo cuando algo sale muy bien lo conversamos para repetir la experiencia.
	Análisis descriptivo: En esta pregunta, cuatro encuestados contestaron no existe reflexión del trabajo de ambos cuando están en el aula. Hay otros docentes que buscan la manera de conversarlo, durante o después de la clase. Hay docentes que en ocasiones conversan sobre sus prácticas pedagógicas como equipo de aula.

26.- ¿Cada cuánto tiempo se reúnen con el equipo multidisciplinario (Kinesiólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo) para estudiar la mejora de las prácticas pedagógicas?



Análisis descriptivo:

La mayor cantidad de encuestados contestaron que se reúnen con el equipo multidisciplinario una vez al semestre. Mientras que las segundas mayorías se reúnen como equipos una vez al mes y una vez al mes respectivamente.