



Universidad de las Américas

Facultad de Educación

Escuela de Educación Diferencial

Trabajo Colaborativo y co-enseñanza entre profesora de aula y diferencial para desarrollar en los estudiantes con necesidades educativas especiales de primero y segundo básico que integran el PIE, la habilidad de comprensión lectora de extraer información implícita de la escuela Bellavista Tomé.

Seminario de grado presentado en conformidad a los requisitos para obtener el grado de Licenciado en Educación

Integrantes: Irmanella Salmerón Inostroza

Marcela soto Trujillo

Profesora: Loreto Henríquez Poblete

Abraham Novoa Lagos

Asignatura: Seminario de grado

Fecha: 20/12/2018

Resumen

La finalidad de la presente investigación es analizar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre profesora de aula y diferencial para desarrollar en los estudiantes con necesidades educativas especiales de primero y segundo básico que integran el PIE, la habilidad de comprensión lectora de extraer información implícita de la escuela Bellavista Tomé.

Este estudio de caso se realizará bajo la mirada del decreto exento N°170, creado por el Ministerio de Educación en el año 2009 y cómo este, se desarrolla entre el profesor/a de Educación Diferencial y Profesor/a de educación general básica para la atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de primer y segundo básico. Así también, analizar la forma en que se plantean el desarrollo de dicho trabajo.

Esta investigación, tiene un enfoque cualitativo, con carácter de tipo descriptivo y un paradigma interpretativo que tiene como alcance buscar los resultados de la realidad en su contexto natural, para permitir extraer de la reflexión un significado que profundice el análisis del trabajo colaborativo y la co-enseñanza.

El diseño de investigación seleccionado para este estudio es el estudio de caso de tipo instrumental, ya que se considera el más adecuado para profundizar en el tema. Por otro lado se utilizaron técnicas de recogida de información, como la entrevista semi estructurada, para comprender este estudio y la observación directa, para captar e interpretar el contexto en el cual se sitúa la investigación.

Los resultados obtenidos dan cuenta que los profesores entrevistados tienen un manejo adecuado de los conceptos de trabajo colaborativo y co-enseñanza establecido en el decreto 83.

ABSTRACT

This research is a case study that aims to analyze collaborative work and co-teaching between teachers in the classroom and special education teachers with the objective of developing the reading comprehension ability of implicit information extraction in first and second grade students with special educational needs from the Escuela Bellavista in Tomé, as well as to analyze how the work between teachers aiming to fulfill the students' special educational needs is performed.

This case study will be carried out focusing on the exempt order n°170 created by the Ministry of Education in 2009 and how it's followed by primary school teachers working with special education teachers in order to fulfill the needs of first and second grade students with special educational needs.

This work is a descriptive qualitative research that applies an interpretive paradigm in order to find results in the natural context of reality to detect information that will deepen the analysis of collaborative work and co-teaching.

This research follows the model of an instrumental case study, since it is considered the most adequate model to delve into a subject. Furthermore, the data collection techniques used were the semi-structured interview to comprehend the content of this research, as well as direct observation to detect and interpret the context of this research.

In the interest of improving the interpretation of data, the information will be divided in categories and subcategories specified in a table with a theoretical data analysis, a categorical data analysis and a record of the observations. This will allow us to obtain an optimal result, and to present the information in a more accessible to the readers and the conclusions more precisely and clearly.

Índice de contenidos

CAPITULO I	6
Planteamiento del problema	6
1.1 Antecedentes teóricos - empíricos	6
1.2 Justificación e importancia	10
1.3 Definición del problema	12
1.4. Objetivos de la investigación	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
1.5 Sistema de Supuestos.	14
CAPITULO II: Marco teórico	15
2.1 Mapa conceptual	15
2.3 El informe Warnock	21
2.4 Declaración de Salamanca	22
2.5 Necesidades educativas especiales	26
2.6 Ley general de educación.	31
2.7 Decreto 170	33
2.9. Trabajo colaborativo en el aula, contexto decreto 170	39
2.10 Co-enseñanza	43
2.11 Decreto 83	47
2.13 Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	62
Capitulo III marco metodológico	65
3.1 enfoque de la investigación y paradigma.	65
3.2 Fundamentación y descripción del diseño	68
3.3 Escenario y actores	71
3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.	80
Capitulo IV: Estudio de campo	83
4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.	83
4.2 Facilitadores para la recogida de la información	84

4.3 Otras consideraciones	85
Capítulo V: Análisis de datos	86
VI. Conclusión	118
VII: Bibliografía	121

Índice de recuadro

2.4 Recuadro n°1 proposición a los gobiernos	24
2.4 Recuadro n°2 Comunidad internacional	25
3.3 Recuadro n° 3 En relación al currículo de los docentes	78-79
5.1 Recuadro n°4 Consta de categorías y subcategorías correspondientes..	86
5.1 Recuadro n°5 Consta de categorías y subcategorías correspondientes.	87
5.2 Recuadro n°6 profesores entrevistados para la recolección de datos y momentos de observación.....	88
5.3 Recuadro n°7 consta de la forma de interpretación y análisis de datos mediante un ejemplo.....	89
5.3 Recuadro n°8 interpretaciones y análisis de datos-categoría n°1.....	90
5.4 Recuadro n°9 Indica un análisis por cada subcategoría de las categorías.....	115

CAPITULO I

Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes teóricos - empíricos

En el año 1978, el informe Warlock da inicio al principio de integración y con ello nace el concepto de necesidad educativa especial que define a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, lo que hace necesario disponer de recursos educativos acorde a sus necesidades. (Warnock, 1978, p.23)

Se afirma, que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cuales sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas especiales de los alumnos. (Warnock, 1978, p. 23)

En la década de los 80', Chile comenzó a reflexionar acerca de las políticas de acceso a la educación, enfocándose en un paradigma inclusivo, el cual aspira asegurar una educación de calidad para todos los niños y niñas con o sin Necesidades Educativas Especiales. Dictando la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la educación especial y diferencial.

En el año 1994, en una continua búsqueda hacia la integración de todos los niños del mundo se realizó la "Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad"

Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias, hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior. (Salamanca, España, 1994, p.22)

Bajo estos conceptos, se dio un impulso hacia las políticas de integración educativa. Chile mediante su participación en la conferencia de Salamanca realizó un cambio en la educación chilena, desarrollando una visión más interactiva y contextual respecto a las diferencias individuales, estableciendo un mensaje de integración. “Todos los niños y jóvenes tienen las mismas oportunidades, independiente de su condición física social o emocional, de este modo se da inicio a nuevas políticas que abordan el desarrollo de la educación especial. (UNESCO, 2004, p.3)

En la década de los noventa, se da inicio en el sistema educativo a los proyectos de integración escolar (PIE).

El PIE es una estrategia del sistema escolar que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia de la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. (Decreto 170/ 2010, p.1)

Existe un reconocimiento creciente respecto que los profesores de educación regular son los responsables de la educación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y que los apoyos de otros profesionales han de complementar la tarea de los docentes. La tendencia es pasar de un modelo de apoyo jerárquico y transmisor en el que el especialista da la solución a los problemas, a un modelo constructivo o colaborativo en el que las soluciones se buscan conjuntamente entre los profesionales de apoyo y los docentes, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias. El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales. (MINEDUC, 2009)

El decreto 170 establece que los profesionales de la educación especial deben entregar apoyos en la sala de clases regular, al menos durante ocho horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con jornada escolar completa diurna y seis horas en aquellos sin jornada escolar completa diurna, practicando la co-enseñanza durante ese periodo. (MINEDUC, 2009, p.1)

Para que exista una educación de calidad y los profesionales puedan desarrollar las actividades pertinentes deben darse las condiciones pertinentes para brindar los apoyos necesarios es por ello que el MINEDUC establece que.

Para esta práctica, se deben conformar equipos de aula en cada establecimiento, en ellos están los profesionales que trabajan en conjunto para que los estudiantes pertenecientes al programa de integración escolar, puedan desarrollarse en igualdad de condiciones prestando los apoyos y ayudas pertinentes. (MINEDUC, 2009, p.8)

El trabajo colaborativo es una estrategia que busca brindar apoyo a todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, realizando aportes desde aspectos diferentes y complementarias, existiendo una relación de igualdad en cuanto a nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que refiere a las experiencias, conocimientos y formación de cada profesional de esta manera atender en su totalidad a la diversidad, dando así paso a la co-enseñanza.

La co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Murawski, 2008).

Esto requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos (Beamish, Bryer & Davies, 2006).

La co-enseñanza es una práctica inclusiva, pero para que su implementación resulte óptima es fundamental que los agentes involucrados docente de aula regular y diferencial comprendan el significado y la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje del alumnado, mejorando los resultados de aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2010, p. 4.)

El sentido de la colaboración entre docentes que comunican sus conocimientos sobre el trabajo dentro del aula sirve para relacionar criterios y proyectarse a los estudiantes, no solo para un trabajo disciplinario de una sola asignatura, sino para elaborar planes interdisciplinarios donde se salgan de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la edificación de conocimiento; aspecto que aproximaría las prácticas para un aprendizaje significativo. Se debe tener en cuenta que este modo de trabajo entre docentes presenta dificultades por las diferentes acciones que desarrollan dentro y fuera del aula, por ende, para los estudiantes es significativo observar cómo un trabajo con distintos docentes se vuelva motivador al compartir recursos para alcanzar sus propósitos específicos durante un determinado tiempo. (MINEDUC, 2010.)

Es por eso que es relevante incluir el equipo de aula el cual se encuentra integrado por profesionales que trabajarán colaborativamente en un curso determinado con alumnos integrados al PIE y cuyo objetivo será mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. El trabajo que se debe realizar será con una valoración a la diversidad y de respetar las diferencias individuales de cada alumno. (MINEDUC, 2010, p.13).

De acuerdo a estos antecedentes se realizara esta investigación, con un análisis, enfocado a los conceptos de trabajo colaborativo y co-enseñanza, tomando como muestra el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y extracción de información implícita.

1.2 Justificación e importancia

El propósito de esta investigación es obtener respuestas en relación al trabajo colaborativo y co-enseñanza entre la profesora de educación diferencial, y la profesora de educación general básica para atender y apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales de primero y segundo básico, en la escuela Bellavista ubicada en la comuna de Tomé.

El alcance de este estudio es relevante, ya que, permite conocer a través del equipo de aula, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza que se desarrolla dentro del aula en atención a los estudiantes de PIE en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, para extraer información implícita.

El trabajo colaborativo y la co-enseñanza es definida como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes especialmente de los que presentan necesidades educativas especiales. (MINEDUC, 2009)

En base a esta definición cabe señalar que existen orientaciones técnicas que tienen por objetivo aportar un conjunto de criterios y estrategias para la implementación del decreto supremo N°170/2009 del ministerio de educación, de modo de garantizar la calidad de los procesos educativos en los establecimientos que cuentan con programa de integración escolar, este decreto regula el trabajo colaborativo y co-enseñanza en cuanto a mejoras para los equipos multidisciplinarios en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (MINEDUC, 2013, p5)

De acuerdo a la finalidad de esta investigación, es pertinente conocer el trabajo colaborativo y la co-enseñanza dentro del aula indagando en terreno, a través de un estudio de caso de tipo instrumental, la coordinación y comunicación que existe entre la profesora de educación diferencial y la profesora de educación general básica, para trabajar de manera colaborativa en la planificación de

metodologías, actividades, adaptaciones curriculares, elección de material tanto visual, audiovisual, concreto, etc. para abordar todas las necesidades, que presentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se plantea como base de esta investigación el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre la profesora diferencial y la profesora de aula, ya que, esta es una de las principales herramientas que establecen las nuevas políticas educativas.

Uno de los principales bases de apoyo del trabajo colaborativo y co-enseñanza es el decreto 83, que se refiere a la diversificación de la enseñanza y como objetivo principal aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. (MINEDUC, 2015, p.2)

De acuerdo a lo antes expuesto es de gran importancia comprobar estos conceptos dentro de un establecimiento con programa de integración escolar, puesto que nos arrojan resultados que siempre irán en mejora de la calidad de la educación por otro lado permite descubrir en la práctica el trabajo en conjunto al momento de planificar y aplicar estrategias diversificadas en el aula común, para concretar nuestra investigación se tomaran dos cursos primer y segundo básico, mediante observación directa y entrevistas semi-estructurada, relacionan como se aplican estas estrategias en el desarrollo de comprensión lectora y habilidades para extraer información implícita.

1.3 Definición del problema

Preguntas de la investigación

En el contexto del trabajo colaborativo, nos planteamos la siguiente interrogante:

¿Cómo el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, entre la profesora diferencial y la profesora de aula, desarrollan las habilidades de comprensión lectora, para extraer información implícita, en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de primero y segundo básico?

Preguntas subsidiarias:

¿Cómo es el trabajo colaborativo y la co-enseñanza para favorecer el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, para extraer información implícita en el nivel de primero y segundo básico?

¿Es el trabajo colaborativo y la co-enseñanza un medio que favorece la habilidad para extraer información implícita en los estudiantes con NEE?

¿Cómo el trabajo colaborativo y la co-enseñanza ayudan en la implementación de estrategias para desarrollar las habilidades en comprensión lectora y extraer información implícita?

1.4. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar como favorece el trabajo colaborativo entre la profesora diferencial y la profesora de aula, para que todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales desarrollen la habilidad de comprensión lectora para extraer información implícita en primero y segundo básico.

Objetivos Específicos

Describir como, en el trabajo colaborativo y la co enseñanza, entre la profesora diferencial y la profesora de aula, desarrollan la habilidad para extraer información implícita, en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de primero y segundo básico.

Identificar en qué medida favorece, en los estudiantes con necesidades educativas especiales, el trabajo colaborativo entre la profesora básica y la profesora diferencial en el desarrollo de la habilidad de extraer información implícita.

Analizar cómo las estrategias implementadas en el trabajo colaborativo, de la profesora de aula y la profesora diferencial, favorecen la habilidad de comprensión lectora.

1.5 Sistema de Supuestos.

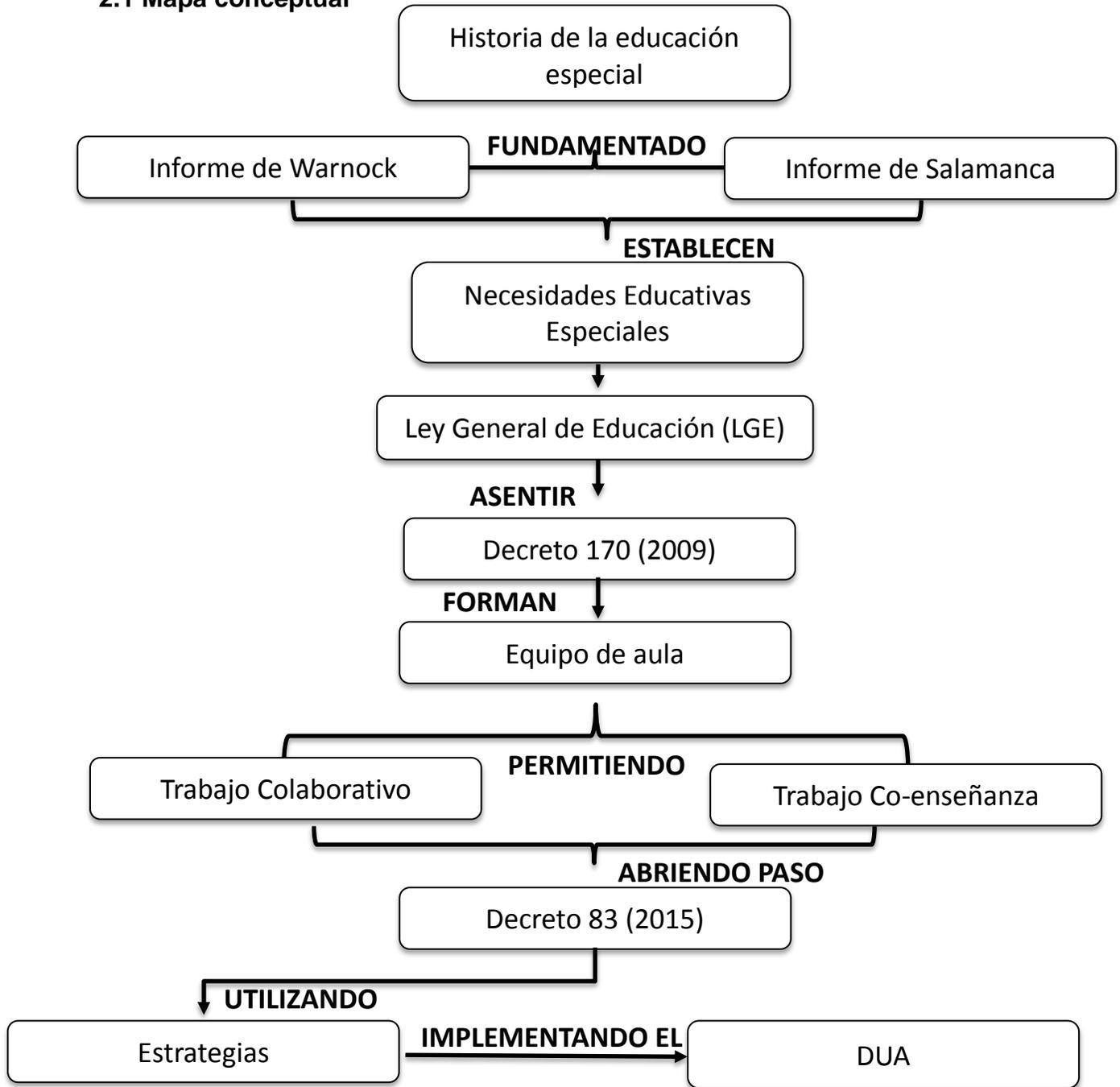
Se presume que en el trabajo colaborativo y la co enseñanza, forman parte del proceso de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para desarrollar habilidades de comprensión lectora para extraer información implícita en primero y segundo básico.

Se piensa que la profesora diferencial y la profesora de educación general básica ponen en práctica las estrategias, que acuerdan en el trabajo colaborativo, para extraer información implícita de manera diversificada a las NEE de todos los estudiantes que están en PIE

Se cree que en el trabajo colaborativo y co-enseñanza entre la profesora diferencial como la profesora de aula, favorece la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes con NEE

CAPITULO II: Marco teórico

2.1 Mapa conceptual



2.2 Historia de la Educación Especial.

El concepto de educación especial se centra en los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje y que por lo tanto necesitan de apoyos tanto humanos como técnicos, estos pueden ser atención de especialista como a su vez recursos económicos estos apoyos buscan que el estudiante reciba una educación de calidad con aprendizajes significativos y que puedan acceder al currículum nacional.

Modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades. (MINEDUC, 2010, p1)

Determinar cuándo se inicia la educación especial es complejo, pero existen hitos históricos que han ido forjando un camino hacia la integración y luego hacia la inclusión.

En el año 1852 en Santiago de Chile se da inicio a la educación especial con la creación de la primera escuela especial para niñas y niños sordos de latino-América, entre el año 1927 -1960 se crearon más escuelas especiales, por otro lado tanto los educadores como profesionales estudian experimentalmente la forma de atender y solucionar el problema de aprendizaje sensorial y deficiencia mental. (MINEDUC, 2014 p.3)

En el año 1928 se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental y se crea la reforma educacional donde estos establecimientos

pasan a formar parte del sistema educacional chileno, en la década de los 50 el ministerio de educación inicia política para ampliar la cobertura de atención, a niños y niñas con deficiencia mental. Recién en el año 1976 se publica el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país. (MINEDUC, 2004)

Los avances en las ciencias humanas procuran un cambio en el foco de atención desde “el caso” hacia la “persona” y gradualmente se produce un desplazamiento de enfoque clínico a enfoque psicopedagógico, el cual se produce a nivel mundial a partir de la década de los años 70. (MINEDUC, 2005, p.9)

Mientras tanto a nivel nacional En la década de los años 70 se produce el mayor desarrollo de la Educación Especial. Se realiza el primer seminario sobre educación especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática. (MINEDUC, 2004)

Se creó la “Comisión N° 18” con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país. A partir de esto la elaboración de planes y programas de estudio. Creación de los Grupos diferenciales en las escuelas. Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico. Creación de Organismos Psicopedagógicos. Incentivo la creación de nuevas escuelas especiales privadas. Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad que atendían grupos diferenciales. Dotación de plazas para profesionales docentes y no docentes. (MINEDUC, 2004, p.8).

La instalación del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la educación especial al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez en el informe Warnock (1978). En el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de

recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que estos puedan alcanzar los fines de la educación. (MINEDUC, 2013,)

La Normalización se define como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio. (MINEDUC, 2013, p4)

La consecuencia social del principio de normalización, es la integración social de las personas con discapacidad, incluida la integración escolar, que en nuestro país viene haciendo su mayor impacto a fines de la década de los 90. Sin embargo, ya en los años 80, se comienzan a dar los primeros pasos en esta dirección. (MINEDUC, 2013)

La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. (MINEDUC, 2005, p.3)

Durante la década de los 80' se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para educación especial y diferencial. A partir de 1983 comienza a visualizarse un cambio en el enfoque de la Educación Especial, principalmente en la atención de los niños con discapacidades visuales y motrices. (MINEDUC, 2004)

Un ejemplo de ello, es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos alumnos que hubieran superado sus dificultades específicas, sin compromiso en el área intelectual. Son las primeras experiencias en Integración.

Los docentes de las escuelas especiales desarrollaron acciones preventivas, se coordinaron con establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados para favorecer la integración. En 1989 se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del curriculum común. (MINEDUC, 2005, p.119)

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de reforma educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. (MINEDUC, 2004)

Entre los años 1990 - 2003 las organizaciones mundiales como, las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores. Estos antecedentes han servido de base y orientación para la implementación de planes nacionales e internacionales, para cautelar el acceso igualitario a la educación. (MINEDUC, 2004)

Desde los años 90, se instala en el sistema educativo los “Proyectos de Integración Escolar”, definiéndolos como una estrategia o medio que dispone el sistema educacional mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sean derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular (Decreto N° 1/98 y N1300/02).

Sus principales acciones son, el apoyo itinerante de especialistas, apoyo desde centros de recursos especializados, apoyo de profesionales que forman parte del establecimiento educacional, material complementario y Capacitación Docente. (MINEDUC, 2004)

El PIE, se materializa mediante la ejecución del trabajo colaborativo, el que es considerado por el Programa de Integración Escolar Mineduc, la División de Educación General y la Unidad de Educación Especial (2013), como una metodología de la enseñanza y la realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y labores que la acción educativa demanda (p.39). En un apartado más específico, la División de Educación General y Unidad de Educación Especial (2013), señala que los profesores de educación regular, de cursos que tienen estudiantes en PIE, deben contar con un mínimo de 3 horas cronológicas semanales para desarrollar trabajo colaborativo. Para dar a estas horas el mejor uso posible, pueden ser organizadas y distribuidas de manera flexible. En el nivel de educación parvularia y primer ciclo de educación básica, se sugiere que estas 3 horas se asignen al profesor jefe, sin perjuicio de que también es posible fraccionarla con otro (s) docente (s) (p.39)

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.28416. Esta viene a fortalecer la política de integración escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90. Estas normativas impulsan en los años venideros la incorporación de alumnos con discapacidad en la escuela básica y liceos a través de la estrategia de Proyecto. (MINEDUC, 2004, p.13).

Durante el año 2003 se lleva a cabo un estudio para analizar la calidad de los procesos de la integración escolar. “Estudio muestra sobre la calidad del proceso de Integración educativa”. Son alrededor de 86.000 los alumnos que asisten a escuelas especiales. Durante los últimos 10 años el 100% de las escuelas especiales han ejecutado Proyecto de Mejoramiento Educativo, el 53% son beneficiarias de la Red Enlace y el 27% está en la Jornada Escolar Completa. (MINEDUC, 2004, p.20).

Hoy en día decreto 170 fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la subvención escolar para educación especial.

2.3 El informe Warnock

Uno de los primeros informes a nivel mundial que profundizó acerca de la educación especial fue el informe de Warnock, el cual fue publicado en 1978, elaborado por el comité de educación, para Inglaterra, Escocia y Gales el cual estableció: que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos independiente de las ventajas o desventajas de cada uno. (Warnock, 1978, p.23).

El informe Warnock da lugar en 1981 a la Ley sobre Educación Especial en Inglaterra que promulga la concepción de la educación de los niños con deficiencias de manera integrada a la educación general y da origen al término necesidades educativas especiales, al establecer que éstas no son exclusivas de unos pocos sino de todos, y por tanto forman un continuo. (Warnock, 1978, p.20).

El informe Warnock dice que la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos, es decir,

aumentar el conocimiento del mundo en que vive y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz. (MINEDUC, 2004, P.3)

A partir de ese momento la educación especial se muestra como un continuo de prestación de servicios que va de la ayuda temporal hasta adaptaciones permanentes a lo largo del currículo ordinario.

2.4 Declaración de Salamanca.

La presente Acción sobre Necesidades Educativas Especiales fue adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España en colaboración con la UNESCO, celebrada en Salamanca, entre el 7 y el 10 de junio de 1994. Su objetivo es establecer la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones ayuda internacional y nacional, las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones en la implementación de la Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y prácticas en la educación especial. La línea de acción basado en la experiencia de los países participantes y también las resoluciones, publicaciones y recomendaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales, en particular las Normas Uniformes y sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (Salamanca, 1974, p. 5)

El principio fundamental de esta línea de acción es que las escuelas den la bienvenida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. En caso de bienvenida los niños con discapacidad y los niños con sobredotación, niños de la calle y que trabajan, niños de poblaciones lejanas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otro tipo grupos o sitios desfavorecidos o marginados. (Salamanca, 1974, p .6)

Estas condiciones generan una variedad de desafíos diferentes a los sistemas escolares, en el contexto esta línea de acción, el término "necesidades educativas especiales" se refiere todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y por lo tanto presentan necesidades educativas especiales, en algún momento de su escolarización. (Salamanca, 1974, p.6)

A partir de esta conferencia se toman las siguientes determinaciones todos los niños, de ambos sexos, tienen el derecho fundamental a la educación, y que se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel conocimiento aceptable. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propio.

Los programas de los sistemas educativos deben ser diseñados e implementados así que el objetivo de la gama de estas características diferentes y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas comunes que los integran en una pedagogía centrada en niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Las escuelas comunes con esta orientación integradora representan los medios medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, la construcción de una sociedad inclusiva y la educación para todos; además proporcionar la educación más efectiva de los niños y mejorar la eficiencia, y sin duda el costo-beneficio de la totalidad sistema educativo. (Salamanca 1974, p.12).

Recuadro n°1 proposición a los gobiernos.

Proposición a los gobiernos:

- Dar la más alta prioridad y la política presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan cubrir a todos los niños con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.
- Adoptar, con fuerza de ley o como política el principio de educación integrada permitiendo la inscripción de todos los niños en escuelas ordinarias, a menos que hay razones de peso para lo contrario.
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países con experiencia en la integración de las escuelas.
- Crear mecanismos de planificación descentralizada y participativa, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades especiales a la educación especial.
- Promover y facilitar la participación de los padres, las comunidades y las organizaciones de las personas con discapacidad en la planificación y toma de decisiones para alcanzar los alumnos y alumnas con necesidades educativas Especiales.
- Dedicar más esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias para intervención, así como en los aspectos profesionales.
- Velar por que, en el contexto de los programas de cambio sistémico formación del profesorado, tanto inicial como permanente, se enfrentan a para satisfacer las necesidades educativas especiales en las escuelas integradores.

Recuadro n°2 Comunidad internacional

Además, la comunidad internacional, instamos especialmente:

- Los gobiernos con programas de cooperación internacional y organizaciones financiamiento internacional, especialmente los patrocinadores de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, El PNUD y el Banco Mundial.
- El enfoque de la defensa integral de los programas de educación y apoyo educación para facilitar la educación de los alumnos con necesidades especiales educación especial.
- Las Naciones Unidas y sus organismos especializados, en particular la OIT, OMS, la UNESCO y el UNICEF.
- El aumento de su contribución a la cooperación técnica, y fortalecer su cooperación y sistemas de intercambio, para apoyar, por lo que más eficaz, la atención más integral e integradora para las personas con necesidades educativas especiales.
- Las organizaciones no gubernamentales que participan en el programa y nacionales de servicios.
- El fortalecimiento de la colaboración con el funcionario nacional y aumentar su participación en la planificación, ejecución y evaluación de una educación integradora para los alumnos con discapacidad educación especial.
- La UNESCO, como organización de la Organización de las Naciones Unidas.
- Asegúrese de que las necesidades educativas especiales son parte todo el debate sobre la educación para todos, en diversos foros.
- Obtener el apoyo de las organizaciones de docentes, sobre cuestiones la mejora de la formación docente, con respecto a necesidades educativas especiales.

2.5 Necesidades educativas especiales.

Tanto el informe Warnock como la conferencia de Salamanca han sido un gran aporte en lo que a educación respecta, de esto nace el concepto de necesidades educativas especiales.

La conferencia Mundial sobre la Educación para todos desarrollada en Jomtien en 1990, seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales , llevada a cabo en Salamanca en junio de 1994 , sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas de los Estados participantes en dichas conferencias (Unesco, 2000; citado por Lucchini, 2002).

Se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. (MINEDUC, 2009, p.18)

Según el Decreto N°170/09, define el concepto de Necesidades Educativas Especiales, como aquel que precisa 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. (MINEDUC, 2009, p.18)

De acuerdo a esta definición entendemos por personas con necesidades educativas especiales (NEE), aquellas que requieren de determinadas ayudas o atenciones específicas debidas a diferencias en sus capacidades personales de tipo físico, psíquico, cognitivo, sensorial o de conducta, las cuales podemos

clasificar de la siguiente manera Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) y Necesidades Educativas Transitorias (NEET) .

Las necesidades educativas especiales permanentes son Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente: Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (Decreto Exento N°170, 2009). Esta a su vez se clasifican en:

Discapacidad Intelectual:

Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales (lenguaje, lectura y escritura y autodirección, entre otras), sociales (interpersonal, responsabilidad, autoestima y seguimiento de reglas, etcétera), y prácticas, por ejemplo: actividades de la vida diaria, manejo de dinero o habilidades ocupacionales. (Decreto Exento N°170, 2009)

Discapacidad Visual:

Es una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente. (Decreto Exento N°170, 2009)

Multidéficit:

Se entenderá en adelante por discapacidades múltiples, la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. (Decreto Exento N°170, 2009)

Discapacidad Auditiva:

Es una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados y que se caracteriza por limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje. (Decreto Exento N°170, 2009)

La discapacidad auditiva, no solo considera el grado de pérdida de la audición de la persona, sino también, las barreras que experimentan en el entorno escolar, familiar, social y que deben identificarse para asegurar la participación y aprendizaje escolar. (Decreto Exento N°170, 2009).

Disfasia Severa:

Es una alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje – fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y/o pragmático – y de los mecanismos de adquisición del sistema lingüístico. Se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que lo presentan. Este trastorno tiene una base etiológica de índole neurobiológica determinada genéticamente, que no se explica por

déficit sensoriales, cognitivos, neurológicos, sociales o emocionales.
(Decreto Exento N°170, 2009)

Trastorno Autista:

Consiste en una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta. (Decreto Exento N°170, 2009)

En el caso de la interacción social, el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo. En el caso de la comunicación, las alteraciones pueden ir desde una desviación en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, hasta un lenguaje y comunicación verbal y no verbal incomprensibles y des-ajustables con el contexto social. (Decreto Exento N°170, 2009)

Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio, son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (Decreto Exento N°170, 2009)
Estas a su vez se clasifican en:

Trastorno Específicos del Aprendizaje:

Se entiende como una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y escribir; y/o aprender matemáticas. (Decreto Exento N°170, 2009).

Las Dificultades Específicas del Aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento; por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemáticas y por ser reiterativos y crónicos, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como media. (Decreto Exento N°170, 2009)

Trastornos Específicos del Lenguaje:

Según el Decreto Exento 170/09, se entiende como una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje.

Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos, como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectivo, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Especifico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico. (Decreto Exento N°170, 2009)

Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hiperactivo:

Se entenderá por trastorno de déficit atencional o trastornos hiperactivo o síndrome de déficit atencional, al trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de un contexto o una alteración en el rendimiento social o académico del o la estudiante. (Decreto Exento N°170, 2009)

El Trastorno de Déficit Atencional (TDA) tiene su origen en factores neurobiológicos, genéticos y no obedece a factores socios ambientales. Como pobreza de estimulación, condiciones de vida extrema, privación afectiva, así como tampoco a trastornos sensoriales, discapacidad intelectual, trastornos afectivos o de ansiedad, entre otros. (Decreto Exento N°170, 2009).

Déficit intelectual rango limítrofe:

Se entenderá por rendimiento en el rango límite a la obtención de un puntaje entre 70 a 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual, que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el alumno evaluado. (Decreto Exento N°170, 2009).

2.6 Ley general de educación.

La Ley General de Educación (LGE, 2009); en el artículo N°10, postula que los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener Necesidades Educativas Especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento; a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos". Esto quiere decir que los

educandos con necesidades educativas especiales necesitan de un trato digno e igualitario para su desarrollo como individuos. (LGE, 2009, art, 10)

El artículo 1° de la citada ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, Fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación Parvularia, básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio.(LGE. 2005, art,1)

Por lo tanto, para asegurar un proceso de educación igualitario para todos los estudiantes, fue fundamental establecer normativas que propiciaran el aseguramiento del acceso a un proceso educativo igualitario para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Debido a esto, en el año 2009 se promulga el Decreto Exento N°170, el cual fija normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de las subvenciones de la educación especial. (MINEDUC, 2009)

Por otro lado estableció la fiscalización de los establecimientos educacionales que posean Proyectos de Integración Escolar; se pretende establecer, la definición de las Necesidades Educativas Especiales, los profesionales competentes para a la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorias como Permanentes, la carga horaria de atención del equipo interdisciplinario y las características que debe tener el Proyecto de Integración Escolar. (MINEDUC, 2009, p.5)

Para poder llevar a cabo la concreción de este Decreto, un año más tarde se crearon las Orientaciones para la Implementación del Decreto N° 170/09 en Programas de Integración Escolar, las cuales permiten entregar una guía orientadora a los establecimientos educacionales con posean Proyectos de

Integración Escolar, basados en la implementación de dicho programa, la evaluación diagnóstica integral y las orientaciones para el trabajo colaborativo.

2.7 Decreto 170

El decreto 170 es creado como complemento del anterior decreto 1300, y realiza cambios que tienen que ver con una mirada más integradora en la evaluación diagnóstica en la Educación Especial, dándole un rol más pedagógico y participativo al educador diferencial dentro de ésta. Nos detendremos específicamente a conocer y analizar los cambios dictaminados para los niños diagnosticados con TEL, tanto para escuelas de lenguaje, como para aquellos que asisten a la educación regular con proyectos de integración. (Decreto, 170, 2009)

El decreto 170 fue creado y planteado con todas sus disposiciones durante el gobierno de la concertación, y fue aprobado en abril del 2010 bajo el gobierno de derecha de Sebastián Piñera.

Dentro de las modificaciones realizadas en el decreto 170, podemos mencionar la regulación del ingreso a las instituciones que tratan a los niños y niñas diagnosticados con TEL. Para tal efecto se incorpora la Evaluación Integral donde se requieren nuevos especialistas para efectuarla. La evaluación deja de estar sujeta a una sola persona y se exigen nuevas pruebas para completar el diagnóstico. (Decreto, 170, 2009)

Para esto se solicita la evaluación de un médico familiar, profesora diferencial y la fonoaudióloga, esta última será la que aplique finalmente todas las pruebas estandarizadas y completará la evaluación y el ingreso del menor. Además del cambio en la evaluación, que es para ambas modalidades, específicamente para escuelas especiales de lenguaje, se restringe la edad de ingreso dejándola a partir de los tres años. (Decreto, 170, 2009).

Otro de los cambios realizados específicamente para las escuelas con proyectos de integración, es que exista mayor vinculación entre la Educación Especial y la educación regular, es decir mayor compromiso y entendimiento entre ambos docentes en lo que se refiere al menor, por esta razón se extingue el aula de recursos, y el profesor diferencial es incorporado a la sala de clases, con la idea de apoyar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales sin sacarlos de su entorno. (Decreto Exento N° 170/09).

El decreto 170, es creado para regular el ingreso de los niños y niñas con necesidades educativas permanentes y transitorias.

2.8 equipo de aula

Con el propósito de favorecer el trabajo colaborativo se deben constituir en el establecimiento Equipos de Aula por cada curso que cuente con estudiantes integrados en un PIE. (MINEDUC. 2013)

Se define Equipo de Aula a un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. El equipo de aula está conformado por los profesores de aula regular respectivos, profesores especialistas, y los profesionales asistentes de la educación. (MINEDUC. 2013. P. 40)

Dependiendo de la realidad de cada establecimiento, pueden participar también en éste, asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, la madre, padre, o adulto significativo, alumnos tutores, entre otros posibles. El Equipo de Aula se desempeñará en la sala de clases y realizará reuniones de planificación y otras acciones de apoyo a los estudiantes, a las familias y a los docentes, fuera del aula regular. Su esfuerzo y compromiso contribuirá a que todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan NEE, participen y progresen en sus aprendizajes.

Contará con el apoyo y asesoría del coordinador del PIE, pudiendo éste ser parte también de un equipo de aula. (MINEDUC. 2013. P. 40)

Funciones del equipo de aula según MINEDUC 2013.

Para cumplir con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, el equipo de aula debe abordar lo siguiente:

Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE. (p.40)

Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados). (MINEDUC. 2013. P.41)

A) Es un diseño para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que por diversas causas experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar.

La respuesta educativa a la diversidad, involucra algunas de las siguientes acciones que debe realizar el equipo de aula en trabajo colaborativo:

Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. (MINEDUC. 2013. P.41)

Tener un “panorama del curso” que considere: estilos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos, áreas destacadas y deficitarias de desempeño, resultados de

aprendizaje, características de las interacciones, estrategias de contención necesarias cuando existan comportamientos desafiantes, motivadores, etc. (MINEDUC. 2013. P.41)

Mantener información actualizada de los estudiantes que presentan NEE (MINEDUC. 2013. P.41)

Especificar distintas estrategias de organización del curso, por ejemplo, tutoría entre pares, pequeños grupos heterogéneos, y en otras ocasiones, pequeños grupos homogéneos, por estilos de aprendizaje o por intereses de los estudiantes. (MINEDUC. 2013. P.41)

Proveerse de los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada Plan de clase. Por ejemplo, presentar la clase, utilizando power point, láminas y otros medios audiovisuales. (MINEDUC. 2013. P.41)

Usar variadas formas de organización del contenido (diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes. (MINEDUC. 2013. P.41)

Definir diversos procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo; monitoreo clase a clase y registro de los progresos; evaluación auténtica; otorgar más tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones que permitan acceder a los instrumentos de evaluación, etc. (MINEDUC. 2013. P.41)

B) Elaboración del Plan de Apoyo individual del estudiante (NEET o NEEP según sea el caso), en base a la información recogida durante el proceso de evaluación diagnóstica inicial, incluyendo adecuaciones curriculares cuando corresponda. (MINEDUC. 2013. P.42)

Se define Plan de Apoyo Individual, como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante para responder a las Necesidades Educativas Especiales que presenta, después de haber realizado con él un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, que identifique los apoyos específicos que necesita para desarrollarse y aprender durante el año escolar. Señala el lugar en que estos apoyos serán provistos y los profesionales que prestarán los servicios especializados correspondientes. . (MINEDUC. 2013. P.42)

El plan de clases debe estar en estrecha relación con el Registro de Planificación y Evaluación PIE, donde quedarán señaladas las siguientes acciones, que deben realizarse a través del trabajo colaborativo entre los profesores regulares y especializados. (MINEDUC. 2013. P.42)

Planificar de la respuesta educativa y el Plan de Apoyo Individual de los alumnos con NEE, basada en los resultados de la evaluación psicoeducativa o psicopedagógica al estudiante; incluye la graduación de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo a sus competencias y al currículo correspondiente a su nivel (Metas del PME/ bases curriculares párvulos, básica y media), así como las horas de trabajo en pequeños grupos, fuera del aula común, tales como biblioteca, kiosco, comunidad, aula de recursos, en las empresas, etc. . (MINEDUC. 2013. P.42)

Procedimientos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes señalados en el plan anual, semestral y plan de clase. . (MINEDUC. 2013. P.42)

Tener conocimiento de la organización de los distintos planes y programas con que cuenta la escuela y de los beneficios que aportan a sus estudiantes, compartiendo materiales provenientes de ellos y definiendo también la participación de cada uno de los estudiantes de su curso, en los mismos.

Planificar el trabajo colaborativo con la familia. . (MINEDUC. 2013. P.42)

Planificar los apoyos con los profesionales asistentes de la educación

Organizar del tiempo adicional que se defina como necesario para mejorar los aprendizajes del estudiante que presenta NEE. . (MINEDUC. 2013. P.42)

Utilizar materiales diversos o adaptados, que faciliten el acceso y la plena participación de los estudiantes que presentan NEE. . (MINEDUC. 2013. P.42)

Tener conocimiento de la organización de los distintos planes y programas con que cuenta la escuela y de los beneficios que aportan a sus estudiantes, compartiendo 43 materiales provenientes de ellos y definiendo también la participación de cada uno de los estudiantes de su curso, en los mismo s. . (MINEDUC. 2013. P.42)

C) Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes tanto de los estudiantes que presentan NEE transitorias como permanentes. (p.43)

A continuación, se detallan estas funciones según MINEDUC 2013.

Tomar decisiones respecto a las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos, incluidos los que presentan NEE. . (MINEDUC. 2013. P.43)

Acordar la utilización flexible de los tiempos de evaluación, respetando los distintos ritmos de aprendizaje y de ejecución de los estudiantes. . (MINEDUC. 2013. P.43)

Utilizar la información de la evaluación inicial del curso para determinar quiénes son los estudiantes que requieren de una evaluación interdisciplinaria y quiénes necesita adecuaciones curriculares para favorecer su progreso en el currículum escolar y la participación en el nivel correspondiente. . (MINEDUC. 2013. P.43)

Definir para este colectivo de estudiantes, la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como, por ejemplo; mayor tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones para acceder a los instrumentos de evaluación, entre otros. . (MINEDUC. 2013. P.43)

Concordar la conveniencia de registrar los resultados de evaluación de cada estudiante en la plataforma informática, cuando se utilice ésta. . (MINEDUC. 2013. P.43)

Estos acuerdos y procedimientos deben estar plasmados en el Reglamento de Evaluación del establecimiento, teniendo siempre presente que el PIE es un programa que tiene como propósito contribuir al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es aconsejable que, en la organización de los Equipos de Aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos: apertura al trabajo en equipo, capacidad de empatizar con otros, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales, compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, y otras. El Equipo de Aula basará su planificación y práctica en el aula común en la estrategia de co-enseñanza. . (MINEDUC. 2013. P.44)

2.9. Trabajo colaborativo en el aula, contexto decreto 170

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999)

La finalidad del trabajo colaborativo, en lo que respecta a los estudiantes, con necesidades educativas especiales, es mejorar o entregar procesos de enseñanza aprendizaje que responda atingentemente a sus necesidades, para aquello se han creado los proyectos de integración escolar. Que es una estrategia

del sistema escolar, que tiene por finalidad proporcionar recursos para contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia, participación y progreso en los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes. (Decreto, 170. 2009).

El Ministerio de Educación de Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (MINEDUC, 2012a, 2012b, 2009, 2008), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial (MINEDUC, 2010)

Este decreto estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Estos programas son una estrategia para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los establecimientos de educación regular, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. (MINEDUC, 2012)

Esto se enlaza con la disposición del Decreto 170 de 2009 que obliga a los profesionales de la educación especial a entregar apoyos en la sala de clases regular, al menos durante 8 horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con Jornada Escolar Completa Diurna, y 6 horas en aquellos sin Jornada Escolar Completa Diurna, practicando la co-enseñanza durante ese período. (MINEDUC, 2012)

Esto implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum, los cuales requieren tanto un soporte organizacional como transformaciones en la cultura escolar. (Scielo, 2014, vol. 40)

En Chile, las investigaciones realizadas antes de la implementación del Decreto 170 de 2009 señalan una escasa práctica de trabajo colaborativo, tanto entre los profesores como con los profesionales asistentes de la educación, evidenciándose dificultades para integrar los

conocimientos profesionales, falta de tiempo, desarrollo de relaciones profesionales asimétricas, resistencia para solicitar y recibir colaboración, poca claridad de roles y focalización en algunos momentos del proceso educativo. (Araneda *et al.*, 2008; Castro y Figueroa, 2006)

Una de las formas de trabajo colaborativo que se ha intentado implementar a partir del decreto 170 de 2009 que veremos más adelante, es la co-enseñanza esta modalidad ha sido definida

Como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes (Cramer *et al.*, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008). Si bien involucra principalmente a profesores de educación regular y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes puede ser practicada con otros profesionales. (Cramer *et al.*, 2010)

El artículo 86, letra b, del decreto 170, establece que la planificación de los procesos de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación, coordinación y evaluación PIE, debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. (Decreto 170, 2009, art, 86)

Se define el trabajo colaborativo a un grupo de profesionales que trabaja en apoyo mutuo en el espacio de aula común, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de los estudiantes.

Identificar fortaleza y debilidades del curso, Planificación de apoyos y estrategias educativas, Mantener información actualizada de los estudiantes, Planificar y evaluar el trabajo colaborativo con la familia, Planificar el trabajo con otros profesionales y directivos, Utilizar el registro de planificación y evaluación de actividades de curso PIE., Compartir Materiales provenientes de los distintos programas y planes (SEP- PAC). (Decreto 170, 2009, art, 86)

La clave para el éxito de la enseñanza en equipo, es que los profesionales (profesor de aula y profesor especialista) impartan la clase simultáneamente. Ambos docentes lideran y se apoyan mutuamente en forma alternativa y se responsabilizan de todos los estudiantes del curso y más aun de los que tienen NEE.

Planificación y evaluación del trabajo colaborativo con la familia, Planificación del Trabajo con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento educacional, mantener la información actualizada de los estudiantes que presentan NEE, Si es necesario y con antelación se prepara material específico, concreto, visual o modificado, Las (os) docentes rotan por la sala y entregan actividad para cada alumno de trabajo, Monitorean los avances y/o dificultades de los niños(as), Se retroalimenta en las reuniones de colaboración las estrategias, modalidad y material ocupado. (Decreto 170, 2009, art, 86).

El trabajo colaborativo es la principal herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos/as los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Los profesores y profesionales de la educación especial, que formen parte de un equipo de aula, deben planificar las distintas estrategias que abordarán para conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados.

Lo que se espera como resultado esperado eficacia de la coordinación y trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad, Efectividad de la gestión y movilización de recursos humanos y materiales especializados, Nivel de satisfacción de los distintos actores del establecimiento en general y del PIE en particular, Nivel de avance de todos los estudiantes, especialmente para aquellos que presentan NEE. (MINEDUC, 2013, p.19)

2.10 Co-enseñanza

La co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Murawski, 2008).

Esto requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos. (Beamish, Bryer & Davies, 2006)

También implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa. (Villa, Thousand & Nevin, 2008)

Aunque existen varias formas de practicar la co-enseñanza, lo importante es que los docentes determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada situación (Hughes & Murawski, 2001). De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase.

Los principales enfoques de co-enseñanza según MINEDUC, 2013.

La co-enseñanza puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella. Entre los distintos enfoques, mencionaremos los siguientes:

Co-enseñanza de Apoyo: un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que

trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continua dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están recién iniciándose. (p.48)

Co-enseñanza paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos (p.48)

Co-enseñanza complementaria: ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifica entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc. A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza. (p.48)

Co-enseñanza en equipo: dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, una de las docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados. El trabajo en equipo requiere que los participantes organicen las clases de modo que los alumnos experimenten las habilidades y pericias de cada profesor. Por ejemplo, en una clase sobre comprensión lectora y aumento de vocabulario. Mientras una profesora lee en voz alta un cuento, otro docente va mostrando ilustraciones sobre escenas y personajes relevantes del cuento, o representando con mímica lo que éste describe o ayuda a los niños a representar personajes del cuento, etc. (p.48)

Una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar es la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales.

Esta política implica una serie de transformaciones y exigencias tanto a la organización escolar como al trabajo de los docentes. Una investigación evidencia la existencia de considerables barreras organizacionales, culturales y sociales para su puesta en práctica. (Rodríguez, 2012)

Independientemente de la forma en que se concrete la co-enseñanza, los siguientes elementos constituyen los componentes fundamentales para su aplicación (Villa et al., 2008, p.220)

Coordinar el trabajo para lograr metas comunes, compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia, demostrar paridad al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dador y receptor de conocimientos y habilidades, utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicional del profesor es distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza, realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual, otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que estas no se imponen (Graden y Bauer, 1999)

Beneficios de la co-enseñanza

Entre las razones para desarrollar la co-enseñanza se han indicado el enfrentamiento de problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y la entrega de apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006)

Respecto a la evidencia empírica, numerosas investigaciones han recogido los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes. Se ha evidenciado un positivo impacto de la co-enseñanza para los estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010)

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

En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.

La co-enseñanza y el trabajo colaborativo la literatura indica varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de

trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes.(Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010)

Otro factor relevante es la cultura escolar, particularmente el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010). En Chile se han hallado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

También dentro de la cultura, relacionado con el ambiente de trabajo y las percepciones de los docentes, están la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajaren forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor,Cady y Zweifel, 2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez,2000). Particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre los profesionales, en donde un profesional es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar sus indicaciones (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, 2004)

2.11 Decreto 83

Asegura el derecho a la educación como establece la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión, exige al sistema escolar avanzar en la generación de condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes, a la vez que desarrollar capacidades para responder con calidad a sus requerimientos educativos, posibilitándoles, la participación y progreso en los aprendizajes y desarrollo integral a lo largo de una trayectoria escolar flexible. (Mineduc, 2015)

En este marco, se debe enfatizar la importancia y carácter universal del Decreto N°83 que aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvulario y educación básica, y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados. (Decreto 83, 2015, p.6)

El decreto n°83 propone facilitar el acceso de los estudiantes a los cursos establecidos en el Plan de Estudio de la educación regular. Asegurar la participación, permanencia y progreso de todos ellos en el currículo, desarrollando capacidades con respeto a las diferencias individuales. (Decreto 83, 2015, p.6)

Resguardar su permanencia y tránsito en los distintos niveles educativos
Priorizar por los aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia podría comprometer su proyecto de vida, su participación e inclusión social. (Decreto 83, 2015, p.6)

Identificar las necesidades de apoyo del estudiante, a través del proceso de evaluación inicial de aprendizaje y de la evaluación diagnóstica integral que realizan los equipos multi-profesionales con que cuentan las escuelas, para dar respuestas educativas pertinentes y relevantes a su contexto y de su familia. (Decreto 83, 2015, p.7)

Posibilitar la implementación de adecuaciones curriculares cuando la planificación diversificada correspondiente al aula común no ha logrado dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante.

Su aplicación en el sistema escolar debe tener siempre como referente el currículum nacional, esto es, los Objetivos Generales descritos en la Ley General de Educación, en su artículo 28 para niños y niñas de Educación Parvularia, y en su Artículo 29 para estudiantes de Educación General Básica, incluida la Modalidad de Personas Jóvenes y Adultas, y los conocimientos, habilidades y actitudes estipulados en las Bases Curriculares correspondientes. (Decreto 83, 2015, p.6)

Su implementación en el sistema educacional, demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos (incluidos los estudiantes, docentes, familia y comunidad escolar en general) y responder a la diversidad de sus estudiantes, y a las políticas que plantea la Reforma Educacional para avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva. (Decreto 83, 2015)

Su desarrollo en la escuela se ensambla y sustenta en los enunciados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) respecto del reconocimiento y valoración de la diversidad, de la visión de inclusión, de la cultura de participación y colaboración; asimismo, forma parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento educacional.

Las acciones relacionadas con su puesta en funcionamiento deben ser incorporadas en el PEI y PME, y considerar aspectos tales como: capacitación docente, acciones en red, seguimiento, observación de clases e intercambio de prácticas dentro de la comunidad escolar y las de otros establecimientos educacionales, entre otras acciones. La comunidad educativa, el consejo escolar, y otras instancias de participación escolar, se involucran en la toma de decisiones respecto de acciones de innovación que la escuela desarrollará, teniendo siempre presente que el proceso implementado sea producto de la colaboración de todos los agentes educativos. (Decreto 83, 2015)

El decreto n°83 dispone, que los, equipos directivos y docentes, lideren procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multi profesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación; posibilitando distintas vías o caminos alternativos para la trayectoria educativa y para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar. (Decreto 83, 2015)

A todos los docentes y profesionales en general, innovar en sus prácticas pedagógicas, para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta que el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de búsqueda de caminos comunes que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades (Parrilla, 2008, p.18).

Tipos de adecuaciones curriculares Según decreto 83.

Adecuaciones curriculares de acceso, presentación de la información, formas de respuesta, entorno, organización del tiempo y el horario. Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, graduación del nivel de complejidad priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, temporalización, enriquecimiento del currículum, eliminación de aprendizajes. (Decreto 83, 2015, p.26)

Implementación de las adecuaciones curriculares, Evaluación diagnóstica individual, Definición del tipo de Adecuación Curricular, Participación y registro de las adecuaciones curriculares, Evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Decreto 83, 2015, p.27)

DUA provee la misma clase de flexibilidad en el salón de clases, presentando las asignaturas escolares de manera que todos los estudiantes puedan acceder a la información y proporcionarles diferentes maneras de demostrar sus conocimientos. (Decreto 83, 2015, p.27)

2.12 Estrategias

Dentro de los roles se puede distinguir el de facilitador, en donde el profesora debe de facilitar el aprendizaje y potenciar el desarrollo de estrategias, motivar al estudiante a través de una interacción constante reconociéndolo como un sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciar el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la institución, al aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar, fomentar en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad e impulsar el trabajo en equipo poniendo en práctica actividades colaborativas que despierten la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico (Modelo Educativo de la UANL, 2008, p. 6).

- Establezca reglas de comportamiento y rutinas desde el comienzo del año escolar. Es importante que los niños conozcan los procedimientos dentro del aula y las consecuencias que implican no cumplirlos, así como las de quebrantamiento de reglas. Sea claro y explícito, así como consecuente en sus indicaciones.
- Comience las clases a partir de un contenido conocido, en un estilo de repaso de lo aprendido para luego ir poco a poco introduciendo nuevos (Condemarín, 1999). Al inicio de cada lección los contenidos y habilidades aprendidas en la lección anterior y comente cómo se relacionan con la

lección de hoy. De esta manera, las relaciones entre diferentes contenidos serán más evidentes, lo que facilita su retención.

- Escriba en el pizarrón un plan con los puntos más importantes que se tratarán durante la clase. (Chadwick en Luccinni, 2002). Si los niños son pequeños, hay que leerlos en voz alta guiando la lectura del pizarrón con un puntero. Recuerde que estructurar la clase permite a los niños anticipar lo que ocurrirá y, por lo mismo, facilita la comprensión.

Ajuste la dificultad las actividades a las competencias de los niños manteniendo un nivel de desafío constante, para así aumentar su sensación de eficacia y con ello mejorar su motivación (Valmaseda en Coll, Marchessi & Palacios 2002). Una tarea demasiado fácil es poco motivadora, lo que puede resultar en pérdida del interés e interrupciones. Una demasiado difícil resulta frustrante. El trabajo debe ser desafiante, que requiera concentración. Para apoyar a los menos hábiles, recorra la sala para monitorear el trabajo y ofrecer ayuda.

Entregue instrucciones claras y precisas para las actividades. Antes de dar una instrucción, solicíteles a los niños que presten atención, que dejen de hacer lo que estaban haciendo y que lo miren y escuchen atentamente. Puede usar estrategias como cruzar los brazos sobre el banco, referir la atención a una lámina de normalización.

Antes de dar una instrucción el incite las habilidades y contenidos que los niños necesitarán para realizar la actividad. Luego de una instrucción precisa respecto a lo que espera que los niños hagan, secuenciando las acciones y nombrando los materiales y objetos que utilizarán (por ejemplo: si quiere que unan con una línea recta 2 objetos que comiencen con la misma letra, dígales: Vean esta página, aquí tenemos varios objetos, animales y frutas que están en dos columnas (indíquelas). Vamos a poner atención a cuáles comienzan con el mismo sonido (nombre cada uno) ¿alguien me puede decir cuál de ellos comienza igual que árbol?, muy bien,

ahora con el lápiz grafito vamos a unir con una línea recta (dibújela) el árbol con la ardilla, el ahora Uds. Lo van a hacer con todas las otras palabras”). Por último, consulte si alguien tiene una duda.

Entregue a los estudiantes una imagen de sus competencias, estimulando y reconociendo las actividades que realiza de manera exitosa o en las que obtiene avances que, aunque pequeños, sean significativos. Esto les ayudará en el desarrollo de su autoestima y seguridad personal, y a conocer sus fortalezas, lo que a su vez influirá en su manera de afrontar su propio déficit. (Haeussler en Lucchinni, 2002).

Estos refuerzos debe realizarlos cuando la situación lo amerite y de inmediato: cuando el niño obtenga avances en su proceso de aprendizaje. El refuerzo indiscriminado o desfasado en el tiempo se vuelve inefectivo (los niños no saben qué es lo que se refuerza) e incluso contraproducente (pueden asociarlo azarosamente a otra conducta). (Haeussler en Lucchinni, 2002).

Mantenga una relación cercana y amable con los niños Su valorización positiva y reconocimiento motivarán al niño a seguir instrucciones y acatar normas. Por el contrario, si el niño se siente rechazado hará todo para merecer ese rechazo.

Trátelos como personas grandes exigiendo comportamientos apropiados con firmeza, pero sin incomodarlos o humillarlos en frente del grupo. Escúchelos con paciencia y pregúntele su opinión, pues ellos responden bien a los tratos amables (Haeussler en Lucchinni, 2002).

Mantenga contacto visual al hablarles y redirija su atención cada vez que sea necesario con una señal, tocándolos en el hombro, un chasquido de dedos. Estos pequeños gestos ayudan a centrarlos en la tarea. A principios de año necesitará hacer esto varias veces.

Respecto a las evaluaciones, corrija los ítems más difíciles con toda la clase. Muestre cómo se resuelven y aclare los malentendidos (Chadwick en Luchinni, 2002). De esta forma, se alivia la ansiedad que genera equivocarse y se muestran los pasos para realizarlo correctamente. Esto es aún más útil para estos niños si considera que tienen baja tolerancia a la frustración, ya que no obtienen buenas notas y les cuesta mucho superarlas.

Obsérvelos constantemente. Monitoreé los avances del niño constantemente para asegurarse que el nivel de dificultad de la actividad es el adecuado y que esté realizando y avanzando en las actividades. Pase por su puesto y pregúntele si comprendió la instrucción, si tiene alguna pregunta o si puede verbalizar lo que está haciendo y cómo lo está realizando. Así podrá tomar decisiones en momentos más adecuados y precisos.

Otorgue corrección adicional en su cuaderno y tareas. La corrección de cuaderno es una estrategia que permite pesquisar los errores más comunes que los niños están cometiendo, los contenidos atrasados, dificultades en la escritura, entre otros. Y definir estrategias remediales como la copia de otro cuaderno para completar, corrección de errores, reedición e, incluso, derivación a profesionales especializados.

Orientaciones y consejos específicos para el trabajo con estudiantes con NEE

Para lenguaje en general:

Ayude a los niños con apoyos visuales que representen el tema del que se habla: gráficos, dibujos, objetos, organizadores gráficos (conozca ejemplos de organizadores gráficos en: Programa de Lenguaje – kínder – Colegio San Joaquín www.educandojuntos.cl) (Valmaseda en Coll, Marchessi y Palacios, 2002).

Tenga en cuenta que los niños con dificultades de lenguaje pueden sentirse inseguros en situaciones en las que haya un gran componente de discusión oral o

de escritura. En esas ocasiones conviene tener un punteo de los temas a tratar que se vaya siguiendo. Esto les da una pauta para organizar lo que escuchan. Estas estrategias son aún más relevantes en los primeros años de educación, pues a los niños se les facilita el aprendizaje mediante el apoyo concreto.

Para lenguaje comprensivo y expresivo corrija las producciones verbales erróneas o incompletas, modelando la expresión correcta. Repita correctamente las producciones de los niños lo más luego posible. Sobre todo, realice expansiones de lo dicho por el niño; tanto de tipo gramatical como semántico (Valmaseda en opcit)

Plantee preguntas abiertas de manera progresiva: esto favorecerá, con el tiempo, una comunicación más completa. Así comience con preguntas cerradas, para que luego Ud. como profesor construya un relato a partir de lo dicho por el niño. De esta manera, Ud. modela la forma de contestar preguntas abiertas que puede plantearle al niño después

Para estimular el lenguaje expresivo:

Aproveche las situaciones de juego, especialmente en el caso de niños pequeños, pues proporciona un contexto muy rico para el uso del lenguaje. Amplíe el lenguaje otorgando modelos de respuesta (Valmaseda en opcit).

Anime el uso del lenguaje para distintas funciones como describir experiencias, acontecimientos y objetos (es bueno utilizar apoyo concreto como láminas), expresar sentimientos, realizar juicios y predicciones, contar cuentos, actividades donde deban categorizar, etc. (Pesse en Lucchinni, 2002)

Muchas veces estos niños demoran en contestar, haciendo sentir que el ritmo de la clase se pierde. Para evitar esto, luego de un tiempo puede ayudar al niño preguntándole ¿en qué estás pensando? (con el fin de ayudarlo y no de

presionarlo), antes de pasar a otro. Otra estrategia es avisar con tiempo lo que se le va a preguntar. Este par de segundos le da un tiempo para organizar su respuesta. Cuando corresponda, modele este “tiempo de pensar”. Diga “lo voy a pensar” y demore algunos segundos antes de contestar una pregunta. (Pesse en Lucchini, 2002)

Para estimular el lenguaje comprensivo es bueno que inste a los niños a responder preguntas simples y vaya complejizándolas progresivamente.

Otra manera de preguntar acerca de los cuentos es hacer preguntas siguiendo la secuencia de la historia (qué pasó primero, qué después) Esto ayuda a crear una estrategia para recordar e ir integrando los acontecimientos del cuento para luego contestar preguntas abiertas de interpretación que se basan en ellos. También se les puede pedir identificar frases absurdas (palabras inadecuadas en el contexto), encontrar opuestos, descifrar incógnitas, resolver adivinanzas, juegos de nominación, etc (Pesse en Lucchini, 2002).

Problemas de aprendizaje específicos: Indicaciones generales.

Acostumbre a los niños a una estructura definida de clase que incluya: presentación del tema; desarrollo con apoyo de material concreto, utilización de vivencias personales; retroalimentación de preguntas para evaluar el dominio y comprensión de los alumnos. Por último, haga un cierre de la clase pidiendo a los alumnos que resuman lo más interesante o con qué idea o principio se quedan (Chadwick en Lucchini, 2002)

Identifique las fortalezas de estos niños para potenciarlas (Chadwick en Lucchini, 2002). Por ejemplo, si el niño tiene habilidades para dibujar pídale que haga un dibujo sobre el tema que están tratando y que lo exponga a los compañeros. En ocasiones, el reforzar una habilidad repercute en el desempeño del niño en las otras áreas, pues la autoestima del niño se ve fortalecida junto con su sensación de eficacia personal.

Enfatice enfoques y prácticas orales (Chadwick en Luchinni, 2002). Tales como lectura de cuentos, juegos de rol, exposiciones, etc., estableciéndolos en lo posible como una práctica diaria.

Siente a los niños frente al profesor, minimice la necesidad de copiar del pizarrón y promueva la lectura en voz alta designando con anterioridad quienes leerán (así puede predecir el momento de la lectura y prepararse) (Chadwick en Luchinni, 2002).

Proporcione alabanzas y mantenga un alto nivel de expectativas (Chadwick en Luchinni, 2002). Es decir, felicite al niño en sus logros y avances, siempre pensando y señalándole que se confía en sus capacidades.

Dificultades en lectura:

La lectura es uno de los ejes fundamentales que conforman la competencia comunicativa de una persona. Asimismo, establece que: Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. (MINEDUC. 2012. p. 36)

La lectura es una de las actividades más importantes en la vida de los seres humanos, pues a través de ella podemos adquirir un conocimiento más acabado de la sociedad, y hoy en día, es una herramienta fundamental para comprender el mundo que nos rodea. Tal como lo señala Gutiérrez (2005): La lectura se constituye hoy mejor que nunca, en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento, en virtud de que a través de ella conocemos, comprendemos,

consolidamos, analizamos, sintetizamos, aplicamos, construimos y reconstruimos los saberes de la humanidad (p. 93).

Estos tipos de procesamiento de la lectura, tienen un impacto en cómo desarrollar la comprensión lectora, y qué deben aprender los y las estudiantes, y de qué manera la utilización de un modelo de procesamiento favorece el desarrollo y potenciación de la misma. En este sentido, es preciso comprender que “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”⁸⁹, de acuerdo a (Catalá. 2001)

De esta forma, Mendoza (2003) en Mendoza (1998), postula que la lectura ha sido concebida como “una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales (p.96)

Mendoza (2003), plantea que este proceso lector comienza desde los procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico.

Existen teóricos como Mendoza (2003), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él. (p.114)

Para Solé (2000), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

Es así, que la lectura necesita de estrategias y habilidades que le permitan su comprensión, como propone Carrasco (2004) la lectura no sólo debe ser vista más profundamente que el simple hecho de descifrar letras y palabras, sino que debe “comprender el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer , por ello, la lectura exige también la capacidad de determinar y ser consciente de cuáles estrategias influyen positiva y negativamente en su desarrollo, y esto se conoce como meta-lectura (P.123)

Realice actividades donde los niños tengan que reconocer sonidos finales, sonidos iniciales, análisis y síntesis de palabras, etc. Estos niños requieren de más práctica y estrategias que favorezcan el análisis fónico y estructural de la decodificación de palabras para llegar a leer (Chadwick en Luccini, 2002)

Utilice una estrategia de enseñanza continua y sistematizada: primero vocales, luego consonantes en sílabas directas, luego en sílabas complejas, etc. Recuerde que los niños con estas dificultades no aprenden a leer por descubrimiento, por lo que requieren de la mediación de un profesor apoyado por un especialista (Chadwick en Luchinni, 2002)

Háblele al niño de frente, mirándole a los ojos, con una modalidad lenta, rítmica y bien articulada. Esto fomentará un desarrollo lingüístico adecuado (Chadwick en Luchinni, 2002)

Desarrolle en los niños la capacidad de escuchar (Chadwick en Luchinni, 2002). El profesor es el encargado de modelar esta capacidad en el diálogo diario,

es decir, debe hacerle saber al niño que lo escucha cuando este habla y al mismo tiempo solicitarle que éste lo escuche cuando se dirige a él “te estoy escuchando” “Sebastián, escucha lo que te digo” “Niños, escuchen a Diego”. Se debe enfatizar en que la escucha atenta requiere de silencio de parte de los demás.

Planifique en la escuela un tiempo de lectura donde ésta sea una actividad placentera.

Recuerde que para superar los problemas de lectura hay que leer y mientras más se lee, más se mejora la calidad de la lectura. Para practicar la lectura incluya, dentro de la hora de lenguaje y de otras asignaturas, una actividad de lectura que esté en concordancia con los objetivos de la clase o unidad. Para esto puede utilizar materiales diversos como reglas que norman actividades, invitaciones, agradecimientos, comunicaciones, afiches, letreros, registros experienciales, revistas, textos de asignaturas, etc. (Chadwick en Luchinni, 2002)

Por lo mismo, la selección de los textos debe ser la adecuada al nivel del niño con un vocabulario adecuado, frases cortas y una diagramación poco recargada, letras grandes y claras. Destine al menos semanalmente un tiempo determinado para esta actividad, ya sea a través de visitas a la biblioteca, lectura silenciosa diaria, trabajo en rincones, etc.

Existen técnicas para desarrollar la lectura oral en niños con lectura deficiente (Chadwick en Luchinni, 2002):

Lectura oral simultánea: El profesor y el niño leen juntos un texto donde el profesor guía con su dedo la lectura esperando lograr fluidez. Esto se puede realizar con toda la clase, escribiendo el texto en la pizarra, ocupando un cartel o transparencia, así todos los niños pueden ir siguiendo el mismo texto de lectura.

Lectura eco: Primero lee en voz alta el profesor y luego lee el niño la misma frase mostrando con su dedo las palabras leídas.

Lectura con apoyo: Primero lee el profesor en voz alta siguiendo con su dedo las palabras leídas y el niño las repite. Luego el profesor lee en voz alta y omite las palabras que el niño puede leer. Finalmente, el niño lee en forma independiente la mayor parte del texto donde el profesor lo apoya en aquellas palabras necesarias para que el niño lea con fluidez.

Lectura repetida el alumno lee en voz alta y relee hasta que disminuyan los errores y aumente la velocidad. Entonces el profesor le señala otro párrafo.

Apoye la comprensión lectora mediante preguntas referidas al texto. De este modo, previamente o durante la lectura anime a los niños a predecir o hipotetizar sobre la historia, basándose en la información que tienen: ilustraciones, la forma de los párrafos, el autor, el título, etc. Una vez finalizada la lectura plantee preguntas en distintos niveles de complejidad donde la información se pueda buscar, interpretar y deducir, en una oración, en un párrafo o en el texto completo y/o en las que reflexionan respecto al impacto que les produce en términos de gusto y de valore.

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los estudiantes deben tener bien desarrollada y así poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo actual del sistema educativo.

Según lo señalado por el MINEDUC, la lectura es uno de los ejes fundamentales que conforman la competencia comunicativa de una persona. Asimismo, establece que: “Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente (MINEDUC, 2012, p.36)

De este modo, para que los niños y jóvenes sean capaces de enfrentar la lectura y comprender mejor lo que leen es necesario enseñar estrategias apropiadas para que así puedan ser capaces de desarrollar diversas destrezas tales como: “encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir secuencia de eventos, establecer relaciones causa-efecto y muchas otras” (Condemarín, 1981, p.9)

La extracción de información desde un texto nos lleva directamente a los niveles de comprensión del estudiante. En este sentido existen ciertas clasificaciones que visualizan el nivel de comprensión de los estudiantes. Un nivel de suma importancia es el nivel implícito o “comprensión inferencial” “requiere que el estudiante use las ideas explícitamente planteadas en el texto en conjunto con su experiencia personal como base para formular conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente. Esta comprensión debe estimularse con la lectura frecuente” (Fregoso, 2010, p.2)

Las estrategias antes descritas se encuentran estrechamente relacionadas con el diseño universal de aprendizajes el que tiene las siguientes características y orientaciones curriculares.

2.13 Diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El DUA nace en la década de 1970 impulsado por Ron Mace, quien propuso por primera vez este concepto, el cual se define como un hecho de que todos aprendemos de formas distintas. los estilos de aprendizaje se identifican en tres grandes grupos, auditivos ,kinestésicos y visuales. (Sánchez; Serrano, 2011. P.5)

Es una nueva manera de pensar la educación es una filosofía, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje

sean más accesibles y significativas para la población estudiantil en general (Hartmann, 2011, p. 1)

Es un enfoque educativo en el cual los planes de estudio puedan reducir al mínimo las barreras y pueda maximizar el aprendizaje para todo el estudiantado. Va más allá de la accesibilidad, porque se diseña el currículo desde los apoyos y los retos del estudiantado, considerando el contexto.

Es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. (Decreto 83, 2015, p.17)

Es universal porque ese plan de estudios puede ser utilizado y comprendido por todos, de forma que cada estudiante pueda emplear sus conocimientos previos, sus capacidades, habilidades, sus necesidades, sus intereses y motivaciones en el proceso de aprendizaje. (Decreto 83, 2015, p. 17)

Principios del DUA existen tres principios fundamentales basados en la investigación Neuro científica, que enfoca el Diseño Universal para el Aprendizaje, estos son:

Principio I: proporcionar múltiples formas de representación. Este principio ayuda principalmente a que el alumno comprenda y perciba la información y aprendizaje de forma diferente, tomando en cuenta los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) permitiendo que capturen la información en distintas modalidades, innovando y ayudando el desarrollo de la atención y retención de cada uno de ellos. (Decreto 83, 2015, p.20)

Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Este principio permite que los estudiantes demuestren lo aprendido a partir de diferentes modalidades,

proporcionando opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación, herramientas para la construcción y la composición de material. Facilitando que el alumno aumente su capacidad y habilidad expresiva. (Decreto 83, 2015, p. 21)

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje) Este principio proporciona opciones para captar el interés del alumno, informando sobre las expectativas de la clase y ayudando a la autorregulación del aprendizaje aprendido. Fortalece y resalta la autonomía del trabajo individual y colaborativo, haciendo finalmente que el niño se sienta completamente partícipe de lo que está aprendiendo. (Decreto 83, 2015, p.22)

Propósito de DUA

El diseño universal del aprendizaje (DUA) quiere formar aprendices expertos, entendiéndose como tal, a alumnos con conocimientos previos, capaces de aprender cosas nuevas, y activar el conocimiento previo para identificar, organizar, priorizar y asimilar nueva información; reconocer las herramientas y los recursos que les pueden ayudar a buscar, estructurar y recordar la información nueva; saber cómo transformar la nueva información en un conocimiento significativo y útil para ellos. (Decreto 83, 2015, p.17)

Criterios y orientaciones para una adecuación curricular, considerar la diversidad individual, considerar la evaluación diagnóstica, asegurar que todos los estudiantes con N.EE. Puedan permanecer y transitar los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades, favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, las adecuaciones se deben realizar con la participación de los profesionales del establecimiento, docentes, profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante. (Decreto 83, 2015, p.24)

Capítulo III marco metodológico

3.1 enfoque de la investigación y paradigma.

El paradigma que define esta investigación es el interpretativo o fenomenológico. Thomas Kuhn (1986) señala que un paradigma es lo que comparten

Una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación. (p.271).

El paradigma interpretativo se basa en el proceso de conocimientos en el cual se da una interacción entre sujeto y objeto. No pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos y su finalidad es profundizar nuestro conocimiento, así como comprender las conductas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpreta los significados, actos y pensamientos de los participantes.

Por su parte, Rigoy (2005) define la idea de paradigma de la siguiente manera:

El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Las técnicas de recogida de datos más usuales son la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc. Tanto las conclusiones como la discusión que generan las investigaciones que comparten la doctrina del paradigma interpretativo están ligadas fundamentalmente a un escenario educativo concreto contribuyendo. También a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (2005)

De igual modo, el paradigma permite el entendimiento de la conciencia como activa concesión con sentido y que tiene en cuenta el comportamiento de los otros, actuando consecuentemente desde una perspectiva holística (Rigoy, 2006). Por su parte, Santiago (2010) señala que la esencia de este paradigma radica en nociones tales como la comprensión, el significado, la acción en sustitución de los paradigmas positivistas.

Asimismo, y vinculado al paradigma que delimita nuestro objeto de estudio, nuestra investigación se orienta bajo un enfoque cualitativo, el cual permite comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri, collado y lucio, 2010).

Según Rodríguez, Gil y García (1999), esta perspectiva busca explicar, comprender e interpretar la realidad social y subjetiva, extrayendo descripciones a través de la observación, centrando su interés en el entorno de los acontecimientos donde las personas interactúan y experimentan de forma directa.

En este contexto, el enfoque cualitativo se diferencia de un enfoque cuantitativo, ya que el primero usa la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Además, se pueden desarrollar preguntas y supuestos antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática, que está orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos, ya sean éstos educativos o sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de conocimientos. (Sandín 2003, citado por Bisquerra, 2014)

De este modo, podemos entender la investigación cualitativa como la que inicia examinando el mundo social y, en este proceso, desarrolla una teoría coherente con los datos de acuerdo a lo que se observa. A su vez, se basa en una

lógica y proceso inductivo (como explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas), yendo de lo particular a lo general.

De este modo, la investigación cualitativa:

Presenta un carácter descriptivo e interpretativo que tiene como alcance de los resultados una búsqueda cualitativa de los significados de la acción humana estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, utiliza variedad de instrumentos para recoger la información como entrevistas, imágenes y observaciones. (Blasco y Pérez, 2009, p.10)

Por otro lado, la investigación cualitativa se define como “una categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y registros escritos de todo tipo” (Herrera, 2008, p.4).

En definitiva, la investigación, bajo un enfoque cualitativo, se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica por lo cual el análisis no es estadístico. Por otro lado, utiliza técnicas para la recolección de datos como: la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registros de vida, entre otras.

El enfoque cualitativo se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos. Por otro lado, no pretende generalizar a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas. Asimismo, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. De este modo, tanto la selección del paradigma como el el enfoque son coherentes con la naturaleza del fenómeno de interés

3.2 Fundamentación y descripción del diseño

El diseño de investigación seleccionado para este estudio es el estudio de caso de tipo instrumental, porque sería este tipo de estudio ya que se considera el más adecuado para llevar a cabo la presente investigación, por otra parte, permite profundizar en el tema y no centrarnos en los resultados que podrían dar y puede ser aplicado en grupo de casos no muy extensos.

Un estudio de caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún fondo concreto o social que le confiera entidad. En el entorno educativo puede ser, un profesor, una clase, una dirección etc., pueden constituir casos potenciales para objeto de estudio. (Castañeda. 2012. P. 57)

En este contexto, que el estudio de caso, permite analizar cómo se desarrolla el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre profesor/a de educación general básica y profesor/a de educación diferencial frente a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de primero y segundo básico, presentes en el aula regular, identificando como se comunican para realizar dicho trabajo colaborativo y co-enseñanza, posibilitando un análisis en profundidad del estudio en cuestión. De igual forma, permite indagar en cómo el estudiante recibe estrategias para desarrollar la habilidad de extraer información implícita en el aula.

Según Bartolomé (1992)

El estudio de caso se plantea con la finalidad de llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado (p. 24)

Por ende permite el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, siendo flexible a la dinámica de estudio, para así conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico.

Desde un nivel más simple los estudios de caso proporcionan información descriptiva y detallada de uno o más casos cualitativos. Como una perspectiva cualitativa los estudios de caso proporcionan una mirada con sus características y particularidades, lo que le da un marco de libertad mayor para descubrir lo inesperado, alguna regularidad, o disparidad que no anticipa una teoría (Sage; 1992. p. 31-42. Citado por Urra, Núñez y otros; 2014, Vol, 20)

Cuando nos referimos al estudio de caso, pensamos directamente en los individuos a los cuales se investigara, observamos su entorno y su contexto.

Se conceptualiza como un método de investigación para el análisis de la realidad social, la cual es de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, representando la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996; citado de Sandín ,2003)

Para llevar a cabo un estudio de caso, existen pasos o fases que el investigador debe tomar en consideración para lograr captar la mayor información posible para realizar su análisis

Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990)

Fase pre activa: En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada. Fase interactiva: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes

técnicas cualitativas. Fase pos activa. Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

Si atendemos a la finalidad del estudio de caso, a las técnicas de recogida de información y al informe, podemos concluir que no existe un único modo de hacer estudios de caso. Stake (2005 p.20) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo, denominado intrínseco, instrumental y múltiple.

Como se dijo en el primer párrafo es una investigación de un estudio de caso de tipo instrumental ya que:

Están al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar. (Carmen Álvarez y José Maroto, 2012, art 14).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto nuestro diseño de investigación es catalogado como un método de análisis de nuestro entorno inmediato y nuestra realidad social enfocándonos en educación.

3.3 Escenario y actores

La Escuela Bellavista, llamada histórica y tradicionalmente “Escuela N°3 de Bellavista”, está ubicada en la calle avenida central 0890 comuna de Tomé. Es una escuela que nace bajo el alero de un gran auge industrial de dicha comuna, tal como la industria “Paños Bellavista oveja Tomé”, actual monumento histórico de la comuna. (MIME.MINEDUC.2015, p.4)

Esta escuela se encuentra inserta en un sector vulnerable, con alto índice de delincuencia, alcoholismo y drogadicción, no obstante ello, existe un gran porcentaje de estudiantes proveniente de sectores rurales, quienes se quedan en un internado del colegio a pocas cuadras de este establecimiento.

No obstante, lo señalado precedentemente, a diferencia de otras escuelas, no es sólo su historia lo que la distingue, sino la actitud de estudiantes, apoderados y la comunidad en general quienes se sienten identificados por dicho establecimiento. Se destaca su preocupación e interés por sus estudiantes, evitando la discriminación y dando igualdad de oportunidades a todos ellos, generando un ambiente propicio para el aprendizaje. Cabe señalar que ésta se encuentra muy potenciada el área de educación diferencial e integración escolar.

La misión del establecimiento es lograr que sus alumnos adquieran un aprendizaje de calidad fundado en valores, en un clima de sana convivencia, inclusión e integración, desarrollando competencias en las áreas humanistas y sociales, potenciando la creatividad, el uso de nuevas tecnologías de la información, el deporte y la comunicación. (MIME.MINEDUC.2015, p5)

Su visión es destacar en el excelente desempeño educacional, con reconocimiento no solo histórico, sino de excelencia académica, caracterizado por un alto rendimiento, potenciando los estudiantes con cualidades sobresalientes, sin descuidar la política inclusiva que atienda las necesidades de cada uno de sus estudiantes, en un ambiente de buena convivencia armonía y que involucre a cada apoderado y vecino de la comuna. (MIME.MINEDUC.2015, p5)

En relación a su infraestructura y entorno, se observa que cuenta con una biblioteca con una amplia gama de libros, textos, revistas y otros, como asimismo televisión y juegos didácticos, un ambiente adecuado para que los estudiantes trabajen en armonía. También cuenta con una sala de computación con acceso internet para docentes y estudiantes, laboratorio de ciencias para las clases de química, biología y otras, un aula de recursos dividida en 6 ambientes, que presta atención a estudiantes que presentan algún tipo de necesidad, un sector de relajación, una sala de profesores, una sala de atención del psicólogo, una sala de atención fonoaudiólogo, una cancha de deportes y un patio con diversas máquinas de ejercicios que permite a docentes y estudiantes participar de actividades deportivas y recreativas.

Además se observa que los baños están separados para estudiantes en nivel párvulos, primer ciclo, segundo ciclo y adultos, comedores amplios y cocina implementadas, una sala de enfermería con un profesional del área que permite dar los primeros auxilios o atender una emergencia primaria, también cuenta con salas de párvulos con instalaciones independientes y seguras, que incluye patio y baños exclusivos.

La Escuela Bellavista cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC). Es un modelo educativo inserto en la reforma educacional que busca mejorar la calidad de oportunidades de aprendizajes de los estudiantes de establecimientos municipales, tiene como objetivo principal mejorar la calidad del servicio de educación. Esto implica contar además con talleres extra-programáticos para los estudiantes, tales como: taller de matemática, lenguaje, música, ballet- danza, taller de gimnasia rítmica, artística y otros. (MIME.MINEDUC.2015, p10).

Los niveles que atiende este establecimiento educacional son: educación Parvularia (pre- kínder y kínder) y educación básica de 1° a 8°. La matrícula general del establecimiento es de 269 estudiantes con 14 cursos y 28 docente los cuales contribuyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del establecimiento. (MIME.MINEDUC.2015, p.12)

En relación a los recursos humanos, cuenta con una planta de 28 docentes y 13 asistentes de educación, los cuales se distribuyen de la siguientes forma: dos educadoras de párvulos, doce profesores jefes, tres profesores sin jefatura, seis profesoras de integración, dos profesores de religión, un Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, un Inspector General, un Inspector ayudante, un Director, una Bibliotecaria, un Fonoaudiólogo, un kinesiólogo, un Psicólogo, una Asistente Social, tres Técnicos de Educación Diferencial y cinco auxiliares. (MIME.MINEDUC.2015, p.10).

La Directora de la Escuela Bellavista E-420 es la Sra. Carol Soledad Casanueva Villarroel, Profesora General Básica titulada en la Universidad de Concepción el año 2005, Magister en Gestión y Liderazgo Educativo en el año 2008, con experiencia laboral de 18 años en Educación. (MIME.MINEDUC.2015, p.11, 12).

Entre sus principales funciones, le corresponde fortalecer el liderazgo de la dirección y del equipo directivo-técnico, centrando la atención en lo académico, manteniendo un clima organizacional que permita a cada actor del proceso educativo un compromiso total con las acciones que le competen. (MIME.MINEDUC.2015, p.11, 12).

Cuenta con una planta docente cuyos profesionales de la educación llevan a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y formación, lo que incluye diagnósticos, planificación, ejecución y evaluación de dichos procesos y de las actividades educativas complementarias al interior de la unidad educativa. Estos profesionales deben ser comprometidos con sus estudiantes, con sólidos conocimientos en su especialidad, dispuestos al trabajo colaborativo y en equipo,

ser promotores de un clima positivo basado en el respeto, tolerancia y empatía en el aula, susceptible al cambio y al mismo tiempo, sustentar y promover los sellos institucionales como son: la formación integral, inclusión, cuidado del medio ambiente, formación valórica y respeto por el patrimonio histórico y cultural. (MIME.MINEDUC.2015, p.12).

El tiempo de los docentes es distribuido en actividades curriculares lectivas, acciones que están directamente relacionadas con el desarrollo de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos establecidos en el Marco Curricular en cada uno de los subsectores de aprendizaje, y actividades curriculares no lectivas, como son las planificaciones, atención de apoderados, jornadas de reflexión pedagógica, consejo de profesores y trabajo de talleres. La distribución de horas pedagógicas semanales en pre-básica es de 36 horas y de 1° a 8° Básico es de 38 horas. (MIME.MINEDUC.2015, p.11).

La población escolar, como se señaló anteriormente, proviene de hogares de escasos recursos, y en el caso de los estudiantes de Coroney en su gran mayoría presentan necesidades educativas especiales. De acuerdo a la categorización socioeconómica que realiza el MINEDUC, esta escuela está clasificada como tipo Medio Bajo y con un índice de vulnerabilidad social de un 80%. (MIME.MINEDUC.2015, p.11, 12)

El nivel educacional de los padres y apoderados es bajo, sólo un 7% tienen la Enseñanza Media Completa y un 3% con estudios de Educación Superior, lo anterior sumado a la condición monoparental de muchas familias, en donde son las madres quienes trabajan para sustentar el hogar, incide en el bajo rendimiento escolar, sólo un 80 %. De los apoderados cuentan con trabajo estable pero mal remunerado, con muchas horas de trabajo, repercutiendo en una escasa comunicación y atención de sus hijos o educando, lo que entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje, el otro 20% no cuenta con un trabajo fijo, viven sólo con trabajos esporádicos. (MIME.MINEDUC.2015, p.7)

Las actividades escolares se distribuyen en actividades curriculares lectivas, las que corresponden al tiempo dedicado al aprendizaje de cada uno de los Subsectores de Aprendizaje y actividades extracurriculares (diversos talleres).

En cumplimiento al Decreto 170, el establecimiento atiende a estudiantes con problemas de dislalia, dislexia, disgrafía, disortografía, atraso pedagógico y con NEE, para ello cuenta con cinco docentes especialistas y tres Técnicos que atienden a un universo de 76 estudiantes con discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, multidéficit, trastorno motor y graves alteraciones de la relación, además cuenta con Fonoaudiólogo, Psicólogo, Kinesióloga y Asistente Social. (MIME.MINEDUC.2015, p, 12).

Mediante conversación realizada con la jefa de UTP se puede señalar la deserción escolar está dada por la falta de adaptación de los estudiantes al entorno escolar, falta de relación con sus pares y también por el rol que cumplen sus padres o apoderados, quienes sienten que la escuela no cumple con sus expectativas, cabe destacar que este tipo de estudiantes presentan conductas complejas y disruptivas, las que hacen que estos se sientan atacados al solicitarles cumplan con ciertas normas de convivencia y deciden abandonar.

La repitencia es un aspecto en lo que se ha estado trabajando mucho en los últimos años, ya que guarda estrecha relación con el abandono o deserción escolar, la falta de apoyo de los padres repercute en el estudiante, quienes desmotivados no ven la educación como solución a sus problemas, esto repercute en la autoestima de ello afectando negativamente sus posibilidades de aprendizaje futuro e incluso en su destino social y laboral.

No obstante lo señalado anteriormente, la repitencia es un tema que ha ido disminuyendo debido al compromiso que el establecimiento educacional ha asumido, al brindar un apoyo extraordinario, redoblando sus esfuerzos en todos los aspectos de estos estudiantes.

A partir de la Misión, la Escuela Bellavista opta por un “Currículum Centrado en el estudiante”, considerando el proceso académico y las etapas del desarrollo evolutivo, se centra en el desarrollo integral y armónico considerando las nuevas bases curriculares, resguardando el tiempo de libre disposición del establecimiento y actualizando los contenidos, habilidades y actitudes a desarrollar, poniendo énfasis en el dominio y comprensión lectora y en el desarrollo del pensamiento lógico matemático con una metodología que considera el aprendizaje como un proceso dinámico que obliga al alumno a ser un participante activo que construye aprendizajes a partir de sus experiencias y las integra a la información que recibe y que es capaz de desarrollar experiencias múltiples y variadas tanto individual como grupalmente. La unidad educativa orienta el quehacer pedagógico de los estudiantes fortaleciendo además en ellos la capacidad de tomar decisiones acertadas en su desarrollo personal y social. (MIME.MINEDUC.2015, p.3)

La práctica pedagógica es el escenario donde los docentes disponen de todos aquellos elementos propios de su personalidad, tanto académica como personal. En lo académico el saber disciplinar por medios didácticos y en lo pedagógico a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de sus quehaceres en el aula. Esto reviste gran importancia, ya que a través de ella los docentes pueden demostrar sus destrezas, actitudes y competencias para la dirección, control y evaluación del aprendizaje de los diferentes niveles del sistema educativo.

Los docentes consideran necesario que los estudiantes muestren características propias de su vida diaria, aspectos conductuales, sociales e intelectuales que les permita a través de ellos desarrollar estrategias, con el fin de crear condiciones idóneas en el proceso de enseñanza–aprendizaje, lo que se verá reflejado en el tiempo permitiendo junto a ello, sin llegar a ser modelos estándar del programa educacional, establecer precedentes que permitan abordar

estudiantes bajo el mismo patrón de conductas. Esta condición, en la medida que se va desarrollando, permite al docente conocer con mayor profundidad al estudiante, generando expectativas o pronóstico escolar concebidas para el educando. De esta manera, el conocer las características del alumno y de las tareas objeto de aprendizaje permite al docente trabajar eficazmente y maximizar la efectividad en el desarrollo del programa educacional. Por otro lado, la vivencia del docente de tal situación, en el marco del proyecto de integración educativa, permite identificar una serie de matices en su actuar cotidiano, con los cuales va construyendo el sentido que da a su ejercicio profesional.

Es así como la escuela Bellavista, ha debido abordar la enseñanzas de sus estudiantes, el entorno social, el nivel socio-económico, el compromiso familiar frente a la educación muchas veces merma el desarrollo pleno de los educando, condición que obliga a los docentes a redoblar esfuerzo y estrategias para superar esta situación y lograr sacar adelante sus estudiantes como personas de bien insertos en una sociedad.

Respecto de los actores partícipes de esta investigación, cabe mencionar lo siguiente, Se destacan el profesionalismo y entrega con que ejecutan sus labores las dos profesionales por cada curso, constituyéndose en los actores fundamentales de este trabajo, como son las dos Educadora de educación Básica y las dos Educadoras de Educación Diferencia.

El nivel educacional de los cursos intervenidos se detalla a continuación.

Primer año básico "A", con un total de 35 estudiantes, de los cuales 6 de ellos pertenecen al programa de integración escolar, 3 TEL, 2 DEA 1 Asperger y una educadora diferencial que apoya la labor de enseñanza de la educadora de aula.

Segundo año básico “A”, con un total de 40 estudiantes, de los cuales 7 de ellos pertenecen al Programa de Integración Escolar, 2 TEL, 4 DEA , 1DIL al igual que el primer año, este curso es asistido con una educadora diferencial, apoyando las labores de enseñanza.

Es importante destacar que la profesora diferencial de esta escuela se constituye en una mediadora dentro del aula, siendo ella la que va en apoyo de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas, sean éstos pertenecientes al proyecto de integración o no, al trabajar en conjunto con la profesora de aula, interviniendo en las clases según lo han establecido en sus planificaciones, desarrollando clases en conjunto para capturar la atención de todos los estudiantes y lograr un aprendizaje de acuerdo a lo esperado.

Recuadro n° 3 En relación al currículo de los docentes

Primer año “A” Nivel Básico	
Título profesional	: Educación General Básica
Especialidad	: Lenguaje y Comunicación
Universidad	: Egresada de la Universidad de Concepción
Experiencia laboral	: tres años
Título profesional	: Educación Diferencial
Especialidad	: Trastornos Específicos del Lenguaje y Déficit Específico del Aprendizaje
Universidad	: Egresado de la Universidad de Santo Tomás
Experiencia Laboral	: Cinco años

Segundo "A" nivel básico

Título profesional : Educación General Básica
Especialidad : Lenguaje y Comunicación
Universidad : Egresada de la Universidad San Sebastián
Experiencia laboral : tres años

Título profesional : Educación Diferencial
Especialidad : Trastornos Específicos del Lenguaje y Déficit Específico del Aprendizaje
Universidad : Egresada de la Universidad de Santo Tomás
Experiencia laboral : Cinco años

3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.

Para analizar el trabajo colaborativo y co enseñanza entre la profesora de educación general básica y la profesora de educación diferencial en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora para extraer información implícita, de los estudiantes de primero y segundo básico, se utilizó el proceso de recogida de información, considerando la técnica entrevista, ya que esta permite interactuar con el entrevistado, además de utilizar la observación de campo, a través, de estos dos instrumentos se recopiló la información necesaria para nuestra investigación.

Las técnicas, son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, los cuestionarios, las entrevistas y las encuestas, (Rodríguez Peñuelas. 2008. p.10)

Entre las definiciones más conocidas de entrevistas están, Sullivan (1954) y la de Pope (1979) en las cuales se recogen los siguientes aspectos: es una conversación y/o relación interpersonal entre dos o más personas, con objetivos determinados, en la que alguien solicita ayuda y otro la ofrece, lo que configura una diferencia explícita de roles en los intervinientes. Estos roles marcan una relación asimétrica, puesto que uno es el experto, el profesional, y otro es el que necesita de su ayuda” (Mangato C y Cruz S, 2005).

La entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación, en donde el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un dialogo peculiar, asimétrico, en donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones... (Sabino, 2010, p.10).

Esta técnica de recolección de datos permite recolectar información sobre el tema de investigación, donde son entrevistados los actores partícipes de la investigación cualitativa. Es relevante señalar que los actores principales en esta

entrevista son principalmente la profesora diferencial y la profesora de aula, considerando que son quienes realizan el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, por otra parte están los estudiantes con necesidades educativas especiales quienes pasan a ser los actores principales de esta investigación.

Cabe mencionar que las entrevistas aplicadas son semi-estructuradas, las cuales presentan un grado de mayor flexibilidad que las estructuradas debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la capacidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Scielo, 2013)

Se considera que las entrevistas semi estructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevistas es la que ha despertado mayor interés ya que se asocia con la expectativa de que es probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista. De manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. (Scielo, 2013).

Una entrevista semi-estructurada (no estructurada o no formalizada) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas (Sabino 1992:18).

De acuerdo a estas definiciones y al objetivo de nuestra investigación se utilizara la entrevista semi estructurada para comunicar y expresar de manera más abierta, ya que es un instrumento donde el investigador antes de la entrevista debe preparar un guion temático, sobre lo que desea que se hable con el entrevistado en este caso con las profesoras de educación diferencial y las profesoras de aula de primero y segundo básico. El propósito de realizar una entrevista semi-estructurada tiene que ver con profundizar en el conocimiento que tiene las profesoras, en relación a la implementación del trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el aula. (Sabino 1992:18).

Las preguntas que se realizaron son abiertas ya que de esta forma, el informador puede matizar sus respuestas, puede expresar sus opiniones, por ende desviarse del guion inicial considerado por el investigador cuando se observan temas salientes que es preciso investigar. (Sabino 1992:19).

El investigador debe conservar la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informador los temas que son de interés para el estudio, enlazando la entrevista de una manera natural. Para ello es necesario que el investigador o entrevistador relacione con anterioridad las categorías y sub - Categorías del tema que desea investigar. Por otro lado las preguntas realizadas están relacionadas con la experiencia de las docentes en relación al trabajo colaborativo y la co-enseñanza dentro del aula con estudiantes de primero y segundo básico.

De acuerdo a esto se prepararon las preguntas de la entrevista semi-estructurada dando un enfoque preciso al tema a investigar, estas preguntas serán validadas por tres profesionales en el área para dar una mejor disposición de lo que se espera encontrar para ser analizado en nuestro informe.

Antes de realizar la entrevista, se presentará una carta solicitando la autorización de parte de la directora del establecimiento para realizar la entrevista a los profesionales correspondientes. Esta carta tendrá la firma de la académica de planta de la Facultad de Educación y de la docente guía seminario de grado de la carrera de educación diferencial, además del membrete de la Universidad de las Américas. Luego se realizará la presentación informal con los profesionales a los que se les aplicara la entrevista para informales del tema que se está investigando entregando a estos una copia con las preguntas que se realizaran en la entrevista. Y solicitando a estos considerar grabar la entrevista para evidenciar la autenticidad de la investigación con los audios y utilizar con fines exclusivamente académicos, y en los que no se utilizara la identificación del profesional.

Capítulo IV: Estudio de campo

4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.

La recogida de información se ve enfrentada a algunos obstaculizadores que producen una cierta demora en el proceso de investigación. En primera instancia uno de ellos fue el no poder contar con un tercer validador ya que no pudimos encontrar uno que tuviera un magister en educación y la persona con la que contábamos ya había validado a otros grupos, y no contaba con el tiempo suficiente para validar a tantos grupos.

Otro obstaculizador fue concertar la cita con la directora del establecimiento para solicitar su autorización y realizar la investigación en su escuela, ya que, por distintas razones de índole académica y administrativa no se encontraba en el establecimiento en los momentos que conveníamos para reunirnos.

Por otro lado entrevistar a las profesoras requeridas para nuestra investigación se vio entrampado debido a que las profesoras en cuestión estaban en evaluación docente por lo que nos solicitaron esperar hasta después del 16 de octubre fecha de término de esta.

Otro obstaculizador importante fue que uno de los días concertados para dos de las entrevistas no se pudo concretar debido a cambio de actividades de la escuela ya que por ser una escuela inclusiva, se preparó un acto de lanzamiento de la Teletón, en donde se reunió a toda la comunidad educativa, dando el calendario de actividades que se realizarían a partir del 20 de octubre, por lo que las profesoras a entrevistar no pudieron entregarnos el tiempo que se necesitaba para la entrevista.

El último de los obstaculizadores relevantes con lo que nos encontramos fue que los profesores en primera instancia no estaban de acuerdo que se les grabara en la entrevista, pidieron que no se publicara el audio, así como tampoco su nombre, luego se les explico que las entrevistas no llevarían sus nombres y que ellos debían autorizar mediante una carta que se les entregaría, si el audio podía

ser entregado a la universidad o no. A lo que estuvieron todos de acuerdo, considerando la confiabilidad de estos se firmara una carta de autorización.

4.2 Facilitadores para la recogida de la información.

En primera instancia cabe destacar la gran disposición de nuestros validadores tanto en la corrección de las preguntas como en las sugerencias, encaminándonos de manera prolija en las categorías y subcategorías que se debían realizar según nuestros objetivos.

También para la recabada de información de nuestra investigación fue la disposición que presento la directora del establecimiento para realizar la investigación en la escuela que ella dirige, colocándonos de inmediato en contacto con las profesoras tanto de 1° básico como las de 2° básico. Otorgándonos el tiempo para poder concertar la primera cita con ellas. Por otro lado, otorgándonos la posibilidad de realizar nuestras observaciones en las aulas requeridas.

A su vez es muy importante, ya que los profesores entrevistados, nos dieron tiempo suficiente para que realizáramos las preguntas con calma. Logrando un dialogo que amenizó la entrevista, cada una de las profesoras profundizo en las preguntas que se sentían más cómodas otorgándonos información extra para nuestra investigación.

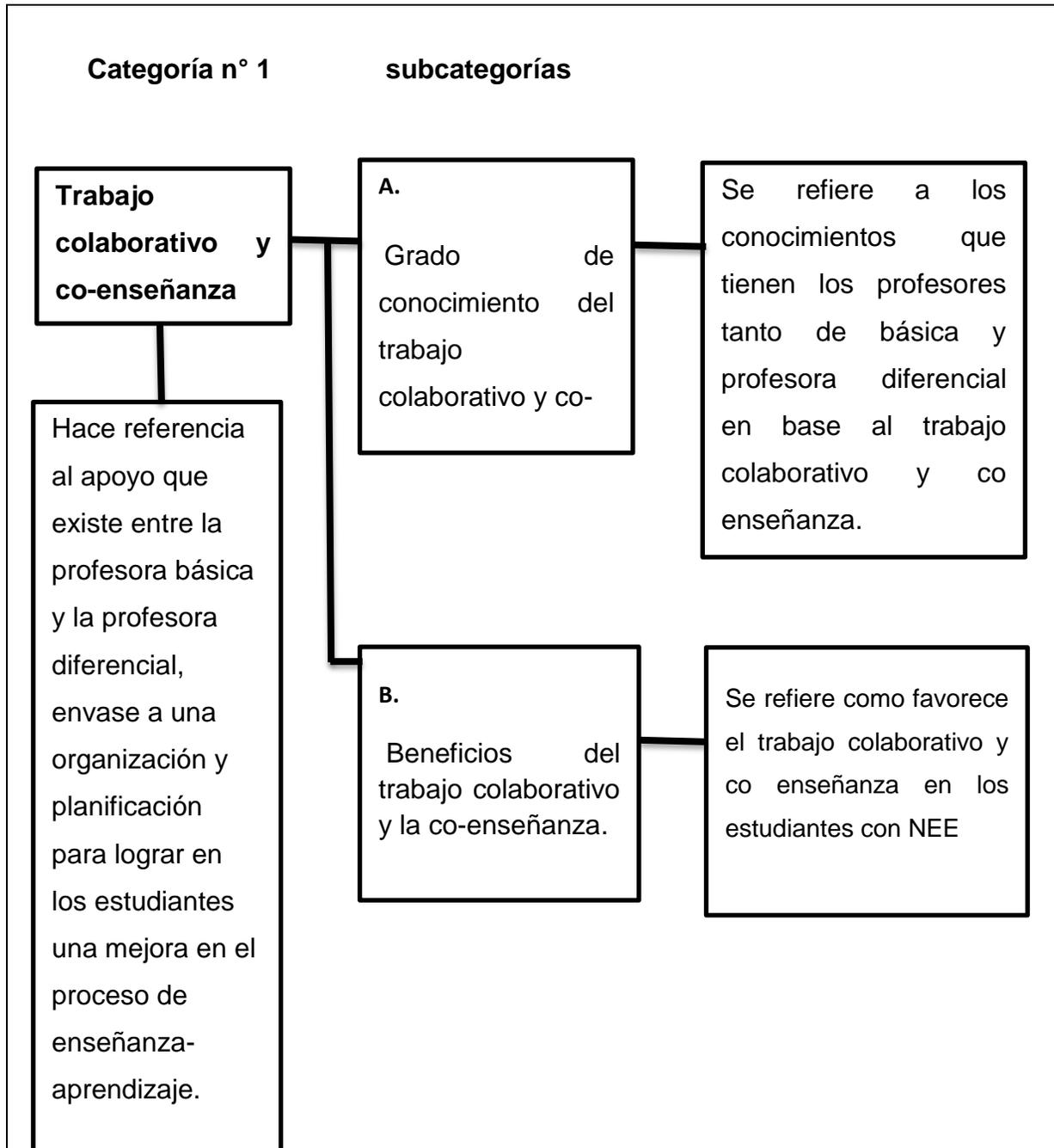
Para finalizar nuestra investigación se ve facilitada gracias a la buena disposición de las profesoras de aula para observar las clases de lenguaje otorgándonos un lugar en la sala, provista de una mesa y una silla, en momentos haciéndonos participar de esta, de manera indirecta, ósea haciéndonos confirmar alguna afirmación realizada a los estudiantes.

4.3 Otras consideraciones

Cabe señalar que durante el proceso de estudio de campo, los inconvenientes que se presentaron fueron el cambio de decisión por parte de una profesora quien autorizó la entrega del audio a la universidad, no así, las tres profesoras restantes, quienes presentaron buena disposición a las entrevistas, pero solicitaron explícitamente que sus audios no fueran entregados a la universidad, por lo que se realizó una solicitud en la que ellas firman y expresan la no autorización ni utilización de sus nombres.

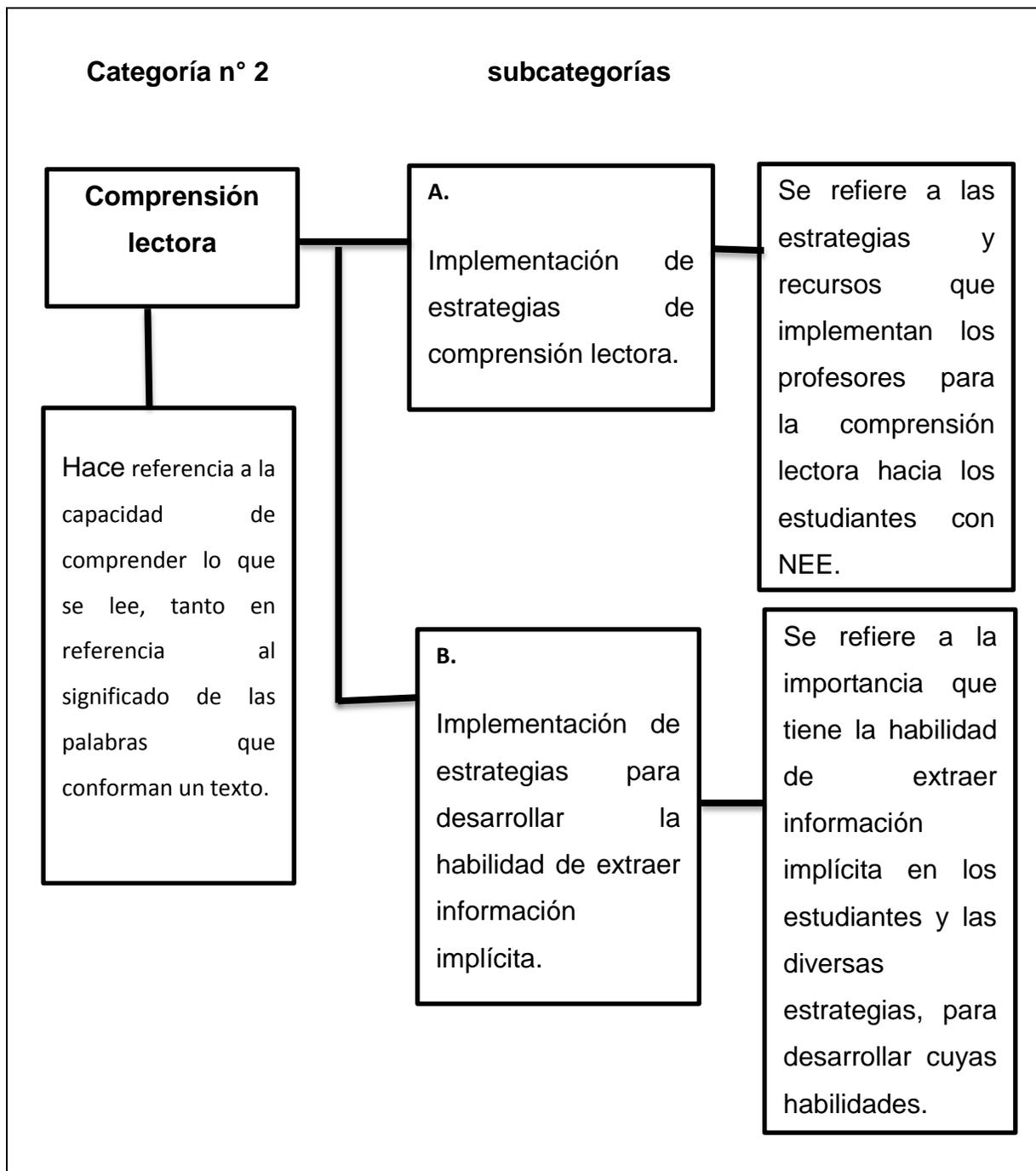
Capítulo V: Análisis de datos

5.1 Recuadro n°4 Consta de categorías y subcategorías correspondientes.



5.1 Se dará a conocer un análisis de datos adquiridos mediante el estudio de campo en relación con el constructo teórico definido es el establecimiento “Escuela Bellavista” ubicado en la comuna de Tomé.

Recuadro n°5 Consta de categorías y subcategorías correspondientes



5.2 el siguiente recuadro es para identificar cada uno de los actores y las instancias de observación con sus correspondientes siglas.

Recuadro n°6 profesores entrevistados para la recolección de datos y momentos de observación.

- Profesor diferencial: **PED1.**
- Profesora diferencial: **PED2.**
- Profesora básica: **PEB1.**
- Profesora básica: **PEB2.**
- Registro de observación 1: **RO1.**
- Registro de observación 2: **RO2.**
- Registro de observación 3: **RO3.**
- Registro de observación 4: **RO4.**
- Registro de observación 5: **RO5.**
- Registro de observación 6: **RO6.**
- Marcela Soto: **MS**
- Irmanella Salmerón: **IS**

5.3 Forma de interpretación y análisis de datos

Recuadro n°7 consta de la forma de interpretación y análisis de datos mediante un ejemplo.

Puntos de información	Información clave
Categoría 1: XXXXXXXXX Sub categorías: XXXXXXXXX	Pregunta: Se agregan todas las preguntas correspondientes a esta categoría.
Respuestas textuales Profesora diferencial: PD1	Respuestas: Respuestas textuales de los actores en la entrevista.
Respuestas textuales Profesora diferencial: PD2	Respuestas: xxxxxxxx
Respuestas textuales Profesora básica: PB1	Respuestas: xxxxxxxx
Respuestas textuales Profesora básica : PB2	Respuestas: xxxxxxxx
Repuestas textuales registro de observaciones: RO1, RO2, RO3, RO4, RO5, RO6.	Registro de observación
Teoría por análisis categorial	Se fundamenta las repuestas en recepción y observaciones obtenidas dando respuesta a nivel de la xxxxxxx

Recuadro n°8 interpretaciones y análisis de datos-categoría n°1

Puntos de información	Información clave
<p>Categoría: Trabajo colaborativo y co-enseñanza.</p> <p>Subcategoría A: Grado de conocimiento del trabajo colaborativo y co-enseñanza.</p> <p>Subcategoría B: Beneficios del trabajo colaborativo y la co-enseñanza.</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría A:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende usted por trabajo colaborativo? 2. ¿Qué tipo de co-enseñanza se privilegia en el aula común? 3. ¿Cómo incorpora los principios del decreto 83 para al trabajo colaborativo y co enseñanza? 4. ¿Qué otro elemento incorporaría en el decreto 83 para desarrollar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza? <p>Preguntas dirigidas a la subcategoría B:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿cómo favorece el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en desarrollo de la habilidad de extraer información implícita en los estudiantes con NEE? 6. ¿Cree Ud. que la co-enseñanza es una estrategia que beneficia a los estudiantes con NEE?

<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED1</p>	<p>PED1: subcategoría A</p> <p>R1: Bueno es una estrategia primordial para la mejora del aprendizaje de nuestros estudiantes lo que representan el, eh bueno disculpa eh que presentan NEE, este trabajo significa respeto la valorización del trabajo del otro el aprendizaje cierto, de nuestro propio desempeño que beneficia la estrategia trabajo cooperativo de Cada profesional, el que genera estrategias y la participación activa en nuestros estudiantes ósea por ende, también es un aprendizaje de calidad.</p> <p>R2: Bueno depende mucho de la confianza de nuestros miembros existen equipos que la, que prima la enseñanza de apoyo, tanto el docente en el aula que toma el rol de líder el profesor especialista realiza monitoreo de los estudiantes en este caso y apoya en el aula, la docencia paralela trabajan en forma paralela con el profesor pero bueno, retomando existe un pequeño grupo a cargo del profesor especialista que aparte de la clase, van trabajando de forma paralela bueno planifican lo que son las tareas lo ideal es que se espera en el equipo en el aula asumir ambos la co-enseñanza y tomar la responsabilidad de planificar evaluar y enseñar para todos los estudiantes de la clase.</p> <p>R3: Bueno siguiendo y retomando este el decreto 83 para mi encuentro que el trabajo colaborativo es</p>
---	--

	<p>una instancia que tiene el Equipo de aula para coordinar las estrategias que la igualdad de oportunidades realizando la adecuaciones necesarias en la planificación de aula que permiten participar y progresar a los estudiantes en este caso estamos hablando de NEE, la idea es flexibilizar el curriculum para que los objetivos planteados pertinentes y que sean relevantes para las características de cada niño y niña a través del DUA y el PACI en caso que sea necesario, todo esto permite valorizar , bueno que quedamos, te nombre el DUA el PACI y la idea es que se valla pavimentando el camino de la inclusión y la co-enseñanza permite planificar y evaluar estos procesos, realizar las modificaciones cierto necesarias para dar respuestas educativas en este caso que sean de calidad.</p> <p>R4: La verdad creo que más que incorporar elementos a este decreto, creo que es necesario generar mayor compromiso, conciencia de la necesidad de conocer la normativa, capacitarse, retroalimentarse respecto a los nuevos desafíos en la educación y empoderarse del rol de transformador que tenemos cierto como agentes educativos. Yo creo que este decreto viene a normar un poco la necesidad que va en aumento de nuestra realidad educativa, que no son sólo los estudiantes con en este caso con NEE eh bueno tú ya sabes que son los personajes con NEE, ya retomemos discúlpame porque estaba, me habían llamado justito un niño un</p>
--	---

	<p>estudiante , ya retomemos lo que estábamos hablando, existe en el aula una diversidad cierto y la idea es que más allá que esta NE de niños especiales siempre tenemos otra variedad de estudiantes que, la idea es que los aceptemos, respetemos y valoremos las diferencias y seamos capaces de generar cambios de calidad en nuestras prácticas pedagógicas.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED2</p>	<p>PED2: subcategoría A</p> <p>R1: Mira para mí el trabajo colaborativo es aquel que se aplica en conjunto con educadoras de aula común para poder aunar criterios y poder entregar los contenidos de una manera diversificada, ósea aaa aplicando estrategias, digamos mmm desde una mirada inclusiva hacia cada uno de los estudiantes teniendo siempre en cuenta sus estilos de aprendizaje.</p> <p>R2: En realidad es variada se da mucho la co enseñanza de apoyo, pero mm eso va a depender de la profesora de aula.</p> <p>R3: bueno es relativo, se incorporan específicamente en las planificaciones o a través del apoyo del equipo multidisciplinario.</p> <p>R4: bueno en realidad esto depende un poco de la estrategia y utilización de esta, o sea como lo proponga cada profesor y como lo comprenda cada estudiante, ya que si la planificación es completa y</p>

	<p>va en beneficio de los estudiantes debería favorecer y desarrollar todas las habilidades tanto de los estudiantes con NEE y sin ellas. Bueno no sé si incorporar en el decreto 83 que en algunos casos no debería haberse rebajado las horas de aula de recursos.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB1</p>	<p>PEB1: subcategoría A</p> <p>R1: El trabajo colaborativo en educación es poner en común ideas y estrategias, favoreciendo la articulación entre asignaturas, lo que va en directo beneficio del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>R2: Se privilegia las tutorías entre pares, donde los alumnos más aventajados apoyan a quienes presentan más dificultades para aprender.</p> <p>R3: Consensuando diversas formas de presentar y expresar la información, dependiendo de las características de los estudiantes, para lograr un trabajo articulado y en una misma sintonía.</p> <p>R4: La motivación y respeto constante para dar la confianza suficiente para demostrar lo aprendido.</p>

<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB2</p>	<p>PEB2: subcategoría A</p> <p>R1: Bueno más que nada, trabajo mancomunado que se realizan entre docentes que están presentes en el aula con el fin de apoyar a los estudiantes ya que se precisan apoyos especializados dentro y fuera del aula.</p> <p>R2: bueno en este caso La modalidad cincuenta y cincuenta se busca que ambos docentes, ya sean en diferenciales y profesora básica, que logren realizar un pimponeo de la experiencia de aprendizaje.</p> <p>R3: Bueno la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la realización de adaptaciones curriculares, la planificación previa de la realización de las clases obviamente basándome en el principio de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad inclusión educativa y valoración de la diversidad y su vez la flexibilidad en la respuesta educativa.</p> <p>R4: Bueno más que nada el tema Incorporaría algo en relación a la equidad de identidad género.</p>

<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PD1</p>	<p>PED1: subcategoría B</p> <p>R5: Bueno el trabajo colaborativo permite el desarrollo de destreza cooperativa cierto que los lleva a compartir necesidades en el equipo de aula y así mismo utilizar la co-enseñanza como estrategia efectiva para mejorar la enseñanza y aprendizaje por ende como lo puedes ver en una comprensión lectora y todo lo que implica en ello.</p> <p>R6: Claro que sí, Beneficia tanto a los estudiantes como a los educadores y profesores, en este caso tiene que haber una co- enseñanza ,y debe haber una co-enseñanza encuentro porque ya que los cursos numerosos hay que buscar la atención de los estudiantes, y es justamente el cambio de voz, de donde los chiquillos en este caso ,los estudiantes retoman la atención de la clase porque no sacan nada con hacer una clase eh monótona y no vas a tomar la atención de ellos , se te van a distraer, necesitas una clase dinámica para logra la atención de ellos y disculpa retomemos , bueno lo que te estaba mencionando los cambios son importantes para tomar el tema y que te tomen la atención nuestro alumnos nuestros estudiantes para que vuelva a centrar su atención en ella ya que hoy en día los alumnos están muy dispersos cualquier cosa se desconcentran y cualquier cosa necesitan también la motivación de que el profesor también en este caso de los educadores sean dinámicos en</p>
--	--

	<p>la clase, no tan monótono Y hay que buscar estrategias eso va el tema ya de enseñar y tomar el beneficio cierto del , de una educación de calidad que queremos entregar y así mismo resolver nuestras dudas e incluir sus actividades tremendamente beneficioso en general.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED2</p>	<p>PED2: subcategoría B</p> <p>R5: Sí, claro que favorece, muchísimo ya que, entre las estrategias de la profesora de la asignatura, y las que yo, como educadora diferencial podamos aplicar a los estudiantes en su aprendizaje. Se puede llegar a desarrollar muchas más habilidades no tan solo extraer información implícita eso.</p> <p>R6: Si, Creo que la co enseñanza es una estrategia que beneficia a todos los estudiantes de un aula, ya que finalmente su propósito es dar igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes y que todos tengan acceso al curriculum.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB1</p>	<p>PEB1: subcategoría B</p> <p>R5: Favorece de gran medida, ya que los estudiantes logran extraer información explícita en base a las experiencias de sus propios compañeros, dando opiniones y argumentando sobre temas cotidianos.</p>

	<p>R6: Sin duda que beneficia a los estudiantes con NEE, ya que los ayuda a mejorar su autoestima, mejorando su participación en el aula.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB2</p>	<p>PEB2: subcategoría B</p> <p>R5: Bueno las habilidades están al servicio del desarrollo de cuyas habilidades cognitivas superiores ya sea el lenguaje el pensamiento, dentro de este último el extraer información implícita se busca la realización de inferencias que genera el desarrollo de habilidades que fomenten la resolución de problemas, la selección de estrategias y la potenciación de inteligencias múltiples de nuestros educandos y la co enseñanza se hace de la diversificación de estrategias a través del desarrollo de estas.</p> <p>R6: Obviamente de todas maneras, ya que la enseñanza propicia las oportunidades a nuestros estudiantes, fomentando las estrategias para un desarrollo cognitivo de Y la co enseñanza mejorando y fortaleciendo los aprendizajes, ya sea la entrega de oportunidades y esta modalidad está bien hecha. Ya que apoya principalmente.</p>
<p>Respuestas textuales Registro de</p>	<p>RO1: Se evidencia el trabajo colaborativo y co enseñanza, PB da a conocer el objetivo de la clase, PD da a conocer los momentos de la clase, ambas</p>

<p>observación:</p>	<p>interactúan con los AS sobre las normas de convivencia, PB pregunta que creen que tratará el objetivo de la clase.</p> <p>PB realiza la actividad, los AS reciben laminas con secuencia de imágenes para recortar, donde ellos deben secuenciar las partes del cuento que visualizaron en el video. Luego colorean. AS son monitoreados por PD y PB.</p> <p>PB y PD entregan guía de aprendizaje en las que deben extraer información, esta debe ser de acuerdo al cuento observado, completan la guía en conjunto con un PPT expuesto en la data. Nombre del protagonista, sucesos del cuento, responden pregunta enseñanza del cuento. PD monitorean a los AS que presentan mayor dificultad y PB explica a todos los AS.</p> <p>PB, PD Y AS comentan la actividad y al azar responden a las preguntas.</p> <p>RO3: PB y PD activan conocimientos previos, preguntan si recuerdan la clase anterior y que fonema vieron, AO levanta la mano dice- profesora no traje el cuaderno. PB indica que no se preocupe que no trabajaran en él, pero que debe traerlo la próxima clase. PB pregunta sobre el fonema visto la clase anterior, y los invita a observar la sala de clases e indicar objetos de esta que contengan el fonema /J/.</p> <p>PD entrega un poema a cada AO, y lo lee en voz alta, los AS siguen lectura, luego lo leen en conjunto,</p>
----------------------------	---

	<p>socializan este, PD indica que deben encerrar en un círculo a color los fonemas que encuentren en este. PB y PD monitorean a cada AO.</p> <p>.</p> <p>RO4: PB y PD realizan la escena, y le piden a los AS quien quiere ser protagonista del cuento. Los AS realizan la escena, pasando en pareja, al centro de la alfombra. Tanto PB como PD les van ayudando con los diálogos, y expresión corporal.</p> <p>RO5: PB ¿cuál es el último fonema que han visto? los AS buscan en su cuaderno y le indican el fonema /J/, luego les pide que le señalen palabras que contengan este fonema y los escribe en la pizarra, JABALI, JUAN, JOTA, JAVIER, JOTE...ETC.</p> <p>PB les entrega un dibujo de la letra J para rellenar, y les indica que deben rellenar con papel lustre picado y que deben picar con los dedos. PB y PD monitorean la actividad y ayudan pasando los papeles y pegamento.</p> <p>RO6: PB les entrega una guía con dibujos y palabras que deben unir según corresponda. PD y PB monitorean a todos los AS. Luego pegan actividad en su cuaderno.</p> <p>RO7: PB y PD reparten una guía, en el cual deben leer el texto y responder las preguntas ¿este texto es ¿enumerar los dibujos según el orden de la preparaciónETC? PD monitorea a los AS y solucionando dudas.</p>
--	---

	<p>PB les comenta a los AS que deben crear una receta con sus ingredientes y preparación.</p> <p>PD revisa en conjunto con los estudiantes la creación de sus recetas.</p> <p>RO8: PB y PD les entregan a los AS un texto, el cual PB comienza la lectura en voz alta y luego continua la PD, los AS siguen la lectura.</p> <p>PB le da la siguiente instrucción a los AS, buscar en el texto vocabulario desconocido, subrayar con lápiz de color rojo y anotar en sus cuadernos para luego buscar en sus diccionarios el significado de la palabra desconocida, PD monitorea y apoya a los AS a utilizar el diccionario, ya que a muchos de los AS aun no lo saben manipular.</p> <p>PB revisa las actividades de cada estudiante en conjunto con la PD, finalizando con preguntar a los cuales fueron sus dificultades.</p>
<p>Teoría de análisis Categorial:</p>	<p>Se entiende el trabajo colaborativo como trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. (Bekeman y Danker, p. 4).</p> <p>El concepto co-enseñanza, se refiere a la unión de dos o más profesionales de la educación, que se</p>

	<p>contribuyen en equipos de aula, cuyo propósito es impartir sustancialmente instrucción a un grupo de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje. (Cook, 2014)</p> <p>Se define el trabajo colaborativo a un grupo de profesionales que trabaja en apoyo mutuo en el espacio de aula común, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. (Decreto 170,2009)</p>
<p>Interpretación por análisis categorial:</p>	<p>Se infiere a partir de las respuestas, que existe un manejo adecuado de los conceptos y en poner función la práctica el trabajo colaborativo y co-enseñanza; pero se requiere reforzar el trabajo estipulado del Decreto 170/2009 y Decreto 83/2015. Sin embargo, la teoría del trabajo colaborativo habla de que en equipo se realiza entre dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, desde el momento de la planificación, la acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. Es algo que se evidenció de manera regular en las observaciones aplicadas, ya que en algunas oportunidades no se</p>

	evidencio una planificación previa de la Educadora Diferencial y de Básica, ya que solo en los momentos de la clase y organización hay acuerdos para el abordaje de las intervenciones que se realizan en el aula.
--	--

Puntos de información	Información clave
<p>Categoría: Comprensión lectora</p> <p>Subcategoría A: Implementación de estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Subcategoría B: Implementación de estrategias para desarrollar la habilidad de extraer información</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría A:</p> <p>7. ¿Qué tipo de estrategias implementa Ud. para que los estudiantes adquieran la comprensión lectora?</p> <p>8. ¿Qué estrategias de comprensión lectora beneficia a los estudiantes con NEE? ¿Por qué?</p> <p>Preguntas dirigidas a la subcategoría B:</p> <p>9. ¿Qué importancia tiene el desarrollo de la habilidad de extraer información implícita tanto en la vida estudiantil como en la vida cotidiana?</p>

<p>implícita.</p>	<p>10. ¿Qué tipo de estrategias utiliza Ud. como profesora para desarrollar habilidad extraer información implícita en estudiantes con NEE?</p> <p>11. ¿Cómo utiliza el Diseño universal de Aprendizaje (DUA) para el desarrollo de la habilidad de extraer información implícita en los estudiantes con NEE?</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED1</p>	<p>PED1: subcategoría A</p> <p>R7: (Profesor pide repetir la pregunta, bueno en mi caso entre las estrategias utilizadas mencionar la lectura de los textos para mí la lectura la tomo de una manera)</p> <p>Bueno como te mencionaba la lectura , lo que hacemos es acorde a la realidad e intereses de los estudiantes permitirles vincular la nueva información cierto desde conocimientos previos a la lectura que es comprender los textos de diversidad, de diversa complejidad con sus conocimientos previos, utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, modelo de estrategias de comprensión lectora, comentar, opinar, debatir también el texto entre ellos mismos, interrogar cierto el texto para construir su significado comparar puntos de vista de los textos leídos, entre otras.</p> <p>R8: bueno Considero que una de las estrategias más efectivas para potenciar la comprensión lectora de</p>

	<p>nuestros estudiantes es el uso de estrategias antes, durante y después de la misma lectura, modelando cuando sea necesario su uso. Utilizando los textos, materiales didácticos adecuados y adaptamos las necesidades para nuestros estudiantes. De esta forma, guiamos las diferentes etapas de la lectura.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED2</p>	<p>PED2: subcategoría A</p> <p>R7: Haber en primera instancia bajo mi criterio verificar la fluidez de lectura que presenta el estudiante y luego poder generar estrategias en relación a material concreto, softwares educativos, creación de textos, lecturas del interés de los estudiantes, observación, idea principal, etc.</p> <p>R8: Esto va depender de las habilidades que tenga cada estudiante y estilo de aprendizaje, ya que si lo analizamos desde un punto de vista de los estilos de aprendizaje y la inclusión cada uno aprende de una manera diferente y no existe una estrategia específica solo para los estudiantes con NEE.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB1</p>	<p>PEB1: subcategoría A</p> <p>R7: Una de las estrategias de comprensión lectora más efectiva son aquellas que trabajan en torno al texto durante antes perdón antes durante y después que implica esto la estrategia de antes va de la mano con</p>

toda las predicciones por ejemplo tu puedes mostrar el contorno de un texto por ejemplo un poema solo muestras el contorno es angosto es largo y los chicos van a predecir de que es un poema de ahí pueden sacar un propósito que es embellecer palabras expresar sentimientos que quien es el autor que es un poeta quien es el hablante lirico que es la voz dentro de un poema todo eso lo puedes inferir a partir por ejemplo del contorno de la figura del texto pero también la predicción se puede trabajar en torno a una imagen por ejemplo una fábula de la tortuga y la liebre fácilmente tú le puedes poner una imagen que represente eso los chicos te van a dar sus predicciones y todas sus ideas y tú las anotas en la pizarra ,la van a notando todo y no la borras hasta que leen el texto para comprobar si sus predicciones fueron reales ya eso se trata la estrategia del antes todo el capital cultural toda las ideal de los chiquillos tienen que sacarla a la luz sin conocer el texto todavía.

La estrategia del durante implica poder tomar el texto leerlo comprenderlo e ir comprobando si sus predicciones fueron ciertas a la ves de que se hacen diferentes tipos de lectura por ejemplo para poder comprenderlo bien un texto es necesario leerlo aproximadamente unas tres veces y ahí uno como docente tiene que jugar entorno a eso por ejemplo que la primera lectura sea individual y la segunda lectura coral turnada y que la tercera lectura sea guiada por el docente esa es una de las primeras partes, luego la estrategia de durante es ir reconociendo por ejemplo si hay preguntas inferencial igual subrayas lo que te

	<p>puede servir para responder de forma inferencial ya y lo bueno igual sería aquí poder decir que hay como un con el co aprendizaje con el compañero o sea poder fomentar el trabajo colaborativo entre pares la zona del desarrollo próximo el zdp trabajar ahí sería bueno. Y al final después es volver a ser lo mismo por ejemplo comprobar como pudimos descubrir que el texto se trataba de eso e poder argumentar les gusto el texto leído porque que le hubieras cambiado del texto que no te gusto qué opinas de tal personaje que hubieras hecho tu si hubieses sido tal personaje cosas así.</p> <p>R8: Para los estudiantes con NEE utilizaría una estrategia de comprensión lectora en base a instrucciones simples, donde después de leer un texto o frase deberán realizar una acción y de esa forma se evalúa su comprensión, la estrategia que más sirve para los estudiantes con NEE a mi parecer son aquellas todas que se modelan a partir de lo concreto por ejemplo aquellas que tú tienes laminas porque estás trabajando lo visual en aquella que tienes tarjeta para secuencial porque es concreto y manipulable en aquellas que se pueden ir comprobando de inmediato por ejemplo mmm ya se trabajó y vamos revisando en la pizarra es como un apoyo contante ya sea de los pares y también de la docente que es la guía.</p>
--	---

<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB2</p>	<p>PEB2: subcategoría A</p> <p>R7: Estrategias de comprensión lectora de manera literal, a través de la utilización de material didáctico para el desarrollo de las estrategias y lecturas en eco, más que nada, en voz alta, entre otras, porque dentro de los primeros niveles es fundamental para ir adquiriendo as adelante una buena comprensión lectora.</p> <p>R8: bueno yo creo que todas las benefician, ya que, se pueden ver de diversas maneras en el logro de la comprensión de textos, buscando el desarrollo.</p> <p>Más que nada eh porque la comprensión lectora en los estudiantes es fundamental para el desarrollo de la vida.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED1</p>	<p>PED1: subcategoría B</p> <p>R9: Bueno a habilidad de realizar inferencias es muy importante para el desarrollo de la comprensión lectora, le permite al lector crear nuevos significativos para relacionarse con el texto leído cierto Mientras trabajemos esta habilidad a más temprana edad, lograremos que los estudiantes sean capaces a futuro de realizar inferencias cierto de manera autónoma, por esto debemos darles las oportunidades de practicarlas e intervenir oportunamente frente a las dificultades que presenten ellos.</p>

	<p>R10: eh bueno la idea es hallar las pistas o claves en el texto cierto, para realizar las conclusiones, hacer predicciones y pensar mientras leen y revisarlas a medida que avanzan con su lectura, realizar inferencias causa-efecto.</p> <p>R11: Bueno Los principios como tú ya sabes algo del tema, los principios del DUA nos permiten flexibilizar las actividades cierto, metodologías de estrategias y de esta forma complementamos la didáctica que existen y damos mayor accesibilidad a los, al proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el diseño de la clase debe considerar múltiples formas de motivación cierto, lo que habíamos relacionado anteriormente a tu pregunta para presentaciones de las actividades de la acción y expresión. Esto los permite, adaptar la presentación cierta de los textos, graduar los apoyos que requieren los estudiantes, destacar las ideas principales, los conocimientos previos, guiar el procesamiento de la información, variar las exigencias, facilitar estrategias, facilitar la reflexión, etc. No sé si esto se entiende, pero esa es una idea.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora diferencial PED2</p>	<p>PED2: subcategoría B</p> <p>R9: Es de suma importancia ya que en general en nuestras vidas, no siempre todo esta concreto o explícito y a partir de esta habilidad estamos desarrollando también otras como el razonamiento, analogías y la percepción.</p>

	<p>R10: Estrategia de idea principal, subrayar, observar, tomando apuntes y estrategia de los 5 pasos (pre-lectura, lectura por párrafos, inferir idea central, lectura de estudio y relectura y armado de apuntes.</p> <p>R11: Se utiliza a partir de la utilización de estrategias diversificadas, de los principios de DUA y de las adecuaciones curriculares que se les puedan generar a los estudiantes.</p>
<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB1</p>	<p>PEB1: subcategoría B</p> <p>R9: Es una habilidad fundamental, ya que durante toda nuestra vida se deben tomar decisiones en base a información, la que no siempre se encuentra explícita.</p> <p>R10: La lectura de fabulas simples es una de las mejores estrategias para obtener información explícita por parte de alumnos con NEE.</p> <p>R11: Utilizando todas las estrategias disponibles de acuerdo a las necesidades y características de cada estudiante.</p>

<p>Respuestas textuales Profesora básica PEB2</p>	<p>PEB2: subcategoría B</p> <p>R9: Bueno yo creo que es de gran importancia ya que Permite comprender, reflexionar, tener un pensamiento crítico asertivo del que lo rodea para la toma de decisiones acertadas en un mundo competitivo que te exige abstraer información en forma constante e inmediata, en esta vida.</p> <p>R10: bueno las estrategias son varias, pero principalmente Utilizo el pensamiento lógico, pensamiento reflexivo, el razonamiento. Como estrategias mezclando el uso de material didáctico y recursos materiales y audiovisuales para fortalecer la extracción de información.</p> <p>R11: Bueno yo creo que principalmente se utiliza en todo momento ya que nos da pautas, puntos de verificación claves que nos permiten la valoración más clara y certeza de los aprendizajes que necesitamos claramente para los estudiantes para la diversificación y utilización de variados recursos que también nos entregan el diseño universal en este caso es fundamental para el desarrollo de las habilidades ya que la información implícita ayuda a los estudiantes a manejar de mejor manera nuevas estrategias que pueden salir adelante. Nuestros estudiantes prendan. El diversificar y utilizar variados recursos nos permite mejorar.</p>
--	---

<p>Respuestas textuales</p> <p>Registro de observación:</p>	<p>RO1 Según lo evidenciado en comprensión lectora PB realiza la actividad, los AS reciben laminas con secuencia de imágenes para recortar, donde ellos deben secuenciar las partes del cuento que visualizaron en el video. Luego colorean. AS son monitoreados por PD y PB.</p> <p>PB y PD entregan guía de aprendizaje en las que deben extraer información, esta debe ser de acuerdo al cuento observado, completan la guía en conjunto con un PPT expuesto en la data. Nombre del protagonista, sucesos del cuento, responden pregunta enseñanza del cuento. PD monitorean a los AS que presentan mayor dificultad y PB explica a todos los AS.</p> <p>PB, PD Y AS comentan la actividad y al azar responden a las preguntas.</p> <p>RO2: PD entrega guía para pintar el fonema /J/ y otra guía para formar silabas. Unen con lápiz de diferente color cada fonema /J/ con la vocal correspondiente a, e, i, o, u luego pegan en su cuaderno.</p> <p>RO3: PD entrega un poema a cada AO, y lo lee en voz alta, los AS siguen lectura, luego lo leen en conjunto, socializan este, PD indica que deben encerrar en un círculo a color los fonemas que encuentren en este. PB y PD monitorean a cada AO.</p> <p>RO4: PD les da la bienvenida a la sala CRA y les cuenta que van a elegir un cuento el que leerán y que luego deben de actuar en grupos las escenas que se</p>
---	--

	<p>les indique.</p> <p>PD les pide se sienten en la alfombra, se coloca un gorro de pirata y les lee el cuento de manera entretenida.</p> <p>RO5: PB habla del comportamiento de los AS, anota en el libro de clases, y les pide a los AS que completen su actividad y que luego verán un cuento en internet.</p> <p>RO6: PB realiza una retro alimentación y les comenta que para la próxima clase les traerá un poema para memorizar les lee el poema “la hache”.</p> <p>RO7: PD declama el poema con movimiento corporal según indican los versos. Luego leen en conjunto, verso a verso primero ella luego los AS. Luego vuelven a leer estrofa a estrofa. En conjunto repiten el poema tres veces.</p> <p>PD la educadora les pide que den vuelta la hoja y completen la guía esta tiene partes del poema y ellos deben completar el verso.</p> <p>RO8: PB le da la siguiente instrucción a los AS, buscar en el texto vocabulario desconocido, subrayar con lápiz de color rojo y anotar en sus cuadernos para luego buscar en sus diccionarios el significado de la palabra desconocida, PD monitorea y apoya a los AS a utilizar el diccionario, ya que a muchos de los AS aun no lo saben manipular.</p>
Teoría de análisis	<p>La lectura es uno de los ejes fundamentales que conforman la competencia comunicativa de una</p>

<p>Categorial:</p>	<p>persona. Asimismo, establece que: Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. (MINEDUC, 2012, p.36).</p> <p>De este modo, para que los niños y jóvenes sean capaces de enfrentar la lectura y comprender mejor lo que leen es necesario enseñar estrategias apropiadas para que así puedan ser capaces de desarrollar diversas destrezas tales como: “encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir secuencia de eventos, establecer relaciones causa-efecto y muchas otras” (Condemarín, 1981, p.9).</p>
<p>Interpretación por análisis categorial:</p>	<p>Se infiere que, a partir de las respuestas dadas, las docentes tienen un conocimiento medio del concepto y un excelente manejo en las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que en la práctica pedagógica que se ejecutan de manera adecuada. Tanto PEDS y PEBS señalan que se deben realizar lecturas en base a las experiencias significativas y bajo el conocimiento de los estudiantes para dar inicio con la comprensión lectora y siempre comenzando de lo más general, a lo más particular.</p> <p>Además de verse presente en sus actividades el desarrollo de las estrategias del Diseño Universal de Aprendizaje dentro del desarrollo de cada clase. Para implementar estas estrategias se utilizó textos significativos para los estudiantes, subrayado de ideas</p>

	principales, tomas de apuntes y relecturas de los texto acompañada de acotaciones por parte de las docentes.
--	--

5.4 Análisis por subcategorías

Recuadro n°9 Indica un análisis por cada subcategoría de las categorías.

<p>Síntesis categorial 1: Trabajo colaborativo y co- enseñanza.</p>
<p>Subcategoría A: Grado de conocimiento del trabajo colaborativo y co-enseñanza.</p> <p>De acuerdo a las entrevistas y observaciones realizadas se infiere que hay un manejo adecuado de los conceptos vistos de trabajo colaborativo y co-enseñanza, ya que, las estrategias utilizadas por los docentes entrevistados son desarrolladas de manera efectiva en el aula para lograr un aprendizaje continuo y significativo, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los estudiantes, especialmente a los estudiantes con NEE que integran el PIE, pertenecientes a primer y segundo año básico. De esta manera los profesores establecen el trabajo colaborativo y la co-enseñanza desde las planificaciones, considerando los objetivos curriculares, la variedad de aprendizajes, materiales educativos y procedimientos de evaluación. Evidenciando el compromiso del equipo de aula conformado por la profesora diferencial y profesora de aula.</p>
<p>Subcategoría B: Beneficios del trabajo colaborativo y la co-enseñanza</p> <p>En relación a esta sub-categoría es beneficioso para los estudiantes este</p>

ámbito, ya que, los docentes entrevistados evidencian un manejo significativo en el desempeño y desarrollo del trabajo Colaborativo y la co-enseñanza; ya que los docentes utilizan todas las estrategias en beneficio a sus estudiantes a cargo y lograr un aprendizaje significativo para ellos. La implementación de estas estrategias utilizadas en el aula, permite que los estudiantes tengan un acceso a recibir la información de diversas formas, las que permiten que este pueda preguntar al docente con el que se siente más confiado.

Síntesis categorial 1: Comprensión lectora

Subcategoría A: Implementación de estrategias de comprensión lectora.

Con respecto a esta sub-categoría se evidencia que según las entrevistas y observaciones realizadas los docentes presentan un manejo importante de las estrategias de comprensión lectora, para el aprendizaje significativo; ya que todos realizan sus actividades en base a diversos estilos de aprendizaje y de manera concreta para el desarrollo óptimo de ellas. A su vez concuerdan en que se deben realizar intervenciones antes, durante y después de que se presenta el objetivo de cada clase y así implementar las estrategias necesarias para un buen desarrollo del manejo de la habilidad de comprensión lectora.

En cuanto a la aplicación de las actividades de comprensión lectora los docentes al igual que en las otras áreas tienen un manejo dinámico y significativo, utilizando estrategias que van desde lo general hasta lo más específico de un texto, requerido dentro del aula por sus estudiantes.

Subcategoría B: Implementación de estrategias para desarrollar la habilidad de extraer información implícita.

Los docentes entrevistados dan referencia de que para la realización de una buena habilidad para la extracción de información implícita primero se debe realizar variadas formas de aprendizaje como, subrayar, dar pistas en el texto, realizar lecturas previas desde los párrafos, ideas principales, toma de apuntes, relectura y un armado nuevo de los apuntes ya antes realizados; como a su vez de lecturas simples primeramente para ir reforzando de manera secuenciada el pensamiento ya sea de manera lógica o reflexiva. Con el objetivo final de lograr un razonamiento y comprensión de la información extraída implícitamente y en base al nivel de lectura de los estudiantes, para así lograr un desarrollo óptimo y significativo para ellos.

Por lo que todos los docentes en cuestión lograr desarrollar actividades y/o estrategias propicias para el desarrollo de la habilidad de la extracción de información implícita de textos. Dentro de las actividades implementadas pudimos observar; que en la extracción de información implícita se utilizó textos significativos para los estudiantes, subrayado de ideas principales, tomas de apuntes y relecturas de los texto acompañada de acotaciones por parte de las docentes,

VI. Conclusión

El presente informe nos permite concluir que, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, entre la docente de aula y la profesora diferencial, son fundamentales para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, en este caso favoreció el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y extracción de información implícita, en los estudiantes de primer y segundo año básico, con necesidades educativas especiales.

Para lograr estas conclusiones, se ha planteado un objetivo general y tres objetivos específicos, preguntas y supuestos a nuestra investigación que se han conseguido responder mediante registros de observación directa y entrevistas semi-estructuradas.

La primera interrogante de nuestra investigación, considera cómo el trabajo colaborativo entre la profesora de aula y la profesora diferencial, desarrollan las habilidades de comprensión lectora para extraer información implícita en los estudiantes con NEE y que tiene como objetivo general analizar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza éste arrojó el siguiente resultado; los profesores entrevistados tienen un manejo adecuado de los conceptos de trabajo colaborativo y co-enseñanza aplicando el decreto 83, quien propone a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multi profesionales y familia, siendo capaz de diversificar la respuesta educativa.

Así, las estrategias utilizadas por los docentes entrevistados son desarrolladas de manera efectiva en el aula para lograr un aprendizaje continuo y significativo, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los estudiantes, especialmente a los estudiantes con NEE que integran el PIE, pertenecientes a primer y segundo año básico. De esta manera los profesores establecen el trabajo colaborativo y la co-enseñanza desde las planificaciones, considerando los objetivos curriculares, la variedad de aprendizajes, materiales educativos y

procedimientos de evaluación. Evidenciando el compromiso del equipo de aula conformado por la profesora diferencial y profesora de aula.

De acuerdo a los objetivos específicos, que tienen relación con describir como el trabajo colaborativo y la CE entre ambas profesoras, desarrollan la habilidad de extraer información implícita, identificar en qué medida favorece en los estudiantes con NEE, el Trabajo Colaborativo y la Co-enseñanza en el desarrollo de esta habilidad y finalmente conocer como las estrategias implementadas en el Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza favorecen la habilidad de extraer información, dio como resultado; que efectivamente los docentes trabajan de manera colaborativa en el aula, que poseen una variedad de actividades en base a las capacidades de cada uno de sus estudiantes, de su contexto y bajo los estilos de aprendizaje diferenciados en el aula. En cuanto a la aplicación de las actividades de comprensión lectora los docentes al igual que en las otras áreas tienen un manejo dinámico y significativo, utilizando estrategias que van desde lo general hasta lo más específico de un texto, requerido dentro del aula por sus estudiantes.

Dentro de las actividades implementadas pudimos observar; que en la extracción de información implícita se utilizó textos significativos para los estudiantes, subrayado de ideas principales, tomas de apuntes y relecturas de los texto acompañada de acotaciones por parte de las docentes, para ir desarrollando de manera paulatina las habilidades del pensamiento y de manera lógica y reflexiva, por otro se observa como resultado que las docentes utilizan todos los tipos de co-enseñanza, para cumplir su objetivo.

Por otro lado mediante las entrevistas realizadas a los profesores y la observación directa dentro del aula de primero y segundo básico dio como resultado un manejo apropiado y evidente del diseño universal de aprendizaje, ya que los profesores tanto de aula como de educación diferencial trabajan bajo la flexibilización de las actividades, en el acceso al proceso de enseñanza aprendizaje, bajo formas de motivación significativas y con el modelo de acción y expresión de expresiones. A su vez por medio de actividades diversificadas y bajo

adecuaciones curriculares y de las características de los estudiantes. Todo esto bajo pautas, puntos de verificación, utilización y diversificación de recursos específicos.

En relación a lo anteriormente expuesto, se concluye que en la investigación se logró abordar la información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación. Evidenciando el desarrollo de habilidades de los estudiantes bajo el trabajo colaborativo y co-enseñanza de los docentes en el aula.

Lo más relevante de esta investigación fue conocer en terreno el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, la diferencia entre ambos conceptos, conocer el decreto que los ampara, dar a conocer que tipos de co-enseñanza se privilegia en el aula. Otro aspecto importante de esta investigación es dar a conocer la implementación de las estrategias utilizadas en el aula, para el aprendizaje significativo de los estudiantes, observando un manejo adecuado de los objetivos y actividades realizadas en el aula.

Dentro de los aportes que entrega esta investigación a la educación chilena, es dar a conocer la efectividad de realizar un trabajo colaborativo y co-enseñanza de manera idónea entre la profesora de aula y la profesora diferencial, ya que los estudiantes responden motivados a las actividades y al apoyo de más de un docente sintiendo la confianza necesaria, si no en uno en el otro, para resolver dudas tanto académicas como en su vida cotidiana dentro y fuera del aula.

A su vez es importante dar a conocer la eficacia de las estrategias que utilizan en el aula, los docentes, para los aprendizajes de todos los estudiantes entre las que destaca el DUA, ya que, este atiende a la diversidad de todos los estudiantes que están dentro del aula.

Con respecto a la proyección de este trabajo de investigación se debería indagar en el rendimiento de los estudiantes, para saber qué tan efectivas son las estrategias utilizadas en el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, llevando de esta manera esta investigación a un enfoque cuantitativo.

VII: Bibliografía

(UNESCO, 2009a), (Tomilson, 2008), (Stainback and Stainback, 2001), (UNESCO, 2009b), (ONU, 1993), (Marzano, 2003), (Lucchini, 2002), (Condemarín, 1999), (Coll et al., 2002), (Ardanaz, 2004)

Ardanaz, L. (2004). La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones. Claves para la innovación educativa. Barcelona: GRAO

Coll, C., Palacios, J., and Marchesi, A. (2002). Los problemas de lenguaje en las escuelas, chapter El lenguaje escrito y sus dificultades. Una visión integradora, p. 127–159. Madrid: Alianza Editorial.

Condemarín, M. (1999). Lectura temprana. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello

Lucchini, G. (2002). Niños con necesidades educativas especiales. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Luis A. Aguilar Montero. (s/f).Informe de Warnock.

Marzano, R. (2003). Classroom management. Virginia: ASCD.

ONU (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

MINEDUC. (2009) Decreto 170.

MINEDUC. (s/f). Decretos y normativas.

MINEDUC. (2008). Material elaborado el presente por la Unidad de Educación Especial de la División de educación general del Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2005). Nuestro Compromiso con la Diversidad.

MINEDUC. (s/f). LGE. Ley General de Educación.

MINEDUC. (2015). Diversidad de la enseñanza, Decreto 83.

MINEDUC (2013). Orientaciones PIE.

MINEDUC (2016). Antecedentes de educación especial.

MINEDUC (2005). Nuestro compromiso con la diversidad

MINEDUC (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.

Scielo. (2013) Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión (Peña M, 2013 pág. 93-103)

Scielo (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile.

Stainback, S. and Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum. Madrid: Narcea.

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Participación Educativa. (2011). Educación inclusiva: todos iguales todos diferentes.

Tomilson, C. (2008). El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Madrid: Octaedro

UNESCO (2009a). Declaración mundial sobre la educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia: UNESCO

UNESCO (2009b). Educación para todos en las Américas. Santo Domingo: OREAL.

UNESCO. (1994). Declaraciones de Salamanca.

Valmaseda C. (2016). Las estrategias de comprensión lectora.

