



UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Facultad de Educación

**Pedagogía en Educación Diferencial mención Dificultades
del Aprendizaje Escolar**

Proyecto de Título

**ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE
TRABAJO COLABORATIVO ENTRE UNA DOCENTE DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y UNA EDUCADORA DIFERENCIAL EN
FORMACIÓN.**

**Para optar al grado académico y título profesional de Licenciado(a)
en Educación y Profesor(a) de Educación Diferencial con mención
en Dificultades del Aprendizaje Escolar**

Por

PALOMA JAVIERA VALDEBENITO CARRASCO

Profesora Guía: Tatiana Cisternas León

Santiago, Chile

2019

“Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?”

Declaración de Salamanca, UNESCO (1994)

AGRADECIMIENTOS

El agradecimiento es la memoria del corazón y la vida entera sería insuficiente para poder agradecerle a mi familia por tanto amor. Desde la labor incesante de mis padres para querer darme lo mejor, hasta el apoyo incondicional de mi hermano y porque no decir de mis mascotas Lucca y Alaska que con su amor eterno me alegraron la vida. Agradezco con mi alma al apoyo constante de mis amigas y que juntas hemos logrado llegar a este punto culmine. No sería lo mismo sin ustedes: Javiera, Loreto, Bárbara y Luna.

Agradezco ser quien soy, la vida que he logrado llevar, la familia que tengo, dónde nací, haber podido estudiar, agradezco ser mujer y seguir viva; agradezco profundamente tener la dicha de tener cosas tan esenciales que otros no, como amor y preocupación y donde mi único objetivo es ser feliz. Mientras que día a día miles de niños y jóvenes sacrifican su infancia y, sus sueños son pisoteados por una desigualdad que cala hasta lo más hondo. Niños que ya no son niños, que se les arrebató su niñez y deben preocuparse de si van a comer, de guardarse del frío en invierno, de sobrevivir. Por esos niños que aún viven, y por aquellos que han muerto a manos del SENAME, decidí convertirme en educadora, en ser un agente de cambio, y así agradecer lo que tengo, ofreciendo cambiar un poco la realidad de aquellos que tienen mucho menos.

Finalmente, quiero agradecer con todo mi corazón a esas personas que día a día salen a luchar por reivindicar la dignidad del pueblo sin saber si volverán a sus casas, o si volverán con sus dos ojos, con perdigones o golpeados y que sin miedo luchan por todos.

Wimutriparpule taiñ che trokingen fenteküñuaiñ. Hasta que la dignidad se haga costumbre.

RESUMEN

La educación chilena con sus normativas promueve estrategias colaborativas para el trabajo de los profesionales. Sin embargo, los docentes en su mayoría siguen teniendo practicas solitarias en las escuelas. Esta investigación busca analizar una experiencia colaborativa entre una docente de educación básica y una educadora diferencial en formación. Se desarrolla para ello una investigación-acción en una escuela privada del sector oriente de Santiago. Para esto, se lleva a cabo una experiencia de trabajo colaborativo enfocado en el diseño de la enseñanza para un 3ro básico en 10 sesiones de trabajo en la asignatura de Lenguaje. Desde un enfoque en que la colaboración es una modalidad de trabajo que mejora la calidad de los procesos educativos para los estudiantes y mejora el desarrollo profesional docente. Para recolectar información, se utilizaron entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas, notas de campo y grabaciones de audio y video. Los resultados dan cuenta que, una vez instalada la modalidad de colaboración en planificación, esta toma relevancia mejorando la respuesta a la diversidad en el aula y las relaciones entre profesionales. Se concluye que el trabajo colaborativo es una estrategia que beneficia a los estudiantes y a los docentes, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para la diversidad del alumnado y reforzando el ambiente laboral, las relaciones de paridad y compromiso entre profesionales.

Contenido	
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	12
1.1. Contexto escolar que impulsa la investigación- acción:.....	12
1.2 Contexto nacional que impulsa el trabajo colaborativo: normativas vigentes. .15	
1.2.1 <i>Decreto 170/2009 como primera normativa que hace referencia al trabajo colaborativo</i>	15
1.2.2 <i>Decreto 83 y su rol como impulsor de la diversificación de la enseñanza17</i>	
1.2.3 <i>Ley de sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903)</i>	21
1.3 Obstáculos para el trabajo colaborativo	23
1.4 Trabajo colaborativo para una escuela inclusiva	27
1.5 Resultados de investigaciones sobre trabajo colaborativo	30
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	37
PREGUNTAS DIRECTRICES	40
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	40
3.1 Objetivo General	40
3.2 Objetivos Específicos	40
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO	41
4.1 Inclusión escolar como generador de modificaciones en la cultura escolar	41
4.1.1 Enfoque de inclusión y la importancia de la gestión educativa para apropiarse de una nueva cultura escolar	44
4.1.2 Implicancia de la inclusión en clases y como genera practicas diversificadoras	47
4.2 Trabajo colaborativo entre docentes como impulsor modificaciones en las practicas educativas	52
4.3 Beneficios del trabajo colaborativo	55
4.4 Obstaculizadores del trabajo colaborativo	60
4.5 Modalidades en las que se desarrolla el trabajo colaborativo	64
4.5.1 <i>Dimensión planificación de la enseñanza en el trabajo colaborativo</i>	65
4.5.2 <i>Dimensión desarrollo de la clase en el trabajo colaborativo</i>	69
4.5.3 <i>Dimensión evaluación de aprendizaje en el trabajo colaborativo</i>	72
4.6 Competencias que debe desarrollar un docente para colaborar	73
CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO	79

5.1	Enfoque y diseño de investigación.....	79
5.2	Contexto.....	80
5.3	Participantes.....	83
5.4	Estrategias de recolección de información.....	83
5.5	Descripción de la acción a desarrollar.....	87
5.5.1	Etapa previa a la implementación:.....	88
5.5.2	Etapa de implementación:.....	89
5.5.3	Etapa posterior a la implementación.....	92
CAPÍTULO VI: ANALISIS DE RESULTADOS.....		94
6.1	Resultados de la etapa diagnostica: Entrevista.....	94
6.2	Resultados de la implementación de la experiencia de planificación colaborativa.....	110
	Sesión N°1: Primera instancia de planificación conjunta.....	111
	Sesión N°3: Segunda instancia de planificación conjunta.....	115
	Sesión N°5: Tercera instancia de planificación conjunta.....	117
	Sesión N°7: Cuarta instancia de planificación conjunta.....	121
	Sesión N°9 Quinta instancia de planificación conjunta.....	125
6.3	Resultados posteriores a la implementación de la experiencia colaborativa.....	128
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....		143
	CONSIDERACIONES A FUTURO.....	147
	REFLEXIÓN PERSONAL.....	148
BIBLIOGRAFIA.....		150
ANEXOS.....		152
	ANEXO 1 CONSENTIMIENTO.....	153
	ANEXO 2 PAUTA ENTREVISTA ETAPA DIAGNOSTICA.....	155
	ANEXO 3 CUESTIONARIO PARA SESIONES DE PLANIFICACIÓN.....	156
	ANEXO 4 CUESTIONARIO CLASES IMPLEMENTADAS.....	157
	ANEXO 5 NOTAS DE CAMPO PLANIFICACIÓN.....	158
	ANEXO 6 NOTAS DE CAMPO SESIONES DE CLASES:.....	158
	ANEXO 7 PLANIFICACIÓN DETALLADA DE LA ACCIÓN A IMPLEMENTAR.....	159
	ANEXO 8 ENTREVISTA ETAPA POST IMPLEMENTACIÓN.....	164
	ANEXO 9: TRANSCRPCIÓN ENTREVISTA DIAGNOSTICA.....	166
	ANEXO 10: CUESTIONARIO SESIONES DE PLANIFICACIÓN.....	176

ANEXO 11: CUESTIONARIO CLASES IMPLEMENTADAS	186
ANEXO 12: TRANSCRIPCIÓN NOTAS DE CAMPO: ETAPA DE PLANIFICACIÓN COLABORATIVA	191
ANEXO 13: TRANSCRIPCIÓN NOTAS DE CAMPO: SESIONES DE CLASES IMPLEMENTADAS	197
ANEXO 14: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA TRABAJO COLABORATIVO POSTERIOR A LA IMPLEMENTACIÓN	201

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años la educación chilena ha experimentado cambios a través de una serie de políticas que norman el sistema educativo y la escuela ha tenido que reestructurarse desde sus diferentes realidades para transformar su cultura teniendo como objetivo mejorar el aprendizaje de todos y todas.

Las escuelas van renovando sus políticas, su cultura y prácticas. Así, cada actor educativo contribuye a través de la modificación de sus prácticas dentro de sus diferentes roles. Los docentes, en este sentido juegan un papel fundamental dentro de esta reestructuración de la educación y de las transformaciones que implica.

En este contexto, un desafío reciente es el trabajo colaborativo profesional. Esta estrategia es relevada por parte del Estado haciéndose presente en normativas a partir del año 2009 en Chile desde la Educación Diferencial. En una primera instancia en el decreto 170, que norma los diagnósticos estableciendo el trabajo colaborativo entre diferentes profesionales como lineamiento central y, luego en el decreto 83 del año 2015 con el fin de ir modificando las prácticas actuales de las escuelas poniendo énfasis en la diversificación de la enseñanza. Sin embargo, esta estrategia colaborativa ha sido sujeto de estudio a nivel mundial durante muchos años como un impulsor a través de los docentes capaz de mejorar no tan solo las prácticas educativas, sino de ir modificando favorablemente la labor profesional.

Es así como diversas investigaciones señalan que ser dos en el aula, trabajando de forma colaborativa mejora la inclusión generando cambios escolares que se visualizan en todos los ámbitos de la educación dentro de los establecimientos. Así es como el rol principal recae en los profesores para llevar a cabo este tipo de estrategias de innovación educativa que requiere tiempo y capacitación.

Considerando que en el trabajo docente hay una normalización del aislamiento profesional. Es decir, existe una costumbre arraigada no tan solo por

las escuelas a nivel administrativo, sino de los mismos docentes de visualizarse como actores independientes dentro del aula que sugiere también un trabajo solitario. Esto genera que toda la carga laboral, y las presiones que viven a diario se acumulen individualmente y causen problemas de agobio mental, estrés, desmotivación, entre otras problemáticas haciendo que las prácticas educativas desde el diseño de la enseñanza hasta lo que ocurre dentro del aula caigan en el modelo tradicional que desfavorece el aprendizaje de todos y todas.

Dentro del contexto Nacional, entre los años 2014 y 2015 se registraron variadas movilizaciones de profesores en todo el país. Lo que buscaban estas manifestaciones era regular y modificar las condiciones laborales, estableciendo peticiones como reformar la relación entre horas lectivas y no lectivas al 50/50, modificar la ley de carrera docente en la cual se establece la evaluación permanente de los profesores, mejorar la desconfianza, disminuir el agobio y la sobrecarga laboral y, fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales.

Desde esta mirada, modificar el aislamiento profesional de los docentes en el proceso de enseñanza con el fin de llegar a compartir la docencia con otro profesional permite además de mejorar la educación para los estudiantes, a favorecer un ambiente laboral agradable de confianza, eliminando algunas presiones por las múltiples responsabilidades que desembocan en ellos.

Es por esto, que esta propuesta de innovación educativa releva el rol docente haciendo hincapié en la mejora de sus capacidades de desarrollo profesional y, además, mejora el ambiente laboral. Por lo tanto, el trabajo colaborativo profesional es el motor de cambios en la manera de hacer docencia considerando las normativas vigentes y el cambio en la educación de las últimas décadas.

Es así como esta propuesta de investigación- acción que releva la estrategia de trabajo colaborativo nace de un contexto de un establecimiento privado que está en proceso de cambios por parte de la administración, con el objetivo de mejorar la educación para sus estudiantes y al respecto, se han establecido acercamientos a instancias de colaborativas que requieren ser

profundizadas, ya que, sigue existiendo un ambiente mayoritariamente aislado sobre el trabajo para los docentes. Por lo tanto, se hará énfasis a compartir experiencias, conocimientos y percepciones sobre el proceso educativo entre una docente de educación básica y una estudiante de educación diferencial.

Para este proyecto de título, en el Capítulo I se presentarán los antecedentes contextuales y conceptuales que sustentan la investigación considerando las características del contexto donde se desarrolla la implementación del proyecto y las evidencias e investigaciones internacionales y nacionales, además de decretos de ley y orientaciones pedagógicas que se relacionan con la estrategia de trabajo colaborativo a nivel docente. En el Capítulo II, se plantea la problemática y la pregunta investigativa que guía el proyecto a implementar entorno al desarrollo de una experiencia colaborativa entre una docente de educación básica y una estudiante de educación diferencial en el diseño de la enseñanza y se establecen las preguntas directrices que encaminan la investigación. En el Capítulo III se hace referencia al objetivo general y a los objetivos específicos que orientan el proyecto. En el Capítulo IV se desarrolla el marco conceptual, que incorpora información teórica sobre el trabajo colaborativo desde que la educación diferencial hace mención a la importancia de colaborar y como este tipo de estrategia mejora las escuelas desde la gestión educativa hasta lo que ocurre en las aulas de clase, además de antecedentes de como la colaboración favorece el proceso educativo y el desarrollo profesional docente, asimismo se muestran los diferentes obstaculizadores que hace referencia la teoría en el desarrollo de esta estrategia. En el Capítulo V, se describe el diseño metodológico que se enmarca en la investigación- acción, mencionando las características del diseño a implementar, el contexto o escenario de investigación en el cual se lleva a cabo el proyecto, los participantes, así como las técnicas de recogida de investigación utilizadas en torno a cada uno de los objetivos específicos planteados en el capítulo III. En el Capítulo VI, se presentan los resultados del proyecto desarrollado, mostrando primero un análisis diagnóstico realizado desde una entrevista previo a la implementación, luego, un análisis de la implementación de la experiencia colaborativa, y un análisis final, en el que se

contrastan los conocimientos y concepciones iniciales y finales sobre el trabajo colaborativo. En el Capítulo VII, se desarrollan las conclusiones sobre la implementación de la investigación.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

En el siguiente apartado se señalan los antecedentes que acreditan la problemática que se planteará posteriormente. Para esto, se considerará en un principio el contexto que guía esta investigación, describiendo el establecimiento educativo desde distintos aspectos tanto estructurales, recursos humanos, condiciones laborales, gestión educativa, etc. Y luego, se presentarán los antecedentes conceptuales considerando la normativa vigente, la importancia de construir una escuela inclusiva desde la cultura hasta las prácticas que impulsan un cambio en la educación, a través de una propuesta innovadora de trabajo colaborativo para mejorar el aprendizaje de todos y todas y, mejorar el desarrollo profesional en el marco de la inclusión.

1.1. Contexto escolar que impulsa la investigación- acción:

Para comenzar se va a exponer los antecedentes contextuales que motivan esta investigación. Para esto, se dará a conocer la escuela en cuestión.

El establecimiento se encuentra en la comuna de Providencia. Esta escuela es privada, con una colegiatura anual de \$4.100.000. En ella, los niveles educativos van desde el preescolar hasta la educación media; con una cantidad de estudiantes aproximada de 1755, y la cantidad de docentes contratados es de 162 aproximadamente.

Otro aspecto que cabe señalar es la infraestructura del establecimiento educativo, ya que cuenta con multicanchas, laboratorios de tecnología y ciencias para cada ciclo escolar, biblioteca, gimnasio, piscina, canchas de futbol con medidas oficiales, pista de atletismo, teatro, un gran comedor. Además, tienen acceso adecuado para personas con movilidad reducida, incluyendo ramplas y ascensor para llegar a cada lugar del establecimiento.

El sentimiento de comunidad está muy desarrollado y eso es posible observar en los estudiantes que asisten a la escuela provienen de otras generaciones familiares que también lo hicieron. Este sentido de comunidad

cohesionada se promueve a través de múltiples acciones extraoficiales dentro de la escuela como encuentros cristianos, multiculturales, etc.

Por lo tanto, hay una cultura escolar con un sentido comunitario presente y cohesionado que se refleja en la dinámica diaria de la escuela. Asimismo, un compromiso familiar de involucramiento activo dentro de la escuela, en donde se ven a los apoderados ir cada día a dejar a sus hijos a sus aulas y hablar con los diferentes docentes, además, de un contacto vía WhatsApp siempre activo. Cabe mencionar, la prioridad que le dan a los valores de empatía, solidaridad, resiliencia, etc., que promueve la escuela a través de la visión cristiana considerando el estrecho vínculo que tienen con la iglesia católica.

De lo observado sobre el trabajo con la inclusión educativa, cabe señalar que el establecimiento no cuenta con proyecto de integración, pero si tiene un departamento de Psicopedagogía que es integrado por psicopedagogas y solo una educadora diferencial. Estas profesionales se encargan de realizar adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas a estudiantes que cuenten con previo diagnóstico. De lo anterior, es importante resaltar el enfoque con el que se observan las necesidades educativas especiales, ya que, la escuela al visualizar dificultades en el proceso educativo de los estudiantes los deriva a través de los padres ante diferentes profesionales de la salud como neurólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, etc. De esta manera, si los estudiantes luego de la derivación cuentan con algún diagnóstico que acredite su dificultad pueden acceder a adecuaciones y a evaluaciones diferenciadas en la escuela.

Así, es como se observa un enfoque clínico respecto de las dificultades dentro del aula, atribuyendo la responsabilidad a los propios estudiantes y también a los padres para hacerse cargo de ellas de forma particular. Por lo mismo, la escuela les permite contratar a una tutora externa que puede asistir con el estudiante a la escuela y acompañarlo en clases para ofrecer apoyo psicopedagógico. La escuela, se desliga de responsabilidad de atender las diferentes dificultades que presentan los estudiantes en el aula.

Por otro lado, al hablar sobre el equipo docente, se observa que el colegio cuenta con profesionales capacitados que están en constante formación para mejorar los procesos de enseñanza de los estudiantes. No obstante, en su mayoría están acostumbrados a trabajar de manera solitaria dentro del aula y fuera de ella, visualizándose una baja presencia de duplas docentes que en su totalidad están conformadas por docentes de la misma especialidad.

Dentro de los procesos que involucra la acción docente en el diseño de la enseñanza, se puede hacer referencia a que la escuela compra planificaciones para los diferentes niveles escolares. Sin embargo, los profesionales comentan en su mayoría que no cuentan con ellas hasta un par de días antes de realizar la clase, esto genera que las actividades planificadas y los procesos evaluativos de la clase no siempre se adapten a los cursos considerando la diversidad de estudiantes. Así, una gran parte de los docentes de educación básica se sienten disconformes con la calidad de clases que se les entrega previamente planificadas.

Otro aspecto a destacar es que la escuela ha estado promoviendo espacios de colaboración que se sistematizan en reuniones que involucra a la coordinadora de psicopedagogía y a directores de los diferentes ciclos, y algunas veces lo conforman algunos docentes de los diferentes niveles. Estos espacios establecidos para colaborar entre la coordinadora de psicopedagogía y profesionales solo se informan avances de ciertos estudiantes y dudas puntuales. Por otro lado, el propio equipo de psicopedagogía tiene reuniones semanales entre sus integrantes para establecer acciones a seguir ante diversos estudiantes que presentan mayor preocupación.

Según lo observado, la colaboración es una propuesta que está en vías de desarrollo y la escuela ha promovido ciertos espacios entre diferentes profesionales. Sin embargo, el trabajo docente sigue siendo solitario, y no existe un trabajo de planificación conjunta para abordar apoyos en el aula entre los docentes y menos en conexión con psicopedagogía.

1.2 Contexto nacional que impulsa el trabajo colaborativo: normativas vigentes.

Desde el año 2009 en Chile se hace referencia a la propuesta de trabajo colaborativo profesional asociadas a la Educación Diferencial. Es a través de estas normativas que se puede visualizar que el país ha ido avanzando en materia de inclusión educativa promoviendo prácticas que se van modificando en toda la escuela.

1.2.1 Decreto 170/2009 como primera normativa que hace referencia al trabajo colaborativo.

Este reglamento fija a grandes rasgos normas para determinar estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para la educación diferencial en escuelas regulares. Además, establece los diagnósticos, que se entiende por cada uno de ellos, los profesionales que deben participar para realizar una evaluación integral. Regula en condiciones el Programa de Integración Escolar (PIE), es dentro de estas condiciones que se releva la importancia de una coordinación conjunta de los profesionales.

El PIE es una estrategia de corte inclusivo del sistema escolar regular, su propósito es facilitar apoyos en el contexto de aula común a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales. Es así como “favorece la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”.”. (MINEDUC, 2013, pág. 7).

Para que el funcionamiento de este programa vaya en beneficio de los aprendizajes de los y las estudiantes es importante contar con un liderazgo desde la dirección del colegio, la Unidad Técnico-Pedagógica y del equipo de gestión. Así como los valores referidos a la diversidad en todo orden de aspectos en la escuela y que deben estar incorporados de forma explícita en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento que implementa un PIE. (MINEDUC, 2013).

Tal como lo señala la normativa, la implementación de estos programas de integración en las escuelas regulares posibilita a estos establecimientos mayores recursos tanto humanos como materiales para entregar una educación de calidad y pertinente a la diversidad de los niños y niñas. Esta subvención está enfocada a la contratación de profesionales especializados según las necesidades de la escuela como fonoaudiólogos, educadoras diferenciales, psicopedagogos, trabajadores ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales, etc. Y de materiales que también sean de necesidad del establecimiento que promuevan la integración de distintas estrategias que fomenten la inclusión educativa.

Dentro del decreto 170, se establece que al menos una vez al año se deben realizar capacitaciones y perfeccionamiento sostenido para el desarrollo profesional de los docentes de educación regular, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas (MINEDUC, 2010). Este perfeccionamiento hace referencia al “desarrollo paulatino de capacidades y de una cultura escolar para dar respuesta a la diversidad y a las NEE” (MINEDUC, 2013, pág. 9). Como, por ejemplo, perfeccionamiento sobre estrategias de trabajo colaborativo, co-enseñanza, estrategias de atención a la diversidad en el aula (DUA), didácticas, evaluaciones para el aprendizaje, etc.

Asimismo, en su artículo 86 señala que “los recursos de la subvención de educación especial deben permitir que los docentes de aula y profesores especiales y profesionales especializados dispongan de horas para planificar y evaluar los procesos educativos centrados en la diversidad” (MINEDUC, 2013, pág. 10). Para esto, el ministerio asigna por decreto 3 horas cronológicas semanales para los profesores de aula regular para ser utilizadas en la planificación, evaluación y seguimiento del PIE. (MINEDUC, 2010). Este tiempo debe ser ocupado en acciones de coordinación y enfocarse en asegurar la calidad de la educación para todos y cada uno de los estudiantes del establecimiento a través de un trabajo colaborativo y evaluación conjunta.

Por lo tanto, el decreto 170 que rige a establecimientos regulares que instauren el programa de integración escolar señala que deben contar con condiciones mínimas para asegurar el trabajo colaborativo, es decir, se hace obligatorio el uso de las horas asignadas para realizar coordinación entre los diferentes profesionales que participan del proceso educativo de los establecimientos.

De esta manera, las orientaciones establecidas para este decreto señalan y relevan la importancia de avanzar hacia procesos más inclusivos para ofrecer una enseñanza escolar que entregue respuestas de acuerdo a las necesidades diversas de los alumnos y alumnas en un contexto educativo regular. Para esto es fundamental tener un clima escolar que fomente y “facilite la colaboración como estrategia de trabajo primordial para la adecuada implementación curricular para todos los estudiantes, y como instrumento de aprendizaje y desarrollo profesional”. (MINEDUC, 2013, pág. 17).

1.2.2 Decreto 83 y su rol como impulsor de la diversificación de la enseñanza

Esta normativa aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica e integración escolar.

El decreto señala que “los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2015, pág. 9)

MINEDUC (citado en División de educación general ministerio de educación, 2017) concibe la educación como “un derecho social, que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas hacia una concepción inclusiva e intercultural capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas jóvenes y adultos que asisten a sus aulas”. De esta manera se visualiza la importancia de ir generando normativas que transformen la educación actual

teniendo como objetivo avanzar hacia una educación de calidad en la todos los estudiantes, sin exclusión, puedan progresar en su aprendizaje.

Como se señala anteriormente el decreto 83 está dirigido a establecimientos de enseñanza regular con o sin programas de integración, por lo tanto, fijar nuestra mirada en transformar la educación con propuestas inclusivas no solo es materia de la educación especial, si no es parte fundamental de la educación regular y se plasma en este documento.

Uno de los aspectos centrales de este documento es la diversificación de la enseñanza para permitir a los estudiantes acceder al curriculum nacional y a aprendizajes prioritarios para un desarrollo integral. En su articulado, la implementación de esta normativa tiene como base la importancia y riqueza que ofrecen los instrumentos de planificación escolar y su incidencia en la educación misma. Así es, como propone entre sus objetivos más importantes enfatizar la colaboración y participación de distintos actores, pues “la implementación de un plan de adecuaciones curriculares debe ser elaborado y ejecutado de forma participativa y colaborativa (docentes, especialistas y técnicos; la familia /o personas que apoyan; y el propio estudiante) (MINEDUC, 2017, pág.11).

Este decreto propone a los equipos directivos a liderar procesos de trabajo colaborativo para desarrollar una gestión curricular capaz de ir diversificando la respuesta educativa incluyendo a toda la comunidad escolar (docentes, multiprofesionales y la familia) considerando la educación desde la planificación con diferentes propuestas para abordar los aprendizajes (materiales, procedimientos de evaluación, posibilitando diferentes vías de acceso a la información, etc. (MINEDUC, 2017). Esta implementación de estrategias de trabajo colaborativo busca promover un cambio en el enfoque de enseñanza concibiendo para el Diseño Universal para el Aprendizaje como “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 aprendizajes y preferencias” (MINEDUC, 2015, pág. 19).

Y su implementación en el sistema educacional “demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo” (MINEDUC, 2015, pág.12).

Este documento releva tanto la importancia del trabajo colaborativo desde toda la comunidad educativa porque hay que tener presente que solo a través de la colaboración se pueden crear entornos y situaciones de aprendizaje para todos y todas. En este trabajo se deben considerar un conjunto de factores como el conocimiento del curso y de cada estudiante; sus fortalezas y dificultades, preferencias, características y los factores que facilitan su aprendizaje, así como de las necesidades educativas más generales a especiales. Por lo tanto, implica que la comunidad y en más concreto, los docentes estén en una constante e intensa interacción y comunicación a través incluso de la observación de los procesos de aprendizajes y una revisión de la respuesta educativa para ir tomando decisiones. De ahí la importancia de permanecer en comunicación y en un trabajo conjunto con otros profesionales y con los propios estudiantes y con sus familias (MINEDUC, 2017).

Este proceso, radica prioritariamente en los docentes ya que son ellos quienes interactúan con los estudiantes y ofrecen situaciones de enseñanza a los para que estos construyan su aprendizaje. De esta mirada es importante que los docentes en colaboración con otros puedan tomar decisiones conjuntas sobre aquello que es más pertinente enseñar.

Como se logra visualizar en esta normativa se priorizan los cambios desde la planificación fomentando el trabajo colaborativo. Ya que “a través de la planificación colaborativa, la labor docente se vincula al análisis profundo del curriculum nacional, teniendo presente las características de los estudiantes y de su contexto, con el propósito de elaborar una propuesta didáctica fundamentada y pertinente que organice el proceso de enseñanza aprendizaje con el profesor que lidera y pondrá en acción en el aula.” (MINEDUC, 2017, pág.21). En este caso, el proceso de planificación según el MINEDUC (2016) se entiende como un proceso sistemático y flexible en que se organizan y anticipan los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos en el curriculum nacional y representa una

herramienta clave para los equipos docentes. Desde esta perspectiva, orientar la planificación de la enseñanza bajo una mirada inclusiva y de diversificaciones hace que las experiencias de aprendizaje respondan a las diferentes necesidades de los estudiantes. (MINEDUC, 2017)

Es imprescindible estar en colaboración con otros docentes y equipo multiprofesional. Así lo señala el mismo decreto en que se debe innovar e instaurar estrategias pedagógicas que den respuesta a la diversidad en el aula que permita planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos (MINEDUC, 2015)

Por otra parte, el documento al hacer referencia a las adecuaciones curriculares que se realizan por parte del equipo multidisciplinario organizados en un plan de adecuaciones curriculares individualizado (PACI) para aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, además de las que se hace al grupo curso y que requieran un apoyo más individualizado. El documento señala que tiene el Plan PACI tiene como finalidad orientar la acción pedagoga de los docentes que deben implementar en la sala para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como de llevar un seguimiento de las adecuaciones. Este punto también indica que el “proceso de definición e implementación de las adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas, profesionales de apoyo” (MINEDUC, 2015, p.26)

En suma, esta normativa hace referencia a la importancia de las instancias de colaboración y coordinación entre los diferentes actores de la educación, pero sobre todo de los docentes de aula regular y los docentes especialistas con el fin de dar una respuesta educativa adecuada para la diversidad considerando aspectos formativos de planificación e implementación de adecuaciones curriculares individuales, pero también colectivas que se adopten al alumnado.

1.2.3 Ley de sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903)

Esta ley fue promulgada el año 2016 y crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este sistema establece transformaciones que intervienen en aspectos propios de la profesión docente, sus necesidades de apoyo y su desempeño y valoración.

Dentro de las modificaciones que realiza se redefinen las actividades curriculares no lectivas quedando como “aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula” (MINEDUC, 2016). Entre estas labores se considera la preparación de las actividades del aula, la evaluación de las actividades y de los aprendizajes, gestiones derivadas directamente de la función de aula y, también labores de desarrollo profesional dentro del establecimiento y trabajo colaborativo entre docentes según el proyecto educativo institucional y del plan de mejoramiento educativo del establecimiento (MINEDUC, 2016)

Por otro lado, también señala el derecho que tienen los profesionales de la educación a una formación gratuita que contribuya a su desarrollo profesional para que mejoren sus competencias pedagógicas. A pesar de este derecho, los profesionales son los responsables de su avance en el desarrollo profesional. El objetivo de este desarrollo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales. Además del desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. (MINEDUC, 2016)

Lo anteriormente señalado hace referencia a la formación de desarrollo profesional que debe estar enfocado en propuestas innovadoras de colaboración docente y de inclusión educativa.

Asimismo, el artículo 12 de la ley señala que quienes velaran por este desarrollo profesional de los docentes son los directos y/o equipos directivos.

Para eso deberán proponer al sostenedor planes de formación considerando los requerimientos de mejoramiento educativo, promover además la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a poder adquirir nuevas competencias. (MINEDUC, 2016)

Por lo tanto, el centro educativo desde sus equipos directivos fomentará y velará por el desarrollo profesional. Por ser un derecho, los docentes pueden acceder a formación profesional gratuita que debe facilitar la escuela desde su sostenedor promoviendo nuevas prácticas para mejorar la calidad de los docentes en la manera de ver la educación con un enfoque inclusivo y que por lo mismo adopte estrategias de diversificación como es el trabajo colaborativo. Sin embargo, en la realidad son los docentes quienes en su mayoría deben responsabilizarse por capacitarse de forma particular.

La ley establece su objetivo como:

“Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa”. (MINEDUC, 2016, p.3)

Para esto es necesario que los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico y faciliten el diálogo, la reflexión colectiva y a la creación de ambientes de trabajo que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza. Además, se hace referencia a la profesionalidad docente que se refiere a la formación continua. Al desarrollo continuo que debe realizar de forma individual o colectivo actualizando conocimientos de las disciplinas o de los métodos de enseñanza. Innovación, investigación y reflexión pedagógica haciendo referencia a la construcción de un saber pedagógico compartido. Así como apoyo a la labor docente en la que se hace responsable al estado de garantizar acciones de apoyo pedagógico-

formativo para los profesionales de la educación. Entre otros principios. (MINEDUC, 2016)

De esta manera, la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente establece como principio de la propuesta la colaboración y la reflexión docente. Además de relevar la importancia de la formación constante de los profesionales en materias innovadoras de inclusión escolar que conllevan un nuevo aprendizaje de metodologías diversificadoras desde el diseño de la enseñanza.

1.3 Obstáculos para el trabajo colaborativo

La sobrecarga laboral como factor que dificulta la incorporación de la estrategia de trabajo colaborativo se ve reflejada por un lado en la *proporcionalidad de horas lectivas y no lectivas* obstaculizando el trabajo docente.

En la labor docente existe una reglamentación del uso de las horas en el horario de trabajo. Estas horas se definen como lectivas y no lectivas. Las horas lectivas son aquellas en las que el docente realiza las sesiones de enseñanza en el aula con los estudiantes y las horas no lectivas son de uso de actividades de gestión escolar, atención a apoderados, planificación, revisión de instrumentos evaluativos, coordinación con docentes, etc.

En Chile la mayoría de los docentes tienen un contrato aproximado de 36 a 38 horas semanales. De estas horas, existe una proporcionalidad de 75/25 horas lectivas y no lectivas. Es decir, de un contrato de 38 horas, 27 horas y 45 min son de actividades en el aula. Y solo 7 horas con 40 minutos corresponden a horas no lectivas. Las horas no lectivas son ocupadas por los docentes para el diseño de la enseñanza como planificar clases, construir instrumentos evaluativos, revisar evaluaciones, preparar material pedagógico, trabajar con equipo de gestión o trabajo colaborativo.

En el contexto en que se desarrolla este proyecto de título existe una proporcionalidad 65/35. Sin embargo, en la práctica sigue siendo insuficiente para acaparar todo el trabajo administrativo que conlleva ser docente. Y a causa de esta proporcionalidad insuficiente, los profesores en su mayoría llevan trabajo a sus hogares, disminuyendo horas de su tiempo libre y personal.

Por otro lado, otro factor que dificulta el desarrollo de una enseñanza diversificada es *la cantidad de estudiantes por sala*. La ley de subvenciones (Decreto con Fuerza de Ley N°2 de Educación de 1996) indica que en la educación parvularia, básica y media se puede tener como máximo 45 alumnos matriculados por curso. (Acción Educar, 2015)

Dentro del contexto observado, la cantidad de alumnos por sala es aproximadamente de 35 estudiantes. Sin embargo, esta cantidad a pesar de no ser el máximo que permite la ley, en ocasiones es un obstaculizados del aprendizaje para todos y todas, ya que, en el aula hay una gran demanda de apoyo para los diferentes estudiantes.

El estado ha reconocido que es muy relevante avanzar en la disminución del número de alumnos por sala para mejorar las condiciones de ejercicio docente y la calidad de nuestro sistema educacional. (Acción Educar, 2015)

En este contexto, se hace referencia a que la disminución de estudiantes en el aula mejoraría las condiciones del ejercicio docente ya que dentro del contexto laboral se responsabiliza al profesor del aprendizaje de todos los alumnos de la sala.

Por lo tanto, es una realidad que para un solo docente es dificultoso garantizar el aprendizaje de todos y todas en el aula y la acción en el aula pasa a ser una preocupación más. Esto se refleja en un estudio realizado por el Centro UC políticas públicas (2015) que una de las preocupaciones más relevantes para los docentes es avanzar en la disminución de alumnos por sala.

Dentro de lo observable, se generan dos dificultades más, la primera es que el aprendizaje para todos y todas no está asegurado ya que un docente

debería asegurarse que cada estudiante comprenda los contenidos o desarrolle las habilidades procurando la participación adecuada de todos. Y genera invisibilización de ciertos estudiantes que van quedando atrás que al no causar “ruido dentro del aula” no son tomados en cuenta. En este contexto, son los docentes a quienes se les hace responsables de estas dificultades que se desarrollan en el contexto de aula (qué no se avancen en los contenidos como se debería, la importancia de la normalización conductual y que quita tiempo de aprendizaje, que estudiantes fracasen en el sistema educativo, etc.) pero que suponen un problema mayor a nivel escuela.

Por otra parte, el aislamiento profesional docente también se considera un obstáculo para la reflexión y el trabajo pedagógico conjunto. De este punto, hay que establecer la importancia del rol docente como “fundamental para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región”. De esta manera García (2011) releva el rol docente como uno de los más importantes en los cambios que suponen a la educación. Y que el papel docente se ha ido transformando porque debe ir asumiendo un cumulo de responsabilidades, así como el aumento de exigencias a la que se encuentra sometido. De esta manera no solo hay mayores demandas para el profesor, sino que también una progresiva delegación de responsabilidades educativa de otros actores sociales y que inciden en la educación como de la familia e incluso desde la dirección de los establecimientos. (García, 2011).

En este contexto, la cultura profesional docente “está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo” (García, Y., Herrera. J. y García. M., 2013, pág. 74) Es decir, además del cumulo de responsabilidades su trabajo está caracterizado por el individualismo, la soledad y el aislamiento, enfrentándose en solitario a la tarea de enseñar y solo sus estudiantes son testigos de su actuación profesional. (Pág. 59)

Tal como señala García (2011) “el aislamiento de los profesores esta favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos independientes, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de autonomía y privacidad entre los profesores. Asimismo, Birt y Little (1986) dicen que, aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas al trabajo compartido, también los priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y de la posibilidad de recibir apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera (Pág. 60). De esta manera, en la práctica el individualismo permite al docente tener mayor protección e intimidad sobre interferencias o críticas, pero también impide ser reconocido por sus competencias o recibir información de cómo mejorar, etc. (García, Y., Herrera. J. y García. M, 2013)

Para mejorar su docencia los docentes se plantean la reflexión sobre su práctica, pero en la mayoría de los casos lo hacen aisladamente. Frente a este individualismo que caracteriza a la docencia existe una fuerte tendencia a construir una identidad y desarrollar un trabajo individual, hasta tal punto que esa es una de las características principales de las universidades (García, Y., Herrera. J. y García. M, 2013). Sin embargo, esta “reflexión individual no basta para solucionar los problemas surgidos en la práctica docente, ni los dilemas que se presentan diariamente. El aislamiento representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. (García, Y., Herrera. J. y García. M, 2013, pág. 72)

Asimismo “El sistema establece hoy una serie de exigencias administrativas que no tienen mayor sentido pedagógico y que generan una gran carga de trabajo” (Colegio de Profesores, 2018, pág. 3). En otras palabras, sobrecarga laboral.

1.4 Trabajo colaborativo para una escuela inclusiva

Desde que el concepto de inclusión y su implicancia en la educación han sido estudiados, se han descrito ciertas claves o principios que deben tener las escuelas con enfoque inclusivo. En esta mirada” la inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional” (Arnaiz, 1996, pág. 9). Así es como uno de los principios que define la inclusión es la enseñanza en equipo, es decir, establecer el trabajo colaborativo entre el profesorado para que la tarea de educar sea un trabajo conjunto aplicando métodos colaborativos en el trabajo (Barrio de la Puente, 2009 y Arnaiz, 1996)

El termino de trabajo colaborativo “es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros” (García. Y., Herrera. J., García. M. y Guevara. E. 2015, pág. 3), es decir, es el compartimiento de la responsabilidad entre dos o más personas de la enseñanza de todos los estudiantes de una clase.

Por lo tanto, “el resultado de un trabajo hecho por un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro” (García. Y., Herrera. J., García. M. y Guevara. E. 2015, pág. 5).

De esta manera el objetivo que tiene el trabajo colaborativo entre docentes es proporcionar el sustento, la ayuda, el estímulo y la asistencia que cada miembro necesita para realizar progresos académicos y desarrollarse (García. Y., Herrera. J., García. M. y Guevara. E. 2015). Por lo tanto, en el contexto educativo, el aprendizaje en equipo es un proceso necesario para que los docentes se agrupen y desarrollen la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que esperan.

Entre los múltiples facilitadores que se enmarcan dentro de esta estrategia colaborativa del trabajo, los beneficios para los docentes esta que el trabajo colaborativo favorece la integración interdisciplinaria entre profesionales, ya que esta metodología de trabajo supone aprender en la práctica en donde los

diferentes profesionales se complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta de aprendizaje para todos los estudiantes. Además, incrementa el desarrollo del sentido de comunidad, genera mayor motivación a trabajar con otros y mejora el sentimiento de satisfacción laboral con un desarrollo profesional al adquirir las competencias de esta propuesta innovadora. Asimismo, mejoran elementos organizativos como una adecuada utilización y organización del tiempo para planificar, mejora la coordinación del trabajo. Y se ha demostrado que los profesores que practican el trabajo colaborativo buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes y modificar las evaluaciones para mejorar la valoración del proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2014)

Del mismo modo, el trabajo colaborativo posibilita a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, aspecto muy importante dentro del proceso de enseñanza implicando que los profesores busquen mejorar incluyendo innovaciones y modificando su labor docente en función de su rol de guía del aprendizaje. También, mejora las habilidades que se van generando en la medida que el trabajo colaborativo va ocurriendo, permitiéndoles ser más eficaces en el trabajo colectivo, disminuyendo la conflictividad entre los miembros. Así los trabajos son más ágiles y eficaces, y las relaciones interpersonales se vuelven más enriquecedoras y gratificantes. (García. Y., Herrera. J., García. M. y Guevara. E. 2015)

Por otro lado, es importante destacar que esta estrategia ocurre en diferentes instancias dentro del proceso educativo. Entre estas dimensiones esta la instancia previa que hace referencia al diseño y planificación de la enseñanza está la instancia misma de la enseñanza o didáctica de aula, y el proceso posterior a la enseñanza o de evaluación.

Respecto del momento antes de la enseñanza que se refiere al diseño y planificación del proceso de aprendizaje que se les ofrecerá a los estudiantes. Este momento del trabajo colaborativo es el más crucial y ofrece una riqueza ya que en él se puede organizar y anticipar los procesos de enseñanza-aprendizaje

y representan una herramienta clave para los equipos docentes. (MINEDUC, 2015)

En esta instancia de colaboración es importante que los miembros identifiquen los recursos y talentos para definir los roles que tendrán. Además, se discuten los contenidos que se consideran más pertinentes de enseñar y se analizan las necesidades de los estudiantes que guían la toma de decisiones sobre qué actividades realizar cuáles serán las evaluaciones, etc.

En la dimensión colaborativa durante la enseñanza que ocurre en el aula, es importante incluir a los estudiantes para que sepan los roles que tendrá cada profesor. En este momento lo más importante es la coordinación para hacer preguntas, apoyarse mutuamente, proveer retroalimentación y monitorear el desempeño de los estudiantes, esto es importante que se de forma dinámica entre los miembros del equipo.

Además, dentro del momento de la dinámica en el aula, el trabajo colaborativo se puede realizar desde diferentes enfoques. Para definir los tipos de co-enseñanza Rodríguez (2014) integra tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al, (2010) y Villa et al. (2008) Consignándolas de esta manera:

- Co-enseñanza de observación
- Co-enseñanza de apoyo
- co-enseñanza de rotación entre grupos
- co-enseñanza complementaria
- co-enseñanza en estaciones
- co-enseñanza alternativa
- co-enseñanza en equipo (pág. 224)

Finalmente, el otro momento donde ocurre el trabajo colaborativo es después de la enseñanza en donde es importante que los miembros del equipo reflexionen sobre la clase realizada, mejoren aquellos aspectos difíciles,

estructuren modificaciones en relación a los logros de sus actividades planificadas, etc.

De esta manera podemos concluir que la modalidad de trabajo colaborativo ha sido sujeto de estudio desde hace varios años y su implicancia en el ámbito educativo genera múltiples beneficios tanto para los propios docentes y estudiantes.

Esta estrategia innovadora ha sido un desafío para los docentes, pero es parte de la importancia del desarrollo profesional de los profesores para transformar la educación desde su rol en la enseñanza para responder a la diversidad de estudiantes que se encuentran en la escuela.

1.5 Resultados de investigaciones sobre trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo entre profesionales requiere de implicación, intencional y voluntaria de profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia como la planificación, el desarrollo de las sesiones de clases y el proceso evaluativo.

Es común que se abogue dentro de este tipo de trabajo colaborativo la existencia de especialistas que apoyen el trabajo del docente de aula como lo son educadores diferenciales, fonoaudiólogos, psicólogos educacionales, terapeuta ocupacional, etc.

En este contexto y como ya se ha mencionado, en Chile existen diferentes normativas que regulan y/o promueven el trabajo colaborativo o en red entre los docentes. Como el decreto 170 que establece regulación para el trabajo colaborativo con asignación de horas definidas. Y también está el decreto 83, que promueve esta práctica innovadora para la diversificación de la enseñanza.

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).

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). Esto hace referencia *al liderazgo* ya que se *concibe al docente de aula regular como “jefe dentro de la sala” y la docente especialista solo como un apoyo*. Por lo tanto, tiene que ver como como los propios docentes se visualizan respetos de los demás docentes que se basa en las relaciones de colaboración y paridad. Por lo tanto, la dificultad es la asimetría que se concibe por los docentes sobre las capacidades y responsabilidades de los miembros de la dupla y para eso es necesaria una valoración de cada docente en su especialidad como parte de un complemento. Sin embargo, se visualiza mucho que las docentes especialistas consulten a la profesora de aula regular para intervenir en la clase, o para dar respuesta a alguna acotación de los estudiantes (Basualto. Durán, Miranda y Urbina., 2017)

Junto con lo anterior, se suma una de las dificultades más comunes hace referencia a *la falta de tiempo y espacio* para realizar el trabajo colaborativo referente a la dimensión de planificación o diseño de la enseñanza, esta falta de tiempo también se articula a que *el tiempo disponible para planificar en colaboración se destinan en otras actividades*. Es así como “el trabajo colaborativo es débilmente planificado, ya que, las reuniones entre profesores regulares y de apoyo se producen en espacios informales, o bien cuando hay horas programadas para ello, no siempre se respetan. (Fundación Chile, 2013). De esta manera las planificaciones que más se dan son las no presenciales; de las investigaciones se observa que una planificación individual por alguna integrante de la dupla que luego se comunicaba a través del correo electrónico u otro medio. Lo más común fue que la profesora regular enviara la planificación, informando de forma general los contenidos a tratar en la clase. La educadora diferencial, por su parte, preparaba material y estrategias para apoyar el

aprendizaje de los contenidos planificados. Esto en algunas ocasiones fue comunicado a la profesora regular, mientras que, en otras, solamente los llevaba a la clase ()

Por un lado, es complejo para los docentes establecer un trabajo con enfoque a la respuesta para la diversidad estudiantil cuando trabajan en un contexto de políticas de rendición de cuentas (Accountability) que les exigen logros de meta por pruebas estandarizadas como el SIMCE. Este tipo de políticas promueven que los docentes de aula solo concentren su atención en estudiantes que puedan aportar al resultado Simce y que sean los profesionales especialistas los encargados de acompañar y guiar el aprendizaje de los demás.

Aunque en esta materia está empíricamente demostrado que en grupos socioeconómicos bajos la integración de estrategias inclusivas de la mano del Proyecto de integración escolar mejora resultados SIMCE, esto no ocurre en el sector socioeconómico medio alto y alto, existiendo una diferencia significativa de puntaje a las escuelas que no tenían pie. (Fundación Chile, 2013)

Por otro lado, hay dificultades que se enmarcan más en *juicios previos* ya que existe un miedo inicial a lo desconocido. Este miedo y *resistencia* también se asocian a la existencia de *una formación inicial y continua docente que no se ha preocupado de profundizar en técnicas de trabajo con la diversidad ni el trabajo de co-enseñanza* (Fundación Chile, 2013 y Cotrina., García. Y Caparrós., 2017) Y en la propia práctica no hay una capacitación previa que guía a los docentes y por lo tanto también tienen desconocimiento de cómo guiar y mejorar el trabajo en equipo.

Además, y sumado a lo anterior se presenta una dificultad que *falta de compromiso de algunos docentes*, esta falta de compromiso puede estar dada por exigirse un *trabajo colaborativo forzoso* por parte del centro y tal como dijimos anteriormente esta estrategia debe ser dada de forma intencional y voluntaria por los docentes que van a conformar el equipo. Es innegable que las escuelas deben promover este tipo de estrategias que suponen un desafío para el profesorado y, por lo tanto, debe existir por parte del centro una sensibilización y motivación a

trabajar en equipo como comunidad para lograr un objetivo en común. Esto se visualiza en escuelas donde se generan prácticas de trabajo colaborativo y existe una variabilidad en la manera que las escuelas organizan estas prácticas, lo que repercute en la fortaleza o debilidad que tendrá el trabajo con la diversidad. (Fundación Chile, 2013)

Retomando, la falta de compromiso se va visualizando desde la *modalidad de planificar*, en casos donde la docente de aula prepara el trabajo de forma independiente sin comunicar la actividad a la otra docente con antelación, y por lo tanto el otro docente como consecuencia debe improvisar estrategias para facilitar la diversificación de la enseñanza. De esta manera, hay un diseño de enseñanza deficiente y la didáctica en clase se produce con debilidad protagonizando una co-enseñanza de observación y no de un involucramiento en la responsabilidad de conducir la clase. Luego, en la instancia de evaluación de la enseñanza, las reflexiones tampoco son sobre el trabajo colectivo, sino que son reflexiones personales que tampoco se comparten para hacer un compromiso de equipo para modificar ciertas prácticas.

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.

Asimismo, en situaciones que son muy comunes en donde durante la realización de la sesión se lleve a cabo una *co-enseñanza de observación* y el docente de aula regular exponga los contenidos y se siente en el escritorio mientras que la otra docente especialista brinda apoyos individuales a los diferentes estudiantes para que puedan lograr los aprendizajes propuestos. (Basualto. Durán, Miranda y Urbina., 2017) De esta manera, se observa constantemente en las escuelas un estilo de “*Un profesor enseña y el otro circula y atiende la necesidad de los y las estudiantes*”. Aunque significa un apoyo para

los estudiantes y un tipo de co-enseñanza inicial no hace referencia a un trabajo conjunto entre docentes.

Otra dificultad que se observa es la *debilidad de reflexión y acciones de metodologías, actitudes y expectativas de los docentes* de aula regulas asociadas a la diversidad y por lo tanto hay una escasa organización y planificación conjunta en términos de técnicas de trabajo compartido para trabajar con todos los estudiantes (Fundación Chile, 2013)

Hay casos en los que la *dificultad de coordinar y tomar decisiones en aspectos metodológicos* solo ocurre al inicio de la puesta en práctica de la estrategia de trabajo colaborativo que se va mejorando conforme pasa el tiempo. (Navarro., López. Y Hernández, 2017)

Sin embargo, a pesar de las dificultades múltiples que se presentan por diferentes factores, las investigaciones también encontrado facilitadores dentro del trabajo colaborativo en las escuelas.

Entre ellos destaca la importancia de la implicación y dinamismo del grupo que debe estar comprometido para dar validez y fundamentación a los planteamientos por los que se trabaja en equipo, que es *diversificar la enseñanza*. De esta manera se propicia una *satisfacción de compartir la inclusión y tener como objetivo mejorar las instancias de aprendizajes de los estudiantes* (Navarro., López. Y Hernández, 2017). De esta manera, también hay una *valorización de la utilidad formativa de aprender a trabajar en equipo*. (Cotrina., García. Y Caparrós., 2017)

Otro beneficio que reconocen los miembros de equipos colaborativos es que esta instancia *permite compartir interés y reforzar o modificar ideas que son importantes reforzar o modificar. Fomenta relaciones de simetría* consolidando a cada miembro como importante, y como un trabajo en equipo con una meta común.

De esta manera definir un objetivo común, *la responsabilidad compartida e individual* que se adquiere durante el trabajo colaborativo, en armonía con la

importancia de la confianza, *seguridad y compromiso* genera un trabajo motivante y satisfactorio. *Aprendiendo a llegar a acuerdos* y a compartir diferentes prácticas que nutren el trabajo docente (Jiménez C., y Jiménez. E, S/F)

En relación a la participación, la mayoría coincide en que el trabajo colaborativo repercute en la modificación de la práctica educativa y entienden que la formación del equipo es esencial para su desarrollo. (Navarro., López. Y Hernández, 2017)

Asimismo, se expresa que la colaboración facilita y es factible para las escuelas para solucionar problemas comunera y aborda nuevas formas de trabajo, de esta manera, en estas instancias colaborativas se permite saber cuáles son los problemas que divisan los diferentes miembros ya a establecer soluciones colectivas para abordar esos problemas. (Jiménez C., y Jiménez. E, S/F)

En general en las escuelas los equipos de apoyo o especializadas han logrado instalar prácticas asociadas a la integración de las escuelas, pero suelen trabajar en forma de islas, de esta manera hay un débil involucramiento de los equipos directivos en dar sentido a la colaboración entre pares y a prácticas innovadoras con tal de diversificar la enseñanza para que todos y todas aprendan.

En suma, se pueden visualizar obstaculizadores y facilitadores sobre el trabajo colaborativo que son observables en diferentes investigaciones. Dentro de los aspectos que dificultan la colaboración están el desarrollo de la relación asimétrica entre el profesor de educación básica y la educadora diferencial, además de una evidente falta de tiempo y espacio para planificar que genera una planificación deficiente para diversificar la enseñanza para todos los estudiantes. Asimismo, se ve obstaculizado por juicios previos de los profesores sobre el trabajo colaborativo, que se resalta más con una resistencia y miedo. Y una formación inicial que no se ha preocupado de profundizar en trabajar colaborativamente.

Por otro lado, están los facilitadores que comienzan con lo más importante que es diversificar la enseñanza, hay un vínculo en promover la inclusión para mejorar las instancias de aprendizajes de los estudiantes, así como compartir intereses y modificar ideas para planificar, fomentar buenas relaciones y un sentido de responsabilidad individual y colectivo.

En suma, los antecedentes presentados fueron el contexto que impulsa la investigación, siendo caracterizada por una escuela privada, que cuenta con departamento de psicopedagogía y que en el trabajo docente aún existe un trabajo mayoritariamente aislado sobre el proceso de enseñanza, este establecimiento ha comenzado a fomentar instancias de colaboración, pero no existe una instancia enfocada al diseño de la enseñanza en conjunto que es necesario fomentar.

Luego, las normativas vigentes como el decreto 170, el decreto 83 y la ley 20.903 que rigen la educación promueven y fomentan la estrategia de trabajo colaborativo en las escuelas como parte fundamental de mejorar el proceso educativo de todos los estudiantes. De esta manera, se desarrolla la estrategia de colaboración y su implicancia en el enfoque inclusivo desde la gestión de las escuelas hasta las prácticas de los docentes en las aulas. Sin embargo, en la realidad de las escuelas se visualizan diferentes obstáculos en relación con la implementación de la estrategia colaborativa enfocada en el trabajo docente, que van desde prejuicios previos, relaciones asimétricas, dificultad en el tiempo y espacio para planificar, etc. Pero también se evidencian potentes facilitadores frente a la colaboración, siendo la más importante la diversificación de la enseñanza para todos los estudiantes. Así como la generación de buenas relaciones entre profesionales, el compartir experiencias, estrategias didácticas, compartir responsabilidades, promover la inclusión, etc.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como observamos en los antecedentes, el sistema educativo está en un proceso de cambios teniendo como principio la consideración de la diversidad y la responsabilización de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Una de las medidas para cumplir estos principios es la diversificación de la enseñanza, de esta, además, se desprenden diferentes propuestas para ir mejorando el proceso educativo, siendo la colaboración la más relevada por la teoría y también promovida por diversas normativas que rigen la educación actual en Chile.

Según la literatura y la experiencia internacional (y nacional), colaborar entre todos los actores educativos promueve la construcción de un sentido de comunidad y permite reflexionar para mejorar la toma de decisiones considerando diferentes perspectivas. Asimismo, esta propuesta innovadora es una herramienta clave para mejorar el aprendizaje de todas y todos en el aula.

Como el trabajo colaborativo es transversal en el proceso educativo y a sus diferentes estatutos, nos centraremos en aquel que involucra a los docentes, entendiendo el rol de estos como fundamentales en la educación, ya que, son ellos quienes tienen una relación directa con los estudiantes y se les responsabiliza por el aprendizaje de todos y todas en el aula.

El trabajo docente, por su parte no hace referencia solo a lo que ocurre dentro de las salas de clases, sino que, a una instancia previa, es decir, a la planificación. Es este momento considerado uno de los más importantes pues a partir de él planteamos situaciones didácticas que garanticen un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Por lo tanto, promover el trabajo colaborativo en los docentes en la instancia del diseño de la enseñanza se considera una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes de todas y todos, genera además que menos niños sean enviados a recibir apoyo de forma externa al diversificar las

actividades curriculares, e invita a mejorar variados ámbitos de la propia práctica de los profesores, siendo esencial para el desarrollo profesional aumentando habilidades de resolución de problemas, habilidades comunicativas, etc. Mejora la reflexión de la práctica docente, así como la satisfacción laboral, entre otros beneficios que derivan de esta propuesta.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que se desprenden del trabajo colaborativo, existe una resistencia de las escuelas y de los docentes a promover espacios para establecer la colaboración como una nueva modalidad de trabajo. Esta desconfianza nace desde un modo tradicional de hacer educación que es difícil de modificar incluso con el apoyo de nuevas normativas y estudios que avalan una nueva manera de hacer educación desde un enfoque inclusivo que beneficie a cada miembro de la escuela, pero sobre todo a todos los estudiantes. Esta manera tradicional de hacer docencia está caracterizada por un aislamiento profesional siendo una profesión mayoritariamente solitaria e individualista fomentada por horarios poco flexibles cargados de trabajo considerando el cúmulo de responsabilidades para esta labor. Asimismo, existen prejuicios y desmotivación sobre el trabajo conjunto que vienen desde una formación inicial deficiente en este tipo de trabajo que van generando relaciones asimétricas entre los diferentes profesionales.

Es así, como dentro de la experiencia vivida en un establecimiento privado que cuenta con departamento de psicopedagogía, se visualiza un modo de ver las necesidades educativas especiales desde un enfoque clínico, atribuyendo la responsabilidad de estas dificultades a los propios estudiantes y a sus padres de realizar el apoyo pedagógico correspondiente de forma externa y particular. Mientras que el trabajo del departamento se enmarca en realizar adecuaciones curriculares y evaluación diferencia siempre y cuando el estudiante cuente con un diagnóstico previo validado por algún profesional de la salud.

La relación entre las profesionales que integran este equipo con el resto de los docentes es muy baja. La escuela ofrece instancias colaborativas pero su finalidad es informativa sobre avances a nivel curso o casos que generen

preocupación. Estas reuniones las integra la coordinadora de psicopedagogía con los diferentes directores de ciclos y en ciertas ocasiones profesores jefes, quienes son los encargados de decantar la información vía email a los demás profesionales por curso. Por otro lado, la conexión entre psicopedagogía y docentes de diferentes especialidades son para realizar adecuaciones curriculares (que las realiza el área de psicopedagogía) y luego las aplica el profesor de ciclo. De esta manera, se observa que la escuela está en vías de desarrollo en cuanto a esta modalidad de trabajo ofreciendo ciertas instancias para fomentar el trabajo conjunto entre diferentes estatutos. Sin embargo, no existe trabajo colaborativo centrado entre los docentes y psicopedagogía focalizado en el diseño de la enseñanza con el fin de diversificar y apoyar las diferentes necesidades de los estudiantes en sala.

De modo que, es factible preguntarse ¿De qué manera la implementación de una experiencia colaborativa entre una docente de aula regular de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación enfocada en el diseño de la enseñanza permite compartir experiencias, responsabilidades en la planificación y promoción de la reflexión conjunta en pro de responder a la diversidad del aula y mejorar los procesos pedagógicos para todas y todos?

PREGUNTAS DIRECTRICES

- ✓ ¿Qué concepciones tiene la docente de Educación básica sobre el trabajo colaborativo antes de la implementación de una experiencia colaborativa con otra docente de Educación Diferencial?
- ✓ ¿Qué decisiones se generan entre los docentes durante la implementación de la experiencia colaborativa?
- ✓ ¿Qué dificultades se presentan durante la implementación de trabajo colaborativo?
- ✓ ¿Cómo cambian las concepciones de la docente de educación básica sobre el trabajo colaborativo?

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Sistematizar una experiencia de implementación de trabajo colaborativo entre una docente de 2do ciclo con una educadora diferencial en formación para diversificar la enseñanza.

3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar concepciones sobre el trabajo colaborativo de una docente de aula regular de 2do ciclo.
- ✓ Diseñar e implementar una experiencia de trabajo colaborativo entre una docente de aula regular de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación.
- ✓ Identificar dificultades en el proceso de implementación de la experiencia.
- ✓ Comparar concepciones sobre el trabajo colaborativo de la docente de aula regular luego de la implementación de la experiencia colaborativa.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO

Considerando el problema de investigación, los objetivos y, las preguntas directrices planteados en la investigación a continuación se presenta el fundamento teórico que los respalda desde el proceso que ha tenido la inclusión educativa en la escuela regular como una cultura que valore y se responsabilice por responder a la diversidad, así como la propuesta de trabajo colaborativo entre docentes es un medio y una propuesta innovadora para mejorar el aprendizaje de todos y todas.

4.1 Inclusión escolar como generador de modificaciones en la cultura escolar

Con el fin de contextualizar nuestra problemática sobre la influencia del trabajo colaborativo en docentes considerando que la experiencia colaborativa profesional se dará entre una docente de educación regular y una educadora diferencial en formación, es necesario tener claridad lo que entendemos por inclusión considerando que desde este concepto que nace desde la educación especial se generan modificaciones en las escuelas regulares para atender la diversidad de los estudiantes.

Barrio de la Puente (2008) señala que “la inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad” (p. 14). Y en este sentido es responsabilidad de la educación común atenderla, ya que las diferencias son inherentes del ser humano y se presentan en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Complementando estas ideas, Arnaiz (1996) señala que cuando se hace referencia a los sistemas educativos estos deben asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. De esta manera las instituciones escolares inclusivas aluden a que la escuela es para todos y por tanto la educación también. Es por esto, que las escuelas se deben centrar en

cómo construir un sistema estructurado que incluya a todos y en tomar decisiones frente a las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad.

Ainscow (2003) afirma tal como Barrio de la Puente que la inclusión es un proceso, y que en la práctica nunca termina, ya que debe considerarse a la inclusión como una búsqueda interminable de responder adecuadamente a la diversidad.

Pero hablar de inclusión también hace referencia a algo más esencial que es un agente movilizador y de cambio. Así es como Arnaiz (1996) habla en una primera instancia sobre la educación inclusiva como “una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (p.4). Por lo tanto “La educación inclusiva, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común” (Barrio de la Puente, 2008, p.13)

Para la UNESCO (2008) se define como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementado su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 7).

“Inclusión es asistencia y participación” (Ainscow, 2003), esta afirmación se complementa con la hecha por la UNESCO en la que se hace hincapié en la importancia de la participación activa de la comunidad escolar para atender las diferencias. En este sentido, la participación también hace referencia a la calidad de las experiencias en la implicación de la comunidad cuando se construye hacia la inclusión. Las decisiones tienen que tener sentido y siempre tener un compromiso de satisfacer las diferentes necesidades que surjan en la comunidad escolar desde los propios alumnos hasta los directivos y el equipo de gestión.

Por lo tanto, podemos decir mediante todos estos autores que la inclusión educativa es un proceso dinámico, que nunca acaba y que hace referencia a una constante toma de decisiones de reestructuración de las escuelas en diferentes ámbitos desde el más administrativo hasta el que ocurre dentro del aula. Y que parte de un cambio en la filosofía, en la manera de concebir la educación. Pero

sobre todo una nueva manera de ver las diferencias, considerando que “la diversidad nos enriquece a todos” (Arnaiz, 1996, p.10).

Sin embargo, es necesario considerar que la inclusión no debe partir solamente de las instituciones escolares, ya que parte de un ámbito social más profundo de desigualdad en diferentes áreas. En este aspecto, la UNESCO señala que han aumentado las desigualdades y la fragmentación cultural de la población. “La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad” (UNESCO, 2008, p. 5). Por lo tanto, es el estado quien debe responsabilizarse de atender las diferentes necesidades de la comunidad y del país. Y legislar para avanzar en términos educativos también es una de sus obligaciones

“Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades” (Blanco, 1999, p.13). Por esto, es necesario que la inclusión parta desde el estado como un compromiso con la comunidad y que por lo tanto sus leyes y decretos contemplen la inclusión y la atención de la diversidad como un eje central para asegurar aspectos básicos de acceso o de atención adecuada para los estudiantes, que garantice no tan solo su derecho a la educación sino a aprendizajes significativos a través de una educación de calidad y que se adapte a sus necesidades.

Por lo tanto, es imperativo tener en una primera instancia políticas a nivel nacional que regulen la educación desde un enfoque inclusivo. Construir decretos y leyes que guíen a las escuelas a promover prácticas y modificaciones de su cultura para atender a la diversidad.

Como bien sabemos, el Estado es garante de entregar educación gratuita y de calidad. En este sentido, la calidad de la educación no la dan los resultados, si no una educación capaz de responder a la diversidad para que cada estudiante logre el máximo de sus logros a través de un enfoque que valora sus diferencias y promueve modificar practicas homogeneizadoras hacia el alumnado.

En nuestro país tenemos políticas como los decretos 170 y 83 que incorporan un modelo más inclusivo, promoviendo ciertas prácticas que son necesarias modificar y que ahora están reguladas por ley. Según lo establecido en el Decreto 83/2005 “el sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes” (p.10)

4.1.1 Enfoque de inclusión y la importancia de la gestión educativa para apropiarse de una nueva cultura escolar

Como establecimos anteriormente, la inclusión educativa es un cambio de perspectiva y un proceso donde se modifica la filosofía de como concebir la educación. Por lo tanto, la escuela como institución es responsable de generar un centro inclusivo a través de diferentes innovaciones.

Es así, que prevalece la importancia de construir una cultura inclusiva en las escuelas. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) la conciben como aquella que crea una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada miembro es valorado. Y donde el fundamento primordial es que todos los estudiantes alcancen el mayor nivel de logros. Asimismo, pretende desarrollar valores inclusivos y compartidos por cada miembro de la escuela y que estos se traduzcan en cada decisión.

Establecer un modelo de cambio en las escuelas “constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional- transformador” (Arnaiz, 1996, p.2). Desde este punto, la escuela debe dar respuesta a la diversidad y como señala Barrio de la Puente (2008) “la institución escolar no puede realizar una función homogeneizadora y será necesario reflexionar sobre los diversos”. (p.15).

Para esto se hace necesario que *la cultura vaya desde una perspectiva institucional que tenga como misión desarrollar valores inclusivos*. De esta manera, se hace evidente la importancia de *ejercer un liderazgo inclusivo* considerando que el liderazgo directivo es “el segundo factor que

mayoritariamente influye en los resultados de aprendizajes de los estudiantes” (Contreras, 2018, p.16). Asimismo, Leithwood (2009) señala que el liderazgo moviliza e influencia a otros para lograr metas compartidas, por lo tanto, es imprescindible ir modificando la cultura de las escuelas cambiando el conjunto de valores y creencias que enfocan sus procedimientos en el alumno tipo y no en las diferencias. Así, repensar focalizando la atención a la diversidad como objetivo para que se produzcan cambios profundos en las escuelas que implican transformaciones en el curriculum, en las metodologías y en la organización escolar (Blanco, 1999)

De esta manera, abordar la *modificación de prejuicios y estereotipos* o modelos mentales, a través de la reflexión que debe estar orientada a mejorar las condiciones para cada miembro de la comunidad. Así habrá una movilización y modificación de perspectiva sobre la escuela por parte de administrativos, padres, estudiantes y profesores, ya que más allá de la inclusión de aquellos que han sido segregados, lo importante es desarrollar un sentido de comunidad y apoyo entre todos como un compromiso significativo (Arnaiz, 1996). El sentido de comunidad en la escuela es esencial para que todos posean un sentido de pertenencia en el que se sentirían aceptados y apoyados en todos los miembros de la escuela.

Esta cohesión en la comunidad es importante para reconstruirse en base a la inclusión, ya que implica cambios en la filosofía, en el curriculum, y en estrategias de enseñanza y organización estructural (Arnaiz, 1996).

Por lo tanto, el desarrollo de las escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y es gradual. No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso, porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo gradualmente. La construcción gradual de estas condiciones forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas” (Barrio de la Puente, 2008)

Parte de construir una escuela inclusiva es papel de la *gestión y del liderazgo* para que se generen actividades de sensibilización y capacitación

constantemente, ya que una de mayores dificultades es cambiar las concepciones sociales que tienen los actores de la educación sobre la inclusión que implica además tener una visión colectiva diferente. (Barrio de la Puente, 2008). Estas concepciones generalmente son en base a *temor a lo desconocido* y a no saber manejar la diferencia en los distintos ámbitos en la que se expresa en la escuela.

Modificar la cultura y hacerla más inclusiva supone un factor importante que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza.

“Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.” (Booth y Ainscow, 2002, p.18)

Podemos hacer entonces que la inclusión requiere un compromiso desde la gestión administrativa de una escuela para comenzar a generar cambios sustanciales, es un proyecto del centro educativo que tiene principios que guían cada decisión para mejorar el proceso educativo y que se trabaja en conjunto y, no por personas aisladas. Para esto es necesario innovar respecto de “decisiones tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro, deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la practica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa” (Barrio de la Puente, 2008)

También señala que solo a medida que el proyecto sea conjunto en términos de compromiso y en que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos los estudiantes se lograra progresar adecuadamente en la inclusión. De esta manera, mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar una igualdad de oportunidades depende de la reflexión y planificación conjunta de la acción educativa en todos sus ámbitos, estableciendo las mismas metas y una visión educativa innovadora.

De ahí, su importancia en la modificación, ya que si queremos escuelas inclusivas es indispensable pensar de manera diferente y para eso se requieren lineamientos basados en la valoración de la diversidad, en esto cae la responsabilidad de la escuela de ofrecer un ambiente sano y grato para todos los estudiantes, además de que los miembros de la comunidad tengan altas expectativas sobre los demás estudiantes y sientan responsabilidad conjunta de ofrecer situaciones de enseñanza y de diversificación pensando en todos.

Es así como Vanni (como se citó en Contreras, 2018) señala que la escuela puede llevar adelante cambios sustanciales de mejoramiento con base en los principios como la equidad, la colaboración, la integración social, la inclusión y la interculturalidad considerando a estos como aspectos característicos de una buena escuela.

En suma, las escuelas deben comenzar a modificar su cultura para instaurar una con enfoque inclusivo, esta innovación requiere de una gestión y un liderazgo que permita a todos los actores de la comunidad realizar cambios sustanciales en cada uno de sus roles, y que el trabajo conjunto sea una herramienta para tomar decisiones con el fin de mejorar el proceso educativo para todos los estudiantes. Derribar prejuicios, miedos y resistencia al cambio parte de un liderazgo inclusivo que sepa guiar una transformación institucional de la mano de la equidad y la colaboración de todos para la construcción de una escuela inclusiva. De esta manera, trabajar colaborativamente supone la modalidad clave para progresar.

4.1.2 Implicancia de la inclusión en clases y como genera practicas diversificadoras

Las prácticas inclusivas hacen referencia a prácticas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas. “Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela” (Booth y Ainscow, 2002, pág., 18).

Así, las practicas guían la enseñanza y los apoyos para mejorar el aprendizaje y superar las barreras hacia el aprendizaje y la participación de cada miembro de la comunidad.

Por esto es importante el involucramiento de toda la comunidad de la escuela para que juntos se promuevan instancias de trabajo en equipo para reflexionar sobre las diversas materias que requieren ir modificando para llegar a tener practicas inclusivas. Construir un sentido de comunidad en base a las practicas es responsabilidad individual y conjunta de cada miembro.

De esta manera se promueve el trabajo colaborativo en todos los niveles de la comunidad para trabajar en red en la construcción de un centro inclusivo.

Cuando hablamos de la educación inclusiva y del cambio sustancial del centro, es indispensable pensar en lo que sucede en el aula, que es lugar de encuentro en el que sucede el proceso de enseñanza aprendizaje y donde converge el objetivo mismo de la educación.

Arnaiz (1996) señala que los profesores que se preocupan por crear aulas en la que todos se encuentren incluidos, tienden a crear una atmosfera social de la clase que enseña a respetar las diferencias, pero no como un rasgo de tolerancia, sino de un valor enriquecedor.

Normalmente las aulas tradicionales están estructuradas para satisfacer las necesidades de la mayoría, entonces son los estudiantes los que deben encajar en lo que se ha diseño para todos. Sin embargo, pensar en aulas inclusivas supone una responsabilidad docente de que las necesidades de los estudiantes sean atendidas y diseños de clases en las que todos participen de la vida académica (Arnaiz, 1996).

Es, por lo tanto, rol del docente “facilitar un mayor grado de integración y participación de los estudiantes en la dinámica escolar; y que debe prevenir la intensificación o aparición de dificultades derivadas de planteamientos de clase rígidos u homogeneizadores” (Blanco, 1999, p.15). De esta manera muta el rol docente, y tal como señala Arnaiz (1996) el profesor ahora es un elemento

facilitador o guía del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo, ya que delega el control y la responsabilidad a todos los miembros del grupo, propiciando la interacción entre los estudiantes y de esta forma tengan un rol más activo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Como el objetivo es responder a la diversidad y personalizar las experiencias de clase se requiere de un docente que sea capaz de “diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer: sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no solo los resultados; que valore el error como punto de partida del aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los estudiantes; y que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexiones sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas”(Blanco, 1999, p.20).

Cuando se habla de la inclusión en el aula, pensamos inmediatamente en el rol del docente y su responsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que es el quien tiene el encuentro con los estudiantes. Por esto, recae sobre él la responsabilidad de generar un clima de aula que atienda a la diversidad y la valore y que además fomente un rol más activo de los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los autores señalan así ciertas cualidades que debe tener este docente desde un cambio de paradigma y de las propias concepciones que se van materializando en actividades más diversas, en pensar en las necesidades de todos los estudiantes y no solo de la mayoría, para esto es necesario una constante reflexión colectiva de la labor.

- *Características de un aula inclusiva con prácticas diversificadas*

Primero, tenemos que considerar que una de las características hace referencia a *la filosofía del aula*, con normas y reglas claras para todos. Es así como Blanco (1999) y Barrio de la Puente (2008) señalan que el clima de aula debe ser propicio en el cual los niños se sientan pertenecientes a una comunidad y en la que todos a pesar de sus diferencias puedan aprender en la misma aula, así se valoraría la diversidad para fortalecer la clase y ofreciendo a todos mayores oportunidades de aprendizaje. Para esto es importante que cada miembro de la clase conozca sus derechos y que sean intencionados valorando la diversidad de tiempos de aprendizaje, a sus diferentes formas de ser, promocionando un trato justo e igualitario de respeto mutuo entre todos los miembros del aula. Así también es importante conocer estrategias de resolución de conflicto que sean conocidas y que aseguren la integridad de sus miembros.

Otra característica se refiere a lo que Barrio de la Puente (2008) denomina como *“asunción de un currículum común para todo el alumnado”*, esto hace referencia a que el currículum es común pensando en el alumnado y sus necesidades, pero lo más importante es diversificar objetivos, contenidos, actividades, metodologías, etc. pensando en las necesidades que se deben satisfacer pensando en las diferentes características de los estudiantes. Sobre este mismo punto Blanco (1999) señala que en las aulas se entrega el apto para que los estudiantes consigan el éxito de los objetivos de un currículum apropiado, no uno predefinido y estándar que no considere la diversidad de sus características y necesidades. De esta manera el currículum se ajustará o se expandirá según las necesidades que haya que satisfacer en las escuelas.

Arnaiz (1996) señala que es indispensable que en las aulas inclusivas exista *apoyo dentro del aula* ordinaria. De esta manera, “si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo, estas se proporcionan en el aula de educación general” (pág. 6). Desde este supuesto, hay que considerar que todos los estudiantes son diversos y es necesario que los apoyos sean pensados en la diversidad del alumnado.

Asimismo, se pretende potenciar un *trabajo en equipo dentro del aula*, haciendo énfasis a las tutorías entre pares, etc. De esta manera se promueve y visualiza la importancia de que los docentes y el otro personal escolar trabajen juntos para apoyarse a través de la *colaboración profesional*. (Arnaiz, 1996)

Otro aspecto que no es tan considerado como interno al aula es la *planificación colaborativa de la enseñanza*, ya que ocurre antes de la didáctica del aula. Sin embargo, este punto lo enfatiza Barrio de la Puente (2008) refiriéndose al *diseño conjunto con todo el profesorado, con equipo especialistas etc.* de esta manera ir incorporando nuevos métodos y estrategias de enseñanza. Con esto, abrir el aula al profesorado especialista y asumiendo nuevos roles colaborativos.

De esta manera, asumir compromisos inclusivos y modificar la práctica para ir eliminando barreras para la participación de todo el alumnado.

En suma, para generar practicas inclusivas es indispensable el involucramiento de toda la comunidad y que está en conjunto *vaya promoviendo instancias de reflexión* sobre aquello que es necesario ir innovando hasta llegar a modificar las practicas. De este punto, lo que ocurre en el aula es imperante transformar ya que es ahí donde sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y pensar en aulas inclusivas supone una responsabilidad docente para que las necesidades educativas de cada estudiante sean apoyadas. Para esto, es necesario generar una filosofía de aula en el que cada estudiante se sienta perteneciente a la comunidad, además de un curriculum común para todos en el que se diversifiquen objetivos, contenidos, actividades, etc., considerando a cada alumno. Esto requiere de un trabajo conjunto docente que se haga presente en un apoyo dentro del aula y también previo a las clases, es decir en una planificación conjunta para ir incorporando nuevos métodos y estrategias de enseñanza. Por lo tanto, implementar una experiencia de trabajo colaborativo en esta instancia es crucial para diversificar las metodologías para satisfacer las necesidades de cada estudiante en el proceso educativo tal como se señala en el segundo objetivo de este proyecto de título.

4.2 Trabajo colaborativo entre docentes como impulsor modificaciones en las practicas educativas

Arnaiz (1996) afirma que una de las señales que define la inclusión es la colaboración entre toda la comunidad y para esto la escuela debe establecer una *red de trabajo en equipo*. Desde este punto definiremos trabajo colaborativo como un proceso de construcción colectiva en el cada miembro aprende más de lo que aprendería por si solo y supone en si una estrategia para la formación de cada uno. (García. Y., Herrera J., García M y Guevara G. 2015).

Como lo hemos señalado, la colaboración involucra a los diferentes actores de la educación, pero relevaremos el trabajo en equipo enfocado en el cuerpo docente de las escuelas. Ya que, hay que considerar que el liderazgo pedagógico ejercido por los profesores es el primer factor que influye en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood citado en Contreras, 2018). Considerando, que nuestra investigación-acción es de una experiencia colaborativa entre docentes.

El trabajo colaborativo entre los profesores ha sido materia de estudio internacionalmente y también en el ámbito nacional. En el marco internacional el estudio sobre esta estrategia lleva varias décadas de desarrollo en donde se han identificado beneficios del trabajo co-docente, entre ellos *favorecer la diversificación de la enseñanza* (Cook & Friend citado en Hurtado, Basualto, Durán y Miranda, 2017). Y a pesar, que ha sido estudiada por décadas en el mundo, sigue siendo una estrategia didáctica innovadora en la educación regular, pues hablar del concepto de colaboración docente “nos remite al ámbito de la atención a la diversidad, donde se ha desarrollado como una estrategia de gran interés que reposiciona en el aula al profesorado de educación especial en el contexto de una educación inclusiva” (Bauwens, Hourcade & Friend citado en García Manuel, García Mayka, Caparrós., 2017, p. 58). De esta manera, la co-docencia sin importar su modalidad está dirigida a responder a las necesidades de todos los estudiantes, y, por lo tanto, no tiene un fin en sí misma, sino que es un medio para un objetivo pedagógico y transversal en las escuelas.

Es así como García, Y. et al. (2015) también hacen énfasis a la importancia de la colaboración afirmando que “el trabajo conjunto constituye una de las características esenciales para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa, como resultado de la acción colectiva que conduce al perfeccionamiento” (p. 6). De esta manera, la colaboración es un factor influyente en el proceso de formación y del desarrollo de la cultura profesional en la actualidad ante los nuevos desafíos que se presentan en la educación regular para responder a la diversidad de todos y todas las estudiantes.

Considerando lo anterior:

El trabajo colaborativo como enriquecedor de la práctica educativa debe sustentarse en los principios siguientes:

-La necesidad de *reflexión conjunta* para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar problemas.

-La necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.

-El papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es *el dialogo y la discusión*. (Senge citado en García Y. et al., 2015)

Asimismo, Villa, Thousand y Nevin (citado en Rodríguez, 2014) señalan que independiente de la modalidad de la colaboración, ésta debe tener elementos fundamentales para su aplicación;

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

3. Demostrar *paridad* al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dados y receptor de conocimientos y habilidades.
4. Utilizar un *liderazgo distribuido* de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
5. Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, *interdependencia positiva*, *habilidades interpersonales*, monitoreo del progreso de co-enseñanza y *compromiso individual*.
6. Otra característica importante es el *carácter voluntario de la colaboración*, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que estas no se imponen. (p.221)

Así, es importante posibilitar estos espacios para colaborar y que de esta manera el trabajo en común permita compartir problemas y preocupaciones que guíen metas en común para que se vaya realizando una verdadera reflexión conjunta y que aquello que se vaya planificando para solucionar los conflictos sea el resultado de lo consensuado por todos.

En suma, el trabajo colaborativo enfocado en el cuerpo docente se hace relevante cuando consideramos que la labor de los profesores es el primer factor que influye en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Como colaborar es una herramienta que favorece principalmente la diversificación de la enseñanza se hace indispensable implementarla para responder a las necesidades de todos los estudiantes, además es una característica esencial para el desarrollo profesional, tomando en cuenta la necesidad de reflexionar conjuntamente, tomando decisiones con meta comunes, mejorando las relaciones interpersonales, el compromiso individual, y la interdependencia positiva entre otros factores positivos.

4.3 Beneficios del trabajo colaborativo

Una vez instalada la estrategia de colaboración en las escuelas es posible apreciar beneficios para estas instituciones en diferentes ámbitos. Por un lado, se propicia un *apoyo por parte de la administración al desarrollo de una cultura colaborativa*, que se visualiza en mejores tomas de decisiones en torno a la colaboración y que *incentiva a otros miembros de la comunidad a trabajar en red*. Así también, elementos organizativos que se ven favorecidos como una *adecuada utilización y organización del tiempo* y una coordinación del trabajo en torno a metas comunes. (Rodríguez, 2014)

Mineduc (2010) (citado en Fundación Chile 2013) por su parte, afirma que el trabajo colaborativo “es una de las principales herramientas para *mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los que presentan necesidades educativas especiales*” (pág. 9). Lo declarado anteriormente, coincide con Cotrina, M. García, M y Caparrós, E (2015) quienes señalan que el desarrollo de estos proyectos innovadores *mejora la atención a la diversidad del alumnado* en aulas diversificadas, además de fomentar el desarrollo de equipos. Sobre este mismo punto, Gallego (2002) señala que al mejorar la atención a la diversidad también hay una mejora escolar de los estudiantes que se ve reflejada en la *disminución en el número de ellos que son enviados a servicios de apoyo externo*, beneficiándose de un apoyo indirecto de los profesionales que son parte de la colaboración. Asimismo, “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 lograban, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad” (Rodríguez, 2014)

Otro de los beneficios se hace evidente en que *las coordinaciones entre los docentes tienen como fin discutir sobre las necesidades de los estudiantes* para articular filosofías y estilos de aprendizajes que se vayan adaptando a la diversidad de ellos. (Suárez, 2016). Ya que en una primera instancia la pareja

colaborativa tiene un proceso de observación participante que permite profundizar lo que pasa en el aula y, pueden visualizar las dinámicas, los procesos de aprendizajes para luego transformarse en un *dispositivo para rediseñar procesos y contextos educativos*, permitiendo mejorar aspectos para una educación inclusiva como ir desarrollando propuestas cooperativas, ofrecer espacios de diálogo e intercambio, redefinir roles, etc. (Cotrina et al., 2017). De esta manera, esta propuesta de trabajo invita al profesorado a reorganizar y *compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación*" (Cook & Friend citado en Basualto, Durán, Miranda y Urbina, 2017). Lo anterior, se ve reflejado en la *ampliación e incorporación en el uso de nuevos métodos y estrategias de enseñanza*.

En relación con los estudiantes, destaca el *incentivo a la participación*, fruto de una mayor motivación y el desarrollo de habilidades colaborativas y comunicativas (Suarez, 2016, pág. 170). Es decir, se concretan beneficios en la manera de participar de los propios estudiantes y se incentiva a colaborar entre ellos.

Por otro lado, Rodríguez (2014) señala que entre las razones para desarrollar la co-enseñanza se han indicado el *enfrentamiento de problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la fragmentación del curriculum y la entrega de apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje*" (pág. 221). Ya que cuando se visualiza un trabajo colaborativo, los participantes de esta propuesta pueden trabajar y visualizar los problemas en las se ven insertos los estudiantes día a día desde el propicio proceso educativo hasta aspectos transversales.

Otro beneficio destaca en que *"el trabajo conjunto constituye una de las características esenciales para el desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa, como resultado de la acción colectiva que conduce al perfeccionamiento del profesor"*. (García Y., García M., Guevara y Herrera, 2015,

pág. 6). Por lo tanto, más allá del nivel en el que se aplique la colaboración es reconocida su contribución al crecimiento profesional.

Lo anterior se refleja en que la colaboración está en la base de los procesos de aprendizaje de los profesores, por lo que pasa a ser una estrategia de aprendizaje y trabajo para el profesorado participante. (Gallego, 2002). Y en este proceso de construcción cada profesor aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros profesionales. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada profesional de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente. (García et al. 2015, pág. 3)

Además, las relaciones y asociaciones entre los profesores que participan de la actividad experimentan una mejora cuando van *adquiriendo habilidades* que les permite ser más eficientes en los trabajos colectivos y *disminuyen la conflictividad*, los trabajos se vuelven más ágiles y eficaces y *las relaciones interpersonales se vuelven más enriquecedoras y gratificantes*. (García et al. 2015). Por lo tanto, los *profesores aprenden y asumen actitudes colaborativas*, así como trabajan y desarrollan aptitudes de colaboración que se transmiten más allá en donde se van generando estructuras de procesos colaborativos en diferentes niveles o contextos de la institución, es decir, se desarrollan relaciones colaborativas entre el profesorado, se afianzan y además de extienden a otros contextos dentro de la misma escuela (Gallego 2002).

Asimismo, con el desarrollo de actitudes y creencias individuales que son adecuadas para la colaboración, se “experimenta *un incremento en la motivación*, en el desarrollo de competencias comunicativas e interpersonales, así como a una *mayor satisfacción laboral y autoestima*”. (Suárez, 2016, 170). Que se refleja en la construcción gradual de una relación profesional en red, caracterizada por *la relación positiva, de dialogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores*. (Rodríguez, 2014).

Barrio de la Puente (2009) igualmente señala que la enseñanza cooperativa favorece la participación, las relaciones personales y el apoyo mutuo.

Echeita (citado en Basualto et al., 2017) señala que a co-docencia es un facilitador en sí mismo, pues promueve su propio desarrollo a niveles más complejos, ya que a partir de la incorporación de nuevas maneras de desarrollar prácticas educativas, se va realizando un *trabajo reflexivo* en torno a las mismas, mediante la problematización en las formas de planificar, desarrollar y evaluar una clase. Además, se podría propiciar un *cambio en las concepciones* de los docentes y, por ende, en las prácticas de las mismas. De esta manera, se reconoce que estas prácticas entregan *mayores oportunidades de apoyo* a los docentes participantes de la colaboración en la que se promueve el *compartimiento de experiencias y reflexiones sobre la enseñanza* para recibir retroalimentación continua sobre la misma.

Cotrina et al. (2017) afirma que es un proceso de enriquecimiento para todos los implicados dentro de la comunidad educativa, desde el alumnado hasta el propio profesorado al ir descubriendo una perspectiva docente reflexiva y crítica. Es decir, la coordinación *favorece los procesos de reflexión y la retroalimentación* permanente que se hace de forma colectiva de la práctica docente.

García et al. (2016) declara que:

El trabajo colaborativo *incrementa también el desarrollo de un pensamiento crítico* y la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel, en este sentido se plantean tres niveles de logros en el trabajo colaborativo:

El primer nivel se refiere a las tareas grupales, que promueven el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúnen propuestas y soluciones de varias personas del grupo colaborador, *umentan el aprendizaje de cada uno, enriquecen la experiencia por*

aprender, elevan la motivación por el trabajo individual y grupal y el compromiso de cada cual con todos.

El segundo nivel incluye a la dinámica grupal, entendida como la forma de actuar para el desarrollo de actividades, que aumenta la cercanía y la apertura, *mejora las relaciones interpersonales, aumenta la satisfacción por el propio trabajo y permite valorar el conocimiento de los demás miembros del grupo.*

Como tercero y último se encuentra el nivel personal, considerado como el proceso de acumulación de experiencias y conocimientos durante el trabajo colaborativo, que propicia el *desarrollo de habilidades sociales de interacción y de comunicación efectiva*; así como, la seguridad en sí mismos, la *disminución de sentimientos de aislamiento y de temor a la crítica.* (pág. 5)

En este sentido, las situaciones colaborativas se basan en una constante formación sostenible para toda la comunidad, lo cual incentiva la persistencia en la tarea de todos los involucrados, sean cuales sean sus aptitudes, pues de su participación depende el éxito de la red colaborativa. Estas actividades proporcionan más expectativas de éxito futuro y de aspiraciones.

En suma, el trabajo colaborativo una vez implementado en las escuelas genera diferentes beneficios, a nivel macro se desarrolla una cultura colaborativa que incentiva a cada uno de los miembros de la comunidad a participar conjuntamente. Además, es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes y, por lo tanto, es clave para responder a la diversidad del alumnado, ya que, a través de la colaboración docente se rediseñan procesos y contextos educativos. Asimismo, incrementa el desarrollo profesional en el que los docentes van adquiriendo habilidades colaborativas y comunicativas, mejoran las relaciones interpersonales, promueve la motivación al trabajo en equipo, la satisfacción laboral y la autoestima. De esta manera, es posible observar los múltiples beneficios que conlleva trabajar de forma colaborativa en las escuelas

desde el ámbito de gestión hasta lo que ocurre dentro de las aulas y sobre la propia labor docente.

4.4 Obstaculizadores del trabajo colaborativo

Uno de los obstaculizadores para el trabajo colaborativo se genera en la gestión de las escuelas. Basualto et al. (2017) señala que cuando *el equipo directivo no ayuda a mediar el proceso colaborativo se dificulta un desarrollo óptimo para las actividades de docencia*. Es decir, la falta de apoyo por parte de los administrativos y la poca comprensión de los directores sobre la colaboración hace que no exista orientación hacia el trabajo de la dupla para conocer de las expectativas y metas sobre los cambios que se quieren ir generando.

Relacionado a lo anterior, una gran barrera es una *cultura escolar que este organizada para que los estudiantes se adapten al curriculum oficial*, considerando a la educadora diferencial (desde su especialidad) quien tiene que apoyar dicho proceso para los estudiantes que presenten dificultades. Esto, obstaculiza la entrega mutua y complementaria de conocimientos entre docentes, la creación de espacios de colaboración y la adecuación del apoyo administrativos, aspectos identificados como fundamentales para el desarrollo de la co-docencia. (Basualto et al., 2017)

Otra dificultad que es una de las principales que obstaculizan el trabajo colaborativo es la *falta de tiempo y espacio*. Según lo declarado por Basualto et al. (2017) cuando hay tiempos destinados a co-docencia, estos se utilizan para otro tipo de actividades, usualmente de carácter personal o de actividades profesionales individuales, además de que el espacio de coordinación que se da es informal.

Asimismo, Fundación Chile (2013) afirma que *el trabajo colaborativo es débilmente planificado*, ya que se produce en espacios informales y las horas no se respetan. Y es esta falta de coordinación previa a las clases la que repercute en que el modelo de trabajo colaborativo mayoritariamente ocupado en las escuelas sea al estilo “un profesor enseña y el otro circula”.

Esta repercusión promueve otro gran obstaculizador a la hora de establecer un trabajo colaborativo entre docentes ya que “el rol de liderazgo en esta relación de co-docencia generalmente recae en el profesorado regular por sobre el diferencial, lo que genera una *relación de “apoyo” por parte del educador diferencial*, más que una relación de interacción e intercambio mutuo de saberes” (Basualto et al. 2017, pág. 357). Es decir, este estilo o modelo de acción es una barrera para el nivel de colaboración que se puede alcanzar a través de la co-docencia cuando se busca potenciar la paridad mediante esta estrategia de trabajo.

Castro y Figueroa; CEAS (como se citó en Rodríguez 2014) señalan que en el contexto nacional particularmente se han encontrado con que en las escuelas se han desarrollado *relaciones asimétricas entre los profesionales*, en donde un profesional es considerado experto (mayoritariamente el docente de educación regular) y superior al otro, porque el otro (mayoritariamente el docente de educación diferencial) debe acatar sus indicaciones. Del mismo modo, afirma Basualto et al. (2017):

Estudios concluyen que la co-docencia como estrategia ha sido adoptada bajo una modalidad consultiva entre docentes, que se circunscribe mayoritariamente a la planificación de las clases, para la cual es el profesado regular quien orienta a los educadores diferenciales en función de los ajustes que desde la educación regular se estimen pertinentes. (pág. 357)

En Chile se han encontrado indicios en donde el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de cultura, consistente con una *separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial*. Lo anterior hace referencia a otra de las dificultades que debe hacer frente la instauración de prácticas colaborativas y es la *deficiente formación profesional para atender las distintas necesidades de los estudiantes*, así como la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa.

(Rodríguez, 2014). Asimismo, Basualto et al. (2017) hace referencia que “un conjunto de investigaciones ha constatado dificultades para implementar estrategias co-docentes, muchas veces debido a que su formación inicial no profundizó en estas formas de trabajo ni en la atención a la diversidad” (pág. 357). Es decir, la formación inicial y continua de los docentes no se ha preocupado por profundizar en técnicas de trabajo con la diversidad ni en el trabajo de la co-enseñanza (Fundación Chile, 2013)

Por lo tanto, tenemos docentes de educación regular que durante su formación inicial hubo una deficiente entrega de saberes relacionados a estrategias de atención a la diversidad y al trabajo colaborativo con otros profesionales. Esto nos lleva a otra dificultad para el trabajo colaborativo entre docentes y hace referencia al aislamiento profesional.

De esta manera, una barrera importante es el *aislamiento de la profesión docente* que se marca aún más en profesores de educación regular (Basualto et al., 2017) es así como hay resistencias para romper con una autonomía docente en el aula, para trabajar de forma colaborativa, pidiendo y recibiendo colaboración de otros profesionales para mejorar los procesos pedagógicos. (Rodríguez, 2014). Marfán y colaboradores (citado en Basualto et al., 2017) “plantean que existiría una resistencia de los profesores debido a que se sentirían “amenazados” por el ingreso de otros profesionales al aula”. (pág. 371)

Por otra parte, “se evidencia una escasa gestión colaborativa en diversos actores de la escuela para lograr un trabajo inclusivo en estudiantes con necesidades educativas especiales, *debilidad en reflexiones* y acciones en torno a actitudes y expectativas asociadas a la diversidad y escasa organización y planificación conjunta” (Fundación Chile, 2013, pág. 33). Del mismo modo Rodríguez (2014) y Basualto et al. (2017) señalan que la *descoordinación entre los docentes* y la *sobrecarga laboral* son una barrera que dificulta el trabajo colaborativo y dentro de la descoordinación de labores, el ámbito de la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas co-docentes, es una de las

más importantes y visualiza una debilidad en la organización de prácticas específicas relacionadas con la atención a la diversidad al interior del aula.

Rodríguez (2014) afirma que también se distingue una barrera para el trabajo colaborativo que recae sobre las *percepciones de los docentes y la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables para la colaboración*, como la *desmotivación al trabajo conjunto* y a la presencia de *sentimientos de desconfianza* y confrontación. Esto, quiere decir que hay una incidencia en las concepciones de los docentes de aula regular sobre el desarrollo óptimo del trabajo colaborativo que se basan en actitudes individualistas.

En suma, los obstaculizadores que se presentan en el trabajo colaborativo hacen referencia primero una falta de cohesión de una cultura inclusiva, que se ve reflejada con un bajo compromiso de la dirección de la escuela para orientar la colaboración.

Las otras dificultades subyacen en el trabajo colaborativo que se da entre docente, caracterizado por barreras como la falta de tiempo y espacio haciendo que no exista mayor coordinación en la planificación y que esta se de en espacios informales. Asimismo, una gran barrera son las relaciones asimétricas que se generan entre docentes de educación regular y educadoras diferenciales, generando colaboraciones de modo consultivo por la especialidad. Lo anterior, puede enmarcarse en una deficiente formación inicial en términos de responder a la diversidad y en estrategias de trabajo en red de los profesores, que se suma al aislamiento profesional, más a la sobrecarga laboral y a concepciones individuales desfavorables para la colaboración que influye en el desarrollo óptimo de la experiencia colaborativa.

Este punto hace referencia al objetivo específico sobre las dificultades que se generan cuando se implementa la experiencia colaborativa de este proyecto de título y al objetivo sobre las percepciones de la docente sobre el trabajo colaborativo considerando que es una de las barreras para el desarrollo

adecuado del trabajo en red según lo que señalan los diferentes autores y las diferentes investigaciones.

4.5 Modalidades en las que se desarrolla el trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo tiene tres componentes o dimensiones: la co-planificación, la co- instrucción y la co- evaluación (Coderman y Hedin citados en Suarez, 2016).

Rodríguez (2014) propone una tabla señalando la dimensiones y subdimensiones de la co-enseñanza en la gestión curricular:

Dimensión	Subdimensiones
Planificación de la enseñanza	1.- Distribución de roles y responsabilidades 2.- Planificación general del aula común. 3.-Diseño de las adaptaciones curriculares 4.-Determinacion de las estrategias didácticas. 5.-Planificacion del enfoque de co-enseñanza. 6.- Preparación de recursos
Didáctica del aula	1.- Enfoque de co-enseñanza 2.-Estartegias didácticas utilizadas. 3.-Manejo de la conducta de los estudiantes. 4.-Comunicación entre los docentes. 5.-Relacion entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	1.- Diagnóstico de los aprendizajes previos 2Diagnostico de las necesidades educativas especiales 3Evaluacion de proceso 4.- Evaluación final. 5.-Evaluacion de la co-enseñanza.

(pág. 222)

4.5.1 Dimensión planificación de la enseñanza en el trabajo colaborativo

Esta dimensión es el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Entendiendo la planificación como:

Un proceso sistémico y flexible en que se organizan y anticipan los procesos de enseñanza aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizajes propuestos en el curriculum nacional. (MINEDUC, 2017, pág. 17)

Esta dimensión, representa una herramienta clave que está al servicio de los aprendizajes de los estudiantes que debe equilibrar las experiencias de aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado.

Rodríguez (2014) señala que es muy importante comenzar definiendo los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo, además de garantizar un horario y espacio para poder reunirse de forma periódica.

Así, se busca planificar para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y para eso es recomendable hacer un análisis de las bases o marco curricular, sus sentidos y sus instrumentos relacionados, considerando para esto los objetivos de aprendizaje y el sello o visión estrategia desde la cual se quiere entregar los aprendizajes. (MINEDUC, 2017). Por su parte, Rodríguez (2014) declara que es recomendable que sea el profesor de educación regular quien entregue una visión general de los contenidos, el curriculum y los estándares.

Asimismo, se deben conocer los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizajes de los estudiantes en el aula y los resultados de evaluaciones diagnósticas o iniciales (MINEDUC, 2017). Para poder establecer los distintos puntos de partida entre los aprendizajes actuales y los objetivos a alcanzar.

Luego es importante diseñar las estrategias de enseñanza considerando una variedad de estrategias pedagógicas (MINEDUC 2017; Rodríguez 2014) que se irán discutiendo con cada profesional que conforme el equipo de colaboración. En este punto el profesor de educación diferencial puede proveer una visión general de algunas modificaciones para apoyar a la diversidad de los estudiantes dependiendo del curso y de esta manera en colaboración ir seleccionando aquellas que ofrecen mayores oportunidades de progresar a todos.

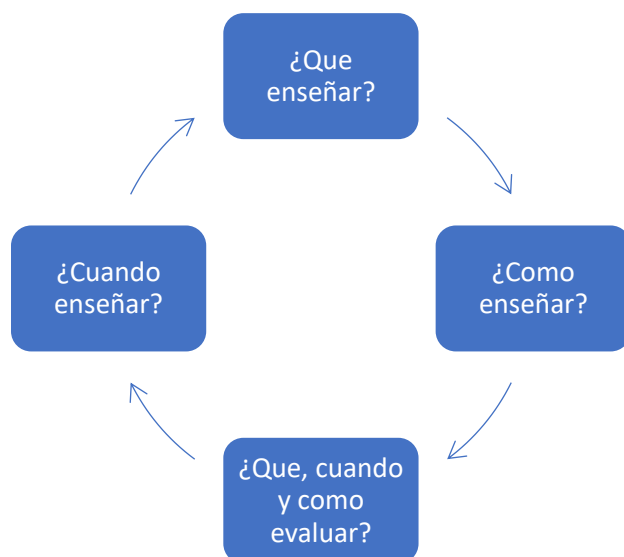
Además, es necesario que se plasmen las estrategias pedagógicas y de enseñanza seleccionadas en una planificación diversificada para el curso, considerando y especificando lo que se espera de los estudiantes más la propuesta de la experiencia y las estrategias que se van a ofrecer para que puedan alcanzar estos aprendizajes, así como los recursos adicionales o específicos que se requieran tanto para fomentar la participación y/o el logro de aprendizajes por aquellos estudiantes que presenten mayores dificultades. (MINEDUC, 2017)

De esta manera Tomlinson (citado en MINEDUC, 2017) sintetiza algunos rasgos que debe tener la planificación para la discusión del equipo colaborativo:

- a.-La clase se centra en los conceptos esenciales.
- b.-La clase contempla las diferencias de los estudiantes.
- c.-La enseñanza y la evaluación son procesos inseparables.
- d.-Se modifica y ajustan los contenidos, los procesos y los productos.
- e.- Todos los estudiantes participan en actividades adecuadas para ellos
- f.- Los profesores y los estudiantes colaboran en el aprendizaje y trabajan juntos de manera flexible.
- g.- Existe equilibrio entre los ritmos del grupo y de cada estudiante. (pág. 20)

Por lo tanto, podemos decir que en el proceso colaborativo que lleva a cabo la planificación, los participantes del equipo deben tener presente el análisis del

currículo nacional, así como su vinculación con la realidad del aula, además de las características generales e individuales del curso y sus estudiantes para elaborar propuestas didácticas pertinentes. Así, podemos entender que la planificación es un “proceso de toma de decisiones colaborativa en torno a un



conjunto de preguntas, a las cuales se debe dar respuesta intentando visualizar como se conectan los cuatro componentes del diseño curricular (Onrubia citado en Mineduc, 2017)

Componentes del diseño curricular

MINEDUC (2017) afirma que es importante que los docentes en colaboración durante la toma de decisiones en el ¿Qué enseñar? Consideren aquello que es más pertinente y relevante enseñar a los estudiantes en la escuela:

- Tomen en cuenta la evaluación inicial de aprendizaje, que informa sobre el punto de partida de los estudiantes con respecto al currículum.
- Revisen y aseguren la relevancia y significancia de los aprendizajes para el curso y también para cada uno de los estudiantes.
- Consideren la funcionalidad de los aprendizajes en términos contextuales
- Equilibren entre las habilidades, actitudes y conocimientos para lograr los objetivos.

También es clave definir la forma de organización y secuencia del aprendizaje y que estas se ajusten a los ritmos de aprendizaje y formas de aprender de los estudiantes. Para ello hay que considerar criterios como:

- La organización de objetivos de aprendizaje en espiral que permita ser desarrollados a lo largo del proceso escolar considerando los diferentes niveles de complejidad y profundidad.

- Incluir momentos para establecer relación con otros objetivos de la misma asignatura o con otras.

- Considerar momentos de recapitulación y síntesis durante el proceso de la clase.

Sobre los recursos didácticos y metodológicos, las maneras de organizar las actividades, se entiende el “como enseñar” que es todo aquello que les permite a los estudiantes acceder al proceso de construcción de aprendizajes. Para esto es necesario que los profesionales en colaboración tomen en cuenta:

- Diversificar el tipo de actividades ajustándose a las características y preferencias de los estudiantes.

- Ofrecer distintas actividades con diferente complejidad. Diferentes niveles de abstracción.

- Priorizar situaciones de aprendizaje auténticas y ojalá en colaboración entre los estudiantes.

- Secuenciar actividades en pequeños pasos para visualizar progresos.

- Utilizar recursos didácticos bien diseñados y pertinentes a las características del alumnado y a los objetivos que se esperan alcanzar.

- Hacer participar a los estudiantes en las decisiones sobre el trabajo en la sala de clase para que sean más activo en su propio proceso educativo.

- Utilizar diversas estrategias de agrupamiento en los estudiantes, así como distintas modalidades de co- enseñanza.

Por otro lado, la evaluación del proceso de aprendizaje constituye una herramienta que permite promover el aprendizaje de los estudiantes y la reflexión docente y que se condice con el ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar? Desde esta mirada, la evaluación es fundamental para el proceso de diversificación de la enseñanza pues permite saber información sobre las características de los

estudiantes, sus progresos, identificar apoyos necesarios, etc. Es por ello, que se recomienda a los profesionales en colaboración considerar:

- Diversificar los momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación en el desarrollo de las clases.

- Utilizar instrumentos y procedimientos que permitan obtener información lo más variada y completa del proceso de aprendizaje

- Utilizar los resultados de las evaluaciones como retroalimentación para ajustar la planificación, clave para la reflexión docente.

- Valorizar el error como una oportunidad de aprendizaje que permite retroalimentar el proceso de aprendizaje.

4.5.2 Dimensión desarrollo de la clase en el trabajo colaborativo

Rodríguez (2014) hace referencia a los momentos de instrucción en el aula regular en el que se lleva a cabo la planificación diversificada.

Además, se señala que la comunicación entre los docentes debe incluir un uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuando es tiempo de seguir con la siguiente actividad o de dar más tiempo a otra, así como, cuando un profesor requiere atender alguna emergencia, o dar un apoyo. Asimismo, es imperativo tener un acuerdo y claridad sobre las normas de conducta y el protocolo para su aplicación.

Como se mencionó anteriormente, esta dimensión recae sobre lo que se realiza en el aula por parte de los docentes que colaboran en el diseño de la enseñanza. En este sentido, la literatura enmarca enfoques de co-enseñanza centrados en las condiciones concretas de la sala de clase en donde ocurre colaboración. La siguiente tabla se construye a partir de lo explicitado por Rodríguez (2014); Suarez (2016); Fundación Chile (2013):

ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS	SITUACIONES DE MAYOR UTILIDAD
1.- CO-ENSEÑANZA DE OBSERVACIÓN (UNO ENSEÑA, UNO OBSERVA)	Un profesor es el mayor responsable y dirige la enseñanza por completo, mientras que el otro recoge información sobre las necesidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> -Nuevos contextos de co-enseñanza que requieren detalles sobre el proceso que atraviesan los estudiantes. -Comparación del desarrollo de los estudiantes entre si
2.- CO-ENSEÑANZA DE APOYO (UNO ENSEÑA Y EL OTRO CIRCULA Y ATIENDE NECESIDADES)	Un profesor toma el rol de llevar la clase mientras el otro docente circula entre los estudiantes ofreciendo apoyo individual, recogiendo información y manejando la conducta. Villa et al. Citado en Rodríguez 2014) señala que este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. (pág. 224)	<ul style="list-style-type: none"> -Tema propicio para ser asumido por un profesor. -El profesor conoce más el tema. -Co-docentes se conocen poco. -Estudiantes necesitan mayor atención a sus necesidades.
3.- CO-ENSEÑANZA EN GRUPOS SIMULTÁNEOS O PARALELA.	Los docentes enseñan y comparten la misma información, pero dividen a la clase en dos grupos, tomando uno la responsabilidad de un grupo completo.	<ul style="list-style-type: none"> -Proporción docente-estudiante baja y se requiere mejorar eficiencia de la enseñanza. -Fomentar la discusión entre los estudiantes. -Ejercicios, practicas re-enseñanza, revisión de pruebas. -Estudiantes que requieren mayor supervisión.

4.-CO-ENSEÑANZA EN ESTACIONES.	Los profesores se dividen el contenido y el material en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes rotan, entonces los docentes instruyen al grupo que va llegando.	<ul style="list-style-type: none"> -Contenidos complejos no jerárquicos. -Temas ameritan análisis crítico. -Desarrollo de varios temas en una sesión.
5.-CO-ENSEÑANZA ALTERNATIVA O DIFERENCIADA	Este tipo de co-enseñanza ocurre cuando un profesor se hace cargo de la enseñanza de un grupo más amplio, y el otro de un grupo más pequeño desarrollando otro tipo de actividades como de preparación o enriquecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> -Curriculum paralelo. -Varios estudiantes requieren apoyo especializado. -Propiciar alto rendimiento.
6.- CO- ENSEÑANZA DE ROTACIÓN ENTRE GRUPOS.	En esta situación, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor.	<ul style="list-style-type: none"> -Se recomienda para co-educadores principiantes. -Delimita acciones y actividades concretas en cada momento de la clase -Propicia mayor dinamismo.
7.- CO-ENSEÑANZA COMPLEMENTARIA.	Consiste en que un profesor realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza hecha por el otro docente, como entregar ejemplos, parafrasear, construir organizadores gráficos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> -Ofrece los mismos contenidos con estilo diferente. -Propicia un mayor aprendizaje.
8.- CO-ENSEÑANZA EN EQUIPO O EQUIPO DOCENTE.	En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar aportes de Co-docentes. -Tema propicio para una conversación instructiva.

de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo importante, es que se desarrolle la clase simultáneamente con ambos docentes, a la par, alternándose roles de conducir y apoyar la clase.	-Tema requiere considerable experiencia juntos. -Generar mayor interacción con los estudiantes.
--	--

4.5.3 Dimensión evaluación de aprendizaje en el trabajo colaborativo

Para Rodríguez (2014) esta dimensión hace referencia a la evaluación de la propia co-enseñanza en relación a los compromisos horizontales al interior del equipo, como responsabilidad en los roles asignados al comienzo. Asimismo, es importante contrastar los compromisos con el desempeño y los resultados del equipo.

Por otro lado, también hace mención a los procesos evaluativos de los estudiantes como las acciones de evaluación curricular, así como para evaluar las necesidades de los estudiantes.

Murawski y Dieker (citados en Rodríguez 2014) recomiendan utilizar diferentes maneras de evaluar a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. Así también, poder evaluar el proceso y el esfuerzo.

En suma, podemos decir que el trabajo colaborativo enfocado en el trabajo docente tiene tres dimensiones: planificación de la enseñanza, didáctica del aula y evaluación. Sobre la planificación de la enseñanza, la literatura nos indica que esta instancia es clave respecto de los aprendizajes que queremos lograr en los estudiantes y hay que planificar pensando en responder a la diversidad de los

estudiantes. Para esto, es necesario considerar los objetivos de aprendizajes, conocer al curso y sus estudiantes considerando sus diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje dentro del aula para poder tomar decisiones en conjunto que puedan adaptar situaciones pedagógicas a la realidad del alumnado.

En la dimensión de desarrollo de la clase o didáctica del aula podemos decir que hace referencia al momento de instrucción dentro de la sala, en esta dimensión podemos encontrar diferentes enfoques de co-enseñanza que se van adaptando a las necesidades de la dupla participante y las actividades propuestas en la planificación. Estas son: co-enseñanza de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, en estaciones, diferenciada, de rotación, complementaria o en equipo. Respecto de la dimensión de la evaluación esta hace referencia a dos momentos, el primero es sobre la evaluación de la propia co-enseñanza en relación a los compromisos adquiridos en la planificación, ver como funcionaron las decisiones, en fin, la reflexión conjunta y también hace referencia a la evaluación de los aprendizajes e los estudiantes.

4.6 Competencias que debe desarrollar un docente para colaborar

Barrio de la Puente (2009) declara que es necesario que el profesorado se abra para el desarrollo conjunto del curriculum con otros profesionales, para que se generen roles colaborativos y planificaciones adaptadas a las necesidades del alumnado. Por lo tanto, un primer paso para establecer un trabajo colaborativo hace referencia a la *apertura del profesorado a establecer trabajo en red*.

De esta manera, Pratt (citado en Basualto et al., 2017) describió fases para la conformación de estas duplas o equipos: iniciación, giro simbiótico y realización de la dupla. La primera fase está determinada por la forma en que la dupla inicia su trabajo, sea *voluntariamente* o por requerimiento externo, donde los participantes se sienten expectantes en relación con el trabajo a realizar, y pasan desde la indecisión hasta la preparación, tratando de anticipar lo que

vendrá. La segunda fase identificada por Pratt (2014)- fase giro simbólico- corresponde a un estado recursivo en donde el profesorado tantea el terreno, *construye la relación* y reflexiona en conjunto para mejorar. Finalmente, la fase de realización de la dupla implica una involucración activa por parte del equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el cual colaboran. De esta manera, la formación del grupo o la dupla de trabajo *no puede ser arbitraria*, sino que debe ser pensada considerando la necesidad de trabajar juntos para un enriquecimiento mutuo.

Además, es necesario que la dupla tenga *motivación* que se visualiza en un *rol activo y comprometido* con el trabajo conjunto (Graden & Bauer citado en Rodríguez, 2014). Esta motivación puede reflejarse en el éxito, la curiosidad epistémica, el *compromiso por colaborar con el aprendizaje* de todos, persistir en actividades conjuntas y tener *expectativas de éxito futuro*. Es así, como el trabajo colaborativo debe partir de una alta motivación del profesorado, el cual se logra a través del conflicto cognitivo-afectivo. (García et al, 2015, pág. 4). Esta motivación a aprender es determinada por una interdependencia social del proceso educativo, en donde los docentes desarrollan relaciones de pertenencia, lo que tiene gran influencia en el desarrollo grupal.

Por lo tanto, otra competencia necesaria para el trabajo conjunto es la *interdependencia positiva*, que es cuando los objetivos del grupo dependen de un trabajo coordinado que realicen sus integrantes, y en donde cada miembro es considerado importante no solo de su aprendizaje, sino también de los demás. (García et al, 2015).

Entre otros aspectos transversales, se considera la *creación de un clima de confianza y cordialidad*, participativo. En el que cada miembro pueda desenvolverse tranquilamente sin miedo a ser juzgado y sea *valorado desde su propia experiencia profesional*. De esta manera, todos son un aporte, generándose una *reciprocidad en el apoyo* y asumen una relatividad del conocimiento individual para *potenciar el conocimiento compartido*.

Por otro lado, el aspecto comunicativo es necesario considerando la importancia de *saber escuchar*, y de *tener paciencia* para dar espacio a los ritmos diferentes y tiempos de los demás. Asimismo, tener una actitud de *tolerancia* ante los posicionamientos de los demás sin emitir juicios, la *actitud de no culpabilidad* ni propia ni ajena, el *reconocimiento de aportaciones*. (Gallego, 2002).

Otro aspecto muy importante para colaborar es el desarrollo de *relaciones horizontales de igualdad* y de *reciprocidad en el apoyo*, evitando conductas de “expertos” y relaciones asimétricas.

García et al (2015) señalan que la asociación entre los docentes o los profesionales que integran el trabajo colaborativo se caracterizan por tener una organización del trabajo, que se ven orientadas por una comunicación interpersonal importante, una reciprocidad positiva en el apoyo y un sentimiento de confianza considerando la posición de cada uno basándose en la aceptación legítima.

Echeita (citado en Basualto et al. (2017) afirma que la colaboración requiere de paridad, reciprocidad y capacidad para compartir, siendo necesario una comunicación abierta.

Suarez (2016) por su parte aclara que la presencialidad es un facilitador para la co-enseñanza, sin embargo, es posible hacer un trabajo semipresencial o en modalidad de aula virtual si existen los otros facilitadores mencionados como el compromiso, rol activo, etc. Y que es posible graduar las sesiones presenciales, los tiempos de interacción, etc.

Rodríguez (2014) además señala que es necesario considerar aspectos culturales, como compartir un sistema de creencias, valores y supuestos acerca de la colaboración y también sobre el proceso educativo. Es relevante, por lo tanto, trabajar en las percepciones y conocimientos de los docentes tanto sobre el propio trabajo colaborativo y sus beneficios para apoyar y responder a las necesidades de los diferentes estudiantes.

Por otro lado, el marco de la buena enseñanza en su dominio D en el que se enmarcan las responsabilidades profesionales se encuentra el requerimiento de *reflexionar sistemáticamente sobre la propia práctica pedagógica* considerando la incidencia que ejercen sus propias prácticas en los resultados de sus estudiantes. Es así como el docente debe “reformular sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes”. Gallego (2002) también se refiere a una actitud necesaria en el trabajo colaborativo es la reflexión conjunta que hace un análisis más profundo respecto de las prácticas y su funcionamiento con los estudiantes para que los docentes que trabajan colaborativamente piensen juntos y analicen los problemas, de esta manera hay una revisión de información conjunta, indagan en nuevas prácticas o en posibilidades alternativas que se vayan adaptando a las necesidades de los estudiantes. Para luego, elaborar y diseñar propuesta consensuadas.

Por lo tanto, entres las competencias que debe desarrollar y/o tener un docente para colaborar destacan en una primera instancia la necesidad de abrirse a trabajar en red, luego viene la conformación de la dupla o el equipo de trabajo que no debe ser arbitrario, sino voluntario. Una vez listo los integrantes del trabajo colaborativo, es necesario la motivación que se visualiza en un compromiso con el trabajo y un rol activo en él. Asimismo, se observa en la interdependencia positiva de cada profesor por cumplir metas comunes. Este trabajo, debe ser a través de un clima de confianza y cordialidad, sabiendo escuchar y siendo tolerantes, generando relaciones de igualdad y reciprocidad en el apoyo, compartir un sistema de creencias y además saber reflexionar conjuntamente sobre las practicas educativas y su impacto en el alumnado.

En suma, luego de analizar lo anteriormente señalado en el marco teórico de este proyecto de título se puede constatar que la inclusión educativa que podemos definir como el modo de dar respuesta en la escuela a la diversidad, así como un sistema de valores que permiten ver a la diversidad como valor

enriquecedor y que es la escuela la encargada de a través de una cultura escolar basada en valores inclusivos ir modificando prejuicios y prácticas que van en contra de este enfoque. Estas transformaciones llegan a modificar las practicas educativas dentro del aula con el fin de diversificar la labor docente. Considerando que las aulas diversas tienen una filosofía de aula inclusiva, un curriculum para todos, apoyo para todos los estudiantes y sobre todo aquellos que presentan mayores dificultades, así como tener una planificación conjunta que permita diversificar la enseñanza. Frente a esto, se releva la importancia de la estrategia de trabajo colaborativo entre docentes para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes considerando que su mayor objetivo es favorecer la diversificación de las prácticas y metodologías que se observan en las clases. Para poder instalar este tipo de estrategia de trabajo innovadora, se hace necesario que los centros y los docentes conozcan sus beneficios, tales como un mayor involucramiento del equipo directivo, la mejora de la calidad de la educación, mejora la respuesta a la diversidad, promueve relaciones de respeto y confianza en que los docentes comparten metodologías, favorece el desarrollo docente, etc.

Asimismo, se muestran diferentes obstaculizadores a la hora de trabajar en forma colaborativa como una cultura escolar poco inclusiva, la falta de tiempo y espacio, relaciones asimétricas entre profesionales y otro factor que o dificulta son las percepciones y los prejuicios que hay sobre este tipo de trabajo en red.

Por otro lado, se hace necesario conocer que el trabajo colaborativo se da en diferentes modalidades como la planificación de la enseñanza considerando este momento como crucial en el proceso de aprendizaje, también lo que ocurre en la sala de clases y la evaluación posterior a la clase realidad. En este punto, es necesario conocer los tipos de enfoque de co-enseñanza que se refleja en la sala de clases dependiendo del objetivo de la planificación y el tipo de actividades.

No obstante, es necesario ciertas competencias y habilidades para colaborar y establecer el trabajo colaborativo en el equipo docente, como que la

conformación de la dupla debe ser voluntaria y debe existir una motivación constante que se refleje en un compromiso, en una interdependencia positiva en el que el trabajo de cada uno cuenta para el cumplimiento de metas comunes, la necesidad de un clima de confianza y cordialidad considerando habilidades para escuchar y ser asertivo, generando relaciones de igualdad y paridad entre profesionales, además de compartir un sistema de creencias y percepciones sobre el trabajo colaborativo que sea favorable para compartir metodologías y reflexión conjunta y profunda sobre las prácticas docentes.

CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque y diseño de investigación

Este proyecto de investigación se basa en la metodología de una investigación acción. Esta metodología se realiza en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas” (Latorre, 2003, p.8). De esta manera, la investigación acción se ocupa para describir prácticas que realizan los profesionales de la educación que tiene como propósito el desarrollo curricular, autodesarrollo profesional y la mejora de las practicas educativas. Así, estas actividades tienen en común estrategias de acción que deben ser sometidas a observación, reflexión y cambio. (Latorre, 2003, p.21).

Por lo tanto, la investigación-acción es una herramienta que detecta y mejora la calidad institucional en el que ocurre la problemática. Asimismo, Elliot citado en Latorre (2003) define la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Es decir, es una reflexión de las acciones humanas y sociales vividas por el profesorado.

Según Latorre (2003) “Para Kemmis y McTaggar, los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica. La investigación acción propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (pág. 24)

Para esta modalidad de investigación acción diferentes autores han descritos ciertas características que tiene este tipo de investigación. Para describir algunas nos vamos a basar en las señaladas por Zuber-Skerrit (1992). Para este autor la investigación acción tiene un enfoque alternativo a una investigación tradicional caracterizado porque es:

Práctica: Esto quiere decir que los resultados y las percepciones ganadas desde la investigación conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso investigativo.

Participativa y colaborativa: Es decir el investigador es más un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.

Interpretativa: La investigación social no sume los resultados en respuestas correctas o equivocadas, sino que la validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.

Crítica: La comunidad crítica de participantes no solo busca mejorar las prácticas en su trabajo sino actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso. (Latorre, 2003, pág. 23).

Tal como afirma Latorre, esta herramienta metodológica nos conduce a reflexionar sobre las prácticas que ocurren en los centros educativos para levantar una problemática que transgrede o dificulta la atención a la diversidad. Y desde ese problema plantear diferentes acciones para mejorar o subsanar la problemática develada. Así, la modificación de ciertos aspectos promoverá que se eliminen obstáculos que dificultan una educación en camino a ser inclusiva. De esta manera, estas características se relacionan con la presente propuesta de investigación acción, ya que por un lado los resultados durante la implementación conducirán a una mejora de prácticas para ambas participantes y luego de la experiencia como un proceso formativo que se atribuye a la segunda característica de participación y colaboración, Y es un proceso crítico y de autocrítica continua en un contexto formativo en el cual los docentes son agentes de cambio.

5.2 Contexto

La investigación- acción se realiza en el contexto de un establecimiento del sector oriente de la capital, comuna de Providencia. La dependencia es un

colegio particular pagado con una colegiatura promedio de \$4.100.000 por estudiante al año. Es decir, solo el 7% de la población puede acceder a formar parte de la comunidad educativa de este colegio.

Dentro de la escuela, asisten 1755 estudiantes que se dividen en educación preescolar, de educación básica y educación media. Y están contratados 162 docentes en las diferentes asignaturas.

Por otro lado, al referirnos a la escuela y su infraestructura, esta cuenta con rampas y ascensores que facilitan el acceso de los diferentes estudiantes y sus dificultades de movilidad. Además, cuenta con biblioteca amplia, cancha de futbol, basquetbol, cancha de atletismo, etc. que proporcionan un entorno que promueve el deporte. Estos antecedentes generan un desarrollo integral de los estudiantes desde el acceso a la escuela hasta el entorno deportivo y de vida sana.

La misión y visión del colegio se enmarcan en ofrecer una educación de formación integral, cercana a los valores familiares para que los estudiantes “construyan una vida llena de sentido, feliz, creativa y fecunda, a través de metas, opciones y hábitos personales rectamente ordenados”.

Se observa en la práctica, un predominio de la importancia de lo académico, con altos estándares educativos. Cabe mencionar, que el establecimiento no cuenta con Proyecto de Integración escolar, pero si tienen un departamento de psicopedagogía que lo conforman psicopedagogas y una educadora diferencial. El trabajo de estas profesionales es realizar adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada solo a aquellos estudiantes que cuenten con diagnostico medico sobre sus dificultades educativas. Durante la práctica profesional, se observa que ninguna de estas profesionales ingresa a las aulas regulares en ninguna instancia de observación ni de participación dentro de las sesiones de clase.

Lo anterior permite inferir un enfoque respecto de las necesidades educativas especiales clínico y tradicional, en que la responsabilidad de las dificultades

pedagógicas es de los propios estudiantes. De esta manera, la escuela deriva a diferentes profesionales médicos y les permite a los padres contratar tutoras externas para acompañar a los estudiantes durante la jornada educativa.

Por lo tanto, la atención a la diversidad al menos en el ámbito pedagógico es de responsabilidad de los estudiantes y en consecuencia de los padres. Pues, aunque la escuela realice adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada y, que existe un interés docente por mejorar el proceso educativo, hay factores que obstaculizan que se genere un mayor involucramiento pedagógico para estudiantes que presenten dificultades. Y la responsabilidad de atender la diversidad de los estudiantes se releva a los padres.

Respecto de los docentes de aula regular, ellos en su mayoría realizan clases en diferentes niveles académicos. Por esto, la escuela compra anualmente planificaciones prehechas para ciertos cursos. Para los otros cursos los docentes deben planificar las clases. Y según lo señalado es a través de un trabajo individual de cada docente.

No obstante, hay instancias colaborativas de planificación entre docentes, pero solo cuando hay proyectos interdisciplinarios y no para planificar las clases, sino que coordinar objetivos y actividades a grandes rasgos. De este modo, el trabajo docente, en su mayoría sigue siendo solitario al planificar por factores que obstaculizan un trabajo conjunto institucionalizado

Asimismo, es importante señalar que la escuela promueve instancias de colaboración entre diferentes profesionales con fines informativos. Una de estas instancias son reuniones de la coordinadora de psicopedagogía con directores de diferentes ciclos y de vez en cuando la participación de algunos docentes. También están establecidos los momentos de colaboración entre algunos profesionales de psicopedagogía y educación básica, pero con un propósito informativo y de avance de ciertos estudiantes.

5.3 Participantes

La implementación de la estrategia de realizará fuera del aula, enfocada en el diseño de la enseñanza y se reflejará en las clases que se realicen con las planificaciones hechas en colaboración.

Contempla sesiones de planificación conjunta con una docente de educación básica de 2do ciclo del área de Lenguaje y una educadora diferencial en formación.

La elección de la docente de educación básica se basa en ella realiza clases de aula regular en uno de los cursos donde la investigadora desarrolla su práctica profesional. Además de factores de disposición y de tiempo para poder realizar la experiencia. Esta docente es de educación básica especialista en el área de lenguaje. Por lo tanto, esta asignatura será el foco de la experiencia colaborativa.

Ella lleva 5 años ejerciendo la docencia y la misma cantidad de tiempo trabajando en la escuela. Dentro de ella se desempeña en cursos de 3ro básico y 6to básico. Sin embargo, la experiencia estará en función sólo del curso de 3ro básico considerando un acercamiento previo y de acompañamiento con estos estudiantes.

La otra participante corresponde a una estudiante de educación diferencial de 5to año. Durante su formación se ha enseñado un enfoque inclusivo respecto de la valoración de la diversidad y de la diversificación de la enseñanza en pro de los aprendizajes de todos y todas.

5.4 Estrategias de recolección de información

Las estrategias que fueron utilizadas para recoger información durante el proyecto de investigación-acción fueron:

Notas de campo

Las observaciones que fueron registradas en las notas de campo correspondieron a las clases que se realizaron de las planificaciones conjuntas (Anexo 5) y a la implementación de la planificación (Anexo 6).

Para registrar las observaciones se realizaron preguntas para guiar las notas de campo durante las sesiones antes mencionadas. Estas buscaron mirar con detención momentos de participación de los estudiantes en las actividades y también aquellos apoyos específicos que fueron entregados a los estudiantes que tenían mayor dificultad.

Esta estrategia de recolección se realiza ya que es necesario registrar las planificaciones hechas en conjunto y de que maneras estas se fueron adaptando a la diversidad de los estudiantes y si fueron adecuadas para trabajar el contenido, y si propiciaron una mayor participación de todo el alumnado. Y del mismo modo resultaron insumos para las instancias de colaboración para valorar la toma de decisión de las sesiones realizadas con anterioridad.

Grabación de video y audio

Este método de registro de información fue utilizado para las sesiones de planificación conjunta. De esta manera, fue posible observar argumentos e intervenciones que realizó la docente en el diseño de la enseñanza, asimismo la modalidad de trabajo conjunto utilizado.

El registro de estas sesiones permitió pesquisar aquellos momentos que son importantes dentro de las experiencias colaborativas como la distribución de roles, el diseño de las adaptaciones curriculares, la preparación de los recursos, la implicancia en la toma de decisiones, etc. (Anexo 15)

Entrevista

Este método de registro de información fue utilizado en la primera sesión y en la última. Las dimensiones de las entrevistas abarcan los mismos temas en cada una de ellas.

En la primera sesión tuvo como objetivo registrar concepciones y valoraciones de la docente frente al trabajo colaborativo desde el ámbito educativo y en el ámbito específico de su escuela. Además, de su conocimiento sobre la educación diferencial y del departamento de psicopedagogía de su establecimiento en el proceso educativo de los estudiantes. (Anexo 2)

La entrevista realizada en la última sesión tenía como objetivo visualizar como cambio la valoración y las concepciones de los temas antes mencionados. (Anexo 7). La forma de registro fue a través de una grabadora de audio que permitió un registro completo de las intervenciones de la docente de educación básica.

Cuestionario de respuesta abierta

Se desarrollaron dos cuestionarios a la docente. Uno enfocado a las sesiones de planificación conjunta que buscaron valorizar la experiencia en cuanto a dificultades y facilitadores del trabajo colaborativo que realizó la docente de educación básica que participo del proyecto (Anexo 3). Mientras que el otro cuestionario estuvo enfocado en las sesiones de implementación de las planificaciones que buscaron que la docente calificara la realización de la clase en cuanto a la toma de decisiones que se realizaron con anterioridad (Anexo 4).

Estos cuestionarios tuvieron como objetivo ir comparando y analizando lo planteado por la docente en cada una de las dos instancias (de planificación y de implementación) para observar cómo cambió en el proceso la concepción del trabajo colaborativo y sus beneficios al proceso educativo y de formación profesional.

Objetivo	Información que se desea recoger	Estrategia de recolección
Identificar concepciones sobre el trabajo colaborativo de una	Reconocer las concepciones, creencias y valoraciones sobre el trabajo colaborativo y	Entrevista con preguntas abiertas con grabación oral.

docente de aula regular de 2do ciclo	conocer su postura frente a las instancias que se dan en la escuela.	
Diseñar e implementar una experiencia de trabajo colaborativo entre una docente de aula regular de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación.	Realizar sesiones para llevar a cabo una experiencia de trabajo colaborativo con foco en el diseño de la enseñanza en el área de Lenguaje para un 3ro básico.	Grabación de videos en las sesiones implementadas de trabajo colaborativo en el diseño y planificación. Notas de campo respecto de la implementación de la planificación en el curso.
Identificar dificultades en el proceso de implementación de la experiencia	Este apartado busca identificar las dificultades que se presentan durante la experiencia de trabajo colaborativo en la planificación de las clases y que son un insumo para ir trabajando en equipo y mejorar la calidad de instancia colaborativa previa a la realización de una clase.	Cuestionario breve al finalizar cada sesión de implementación de planificación para la docente de educación básica. Técnica de observación: Grabación de videos de las sesiones de diseño en colaboración. Entrevista breve luego de cada sesión de trabajo colaborativo con grabación.
Comparar concepciones sobre el trabajo colaborativo de la docente de aula regular luego de la implementación de	En esta etapa se busca describir las nuevas concepciones, valoraciones y creencias respecto de trabajo colaborativo entre docentes de educación	Entrevista realizada antes de la implementación con grabación oral.

la experiencia de colaboración. <ul style="list-style-type: none"> • 	básica y de diferencial luego de la experiencia vivida.	
--	---	--

5.5 Descripción de la acción a desarrollar.

Dada las características de la metodología de investigación- acción está propuesta se diseña y ejecuta en un plan de acción que consiste en realizar una experiencia de trabajo colaborativo en el proceso de planificación de la enseñanza, tal como se indica en el marco teórico de esta investigación, el trabajo colaborativo entre docentes es una de las estrategias necesarias para promover la educación inclusiva a través de prácticas pedagógicas que piensen en todos y todas. Además, consigo se generan otros facilitadores como una comunicación más activa con metas comunes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, promueve responder de manera más adecuada a la diversidad de los estudiantes a través de una coordinación de apoyos a aquellos que tengan mayores dificultades de aprendizaje, etc. Este trabajo conjunto entre los profesores se puede dar en tres modalidades o momentos: en el diseño de la enseñanza, dentro de la misma clase en co-enseñanza y posterior a las clases.

Según los aspectos teóricos que guían esta investigación la experiencia colaborativa comenzó con una primera etapa diagnóstica para evidenciar concepciones de la docente de educación básica sobre el trabajo colaborativo y su experiencia si es que la ha tenido dentro de la escuela a través de una entrevista que se realizó con el fin de valorizar lo descrito anteriormente. Luego una etapa de diseño e implementación de sesiones en los que se realiza la experiencia que se centra en el trabajo colaborativo del diseño de la enseñanza las cuales cuentan con insumos bibliográficos que guían la propuesta que se registra a través de cuestionario de pregunta abierta, uno para las sesiones de planificación conjunta y otro para las sesiones de implementación, asimismo, se registra a través de audio y video las sesiones de planificación y con notas de campo se valoriza las clases realizadas a través de la planificación. Y finalmente

un proceso de análisis respecto de los cambios en las concepciones de la docente antes mencionada luego de vivir la experiencia de colaboración con una educadora diferencial en formación a través de una entrevista final en el que su objetivo es conocer las nuevas valoraciones y concepciones sobre el trabajo colaborativo y la educación diferencial entre otras dimensiones.

Las etapas en las que se divide esta propuesta de investigación- acción son:

5.5.1 Etapa previa a la implementación:

En esta etapa previa a la implementación se le presentó el proyecto al establecimiento para que conocieran de qué trata, qué implica, y el objetivo que tiene. Asimismo, se le presento a la docente que participó de forma activa en la experiencia colaborativa durante todo el proyecto.

Esta etapa antes de la implementación de la experiencia tiene la finalidad de indagar en concepciones previas que tiene la docente de educación básica sobre el trabajo colaborativo desde su formación como en su misma práctica docente. Estas concepciones buscan reconocer valoraciones y creencias sobre esta propuesta innovadora de trabajo en las escuelas.

Luego de la presentación del proyecto, se le realizo una entrevista a la docente participante de educación básica. Se busco conocer específicamente su concepción sobre el trabajo colaborativo, de qué trata, que profesionales se involucran, que objeto tiene la colaboración, etc. Y en el caso de conocer el trabajo de educación diferencial y su implicancia en la educación, además del trabajo que tiene el departamento de psicopedagogía en el establecimiento y su relación con las profesionales que lo integran. Esta entrevista se analizó y se complementó con información que ya se tiene sobre el tema de investigación. Esta información se contrasta al finalizar las sesiones con aquella que la docente reflejó en la última entrevista.

Sesión 1: En esta sesión se realizó la entrevista grabada de forma oral a la docente de educación básica. Esta está construida a partir de preguntas

abiertas que invitaron a reflexionar y a profundizar aspectos propios del trabajo colaborativo y su posición como docente frente al desafío de colaborar con otro.

Esta información es de gran importancia para ser analizada con posterioridad ya demás plantar el punto de inicio del cual se trabajó la colaboración para construir las condiciones necesarias como las relaciones de simetría que procuran una comunicación adecuada, el planteamiento de temáticas a tratar, etc.

La entrevista se basó en preguntas con estos pilares: Creencias sobre el trabajo colaborativo, implicancia dentro del proceso de enseñanza, implicancia que tiene como desafío para ella como docente de educación básica. Como han sido sus experiencias en instancias de colaboración, conocimiento del trabajo diferencial y su implicancia en la educación y en su establecimiento.

5.5.2 Etapa de implementación:

En esta etapa se diseñó e implementó la propuesta de trabajo colaborativo entre ambas docentes en el momento del diseño de la enseñanza. Para realizar las sesiones se toman en consideración la referencia teórica que guían este proyecto tanto de información conceptual que se centran en el trabajo colaborativo como estrategia de mejoramiento educativo y de inclusión, así como investigaciones en donde se ha trabajado desde esta estrategia en algunas escuelas en Chile y en el extranjero.

Hay 5 sesiones que fueron referentes a las instancias colaborativas entre la docente de educación básica de 2do ciclo en el área de Lenguaje con la educadora diferencial en formación. En estas etapas se realizaron planificaciones para el curso del 3ro C y que en su diseño involucraron aspectos colaborativos de comunicación, de establecimiento de metas comunes, de coordinar actividades y apoyos para todos los estudiantes. Para esto, en estas sesiones se utilizó como herramienta de recolección de información la grabación en audio y video para tener el registro completo de las intervenciones entre las docentes y

además se realizó un cuestionario de pregunta abierta enfocado a establecer los roles, dificultades y temáticas tratadas. Asimismo, para estas sesiones, el marco teórico expone textos que establecen lineamientos de como trabajar de forma colaborativa en este momento del proceso educativo y que son propuestas que ayudan al trabajo en red que son promovidas por el propio MINEDUC.

Luego de cada una de estas sesiones se observó y se colaboró en las clases que se realizaron con base en las planificaciones hechas en conjunto. De esta manera, fue posible visualizar si las decisiones tomadas colaborativamente fueron las adecuadas y si hubo que ampliar o profundizar los temas a tratar, así fue una constante toma de decisión para mejorar el proceso educativo de los estudiantes como lo señala la teoría. Estas sesiones se registraron mediante grabación de audio y a través de un cuestionario de pregunta abierta enfocado a visualizar si las decisiones se adaptaron o no a los estudiantes, como funcionaron las actividades, etc.

A continuación, se describe el propósito y la actividad principal de cada sesión:

→Sesión 2: Primera instancia de colaboración

Para este momento se utilizó como insumo el texto de Felipe Rodríguez (2014) “La co-enseñanza, una estrategia para el aprendizaje educativo y la inclusión”. El cual se leyó en conjunto y para conocer aspectos que el autor propone para trabajar colaborativamente. Así, se busca comenzar con la primera planificación de una clase para un 3ro básico en el área de lenguaje teniendo en cuenta los aspectos que señala la literatura leída de forma conjunta. El contenido de esta clase se basó en el desarrollo de la habilidad para describir personas, como clase introductoria.

→Sesión 3: Implementación de la planificación

En esta sesión se lleva a cabo la planificación realizada en forma conjunta en la sesión anterior. En ella se participó con un enfoque de co-enseñanza

establecido con anterioridad para visualizar y analizar la eficacia de las decisiones tomadas.

→ Sesión 4: Segunda instancia de colaboración

En esta sesión se planifico en consideración con los resultados de la primera clase realizada con la planificación conjunta, tomando decisiones que mejoren el proceso educativo de los estudiantes. El contenido de esta clase se basó en la habilidad de describir paisajes.

→ Sesión 5: Implementación de la planificación

En esta sesión se lleva a cabo la planificación realizada en forma conjunta en la sesión anterior. En ella se participó con un enfoque de co-enseñanza establecido con anterioridad para visualizar y analizar la eficacia de las decisiones tomadas.

→ Sesión 6: Tercera instancia colaborativa

En esta sesión se utilizó un fragmento del texto “Se puede” de la agencia de calidad de la Educación, la cual describe un colegio particular que instaura instancias institucionalizadas de trabajo conjunto. Se realizo una plenaria para revisar apreciaciones y motivaciones que generaba en la docente. Luego se planificó considerado lo planteado por Rodríguez (2014) y lo visualizado en la clase anterior en torno a las decisiones tomadas.

→ Sesión 7: Implementación de la planificación

En esta sesión se realizó la planificación realizada la sesión anterior considerando el enfoque de co-enseñanza establecido en la instancia anterior. El contenido de esta clase se basó en el refuerzo y profundización de la habilidad para describir personas y paisajes.

→ Sesión 8: Cuarta instancia colaborativa

En esta sesión se efectuó una conversación para revisar las decisiones tomadas con anterioridad y visualizar como se adaptaron a los estudiantes para

tomar nuevas y mejores decisiones. Luego se planificó considerando los aspectos que se han ido trabajando en torno al trabajo colaborativo y lo que señala la literatura. El contenido fue evaluar el acercamiento de la habilidad de describir en los estudiantes.

→ Sesión 9: Implementación de la planificación

En esta sesión se lleva a cabo la planificación que se realizó la sesión anterior y en la que se participó según lo acordado como enfoque de co-enseñanza.

→ Sesión 10: Quinta instancia colaborativa

En esta sesión se observó un video en el cual se establecen formas de diversificar la enseñanza a través de un trabajo colaborativo de una escuela real que cuenta sus experiencias. Después se realizó una plenaria para conocer los comentarios y apreciaciones de la docente frente a lo que contrasta con su realidad laboral. Luego, se planifica de forma conjunta. El contenido a trabajar es el inicio al género dramático.

→ Sesión 11: Implementación de la planificación

En esta sesión se llevó a cabo la planificación que se realizó en la sesión anterior considerando el enfoque de co-enseñanza establecido también en la sesión anterior.

Es importante que, en cada sesión, tanto de planificación como de implementación de la planificación, se hayan realizado los cuestionarios de preguntas abiertas y se haya grabado para procurar un análisis adecuado.

5.5.3 Etapa posterior a la implementación

En esta etapa se realizó una entrevista dirigida a la docente de educación básica que participo del proyecto de título y de las sesiones de planificación

conjunta. El objetivo de esta entrevista es ver cómo han cambiado las propias percepciones de la docente desde su trabajo individual y en colaboración, así como en el desarrollo de las clases con estas planificaciones hechas en conjunto con una docente de educación diferencial que se encuentra en formación.

Finalmente, se analiza la información obtenida desde las grabaciones y cuestionarios realizados desde la sesión 2 en adelante hasta la sesión 11 para distinguir la progresión de las reflexiones y analizar aquellas dificultades en la implementación y en la toma de decisiones, así como los facilitadores en la propia experiencia como los de lo observado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

→Sesión 12: En esta instancia se realizó una reflexión conjunta en base a las preguntas que se discutirán en forma colectiva considerando las opiniones personales sobre la experiencia vivida y las diferentes dificultades que se observaron. Además, se realiza una entrevista para constatar apreciaciones, concepciones y valoraciones sobre el trabajo colaborativo posterior a la implementación del proyecto.

El cuadro que se presenta a continuación da cuenta de los instrumentos de recolección mencionados, los cuales se asocian a objetivos y momentos de aplicación, así como a la información que recoge y a que etapa corresponde la aplicación de dichos instrumentos:

CAPÍTULO VI: ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se darán a conocer los resultados de la experiencia colaborativa, realizando un análisis cualitativo tanto de las entrevistas realizadas al inicio y al cierre de la investigación, así como de lo que fue ocurriendo en el proceso mismo como la planificación conjunta y la toma de decisiones, que fueron registradas a través de cuestionarios de preguntas abiertas, grabaciones de audio-video y de notas de campos.

6.1 Resultados de la etapa diagnostica: Entrevista

Para la etapa diagnostica se realizó una entrevista que permitió conocer la realidad contextual de una docente de aula regular en términos de trabajo con otros profesionales, las instancias de relación con la educación diferencial o el departamento de psicopedagogía y además conocer sus apreciaciones y conocimientos sobre el trabajo colaborativo. Este instrumento de recolección satisface el objetivo de conocer concepciones y apreciaciones de la docente frente al trabajo colaborativo, y su experiencia laboral.

En la construcción de la entrevista se consideró el objetivo específico de Identificar concepciones sobre el trabajo colaborativo de una docente de aula regular de 2do ciclo. De esta manera, las dimensiones fueron: (Anexo 2)

<u>DIMENSIONES</u>	CANT. PREGUNTAS
Datos personales y experiencia en el establecimiento	2 (1-2)
Trabajo colaborativo en su experiencia	9 (3-4-5-6-7-8-9-10-11)
Conocimientos sobre el trabajo de la educación diferencial o en su caso psicopedagogía.	5 (12-13-14-15-16)
Expectativa sobre la experiencia	1 (17)

Respecto de la dimensión de datos personales y experiencia en el establecimiento se pudo conocer las clases de las que es responsable la docente siendo titular de Lenguaje en tres cursos y de talleres para otros dos cursos para el desarrollo de habilidades en el lenguaje.

“Estoy en 3ro básico, 5to básico y 6to básico. Aparte de las clases de Lenguaje, hago talleres para 5to y 6to. (...)”

En la **dimensión sobre la experiencia en el trabajo colaborativo** podemos observar la presencia de co-docencia en los talleres pedagógicos antes mencionados que se trabajan con un enfoque de co-enseñanza en grupos simultáneos o paralela, en el que cada profesora que forma parte de la dupla se hace responsable de la enseñanza de una parte del curso a través de la misma planificación. Esto permite según la teoría, un proceso más individualizado de la enseñanza considerando que la cantidad de alumnos es más reducida para cada profesional y que las interacciones entre estudiantes sea de discusiones más profundas sobre el tema a tratar, lo cual propicia un aprendizaje más significativo en ellos.

“Y en estos talleres hay co- educación, o sea, hay dos profes, ambas de lenguaje. (...) En los talleres hay un trabajo con medios grupos en lo ideal, o sea dividido al grupo en dos, uno se queda conmigo y el otro se va con la otra profesora”

No obstante, cabe destacar que se presencian obstaculizadores del trabajo colaborativo, considerando que la planificación que se utiliza para las clases de co-docencia son realizadas solo por la docente entrevistada, es decir no hay un trabajo conjunto y existe una desconexión de la otra docente que solo debe reproducir la planificación sin haber participado en la construcción ni en la toma de decisiones respecto de las actividades, modo de agrupamiento, etc. Lo anterior puede deberse a factores de tiempos, considerando una debilidad en la organización para establecer una coordinación entre ambas. Asimismo, se evidencia otro aspecto que dificulta una relación de paridad generado por una falta de coordinación a la hora de trabajar en red y es que el rol de liderazgo en este caso recae sobre la docente entrevista sobre la otra docente generándose

una relación de “apoyo” de esta manera es la docente que hace la planificación quien orienta a la colega en función de las actividades a realizar.

“yo era quien veía que actividades hacer y la verdad así es imposible que se algo de co-enseñanza. Y todo desde mi planificación, mi creatividad entonces la que llevaba las riendas era yo porque sabía lo que venía y lo que había que hacer. “

Sobre las dificultades antes mencionadas, se promueven una relación poco motivadora a la colaboración en relación a la carga laboral docente que incentiva a estos a ocupar espacios lectivos a realizar trabajo no lectivo como revisar evaluaciones, etc. Y delegar la tarea de enseñar a un solo docente que integra la dupla de colaboración. Bajando la motivación y presenciando un bajo compromiso con la metodología de trabajo para mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

“pasaba que a veces como “oye hace la clase tú, que yo tengo que revisar pruebas” se ponía al fondo de la sala a hacer sus cosas cuando yo también tenía la misma cantidad de pega y de igual manera tenía que hacer la clase.”

Otro obstaculizador se evidencia en la instancia de planificación de las clases. Sobre esto, la docente indica que las planificaciones están hechas por una encargada de nivel, y de esta manera se reparten los niveles. Esta dinámica en la planificación no funciona según lo indica la docente y se debe a que todos los cursos son distintos, entonces las planificaciones no se adaptan a las características de cada curso en particular, lo que resulta en clases que no funcionan tal como lo señala la entrevistada. Lo anterior hace referencia a la importancia que tiene el proceso de la planificación considerado según la teoría como una herramienta clave que está al servicio de los aprendizajes de los estudiantes y que esté enfocado siempre en miras del curso y de los estudiantes para quienes se prepara una clase, considerando una toma de decisiones personalizada. Estas decisiones deben estar orientadas teniendo como conocimiento previo los intereses, características, ritmos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante, así como de conocer sus conocimientos previos

para poder establecer puntos de partida entre los saberes ya obtenidos y el que se quiere alcanzar.

“Si te fijas somos 5 profes en el departamento, y cada una en cada nivel y esa se encarga de ese nivel. Por ejemplo, yo soy la encargada de 6to, entonces yo hago la planificación de 6to. (...) A mí, muchas clases no me funcionaron, clases con planificaciones hechas por mis compañeras y tenía que ver con que yo no conocía a los niños y porque no creía mucho en ellos, onda en sus capacidades.”

Un obstaculizador presente muy común es la falta de tiempo y espacio para trabajar de forma colaborativa, estos aspectos deberían estar institucionalizados desde la gestión educativa para promover un trabajo en red efectivo, es decir, debería haber una cohesión e involucramiento de la administración de la escuela para organizar esta modalidad de trabajo en los docentes como medida real. Las dificultades antes mencionadas dificultan una planificación conjunta eficiente y adecuada para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Mientras tanto, los propios docentes tienen que acudir a espacios informales usualmente virtuales para realizar o mejorar planificaciones débiles como es vía email o WhatsApp. Esta falta de tiempo hace referencia a un aspecto propio de la labor docente que es la distribución horaria de horas no lectivas y lectivas, que se hace insuficiente para el trabajo evaluativo, de desarrollo de recursos y de planificación tal como lo indica la literatura. Y que obliga a estos profesionales a utilizar tiempo personal para realizar tareas propias de su labor.

“(...) acá los directivos te hablan de trabajar colaborativamente pero no hay tiempo y menos espacio y al final todo es vía email o WhatsApp. (...) trabajo colaborativo docente nunca lo he tenido como tal. Por ejemplo, yo que trabajo con la Costi en 6to no la veo nunca, entonces al final es como por WhatsApp “¿Costi te tinca hacer esto?” “Hago una guía y te la mando en la noche”. si no veo a mi compañera con la que trabajo en 6to que estamos en la misma oficina,

menos veré a alguien de otro sector porque estructuralmente estamos separados. (...)

(...) el tiempo es difícil manejarlo. Nuestra distribución de carga horaria es de 65/35 y es totalmente insuficiente (...) entonces yo creo que ese es el gran tema porque son muchas horas en sala y pocas horas para preparar todo y siempre falta algo o no se prepara como uno quiere porque realmente el tiempo no te da, sobre todo cuando es un trabajo para una persona. (...) Incluso nos pasa que a veces vamos después de la pega a tomarnos un café y hablamos de pega.”

Durante la entrevista, se visualiza un obstáculo que se evidencia en una debilidad en el compromiso desde la gestión a ofrecer instancias reales para que los docentes nutran su labor entre ellos. Y las relaciones entre los propios docentes se dan por iniciativa propia y ajustes dentro de sus horarios considerando la disposición personal.

“(...) debería ser institucionalizado al menos una vez al mes a ver la clase de otro profesional (...) Pero si te fijas, fue desde mi iniciativa, a mí nadie me dijo haz esto.”

Se ha destacado en el presente proyecto de título, la instauración de la escuela de instancias colaborativas, sin embargo, estas instancias no favorecen la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar a través de la conversación pedagógica. Ya que, son reuniones informativas sobre aspectos poco relevantes para labor profesional que no nutren la practica ni son reflexivas sobre esta misma.

“(...) son como informativas con el profesor jefe, el encargado de ciclo y psicopedagogía, pero a mí solo me llega cierta información por email, pero muy general. Usualmente tratan como temas conductuales, pero tampoco te dan como herramientas de cómo abordar problemáticas que si se dan en aula.”

En el relato se evidencia una dificultad para el trabajo colaborativo que se plantea desde la literatura y es el de sistema de creencias y prejuicios que son

una barrera para colaborar entre profesionales desmotivando el trabajo en red y el compromiso con esta modalidad de trabajo.

“uno siempre lucha como con el prejuicio del trabajo colaborativo”

Además del fragmento anterior, cuando se le pregunta a la docente sobre lo que es trabajo colaborativo, ella lo relaciona inmediatamente al trabajo entre estudiantes. En ningún momento hace mención del trabajo profesional en colaboración. Esto demuestra que hay poco conocimiento al respecto en los profesionales y que el trabajo en conjunto solo se observa como una modalidad de trabajo entre los estudiantes. Esta falta de conocimientos es un obstáculo para la instauración de esta metodología en los docentes.

“Yo también lo tuve (prejuicio hacia el trabajo colaborativo de los estudiantes) y aprendí a desestructurarme, al inicio prefería que los chicos trabajaran de forma individual porque el desarrollo de la clase era más rápido, y cuando trabajan en grupo hay mucha más bulla y desorden, pero si tomas atención ese ruido son niños debatiendo ideas, y son ideas super buenas a veces y el desorden en realidad solo son niños interactuando y no sentados mirando el pizarrón.”

La teoría también hace mención a una deficiente formación universitaria como un obstaculizador para instaurar el trabajo colaborativo como modalidad de trabajo en las escuelas. De esta manera, los docentes de educación regular debido a una formación inicial que no profundizo en estas formas de trabajo ni en la entrega de saberes relacionados a estrategia de atención a la diversidad dificultan la implementación del trabajo en red. Por lo tanto, la formación releva saberes específicos de la docencia como curriculum, etc, pero no en prácticas colaborativas para mejorar la respuesta a la diversidad de los niños que hay en el aula.

“Al menos en mi caso no, yo estude en la Universidad de los Andes y la verdad fue todo super teórico, pero como muy enfocado en los conocimientos curriculares básicos como de lenguaje, matemáticas y ese tipo de cosas. Que yo

recuerde no hubo como un ramo o una instancia formal en donde se nos hablara de un trabajo en conjunto con otros profesores, quizás se nombró en alguna clase, pero solo eso.”

A la par con lo anterior, la formación continua de los docentes como son las capacitaciones tampoco ha relevado este tipo de practica como fundamental para el desarrollo docente y la mejora de la calidad de la enseñanza. Lo cual, constituye un obstáculo para motivar a la implementación del trabajo en red en los profesionales.

“Y en las capacitaciones que se enfocaban en el trabajo colaborativo para los proyectos institucionales si hubo más referencias, pero más que nada como a trabajar desde el compañerismo como algo intuitivo.

(...) Aparte, a mí la escuela me pago mi especialidad en la Chile y quizás ahí hubo como más referencias a trabajar en red, pero de todos modos siempre es deficiente, siempre es de lo teórico cuando la práctica es la que te nutre en realidad, al final te plantean como que el trabajo colaborativo es una opción que puedes tomar o no y no debería de ser.”

Por otro lado, cuando se habla sobre el rol de la gestión educativa se puede visualizar una intención de la administración de la escuela por capacitar a los profesores e incentivar un proceso de colaboración entre profesionales de diferentes asignaturas. Lo anterior según la teoría es un facilitador que la propia escuela promueva espacios de perfeccionamiento docente sobre todo en estrategias innovadoras como es el trabajo en red para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Cabe mencionar, que los profesionales que forman parte de las capacitaciones corresponden solo a docentes de aula regular, lo que evidencia una brecha entre el trabajo de educación regular con el departamento de psicopedagogía que denota una falta de cohesión a nivel cultura escolar en donde se separan los ámbitos de la competencia de educación regular y la educación especial.

“Hace 4 o 3 años, hubo cambios para poder empezar a trabajar colaborativamente. (...) se capacitó a todos los sectores como en los proyectos interdisciplinarios.”

Otro facilitador que se observa en el relato de la docente y que releva la teoría es la iniciativa y la disposición a compartir con otros docentes prácticas educativas para nutrir su propia labor. Dando importancia a la conversación pedagógica para mejorar la enseñanza. Cuando esta se da y es catalogada por los docentes como una instancia que facilita su rol en el aula mejora el compromiso y genera una alta motivación a compartir con otros profesionales con un objetivo pedagógico.

“(...) nos pasa que a veces vamos después de la pega a tomarnos un café y hablamos de pega, como de prácticas y uno en verdad dice “que bacán poder tener esas conversaciones” y trabajar así, por que a final es trabajo y te das cuenta que la conversación pedagógica es lo más nutritivo para la práctica”

Junto con lo anterior, la disposición y la iniciativa también se visualizan en acciones que ha realizado la propia docente entrevistada para mejorar su labor en el proceso educativo. Estas decisiones personales le han permitido mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, pero han significado un trabajo extra considerando la sobrecarga laboral que ya tiene en su rol. Esto claramente es una competencia para colaborar en una actitud personal de la profesional que tiene un compromiso en su rol por mejorar sus prácticas teniendo como objetivo mejorar el desempeño para sus alumnos. También es posible observar la constante reflexión y búsqueda de metodologías que den respuesta a la diversidad de estudiantes considerando los saberes de los estudiantes y aquellos conocimientos que se espera que tengan.

Yo hace tres años cuando llegue estaba como encargada de un taller de producción textual y teníamos que hacer como una articulación entre 2do y 3ro básico, y los cabros no escribían, entonces yo tome mis cosas y me fui a las clases de 1er ciclo, me pasee por 12 cursos en las clases de lenguaje y después de eso tuve una reunión con todas las profes del ciclo, y yo les decía “yo creo

que esto hay que mejorar, esto esta super” logramos hacer sugerencias entre todas y te mueres el cambio que hubo y fue todo por términos didácticos para los niños. Pero si te fijas, fue desde mi iniciativa, a mí nadie me dijo haz esto.

Otro aspecto facilitador que se da por parte de la docente hace referencia a su apreciación personal respecto al trabajo colaborativo beneficiando a la diversidad de sus estudiantes en el aula. En este relato es posible visualizar que existe un conocimiento y una actitud favorable para colaborar cuando la docente considera que esta manera de trabajo conjunto beneficia a cada uno de sus estudiantes y no solo a aquellos que presentan mayores dificultades y valoriza el momento del diseño de la enseñanza desde el que se debería colaborar. Asimismo, hay una apreciación respecto de cómo debería la co-enseñanza para ella y que beneficie a todos. Estas actitudes y conocimientos son un facilitador a la implementación de un trabajo colaborativo docente, en que la docente conoce en parte los beneficios hacia los estudiantes y también un desarrollo adecuado para su labor profesional.

“Si fuese beneficioso que se diera un trabajo colaborativo más organizado. Totalmente, incluso para aquellos que vayan más rápido dentro del aula. “

“(…) bueno debería ser como una planificación en conjunto y que ambas pudieran como coexistir en la sala. También creo que se relaciona con la disposición. “

Por otro lado, en la dimensión sobre el trabajo de educación diferencial, sus conocimientos y experiencia en la escuela podemos observar diferentes facilitadores y también obstaculizadores.

Entre uno de los facilitadores se presencia que la docente en su formación inicial si tuvo ramos enfocados a dar un acercamiento sobre la educación diferencial. Por lo tanto, conoce a este tipo de profesional y su incidencia en el proceso educativo de los estudiantes. Conoce el concepto de necesidades educativas especiales y además reconoce la labor diferencial en aquellos estudiantes que requieren de mayor apoyo para avanzar curricularme. Estos

saberes referentes a la educación especial promueven relaciones profesionales de confianza y de reconocimiento frente a los profesionales que integran educación diferencial o psicopedagogía. No obstante, la definición que da la entrevistada solo abarca un ámbito de la educación diferencial en un enfoque tradicional en el cual no se aprecia una cohesión con la educación regular.

“Yo tuve ramos de educación especial como necesidades educativas especiales, psicología del desarrollo, y ese tipo de ramos eran obligatorios. Si bien esos ramos no eran desde lo práctico al menos se hace mención desde lo teórico.

Entonces con mis palabras, se encargan de estudiantes con necesidades educativas especiales, que necesitan más apoyo para poder avanzar. “

Dentro del relato de la docente se evidencia parte del rol que cumplen las integrantes de psicopedagogía en el colegio del que ella tiene conocimiento. Sin embargo, es posible apreciar que el rol y el trabajo que cumplen estas profesionales en la escuela no es conocido e interiorizado por los demás docentes en su totalidad. De esta manera, se logra apreciar que las integrantes del equipo psicopedagógico se encargan de relacionarse con los padres y especialistas ligados a la salud como terapeutas ocupacionales, psicólogos, neurólogos, etc que tengan aquellos estudiantes que han presentados mayores dificultades en el aprendizaje que son derivados a través de este departamento para ser diagnosticados y así puedan poner en acción adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas si corresponde. Cabe destacar, que estas profesionales deberían según la entrevista entrar a las aulas siendo este aspecto un facilitador para mejorar la cohesión de la educación regular con la educación diferencial dentro del aula y aproximarse a romper con el aislamiento docente presente en la mayoría de las aulas en el establecimiento. Es a través de esto que podemos evidenciar una barrera en el modo de trabajar con aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que se realiza desde un enfoque tradicional ligado al ámbito de la salud y también de la etiqueta y del diagnóstico.

Al menos con lo que se vive en este colegio, son las que primero tienen contacto directo con los papás, con los especialistas externos y las que se encargan a acompañar a los niños que tengan como más dificultades ya sean permanentes o transitorias y a veces se supone que están en sala.

Un aspecto importante a recalcar es que la docente esta consiente de que hay que preocuparse por el aprendizaje de todos, no solo de aquellos que están diagnosticados y en nómina, sino de todos aquellos estudiantes que presentan leves dificultades, pero al no recibir apoyos a medida que pasa el tiempo la brecha es notoria con aquellos que han logrado aprendizajes esperados con las metodologías utilizadas. Esto demuestra una preocupación de la docente por responder a las características de todos en el que requiere apoyo de otros profesionales para lograrlo.

“Porque si lo pensamos, no solo el que está en la nómina (estudiantes que presentan más dificultades) es el que nos importa sino todos. Y a medida que va avanzando el año se nota mucho la brecha como la diferencia entre los que no les cuesta nada y a los que les cuesta un poco más.

(...) mi formación fue super teórica y como siempre desde la salud y muy poco pragmático, por ejemplo, yo lo conozco, se lo que es, pero no sé qué hacer al respecto.”

Un obstaculizador que se visualiza son las deficientes herramientas y desarrollo de habilidades para responder a la diversidad de los estudiantes en el aula de los profesores de educación regular. Esto puede deberse según la literatura a una formación inicial que no profundizo en este ámbito de potencias habilidades para abordar y responder de forma adecuada a todos los estudiantes. Y también ha un perfeccionamiento que se enfoca en otros aspectos y no en dar respuesta a las características, ritmos, estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes. Además, se hace evidente a preocupación de la docente por querer apoyar a sus estudiantes y la necesidad de un apoyo de otro profesional docente.

“(…) que yo te dijera que tengo las herramientas para trabajar con los niños, no. O sea, no me siento como preparada desde mi formación. Con las psicopedagogas y con ustedes (practicantes de educación diferencial) he entendido un poco más lo que significa hacer una adecuación o una adaptación, pero desde mi formación no.”

“(…), yo tengo a un estudiante con dificultades y creo que ese niño aprendido solo desde el afecto, porque no es como que yo tenga muchas habilidades o muchas herramientas para poder ayudarlo, ahora estas tú, pero, así como yo, no siento que tenga las herramientas como para ayudarlo o abordarlo y, me cuesta porque de repente la psicopedagoga a veces no está (…)”

“(…) hay una tutora, ella es externa y va una vez a la semana, pero no es como sistemático. Aparte como son contratadas por los papás se enfocan solo en un niño y los demás lo notan mucho”

Respecto de la relación entre psicopedagogía y educación regular, la entrevistada señala que las integrantes de este equipo son las responsables de realizar las adecuaciones curriculares, y que en la realización de este debería haber un trabajo conjunto para mejorar la calidad de la adecuación considerando las habilidades diversificadoras de psicopedagogía y la experiencia curricular de la docente de aula regular. Lo anterior, proyecta un obstáculo a la hora de implementar un trabajo colaborativo evidenciándose una falta de cohesión entre el trabajo de psicopedagogía y educación regular sobre todo en la planificación de las clases, es decir, esos equipos de profesionales no trabajan a la par para mejorar el proceso pedagógico, sino que uno está al servicio del otro para realizar adecuaciones solo a aquellos estudiantes que presentan diagnóstico. Se señala por la misma docente que no existe un trabajo conjunto y que las adecuaciones se dan de forma virtual existiendo una dificultad en la coordinación y organización de este trabajo que debiese ser conjunto y que a pesar de estar intencionado no se da. Asimismo, psicopedagogía es la responsable de realizar adecuaciones sin estar en sala, por lo tanto, estas profesionales no cuentan con información relevante para la toma de decisiones respecto de cómo trabaja el estudiante, de

qué manera participa, que le genera mayor dificultad, para que tiene más habilidades, etc. Y adecuan un material que no se adapta al estudiante porque no conocen la forma de trabajo de este en el aula. Lo anterior es una barrera para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos considerando que la adecuación debiese tener como objetivo pedagógico dar respuesta a los requerimientos educativos de un estudiante que presenta dificultades con las metodologías tradicionales.

“Pero ponte hace dos años eran solo adecuaciones desde psicopedagogía y ahora se supone que debería ser un trabajo más conjunto como intencionado en que nosotras desde nuestra experiencia podamos apoyar a psicopedagogía para que se pueda desarrollar mejor material.

Las adecuaciones, se mandan por email en general o me las dan ya impresas, pero no hay como un trabajo conjunto al respecto. Y al final la intervención de psicopedagogía tiene ver más con un tema de formato que como de aprendizaje. Y eso igual me preocupa porque se supone que uno debe adaptar la evaluación con fines pedagógicos reales y es terrible lo que pasa porque ella adecua una guía o una evaluación sin estar en sala, entonces no sabe lo que pasa dentro de la sala y evalúa algo que no sabe. Por ejemplo, eliminan ciertas preguntas de un ítem y es justamente lo que yo tenía que evaluar, entonces se entorpece el trabajo y demanda más tiempo porque no hay conversación, no hay comunicación fluida y nunca hay como buenas adecuaciones.”

De lo anterior, se desprende otro gran obstaculizador, que es la falta de tiempo y espacio. Falta de tiempo desde el propio trabajo de psicopedagogía y una falta de tiempo propia del trabajo de los docentes de educación regular, tanto por sobrecarga laboral en cada uno de estos equipos de profesionales que genera una inminente dificultad para organizar y coordinar tiempos conjuntos para poder establecer una relación con fines pedagógicos, generando una realidad en donde la comunicación entre estos actores sea débil y poco fluida, realizada frecuentemente en espacios informales como es a través de emails, WhatsApp y otras plataformas virtuales.

Es importante considerar la capacidad de profesionales en comparación a la cantidad de estudiantes, originando para el departamento de psicopedagogía una sobrecarga laboral de los estudiantes a los cuales deben realizar adecuaciones, evaluaciones diferenciadas, reuniones con padres y especialistas, etc y para los docentes de aula regular una preocupación constante por aquellos estudiantes que presentan dificultades en el proceso educativo a los que no pueden dar respuesta para apoyarlos, siendo los únicos perjudicados los estudiantes con necesidades educativas especiales quedando en un vacío originado por una sobrecarga laboral de distintos profesionales que no dan abasto para responder a la diversidad de estudiantes que forman parte de la escuela. Esto es absolutamente un obstaculizador para mejorar la calidad de los aprendizajes y para establecer un trabajo conjunto.

“Pero en mi sala nunca ha entrado nadie de psicopedagogía, (...) la conversación que tengo con psicopedagogía no es una comunicación tan fluida entonces a veces se dificulta mucho la formación de los niños con más necesidades.

(...) Incluso a uno se le va, como que la inercia en la que uno está aquí inmerso hace que estos niños pasen tan desapercibidos.

(...) una psicopedagoga para un ciclo es un crimen. con la psicopedagoga tratamos de coordinar reuniones, pero yo tampoco tengo como un tiempo para coordinar con ella y sus tiempos, es imposible. Piensa que soy yo con un solo curso en 3ro básico y el ciclo es de 13 cursos con 10.000 profesores que hacen sus asignaturas desde especialidad, toda la coordinación se va a las pailas así”.

“yo no entiendo como aceptamos niños de los que no nos podemos hacer cargo, porque si no pasa esto, que es como a medias y por eso muchos niños desertan. No tenemos como las herramientas porque tampoco hay capacitaciones como de las relaciones con educación diferencial. “

“Lo más concreto que hacemos con psicopedagogía es que te mandan la nómina, pero si yo tengo 8 cursos y nomina en todos, créeme que hay muchas

de ellas que no voy a leer, porque el tiempo no te da, entonces hay problemas de tiempo y prioridades. No se da la importancia a los niños que aceptamos y deberíamos hacernos cargo.”

“De hecho, hace poco, yo fui super preocupada donde la encarga de Psicopedagogía y le dije “yo no sé qué hacer con este estudiante, porque no comprende nada y necesita apoyo externo que no le puedo dar”. Y yo sola no puedo, y de eso no ha pasado nada, nadie ha ido a ver cómo trabaja el estudiante. y mientras ¿qué pasa con él? Y te das cuenta que se pierde el foco, porque el niño es lo importante, su aprendizaje y yo me veo obligada a seguir con la clase.”

“Y es super difícil que se den estas instancias, como la de la conversación pedagógica, por ejemplo, poder conversar con colegas que pasas te pueden aportar a ti en tu practica con ciertos niños, porque en general se habla del curso completo tanto con otras profes y con la encarga de psicopedagogía, no hay tiempo para poder hablar de casos individuales. Y tiene que ver como de la disposición, y también el tiempo que tienen los profes porque hay mucha pega y uno también tiene familia y otras responsabilidades.”

Para sintetizar, los resultados descritos en esta etapa diagnóstica se logran evidenciar que desde la formación inicial de la educación regular hay una débil profundización sobre dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y a trabajar colaborativamente con otros profesionales y menos una relación pedagógica con educación diferencial. Aunque existen referencias estas son insuficientes.

Al respecto de la gestión de la escuela se debe destacar que se han promovido espacios para trabajar en red con actores de la comunidad escolar como encargados de ciclos, profesores jefes, utp, y psicopedagogía con fines informativos para los demás profesionales, pero en el que se visualiza una apertura por parte de la escuela a ir implementando e incentivando el trabajo

conjunto en diferentes estamentos. Sin embargo, no hay institucionalizado espacios reales para que el equipo docente pueda trabajar en forma conjunta, se les incentiva a hacerlo, pero no propician la instauración de espacios y tiempos formales. Sobre este mismo punto, la relación laboral que se establece entre docentes de aula regular y psicopedagogía incentivada por la gestión se materializa en adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas promoviendo trabajo conjunto, pero sin materializarlos en ofrecer espacios formales e institucionalizados.

Sobre el trabajo colaborativo entre profesionales se evidenció que existen actitudes y habilidades favorables para colaborar, existe una motivación al trabajo conjunto, a la reflexión conjunta, a modificar prácticas, una preocupación y compromiso por el aprendizaje de todos los estudiantes, una disposición en la mayoría de los docentes a desarrollarse en prácticas que mejoren el proceso educativo, etc. No obstante, la realidad es que no existen los tiempos necesarios para que se establezca un trabajo coordinado real, ya que existe una sobrecarga laboral respecto de las labores propias de los docentes que les impide organizar tiempos en los que puedan colaborar. De esta manera, entre ellos mediante espacios informales como email, WhatsApp o incluso en horarios fuera del laboral se reúnen y realizan conversaciones pedagógicas que son valorizadas por los docentes como un beneficio para ellos mismos como para los estudiantes. La sobrecarga laboral antes mencionada hace referencia a la cantidad de docentes frente a la cantidad de estudiantes y todo el trabajo administrativo que esto amerita como revisión de evaluación, creación de material, planificación, etc.

En este punto, pero relacionado a la educación diferencial, o en este caso al departamento de psicopedagogía se describe el trabajo como de “formato” en el que psicopedagogas son las responsables de realizar adecuaciones y evaluaciones diferenciadas para aquellos estudiantes diagnosticados y además deberían tener presencia en el aula. No obstante, esto no ocurre en algunas ocasiones y las adecuaciones que realizan no considera ritmos de aprendizajes, habilidades, dificultades, modo de trabajo, etc de los estudiantes. Por lo tanto, no

se evidencia una coordinación en estos cambios y no se adaptan a los estudiantes para mejorar su aprendizaje ya que no están pensados exclusivamente en ellos, sino que se modifican aspectos generales como acortar evaluaciones, acortar textos, etc. Esto se debe a sobrecarga laboral que se visualiza en que la cantidad de profesionales de psicopedagogía es muy deficiente considerando la cantidad de estudiantes a nivel escuela, por lo que estas profesionales constantemente están atareadas de trabajo que les impide organizar un trabajo colaborativo con docentes de aula regular en espacios y tiempos formales.

6.2 Resultados de la implementación de la experiencia de planificación colaborativa

La etapa de implementación se realizó en diez sesiones, cinco de ellas corresponden a las instancias de planificación conjunta, y las otras cinco a la implementación de estas planificaciones en clases de 3ro básico en el área de Lenguaje. Estas sesiones se daban intercaladas, es decir, una vez que se planificaba en colaboración, luego se implementaba.

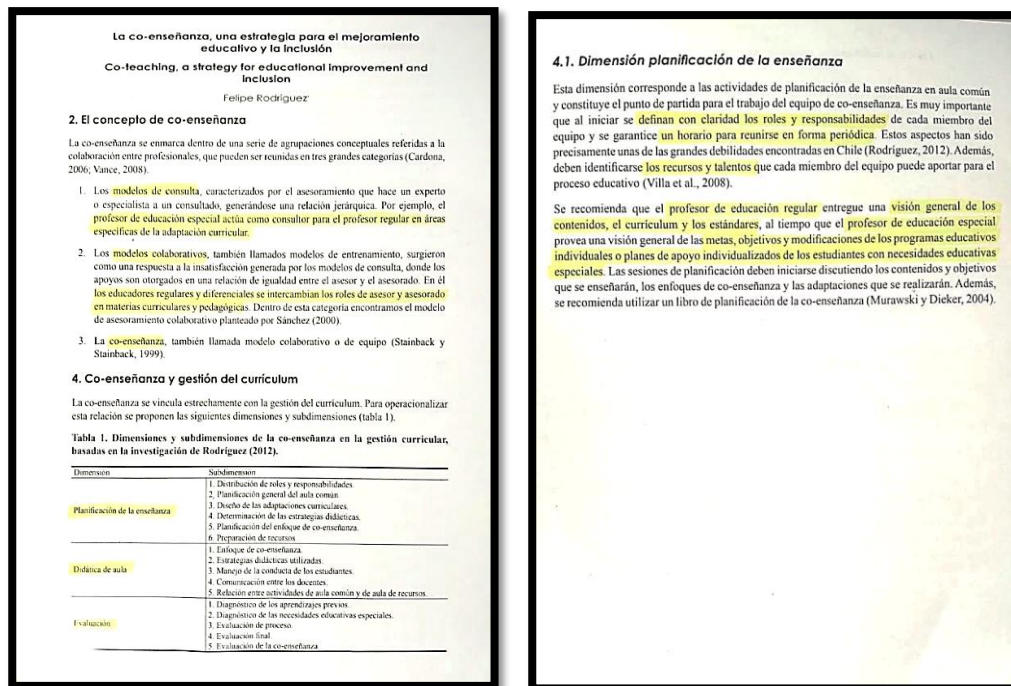
Para recolectar la información se grabó con audio y video las sesiones de planificación conjunta (Anexo 15) y se realizó un cuestionario de preguntas abiertas (Anexo 10) además de notas de campo (Anexo 12). De esta manera, se hizo posible poder evidenciar las reflexiones que se iban dando en la colaboración, los temas a tratar para la toma de decisiones, etc.

Para las sesiones de implementación, se grabaron en audio las clases realizadas (Anexo 16), además de un cuestionario de pregunta abierta (Anexo 11) y notas de campo (Anexo 13). Así, visualizar si las decisiones tomadas en la instancia de planificación se adaptaron a los objetivos y a los estudiantes, etc. La forma de organizar estos resultados será por sesión.

Para las sesiones de planificación conjunta se establecieron días para colaborar, un lugar y un horario fijo, las clases para las cuales se planifican duran 45 minutos (Un bloque).

Sesión N°1: Primera instancia de planificación conjunta.

Esta sesión tuvo como objetivo principal planificar una sesión de clases para un 3ro básico teniendo como insumo fragmentos de un texto de Felipe Rodríguez (2014): “La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo”. Para comenzar, se leyó el fragmento de Rodríguez (2014) para poder analizarlo.



(Imágenes del fragmento del texto de Rodríguez, destacado por la docente)

Una vez realizada la lectura, la profesora menciona que poder leer textos que hagan referencia al trabajo colaborativo docente crea un ambiente de más confianza para experimentar este tipo de modalidad de trabajo, conocerlo tener un contacto, aunque sea teórico te acerca al concepto y puede mejorar la disposición para participar de trabajos conjuntos. Como bien sabemos, uno de las competencias necesarias para colaborar es la voluntariedad que en ocasiones se ve disminuida por algunos obstaculizadores del trabajo colaborativo como el miedo a romper con el aislamiento que generalmente envuelve esta

profesión o ciertas creencias, por lo tanto, acercar este tipo de textos que hablan específicamente de esta modalidad de trabajo, algunos beneficios y como se puede trabajar en el momento de planificación incentivan a participar de una propuesta necesaria para responder a la diversidad.

“siento que al leer esto sientes que es posible colabora”

“acá no hay como condiciones muy favorables, pero igual se puede, son pequeños cambios porque se da en diferentes niveles (...) Quizás no haya una receta como para poder colaborar, pero esto te da como lineamientos para empezar, te guían para ver si uno lo está haciendo bien, si vamos por un buen camino”

Del texto, también revisamos aspectos más formales como el concepto, las dimensiones en las que se da y elementos propios de la planificación en co-enseñanza. De la plenaria se destaca que tener un acercamiento de cómo ir procediendo en conjunto en aspectos que se van discutiendo en esos momentos.

“cómo te decía te da como lineamientos, saber que es, y que no es solo que haya dos personas en la sala, es un trabajo más profundo que eso y se puede ir dando en diferentes espacios, y acá habla sobre lo que haremos nosotras y leer ese fragmento me hace no sentirme tan a la deriva de ir haciéndolo de forma intuitiva.”

Ahora bien, cuando la sesión comenzó a enfocarse en planificar, la docente no había llevado el objetivo de la clase ni el material que ya existía para esa sesión (Las planificaciones y el material ya están hechos por otros docentes). Fue a buscarlo a su oficina y entre ese intertanto se perdieron minutos que pudieron haberse ocupado para la conversación pedagógica.

El objetivo de la clase era describir personas, y el material consistía en una guía que definía la descripción en breves palabras y contenía algunos ejemplos. Una vez que ambas observamos el material decidimos no ocuparlo.

“(…) yo no le encuentro mucho sentido porque sale lo que es la descripción y un ejemplo.” (Acotación realizada por la profesora)

Para tener un material y una actividad ambas propusimos una que incentivase la participación, de esta manera motivarlos a aprender y construir su conocimiento sobre la habilidad de describir.

“E: Deberíamos hacer como una actividad en donde tengan que describir cómo más de forma intuitiva para que vayan como experimentando, si al final, es como lo que hacen cuando ponen las características de los personajes en el plan lector.

P: Si, si, mira podríamos hacer como un juego tipo adivina quién, pero ¿cómo lo hacemos para que todo jueguen y sea rápido? porque tenemos super poquito tiempo. “

E: pero se puede hacer como en ppt, mira yo lo puedo hacer y te lo mando”
(Breve conversación entre P: Profesora y E: Educadora diferencial en formación)

Una vez que decidimos realizar ese material, revisamos brevemente lo que decía el fragmento de Rodríguez para checkear si habíamos realizado algunas de las cosas que ahí salían.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la co-enseñanza en la gestión curricular, basadas en la investigación de Rodríguez (2012).

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	1. Distribución de roles y responsabilidades. ✓ 2. Planificación general del aula común. ✓ 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. <i>el material.</i> ✓ 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos. ✗

(Fotografía de lo checkeado en el fragmento de texto)

La planificación termino cuando se acordó la forma de hacer el material y definir a grandes rasgos los momentos de la clase.

Sesión N°2: Implementación primera planificación conjunta

Una vez realizada la clase con la planificación hecha en conjunto ambas concordamos en que la actividad realizada funciono y se adaptó a los

estudiantes. Lo anterior se debió a que ambas conocimos al curso, sus características, sus formas de participación, ritmo, etc y se reflejó en el pleno funcionamiento del juego colectivo.

“Lo primero que se visualiza es la motivación de los estudiantes para participar de la actividad. Esto fue porque la actividad la hicimos pensando en que ese curso siempre es muy participativo” (Profesora de Educación diferencial en formación)

“Eliminar la guía y hacer el juego colectivo de “¿adivina quién?”, motivo muchísimo a los estudiantes, solo querían participar y absolutamente todos participaron incluso el más retraído.” (Profesora Educación regular)

(Extracto de grabación sesión 3)

Al mismo tiempo, uno de los aspectos que no fueron tratados en la planificación y que se evidenciaron en la clase fue el no procurar definir el enfoque de co-enseñanza. Esto no generó un obstáculo, pero sí se notó en la fluidez con la que se realizaba la sesión.

“Creo que para ser la primera vez que planificamos juntas, logramos que la clase saliera super bien, y por hoy siento que todo lo que necesitábamos ver, reaccionamos bien y fue muy natural todo en la sala. Quizás deberíamos organizarnos mejor sobre como participamos ambas en la clase.” (Profesora Educación regular)

“Aspectos que no fueron conversados como el enfoque de co-enseñanza en la clase de implementación, ya que en la clase tuve un rol más de apoyo mientras la docente guiaba la clase. Y creo que deberíamos hacer el material en conjunto, así ambas tomaríamos decisiones sobre lo que se va haciendo.” (Educadora diferencial en formación)

Sesión N°3: Segunda instancia de planificación conjunta

Para esta sesión el objetivo era planificar una clase para 3ro básico considerando los elementos anteriores y la experiencia en sala.

Para comenzar, se discutió sobre la planificación y la clase anterior, se mostró que ambas docentes concordaban que la sesión funcionó, la actividad se adaptó a los niños y eso se visualizó en la participación.

“Primero hicimos una reflexión sobre la clase pasada, compartimos nuestras apreciaciones sobre como funcionó la actividad, que los estudiantes se observaron muy motivados y que se logró el objetivo. Esta vez comenzamos a utilizar una Tablet para hacer altiro el material y realizarlo en conjunto” (Anexo 12)

Esta vez la docente de aula regular trajo consigo el material de la sesión según la planificación. El objetivo seguía siendo el mismo de ir desarrollando la habilidad de describir. Una vez revisado el material por ambas se decidió ocuparlo, pero adaptarlo en algunos aspectos para que funcionara mejor considerando las características del curso. La guía consistía en una descripción de un monstruo en un párrafo con letra manuscrita y los estudiantes deben realizar el dibujo del monstruo según la descripción.

Como se puede observar, esta vez ambas docentes modificaron el material no tan solo para la mayoría del curso, sino que en el caso de aquel estudiante que tiene mayores dificultades en el proceso lecto-escritor. Estas adaptaciones antes eran realizadas exclusivamente por psicopedagogía o simplemente no se realizaban y en ese caso, el estudiante hubiese tenido que ocupar la misma guía de sus compañeros.

“la guía que venía lista con la clase la analizamos y decidimos que era un buen material. La guía si sería modificada por el tipo de letra que venía en manuscrito y se pasaría a imprenta, pues los estudiantes trabajan con este último tipo de letra. Y en el caso de un estudiante que presenta mayores dificultades en el proceso lecto-escritor se aumentaría el tamaño de la letra y se resumiría la

descripción que tiene que leer para motivar un trabajo más autónomo.” (Anexo 12)

“Entre ambas mejoramos el material en la misma planificación considerando cada punto, tanto a nivel general como para el estudiante que presenta mayores dificultades en la lectura.” (Anexo 10)

La planificación de la clase nuevamente se enfocó más a la adaptación del material, en esta sesión demoro un poco más ya que se hizo en el momento y se hicieron dos guías considerando aquello que le acomoda más al curso en términos de formato en la guía. Esta sesión tampoco abarco la definición del tipo de co-enseñanza.

Sesión N°4: Implementación de la segunda planificación

Una vez realizada la clase, se da cuenta que la organización dentro de la sala por parte de las docentes debe ser un tema a conversar y a definir para procurar una clase con mayor fluidez.

Respecto del funcionamiento de la guía tanto en temas de participación como conductuales, funcionó de forma adecuada.

“Las adaptaciones que hicimos a la guía, sirvieron super. Casi ni mediamos, incluso con el estudiante que presenta mayor dificultad en lecto-escritura. Eso me llamo mucho la atención, que pudiese solo y lo hizo muy bien.” (Anexo 11)

“Cambiarle el tipo de fuente a la guía sirvió para que los estudiantes trabajaran mejor de forma autónoma. En el caso del estudiante que presenta dificultad en el proceso lecto-escritor, realizo la guía de forma individual y autónoma sin ningún problema, sus únicas preguntas hacían referencia a si debía pintar su dibujo o no.” (Anexo 13)

En esta clase, la organización dentro del aula funcionó adecuadamente, se dio una co-enseñanza de apoyo de forma fluida y natural que no fue definida con anterioridad. No obstante, a la mitad de la clase, la docente de aula regular

debía salir por un problema con otro curso, ahí la educadora diferencial en formación tomo el control de la clase y resultó bien, la clase siguió, los estudiantes siguieron trabajando en la guía. Lo anterior se debe a que el proceso de planificación fue conjunto, al igual que la modificación del material, por esto la educadora conocía aquello que había que realizar conocía el material en caso de duda y eso generó que la clase no se detuviese por la ausencia de la docente.

“Aunque no decidimos como íbamos a organizarnos en la sala, se vio algo bacán, como yo tuve que salir porque me buscaban para otra cosa tú te hiciste cargo de la clase, y sabias lo que venía, que había que hacer, todo entonces la clase fluyo normal, los chiquillos respondieron super bien y eso es como un alivio para mí que siempre es como estar sola y si pasa algo los tengo que dejar como en la nada un rato.”(Anexo 11)

Lo que se observa en esta sesión es la preocupación que hay por mejorar la participación de todos en el aula, pues se evidenció que hay ciertos estudiantes que participan débilmente o definitivamente no lo hacen.

“hay niños muy motivados por participar y hay como tres que son más calladitos, levantan la mano, pero pasan tan piola que uno los pierde en la sala y eso deberíamos tomar como más atención” (Anexo 11)

Al finalizar la clase, se observó que todos los estudiantes completaron la guía, no hubo mayores obstáculos conductuales, y todo se generó en un ambiente de confianza, grato tanto para los niños como para las docentes.

Sesión N°5: Tercera instancia de planificación conjunta

En esta sesión el objetivo es planificar una clase para un 3ro básico, además conocer la experiencia de una escuela en el texto “Se puede” de la Agencia de Educación desde la pagina 70 a la 80.

Al iniciar la sesión se comenzó con la lectura del texto, esta habla sobre una escuela privada en que la gestión educativa promueve instancia de colaboración tanto en los docentes como en otros actores de la escuela. Hace

referencia a los beneficios que se han generado al instalar esta modalidad de trabajo y además el fuerte compromiso del a gestión con la labor de los profesores.

Sobre esta lectura la docente declaro que leer experiencias reales de otras escuelas que comenzaron instalando instancias de a poco da esperanza de ir realizando pequeñas modificaciones, que se demuestra que el interés por ver el trabajo colaborativo se ve incrementado al ver colegios que se atrevieron y que funcionaron increíble.

“Cuando uno lee como las experiencias de otros colegios, te das cuenta que colaborar es algo como tan fácil que ocurra. Y lo que hemos trabajado con los textos igual es más concreto, te plantean como una forma de proceder.”
(Anexo 14)

“(…) cuando estábamos leyendo estas experiencias del libro decía ya lo estamos haciendo bien super, este es el camino, aunque demande tiempo personal, este es el camino.” (Anexo 14)

“Si me fije que estamos a años luz de algo como eso, pero es bueno empezar por algo. Leer este tipo de texto te demuestra que es posible, pero también se requiere mucho apoyo de las cabezas de las escuelas” (Anexo 10)

“En conjunto concluimos que las condiciones deben ser intencionadas desde la administración, pero de todos modos se pueden generar pequeños cambios si los docentes tienen la disposición a mejorar sus prácticas al trabajar con otros.” (Anexo 12)

Una vez realizada la plenaria, se hizo un recuento de lo que paso la última clase, las preocupaciones y aspectos que cada una cree deberían ser tratados con mayor profundidad. Entre ellos destacó mejorar la participación de los estudiantes que eran más reticentes a participar y en mejorar propuestas que beneficien tanto a aquellos que avanzan más rápido como a aquellos que tienen mayor dificultad.

“Revisamos lo de la clase pasada, que funcionó bien, los estudiantes captaron la actividad, fueron más autónomos, sobre todo se vio reflejado en el estudiante con mayor dificultad” (Anexo 10)

“Quedamos satisfechas con los aprendizajes. Sin embargo, notamos que había algunos estudiantes que no participan mucho y era importante propiciar la participación de ellos” (Anexo 12)

Para solucionar estas preocupaciones se propuso ocupar palitos preguntones, de esta manera la participación estaría mediada por nosotras y para el caso de los estudiantes que no participaban mucho en sus nombres se les puso un punto rojo. De esta manera, se podía intencionar más la participación de estos niños y que fluyera de forma más natural.

“(…) se decidió hacer palitos preguntones, pero en aquellos estudiantes que no participaban tanto se le puso un punto rojo a un extremo para poder intencionar de forma más natural” (Anexo 12)

En esta sesión, el material fue un punto que complicó la modificación ya que había sido enviada por utp a imprimirlas al curso. Una vez analizado el material, se dan cuenta ciertos aspectos que sería importante modificar para mejorar la motivación. La guía era de ejercicios en las que salía la imagen de un perro y líneas para que los estudiantes describieran al perro y un bosque con la misma temática.

Para poder motivar a los estudiantes se hizo un ppt en conjunto con imágenes de diferentes perros y con imágenes de diferentes paisajes. Cada niño podría decidir a qué perro y a que paisaje describiría.

“no podíamos modificar la guía porque ya estaba impresa para todo el curso, pero lo que hicimos fue un ppt en conjunto para mejorar el aspecto visual y así poder motivar más a los estudiantes.” (Anexo 10)

Otro aspecto que fue conversado y consensuado que en las sesiones anteriores no se consideró, fue la organización del aula. La decisión fue una co-

enseñanza paralela. Ya que, habría una proporción de estudiantes menor y eso mejoraría la atención de las dudas y un monitoreo más personalizado.

“fue ventajoso poder hablar sobre la organización dentro de la clase y así poder abarcar mejor a los chiquillos” (Anexo 10)

“La forma de co-docencia en el aula fue propuesta por la docente y consideramos que era una manera más personalizada de ofrecer apoyos teniendo en cuenta que al promover un trabajo más autónomo y personalizado era probable que se generaran más dudas por parte de los estudiantes.” (Anexo 12)

Como se puede observar en esta sesión de planificación se discutieron aspectos que nos preocuparon y que fuimos observando en las clases pasadas para tomar decisiones que mejoraran esas preocupaciones. Y el material nuevamente fue lo que más demoro tiempo, sin embargo, consensuamos una manera de motivar a los estudiantes y ocupar la guía propuesta.

Sesión 6: Implementación de la tercera planificación

Respecto de la actividad central ambas docentes dan cuenta que funciono y los estudiantes se vieron motivados por describir y elegir.

“El ppt que hicimos para apoyar la guía funcionó, los estudiantes engancharon con la actividad y siempre participativos al momento de la revisión” (Anexo13)

“El uso del ppt que hicimos como apoyo a la guía los motivo, porque cuando le entregamos al guía como super apagados como diciendo “¿Otra guía más? Pero con el apoyo que hicimos, dándole la opción de que cosa describir se motivaron aún más, y como que buscan mostrarte lo que hacen.” (Anexo 11)

Las decisiones tomadas respecto de la participación como el uso del palito preguntón respondieron a las preocupaciones. Sobre la organización de la clase con el enfoque de co-enseñanza definido fue más fácil la fluidez de la clase,

incluso hay una valorización de la docente al ocupar este enfoque y el resultado de la clase”

“una vez instalada la actividad, habernos dividido al curso en dos fue más fácil poder mediar, y también poder monitorear lo que iban haciendo. Fue mucho más relajante para mí.” (Anexo 11)

“funcionó super, por primera vez dijimos “ya haremos esto” nos dividimos al curso en dos y salió, pero increíble, los chiquillos respetaron hasta a quien dirigirse cuando había pequeñas dudas o querían mostrar su trabajo, fue super aliviante para mí. Creo que funcionó increíble.” (Anexo 11)

“La forma de organizarnos en la sala obviamente lo ves y lo vives y es bacán como todo se articula y funciona increíble, el uso de los palitos preguntones como la importancia de que hablen todos los niños” (Anexo 11)

Un aspecto que observamos ambas y lo catalogamos como un indicio de un facilitador fue que entre los mismos estudiantes crean redes de apoyo, en los que terminan antes, van apoyando a sus compañeros que se van viendo más complicados con el desarrollo de la actividad.

“La forma en la que los estudiantes se apoyaron es necesario volver a pensarlo considerando que se pueden intencionar estas formas de colaboración y nos ayudaría a nosotras como docentes y sería muy beneficioso para ellos.” (Anexo 11)

En esta sesión el material de apoyo cumplió su función, los estudiantes se mostraron más motivados. Además, fue posible observar cómo entre los propios estudiantes generaban redes de apoyo. Otro aspecto que fue un facilitador fue la forma de co-enseñanza que se utilizó, el apoyo fue más personalizado y fue una labor más grata y aliviante para ambas docentes.

Sesión N°7: Cuarta instancia de planificación conjunta

En esta sesión el objetivo era planificar una clase para 3ro básico para repasar el desarrollo de la habilidad de describir por una próxima evaluación.

Como en las sesiones anteriores, la docente de educación regular lleva el material para ser modificado por ambas si fuese necesario.

Para comenzar se realizó la reflexión sobre la sesión de clase anterior y se consideró instaurar un trabajo cooperativo entre los estudiantes de manera más intencionada. Para ello, visualizamos duplas para favorecer la red de andamiaje entre los estudiantes.

“notamos que podíamos establecer trabajo cooperativo entre algunos estudiantes que no necesariamente se sientan en el mismo grupo. Esto paso porque en la clase anterior vimos que algunos de los niños que terminaban antes, en vez de deambular por la sala ayudaban a sus compañeros que iban más atrasados o que les costaba un poco más.” (Anexo 10)

Respecto del material, la guía que contenía una tabla con adjetivos para describir y unas actividades de repaso, fue transformada a un ppt para mejorar el aspecto visual y también para realizar la actividad de ejercitación de forma colectiva.

“había una guía que nos ayudó a guiarnos y nos apoyamos en ella para generar material visual que nos ayudara a practicar el contenido y a entregar algunos conocimientos” (Anexo 12)





(Imágenes del ppt realizado)

En esta sesión nuevamente se consideró definir la forma de co-enseñanza y se eligió la co-docencia en equipo. De esta manera, ambas debíamos desarrollar la clase en forma simultánea, alternando roles de conducir y apoyar la clase.

“Esta vez la forma de co-enseñanza en la sala sería ir interviniendo ambas coexistiendo” (Anexo 12)

“Esta vez nuestro rol en el aula será compartido, coexistiendo en la actividad.” (Anexo 10)

En esta sesión se definieron los roles, se ajustó el material y se tomaron decisiones para instaurar formalmente el trabajo cooperativo entre los estudiantes de forma intencionada, además, se definió el enfoque de co-enseñanza en equipo considerado uno de los más importantes y en el que se refleja de mejor forma el trabajo colaborativo de los docentes.

Sesión N°8 Implementación cuarta planificación conjunta

En el desarrollo de la clase se puede observar que, a pesar de tener poco tiempo, ya que, el bloque dura 45 minutos, la actividad funciono de forma adecuada, los estudiantes recibieron los tips para mejorar las descripciones y practicaron de forma colectiva la descripción.

“logramos entregar algunos tips para que los estudiantes pudiesen describir a personas y paisajes de forma más específicas y además una actividad practica para ver cómo estaban” (Anexo13)

“Como esta clase era de repaso fue bueno mostrar como tips para describir para que puedan estudiar en la guía, pero también mostrarlo y que lo usen en la actividad que hicimos para practicar. Estaban muy motivados por participar, pero igual respetaron mucho los turnos según los palitos preguntones.” (Anexo 11)

En esta sesión según las docentes se puso en práctica las duplas de trabajo para andamiaje. Al respecto se evidenció que sirvió mucho para aquellos que eran retraídos, incentivándolos a participar y a mejorar su aprendizaje.

“También sirvió mucho cambiar algunos de puesto para que los otros también se vieran beneficiados que son más calladitos que a veces les cuesta como enchufarse” (Anexo 11)

Sobre el funcionamiento del enfoque de co-enseñanza, se evidencia que fue beneficiosos para ambas practicar este modo de trabajo, que se dio de forma más fluida y los estudiantes también se vieron beneficiados, pues hubo más aportes a la clase, se generó mayor interacción y se instalaron conversaciones constructivas para la retroalimentación del trabajo de los estudiantes.

“lo que más me sorprendió es que esta vez coexistimos en la sala sin problema. Estamos tana costumbradas a compartir ese espacio juntas que se naturaliza todo, o sea ya al inicio era como ya entras tú y acotas o yo y luego ay era más fluido como en las miradas y salió bacán, los chiquillos agarraron bien el hilo de todo” (Anexo 11)

“Lo que me ha sorprendió en estas clases, coexistir con otro profesional dentro de la sala que te alivia mucho, es estar acompañada, nutrirse, todo bien” (Anexo 11)

Como se puede constatar en el transcurso de esta clase, tanto el material fue un facilitador para el estudio de los estudiantes, también lo fue la instauración de duplas de trabajo entre los propios niños. Y la co-docencia en equipo funciono de manera fluida, y ambas docentes coexistieron durante la clase siendo un aporte.

Sesión N°9 Quinta instancia de planificación conjunta

Para esta sesión el objetivo es planificar una clase para 3ro básico en la que se espera iniciar un proceso para la realización de obras teatrales breves. Además, se observa un video llamado “Buenas Prácticas” que trata sobre escuelas que tienen instaurado un trabajo colaborativo entre sus estudiantes y también de forma transversal con otros actores de la comunidad.

Al comenzar la sesión se realizó una conversación sobre lo que estaba pasando en el país. Para contextualizar, Chile comenzó un proceso de estallido social que generó la interrupción del presente Proyecto de título.

Una vez avanzada la conversación, se focalizó en los aprendizajes de los estudiantes de las sesiones anteriores en las que se trabajó de forma conjunta, se evidencia en la evaluación un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

“en la evaluación no hubo mucho que mediar, que los estudiantes sabían lo que debían hacer incluso que aquellos que en algunas clases estaban poco participativos y se les veía con mayor dificultad eran aquellos que se sentían más seguros en la prueba.” (Anexo 12)

Para comenzar a planificar se definió el nuevo contenido y la docente lleva las obras teatrales, y el foco de esta clase es la organización de los estudiantes considerando el objetivo y previendo las posibles dificultades que puedan surgir.

“Como había que decidir quienes iban a integrar los grupos para las obras, era necesario elegir uno a uno los estudiantes, que se pudiesen nutrir, apoyar y evitar discusiones entre ellos. Ese trabajo fue lo más demoroso, pero eso hará que en la sala todo sea más fluido y será un relajo.” (Anexo 10)

“decidimos lo grupos según las características y afinidades de cada uno para fortalecer el trabajo cooperativo entre ellos y la autonomía.” (Anexo 12)

Lo más demoroso en esta planificación fue la organización de los estudiantes. Esta decisión de profundizar en este aspecto se consideró pues para

responder a las necesidades de los estudiantes era factible decidir las parejas considerando las características de cada uno y de qué manera podían nutrirse y aprender mejor.

Una vez realizado ese trabajo se decide la forma de hacer co-docencia. Esta vez se vuelve a ocupar co-enseñanza en grupos paralelos, considerando que el contenido de la clase lo ameritaba y sería más provecho que ocupar cualquier otro. Esta manera de organización se decidió entre ambas, pues al ser obras teatrales surgirían muchas dudas y habría que mediar en muchas ocasiones. Es por esto, que dividirse el grupo en dos sería más fácil ir resolviendo dudas de forma más personalizada y el ambiente de la clase será más ameno.

“Se estableció también la forma de trabajar en el aula, la cual será en grupos simultáneos para poder ir apoyando a los estudiantes para que organicen los personajes, diálogos, etc.” (Anexo 12).

Una vez decidido todo respecto de la clase a implementar se muestra un video de “Buenas Prácticas”. Ver el video, género en ambas docentes un sentimiento de satisfacción e incremento la motivación por establecer trabajo colaborativo. Esto demuestra que cuando se ven prácticas que funcionan, que tienen beneficios tanto para estudiantes como para docentes la motivación a instaurar este tipo de modalidad de trabajo aumenta.

“vimos un video sobre buenas prácticas, la verdad a mí me pareció genial que uno como profe que se inicia en esto pueda escuchar a otros que ya tienen espacios más institucionalizado y que te motiva a poder profesionalizar más estos espacios de colaboración. Conversamos mucho al respecto y es verdad que cuando uno ve los frutos de esto, te motiva a seguir, como que te comprometí.”

(Grabación profesora de educación regular)

Sesión N° 10: Implementación de la quinta planificación conjunta

Para esta clase comenzó con una introducción guiada por la docente de aula regular, explicando el objetivo de la clase. Una vez hecho esto se divide al

curso según la organización de las obras y luego para el trabajo docente en paralelo.

Luego de la clase, ambas docentes señalaron que considerar la organización de los estudiantes fue beneficioso para la clase y de esta manera hubo un uso más adecuado del tiempo en la sala de clases.

“Aquellos que nos tomó mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en armar los grupos de trabajo pero que funcionaron muy bien y se afilaron para nutrirse. Se notaba la motivación y el compromiso de los estudiantes en la obra de teatro y en el colaborar con otros.” (Anexo 13)

“El haber decidido y darnos el tiempo como de organizar a los chiquillos se notó mucho, felices con quien les había tocado, los más motivados, incentivando a los más retraídos, felices porque les encanta como actuar.” (Anexo 11)

Respecto del foco de enseñanza, se evaluó de forma favorable y hacerlo de esa manera potencio aún más la realización adecuada e incremento un clima de aula de confianza y motivación, tanto para las docentes como para los estudiantes.

“El enfoque de enseñanza siempre es necesario revisarlo según los objetivos de la clase y las actividades que se proponen. En esta clase el enfoque elegido funciono adecuadamente y permitió que la clase se diera de forma más amena y se atiendan dudas de forma más personalizada” (Anexo 13)

“se notó que habernos dividido el curso en dos fue lo mejor, porque estaban como tan motivados que hacían muchas preguntas y sirvió como esa organización para resolver dudas de forma más personalizada ya provechamos al máximo el tiempo.” (Anexo 11)

En síntesis, sobre los resultados de la implementación se puede evidenciar que a través de las sesiones las temáticas a tratar se van modificando según lo que ocurra en las clases. Esto hace referencia a la importancia que tiene el proceso de la planificación en el aprendizaje, que debe estar acorde a los aprendizajes que vayan logrando los estudiantes.

Asimismo, se evidenció que el trabajo colaborativo es una herramienta para responder a las necesidades de todos los estudiantes y un facilitador en el aula. Por un lado, se adaptaron materiales para poder fomentar la autonomía y la motivación de aprender desde los estudiantes que van muy rápido hasta aquellos que presentan mayores dificultades, y en la práctica se adecuaron y cumplieron su propósito.

Los frutos y beneficios eran observables en la dinámica de la clase, alumnos motivados, y participativos y docentes que compartían la responsabilidad de la clase.

Los beneficios para las docentes se evidenciaron en la relación de confianza y paridad en las sesiones de planificación y en las sesiones de clases. Responsabilidades compartidas que aliviaron el trabajo de la docente y le dieron sentido a ocupar este tipo de modalidad.

Además, se pudo constatar que los enfoques de co-enseñanza están al servicio de los contenidos a trabajar. Y benefician aún más la dinámica de la clase si se definen con anterioridad.

6.3 Resultados posteriores a la implementación de la experiencia colaborativa

La etapa posterior a la implementación de la experiencia tuvo como objetivo contrastar las apreciaciones y conocimientos de la docente de educación básica sobre el trabajo colaborativo y así responder al objetivo específico de comparar concepciones sobre el trabajo colaborativo de la docente de aula regular luego

de la implementación de la experiencia colaborativa. Para esto se realizó una entrevista (Anexo 7) que a través de sus preguntas fue posible valorizar la experiencia y los conocimientos adquiridos.

La entrevista fue construida con las siguientes dimensiones:

<i>DIMENSIONES</i>	<i>PREGUNTAS</i>
Trabajo colaborativo: apreciaciones	5
Implicancia de la gestión administrativa	2
Trabajo colaborativo e involucramiento de profesores	3
Trabajo colaborativo en el diseño de la enseñanza	2
Trabajo colaborativo en la didáctica del aula	1
Valorización de la experiencia	1

Al respecto de la dimensión de trabajo colaborativo: apreciaciones se puede observar que la docente al describir esta modalidad de trabajo, hace referencia a ciertas competencias que señala la literatura como necesarias a la hora de colaborar. Entre ellas destaca *la empatía, aprender a escuchar, proponer soluciones a los problemas, la interdependencia positiva*: que es responsabilizarse de un trabajo individual para el cumplimiento de una meta colectiva, y también el valor de la reflexión conjunta. Esto demuestra que la docente entrevistada comprende el trabajo colaborativo como una herramienta que requiere de múltiples actitudes colaborativas, comunicativas y de acción conjunta. Relevando siempre la importancia de la voluntad a establecer relaciones y romper con el aislamiento profesional que se registra en una gran parte de las aulas.

“El trabajo colaborativo es como construir hacia un mismo fin y la vida es así básicamente. Acá no somos competencias, somos compañeros

(...) precisamente con colaborar con el otro, que tiene que ver con la empatía, con la generosidad del otro, de aprender a ceder, de aprender a proponer, pero con el otro. Te juro yo ya no concibo el trabajo como individual.

(...) tiene que ver con un montón de habilidades, el trabajo colaborativo va más allá del trabajo en grupo, es hablar de un equipo, es hablar del colaborar, del poner a disposición tus dones para una meta en común estaríamos todos super nutridos con experiencias significativas en todos los sentidos los espacios de reflexión, de diálogo con los profes, uno en verdad aprende.”

Además, considera que los profesionales que deben participar de estas instancias no se relacionan solo con los docentes de aula regular, sino que debiese estar integrado por psicopedagogía, psicología y otros estamentos de la escuela. Ya que un equipo multidisciplinario desde sus especialidades aporta a mejorar la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

Asimismo, señala que es la administración de la escuela la responsable de institucionalizar espacios y tiempos que le permitan a los demás actores de la comunidad educativa trabajar de forma colaborativa. Según la teoría la inclusión requiere de un compromiso por parte de la gestión de la escuela con cambios sustanciales que le permitan reorganizarse estructuralmente en base a la esta. Desde este punto, la perspectiva institucional al moviliza e influencia a otros a promover instancias de trabajo en equipo para reflexionar sobre rivasas materias. Para esto, la entrevistada propone que la gestión debe involucrarse en la labor docente para que puedan evidenciar la necesidad de compartir con otros profesionales considerando la alta demanda de trabajo tanto no lectivo como lectivo y la responsabilidad que recae sobre ellos del aprendizaje de todo un curso independiente de las necesidades variadas de los estudiantes.

“La formación de equipo, como que esta cuestión no es solo de profe de básica, esto requiere de psicopedagogía, psicología, orientación, director de ciclo, encargado de convivencia.

(...) a nosotros nos deberían requerir de estos espacios para poder planificar con alguien que sabe cómo es el curso y que también sepa trabajar en colaboración.

(...) son instancias de como conversábamos tienen que ser promovidas por administración y no tan solo verbalmente sino de forma concreta, ofreciendo espacios, horarios como concretos.

Yo creo que los jefes de utp deberían tener horas lectivas en aula los directores de ciclo, coordinadores académicos como que deberían tener tiempo en sala, por lo menos en un curso, como para que puedan hacer la bajada a la realidad, como que se den cuenta lo que demanda el trabajo en aula y siento que eso favorece demasiado la empatía con el profe.”

Respecto de los beneficios que la docente observa frente a la instauración de esta modalidad de trabajo, hace referencia en una primera instancia a que el objetivo está en los estudiantes, es decir, *en mejorar la calidad de los aprendizajes* de cada uno de ellos, tal como lo afirman diferentes autores. Así, señala que *los cambios son visibles en el aula* y no tan solo para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en el proceso educativo, sino que *es un beneficio para todos*. Por lo tanto, *colaborar mejora la propuesta educativa que existe en el aula*, mejora las actividades diversificándolas y en consecuencia *se responde a la heterogeneidad de las aulas*.

“(...) Puras cosas buenas para los niños, te das cuenta de los frutos de esta dinámica en ellos. Yo podría decirte, pucha no tengo tiempo, pero cuando ves los cambios es como “ya bacán si sigamos” y es motivante y hay frutos altiro.

(...) Se puede y es muy fructífero, uno no puede ser egoísta, estamos trabajando por los niños. Imagínate si eso fuese concreto, o sea saldrían cosas maravillosas.

(...) esto no es solo para los niños con necesidades educativas, sino que esto sirve para todos, como hacer una planificación más universal pero pensada para el universo de niños que hay en la sala. Porque nosotros trabajamos en la heterogeneidad.

(...) si se colabora es posible modificar las realidades de algunos chiquillos que la ven más difícil “

Otro beneficio que se logró observar al analizar los resultados posteriores a la implementación de la experiencia colaborativa es el mejoramiento en el desarrollo profesional docente, ya *que trabajar con otros nutre la práctica pedagógica* y genera que los docentes *reflexionen más sobre sus metodologías*. Asimismo, cuando colaboras *se promueve la motivación* a seguir trabajando en red y apoyándose como profesionales desde los saberes de cada integrante del equipo. De lo anterior también se destacan beneficios como el desarrollo de relaciones de paridad y confianza con los demás docentes.

(...) Beneficios para uno también como profesional, cuando estábamos leyendo estas experiencias del libro decía ya lo estamos haciendo bien super, este es el camino, aunque demande tiempo personal, este es el camino. Y es super bacán sentirse acompañada, puro aprendizaje todo el rato. Se nutre la práctica pedagógica cuando uno se une con más profesionales si uno tampoco es inventor del hilo negro.

(...) porque además se genera buenas relaciones entre profesores, porque hay instancias de diálogo, de reflexión, se hace como un sentido de comunidad, de pertenencia, y todo eso favorece finalmente a los niños.”

Un aspecto que aparece como facilitador para instaurar esta modalidad de trabajo es hacer visible los múltiples beneficios que tiene tanto para el proceso educativo de los estudiantes como el desarrollo profesional docente. Hay que pensar que una de las mayores dificultades es el no saber manejar la diferencia en los distintos ámbitos en la que se expresa en la escuela y ese miedo hace que los docentes de aula regular deleguen la responsabilidad del aprendizaje de aquellos que no se ajustan a la norma a otro tipo de profesionales, como lo sería la educación diferencial. Sin embargo, es posible romper con esos miedos mostrando los beneficios y los resultados que tiene colaborar con otros profesionales en el aula. Potenciando a otros a querer colaborar y formar redes de apoyo que incrementen la reflexión, aumente sus conocimientos en diferentes metodologías, etc.

“(…) hay que pensar que hay gente muy reticente al cambio y eso es como lo difícil, luchar contra eso, pero yo creo que cuando uno les muestra los resultados de lo que pasa, todos se adhieren con todo lo que depende, pero hay que mostrar que se puede, que no es difícil, que no requiere tanto pensar y en sala es un alivio.

(…) si uno dispusiera de los tiempos y los espacios y como de la disposición de los profes, esto podría resultar en cualquier parte.

(…) cuando realmente le encuentras el sentido, es como natural que uno lo intente como promover”

Instaurar y promover la estrategia de trabajo colaborativo entre docentes mejora a través de la reflexión conjunta modificaciones principalmente en las practicas pedagógicas, en las metodologías ocupadas e incluso aumenta la expectativa de los profesores hacia sus estudiantes. Nutrirse de un par – que no necesariamente es un profesor de aula regular- incrementa el bagaje de conocimientos propios de esta labor para poder establecer según cada grupo de estudiantes objetivos, contenidos, actividades y modos de trabajo que más se adapten a ellos para potenciar al máximo sus habilidades. Por lo tanto, la conversación pedagógica juega un papel crucial en el diseño de la enseñanza cuando pensamos en dar respuesta a la diversidad de estudiantes en aula donde están estructuradas normalmente para satisfacer solo las necesidades de la mayoría.

En este mismo punto, la docente hace referencia a que hay que comenzar con pequeños cambios en el contexto actual con las condiciones que tienen, y la literatura confirma esto diciendo que, si esperamos tener las condiciones óptimas para desestructurar y construir una cultura escolar en base a la inclusión, pues no empezaremos nunca. Por eso es necesario la motivación del profesorado, el compromiso, la iniciativa y la disposición a generar pequeños cambios que es posible que demanden de más tiempo al momento de planificar, pero cuando se hace y surgen los resultados te incentiva a querer seguir reflexionando conjuntamente. Esta motivación debe nacer como un compromiso para

responder a los requerimientos educativos de todos en la sala, no solo de aquellos con mayores dificultades, sino de potenciar aún más a esos estudiantes que, por ejemplo, terminan muy rápido las actividades.

“(...) analizar metodologías enfoques, y para eso necesitas reflexión. Pero lo más necesario es aprender a esto, a colaborar, a también aprender nuevas metodologías.

(...) si tuviésemos que trabajar con lo que tenemos en nuestra realidad se deberían programar como reuniones con profesores un grupo que compartan algo como el curso, o la asignatura, etc. y poder compartir metodologías que nos ayude a mediar con los chiquillos. Y yo sé que es complejo, pero de alguna manera en algún momento en la semana deberían entrar a sala y ser parte como del proceso de los chicos ahí mismo y ojo que para todos, no tan solo los de la nómina”

Por otro lado, cuando se habla sobre el proceso de la planificación es posible observar que hay una perspectiva de valorización respecto de este momento, que muchas veces no es considerado tan relevante pero que según la literatura es un momento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues desde ahí planteamos el enfoque con cual enseñar, las metodologías, de qué manera se piensa en ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos, etc. Asimismo, la docente considera que es necesario que exista un trabajo conjunto con otros profesionales pero que también conozcan a los estudiantes para que la conversación y el trabajo conjunto realmente tengan un fin pedagógico y sean un aporte para modificar ciertas metodologías que no se adaptan a las características del curso.

“(...) Yo jamás había tomado tanto como sentido a las planificaciones (...Deberían participar de planificaciones al menos a grandes rasgos, pero es necesario más profesionales”

Dentro de la reflexión, es posible apreciar que la docente da cuenta que establecer una instancia colaborativa demanda poco trabajo en comparación con

los beneficios que se obtiene de esta. Lo más complejo es establecer un horario y espacio fijo para poder colaborar y, como hemos podido constatar esa es una de los grandes obstáculos para el trabajo colaborativo docente. Sin embargo, cuando se logra coordinar esto, la conversación pedagógica toma relevancia en lo que va ocurriendo en las aulas, de tal modo que los estudiantes reciben mejor las metodologías que son pensadas en ellos, y aprenden de manera más significativa.

“(…) Y ¿Qué nos demandó? Una hora semanal o un poco más y nos sirvió para ver los avances de los niños, como ver que hemos trabajado, que aprendizajes hubo, porque no siempre se condice lo que uno enseña con lo que los niños aprenden. Y como que en base a lo que las dos veíamos del curso, planificábamos.”

Uno de los resultados posterior a la implementación de la experiencia colaborativa que dan cuenta de un cambio sobre la importancia del momento del diseño de la enseñanza para la docente que en si es un facilitador, es primero darle la relevancia a este aspecto que generalmente es una tarea administrativa sin mucho sentido pero que la teoría nos indica que es una instancia clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Una vez relevada la instancia de planificación y ver los resultados, incentiva a los docentes participantes del trabajo en red a reflexionar de forma más profunda sobre las practicas educativas para mejorar la propuesta de actividades y diversificación según las necesidades educativas que tengan los estudiantes del curso. Esta implica para los profesores tomarse mayor tiempo y profundizar sobre como adaptar el curriculum y llevarlo de forma comprensible a los estudiantes pensando en actividades que les sirva para los fines pedagógicos, promoviendo modos de trabajo que incentiven la formación de equipos y redes de apoyo en ellos y la construcción de saberes significativos a través de actividades de experimentación. Para ello, es importante que los profesionales conozcan a sus estudiantes, sus ritmos de trabajo, su modo de participar, sus habilidades y aquellos que le dificulta más, etc

(...) te das cuenta que planificar es importante y concretizar metodologías, como ponerse creativo y adaptar las prácticas

“(...) lo que hicimos me ha permitido hacer eso y eso es lo que estoy haciendo ahora, sentarme mirar mis objetivos, ver lo que he logrado y a partir de eso proyectar.”

“(...) uno debería hacer esto siempre” onda revisar sus prácticas, sentarse, mirar, hacer, pero entorno a lo que está pasando, a lo que les pasa a los niños, no necesariamente desde el rol de profe”

(...) A mí me ha servido mucho como tener esta experiencia, porque en verdad he aprendido como que uno revisa sus prácticas y eso es como lo fundamental que falta.

Los cambios más relevantes que la docente señala son que, por un lado, ya no ocupa las planificaciones de sus compañeras que ya estaban hecha para el curso pero que no se detenían a mirar las características de este porque eran planificaciones generales. Y, por otro lado, es que luego de formar parte de la dupla colaborativa ha dedicado más tiempo a revisar los objetivos y las actividades para adaptarlas considerando la forma de trabajo de cada estudiante. De esta misma manera, planifica considerando los aprendizajes que van logrando los estudiantes clase a clase para realizar actividades que estén acorde a lo que van aprendiendo a lo que deben lograr saber.

“(...) ya no veo las planificaciones de mis compañeras, reviso el objetivo y vuelvo a planificar como para clases enfocadas a lo que está pasando y eso me ha implicado sentarme, revisar lo que estoy haciendo, decantar la información, ver que puedo tomar del contexto y adaptarlo a los objetivos que quiero lograr.”

“Lo que yo hago ahora es como una planificación semanal, pero de contenidos, y lo veo clase a clase en base a lo que va pasando con los chiquillos. “

(...) ahora me siento a revisar las planificaciones ya hechas y es como “a ellos que les importa el cuento policial, por ejemplo (...)

Y hay un sentido de responsabilidad hacia el aprendizaje de todos, pero como lo que somos un equipo docente (...)

Otro factor beneficioso que trajo consigo la experiencia colaborativa hace referencia únicamente a la implicancia que tiene la planificación en las clases. De lo anterior, se valorizan aspectos como que la labor docente dentro del aula pasa a ser de guía de la enseñanza y eso supone un descanso laboral responsabilizando en alguna medida a los estudiantes de la construcción de su aprendizaje, propiciando que sean activos y participativos de este proceso. Además, de la importancia de tener un material que se adapte a las necesidades y características de los estudiantes propiciando una mayor participación sobre todo de aquellos que son más retraídos en clases, visualizar que la modalidad de trabajo entre estudiantes incide en su participación y en la construcción de aprendizaje significativo. Además, ser dos en el aula, genera relaciones entre docentes de respeto, paridad y confianza y valorización de la labor de cada uno.

“(...) hacer ver que no es difícil, como que cuesta un poco al inicio, pero después funciona solo. Y eso es un relajo, porque ya, uno dispone de mucho tiempo de planificar y hacer actividades que se enfoquen en eso, pero después uno en la sala, solo media y es un agrado, un descanso y ves que todos trabajan y en verdad dices “lo hice bien”.

“En sala se ve los frutos de todo el trabajo previo, la calidad de los materiales que modificamos, y ver como esos se adaptaban super a los chiquillos. Y como ver que la conformación de los grupos de trabajo no da lo mismo y que al hacer pequeños cambios sobre como su organización en la sala era posible hacer que un estudiante participara más, o que estuviese más atento y así no era necesario una mediación constante de nosotras.”

“(...) ahí in situ uno observaba todo lo bueno, como planificábamos las dos, ambas sabíamos que actividad venía, que hacer y nos ayudó mucho a ir

complementándonos en la sala. A veces cuando yo tenía q atender una cosa, la clase seguía como si nada contigo porque ya sabias que hacer y los chicos respondían super. (...)

(...) y siempre con un foco pedagógico como que experimentaran, participaran harto y eso se vio absolutamente reflejado en los aprendizajes que fueron alcanzando”

De igual forma, en el relato de la docente es posible ver que hay una crítica a la gestión educativa, lo cual es un facilitador teniendo en cuenta que cuestionarse el modo de hacer las cosas desde la administración permite generar mejoras y proponer ideas para ir transformándose en base a la inclusión. Este cuestionamiento moviliza a incentivar a otros generar cambios en el modo de trabajar propiciando un trabajo conjunto en los diferentes estamentos para institucionalizar el trabajo en red.

Ser consciente de las falencias y de las responsabilidades que debe tener la administración de la escuela para mejorar la calidad de los aprendizajes, y que esta debe visualizarse tanto en mejorar la distribución horaria de horas no lectivas y lectivas que permitirán un trabajo de diseño de la enseñanza y de reflexión más profunda, institucionalizar espacios formales para colaborar, promover esta modalidad de trabajo entre los diferentes estamentos, así como cohesionar la relación del departamento de psicopedagogía con la educación regular.

“Obviamente hay cosas que favorecen, que se puede dar como las horas no lectivas y lectivas. Por ejemplo, cuando leímos el caso del colegio del sur te das cuenta de eso, que hay como decisiones desde arriba (administración) que permiten colaborar

(...) decanta la situación por parte de las personas que toman las decisiones. Y si cachan que uno se ve atorado con el tiempo desde ahí, obviamente lo que va

*a querer es fomentar esos tiempos y esos espacios de dialogo y de reflexión.
(...9 todas estas como prácticas chorrean desde arriba.*

(...) entonces si no hay como una cabeza que tenga la disposición de hacer instancias colaborativas desde arriba con directores de ciclo, etc. y que después por chorreo se incentive”

Incluso, se presenta un cuestionamiento a la formación universitaria que no profundizo en dar respuesta a la diversidad y menos en estrategias de colaboración con otros profesionales como modalidad de trabajo. Sabemos por la teoría, que lo antes descrito es un obstaculizador, pero cuestionarlos y tomar decisiones para transformarse es un facilitador rompiendo los miedos y prejuicios que se inculcan desde esas instancias.

“(...) la universidad te inculca como ser exitista e individualista en este trabajo y te cuestionas como cosas tan básicas como de formación

(...) Deber ser necesario hacer capacitaciones para partir, tanto internas como externas,”

Siguiendo con la idea anterior, pero esta vez visualizando los obstaculizadores para implementar la colaboración como modalidad de trabajo en los docentes sigue influyendo la falta de medidas concretas por parte de la gestión educativa para dar espacios formales y tiempos para promover el trabajo colaborativo. Como sabemos, esta cueca si incentiva a sus integrantes a colaborar y ha establecido espacios para algunos actores. Sin embargo, no hay propuestas concretas para promoverlo entre el equipo docente y menos en la planificación.

“Igual que pena que nosotros como profesionales nos damos que cuenta de esto, que funciona, que es fácil, pero que deberían saberlos los de arriba(administrativos) y poner en práctica esta situación porque no es difícil.

(...) ha sido bien bueno, pero es agotador, ese es el tema, demanda mucho tiempo personal. Si estuviesen las condiciones, esto funcionaria totalmente, pero los que tienen que flexibilizar son los de arriba”

Otro aspecto obstaculizador que evidencia la entrevistada hace referencia a la poca claridad del rol de psicopedagogía en este caso y de otros profesionales, aspecto que también lo describe la literatura como una dificultad a la hora de establecer la colaboración. Esto genera que los docentes no sepan muy bien cuál es la labor de psicopedagogía, o de psicología, etc y terminen trabajando mayoritariamente en solitario. Mientras que lo más beneficioso para mejorar los aprendizajes de todos y todas es establecer una cohesión desde la cultura escolar entre educación regular y diferencial.

“(…) la formación de equipo, como que esta cuestión no es solo de profe de básica, esto requiere de psicopedagogía, psicología, orientación, director de ciclo, encargado de convivencia. Y ellos en la realidad que estamos viviendo no tienen una línea muy clara, y no sabemos de qué manera nos relacionamos todos como una red. No hay como funciones claras y eso nos da como un doble mensaje a los profes y nos demanda tiempo y energía en como trabajar hacia allá.”

Otro obstaculizador hace referencia la poca relación directa que tienen los docentes de educación regular con otros profesionales como directores de ciclo, etc, pero sobre todo con el departamento de psicopedagogía, con quienes deberían tener una relación intencionada pero que en la práctica cueste mucho que se de forma fluida. Según la entrevistada, es complejo que se dé una relación más fluida considerando la carga laboral que ambos equipos tienen teniendo en cuenta la cantidad de profesionales por la cantidad de estudiantes, y se pierden espacios fructíferos de trabajo en donde cada especialidad podría nutrirse desde sus saberes específicos.

“Yo como profe de asignatura no tengo como relación por ejemplo con directores de ciclo que los veo en reuniones generales. O sea, imagínate lo general de la información que se habla ahí y nada más. No tengo instancias como estas, menos con psicopedagogía o psicología. y faltan herramientas, herramientas que otros profesionales si tienen es super complejo si no están en sala, es como si hicieran una labor aislada a lo que pasa en sala con los chiquillos.

acá hay como 200 profesores y unas 10 psicopedagogas para todo el colegio, entonces es imposible.”

También, se refiere a que generalmente las aulas están estructuradas para responder a las necesidades de la mayoría y que el docente de aula regular no responsabiliza por el aprendizaje de todos, sino que si hay algunos estudiantes que presentan mayor dificultad son derivados a los profesionales que si pueden apoyarlo. Sin embargo, se evidencia que hay una responsabilidad del docente del aula por garantizar el aprendizaje de cada uno dentro de la sala.

“somos de una generación que en 5 años de u no aprendió a colaborar y en la etapa escolar tampoco, o sea el que no hace nada, ya filo, porque tú no ibas a disponer de tu energía para ayudarlo porque había otras personas encargadas,”

Es evidente, que el gran obstaculizador es la falta de tiempo y espacio para colaborar, pero no solo en el diseño de la enseñanza, sino que también se requiere tener espacios dentro del aula de otro profesor para poder ayudarlo, conocer su forma de trabajo, como responden los estudiantes a sus clases, etc. Como se ve es un trabajo arduo, pero con las condiciones adecuadas podrían mejorar las prácticas educativas profundamente.

“(…) es frustrante como darte cuenta que falta ese importante espacio de comunicación con los profes de asignatura si al final todos deberíamos ser ciudadanos de la misma categoría. (...) Porque yo por ejemplo no puedo apoyar a mi compañero si no sé cómo trabaja en el aula.”

Por otra parte, uno de los grandes obstaculizadores que reflexiono la docente luego de la implementación de la experiencia colaborativa es el trabajo burocrático de las planificaciones. Ya conocemos la importancia de la planificación en el proceso educativo, pero cuando estas deben ser realizadas y pensadas solo conociendo el grado escolar, se transforman en planificaciones sin fines pedagógicos reales. Ya que, no se conoce le grupo curso, ni sus ritmos

de trabajo, intereses, dificultades, etc. Estas instancias que generan trabajo extra para los docentes no tienen ninguna incidencia positiva en su trabajo a lo largo del año.

“(...) como profe te piden que te sientes en enero o diciembre a planificar algo para todo el año uno ni siquiera está visualizando las necesidades del grupo que va a tener, es algo que en verdad es inútil. Al final, no conoces al curso que te va a tocar. Por lo tanto, no sabes ni los intereses ni las necesidades, no sabes que les acomoda más en como trabajar, nada. No sabes cómo son términos conductuales ni en términos académicos.

(...) te adaptas a lo que hay que hacer y formas parte del sistema. Te corrompes, haces las planificaciones en enero sin mucho sentido y a veces no tienes ganas de hacer la clase por cansancio, y es cansancio laboral y ¿qué haces?... una guía, algo que te ayude a salir del paso, pero uno igual se perjudica a la larga porque no hay aprendizaje significativo en esas instancias.

y si alguien llegara a reemplazarme a este colegio porque tuve un accidente o que se yo, y ve las planificaciones que hice hace tiempo no sabría que hacer básicamente, porque primero el formato no se adapta a las necesidades y es ridículo.”

En síntesis, posterior a la implementación de la experiencia colaborativa, la docente participante generó una motivación al trabajo en equipo y generó redes de apoyo dentro de su contexto para compartir prácticas. Sin lugar a dudas, estas pequeñas decisiones de cambio son un punto de partida.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Aquello que motivó la realización de esta investigación acción se relaciona con la deficiente promoción del trabajo colaborativo entre docentes como herramienta clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y mejorar el desarrollo profesional docente en el proceso de planificación. A pesar de que las normativas vigentes promueven este tipo de estrategias, las escuelas aún son reticentes a generar cambios estructurales y sustanciales en base a la inclusión.

Hay que destacar que hay centros educativos que están en vías de desarrollo y han instaurado instancias colaborativas en ciertos actores de la comunidad como un acercamiento para seguir generando cambios. Este es el caso de la escuela en la que se realizó la práctica profesional y por lo tanto este proyecto de título. La gestión de esta escuela promueve e incentiva la colaboración de forma transversal, sin embargo, los espacios que hay los integran actores educativos como directores de ciclo, utp, profesores jefes y encargadas de psicopedagogía. Eso demuestra que aún falta tiempo y espacios formales para instaurar el trabajo colaborativo a nivel de equipo docente considerando que son estos actores quienes más influyen en los aprendizajes de los estudiantes. Además, existe una baja cohesión entre la educación regular y la educación diferencial en la escuela, relacionándose a través de espacios informales para realizar adecuaciones o evaluaciones diferenciadas si algún estudiante con previo diagnóstico lo requiere. Cabe destacar, un factor que facilitó la investigación es la buena disposición y motivación de la mayoría de los docentes por realizar acciones que mejoren su desarrollo profesional y el proceso de enseñanza para los estudiantes.

Es por lo dicho anteriormente que se realiza este proyecto de título con el fin de analizar y sistematizar una experiencia colaborativa entre una docente de educación regular y una educadora diferencial en formación enfocado en el diseño de la enseñanza. Al respecto, la literatura releva la importancia de esta modalidad de trabajo de enfoque inclusivo como una estrategia esencial para la

mejora de la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes y también incrementa el desarrollo profesional docente. El trabajo colaborativo enfocado en el trabajo docente tiene múltiples beneficios una vez instaurado, entre ellos favorecer la diversificación de la enseñanza ya que es una modalidad que está dirigida a responder a las necesidades de todos los estudiantes, incentiva a otros miembros de la comunidad a trabajar en red, rediseña procesos y contextos educativos, conduce al perfeccionamiento del profesor se adquieren habilidades colaborativas, mejoran las relaciones interpersonales y se vuelven más enriquecedoras, entre otros beneficios.

Para poder responder efectivamente a esta problemática se propone la implementación de una experiencia colaborativa enfocada en el proceso de la planificación de un curso de 3ro básico entre una profesora de educación básica del área de lenguaje y una educadora diferencial en formación con el objetivo de ir mejorando la practica educativa dentro del aula a través de compartir experiencias, conocimientos y rediseñando actividades y metodologías.

En el apartado siguiente se van a desarrollar las principales conclusiones obtenidas a través del proceso de implementación en consideración con los objetivos específicos que guiaron este proyecto.

En la etapa diagnostica el objetivo específico era **identificar concepciones sobre el trabajo colaborativo de una docente de aula regular de 2do ciclo**, para esto se realizó una entrevista a la docente de educación regular para conocer su experiencia en el establecimiento, sus conocimientos sobre el trabajo colaborativo y su experiencia con esta estrategia, sus conocimientos sobre la educación especial y su relación con estos profesionales y la expectativa de la investigación-acción.

De esta etapa es posible decir que de las instancias que promueve la gestión de la escuela para colaborar no involucran a los profesores de aula, y que el establecimiento cuenta con planificaciones clase a clase definidas por curso, lo que según la docente no siempre han funcionado. Cabe destacar que la relación con psicopedagogía es poco fluida y se da en espacios informales

haciendo referencia solo a adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas. El trabajo de la docente en sala es solitario, no participa ninguna integrante de psicopedagogía en alguna de sus clases o que vaya a observar cómo trabajan los estudiantes, su único acercamiento con un seudo trabajo colaborativo es a través de unos talleres, pero es ella quien hace las planificaciones y guía la clase, por lo que no hay un trabajo colaborativo real. Por lo tanto, tenemos una escuela que incentiva a trabajar con otros a nivel docente pero no gestiona en forma concreta espacios y tiempos para que estos profesionales colaboren. Y a nivel cultura la relación de psicopedagogía y educación regular no van complementadas. Así su concepción de trabajo colaborativo hace referencia al trabajo desde los estudiantes y no una modalidad de trabajo profesional.

En la etapa de implementación de la experiencia se trabajaron dos objetivos específicos: el primero fue **diseñar e implementar una experiencia de trabajo colaborativo entre una docente de aula regular de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación, e identificar dificultades en el proceso de implementación de la experiencia.** Para llevar a cabo estos objetivos se utilizaron grabaciones de audio, cuestionarios de preguntas abiertas y notas de campo. Según el análisis se logró concluir que hubo aspectos que son importantes establecer en las planificaciones como el enfoque de co-enseñanza que no fueron abordados en las primeras sesiones., sin embargo, en la tercera sesión si se contempló y la decisión de que enfoque ocupar dependía de la actividad a realizar. Se concluyó también que un aspecto fundamental en la planificación colaborativa fue la adecuación del material considerando las características de todos y la organización de los niños considerando que estos aspectos incentivan el trabajo autónomo y la participación. Sobre el desarrollo profesional docente, se evidencio que la labor dentro del aula era más amena, el profesor se convierte en un guía del aprendizaje, mejoraron habilidades comunicativas y de reflexión sobre la practica pedagógica, se promovieron relaciones horizontales de respeto y confianza entre profesora de educación regular y la educadora diferencial en formación. Respecto del objetivo específico

de **identificar dificultades en el proceso de implementación de la experiencia**, se puede decir que los mayores obstáculos se evidenciaron en tener poco conocimiento de cómo colaborar en el diseño de la enseñanza, teniendo aspectos fundamentales de discusión que fueron débilmente planificados al inicio como fue la decisión de la co-enseñanza en clases y la preparación del material en la misma sesión de colaboración.

En la etapa posterior a la implementación se relacionaba con el último objetivo específico que era **comparar concepciones sobre el trabajo colaborativo docente de aula regular luego de la implementación de la experiencia colaborativa**. De este análisis se puede concluir que la profesora amplió su conocimiento y apreciación gracias a la experiencia colaborativa enfocada en profesores, valorizó aún más el momento de la planificación como relevante para el proceso educativo, incentivó su motivación a cooperar y a generar nuevas redes de apoyo con las condiciones que tiene en el contexto. Y comenzó a profundizar también en la importancia de las metodologías o actividades que propone considerando a cada curso como único en ritmos, intereses, dificultades, etc. para fomentar la participación y la respuesta a las necesidades de cada uno.

Por mi parte como educadora diferencial en formación aprendí a colaborar con un profesor de aula regular, poniendo en práctica los conocimientos que tenía desde mi formación inicial, aprendí a tomar decisiones en conjunto a valorar los conocimientos de otro profesional que tenía disposición a trabajar para los estudiantes. Considero que el aprendizaje nunca termina y este proyecto de título que duro pocas sesiones me demuestran eso, ya que, además de mejorar mi habilidad de saber escuchar, se ha mejorado considerablemente la capacidad de buscar soluciones como equipo confiando en el trabajo y compromiso de otros pero si esto se diera de manera más prolongada y sistemática en el tiempo es muy probable que los temas a tratar serían más complejos cada vez y que la planificación no solo se basaría en una adecuación de un material o en la organización de los niños, sino que pesquisaría temáticas más profundas.

Indudablemente, aprendí a ser más responsable en mi trabajo pues sabía que tenía un compromiso tanto con la docente como con los niños y que la calidad de mis trabajos, propuestas e ideas son muy valiosas y que al complementarlas con otra persona dispuesta a ser parte de un proyecto en red suceden cosas maravillosas.

CONSIDERACIONES A FUTURO

De este proyecto de título se lograron elementos satisfactorios tanto para la profesora como para los estudiantes que formaron parte de las clases que se implementaron. Sin embargo, siempre se puede mejorar. En una primera instancia, la experiencia colaborativa podría ser más sistemática y ampliarse a más cursos, diferentes niveles para ver cómo se van beneficiando los estudiantes considerando que hay un incremento en la complejidad de los contenidos. Así mismo, las personas que colaboran podrían aumentar, incluso más profesores de lenguaje que manejen el curriculum y profesionales de otras áreas disciplinares como psicopedagogas, educadoras diferenciales, psicólogos, que permitan reflexionar de forma más profunda cada uno desde su especialidad siempre con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En este punto sería muy importante poder avanzar en un acompañamiento en la sala, y en el cual exista una real co-enseñanza donde docentes puedan coexistir en la clase.

Por otro lado, en caso de una futura intervención en esta misma modalidad de trabajo sería importante que fuera constante en el tiempo, pues las relaciones que se generarían entre profesionales sería de mayor confianza y mayor compromiso y los estudiantes se acostumbrarían a este tipo de trabajo en sala para propiciar un aprendizaje enfocado en responder a las diferentes necesidades de los estudiantes que con este tipo de intervención puede que no requieran de apoyo externo.

REFLEXIÓN PERSONAL

Este proyecto de título significó un gran crecimiento personal desde adquirir mayor responsabilidad para llevar a flote este proyecto y hacerme responsable de generar material, de planificar para clases reales todas las semanas hasta generar relaciones de confianza con otros profesores del centro que me veían ya casi como una profesional y debo agradecer que tuve la fortuna de tener una práctica con profesionales muy dispuestos a intentar propuestas como estas y motivados a colaborar.

Por otro lado, considero que este tipo de proyecto de título investigación-acción nutren mucho más y me empoderan más como futura profesional para tener la iniciativa de proponer estrategias o soluciones a problemáticas que se evidencian en las escuelas. Relevan más mi capacidad de ser agente de cambio en los establecimientos. Problemáticas que no siempre se enfoca a lo que ocurre dentro de las aulas, sino que son transversales desde la emocionalidad, la violencia, la desigualdad, la falta de oportunidades, entre otras. Parte de mi rol como educadora, con rol social e incluso político es responder a la diversidad de niños y a sus necesidades que no solo se enmarcan en lo académico.

Con respecto a este proyecto de título considero que enfocarme en una experiencia de colaboración en el ámbito de la planificación me hizo comprender el verdadero valor de este momento, que cuando se realiza con los propósitos claros es crucial para poder diversificar la enseñanza y entregar clases adecuadas a los estudiantes. Otro aspecto que me gustó mucho y siento que incremento mi desarrollo como profesional fue el establecer una conexión desde la educación diferencial con la educación regular que se vio reflejado en la valoración de la docente por aspectos que era “propios” de la educación diferencial, como dar respuesta a las necesidades de aquellos con mayores dificultades, de diversificar la enseñanza y llegar a establecer en las últimas sesiones de este proyecto una coexistencia dentro del aula, en donde ambas teníamos peso, y compartíamos la responsabilidad de enseñar. A lo largo de la experiencia es mucho más fluido y natural colaborar, es incluso más ameno la

instancia de planificar y a través de la conversación pedagógica hasta rediseñar materiales y proponer actividades fue más rápido.

En fin, me siento muy nutrida de este proceso y de este proyecto de título, me siento feliz de haber aprendido de la experiencia de otra docente con años de profesión y de los estudiantes, aportando en mejoras en mis habilidades colaborativas también en la manera en la cual me desenvuelvo en la sala, tomando mayor protagonismo e iniciativa en la didáctica del aula y también en la instancia de colaboración, sintiéndome más segura de las herramientas que tengo y estar siempre abierta y dispuesta a seguir aprendiendo. Asimismo, me siento alegre de poder haber aportado a generar pequeños cambios y a formar parte del desarrollo profesional de esa profesora y del proceso educativo de los niños.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., (2003) Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Universidad de Manchester*. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Arnaiz, P., (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, vol. 27 (2), 25-34. Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Barrio de la Puente, J., (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20 (1), 13-31. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>

Basualto, P., Durán, C., Miranda, P., Urbina, C., (2017). Práctica de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 43 (2), 335-374. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865019.pdf>

Fundación Chile. (2013). “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Cotrina, M., García, M., Caparrós, A. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategias de co-enseñanza inclusiva y una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, vol. 46 (0), 57- 64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060635>

Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación*, (327), 83- 105.

García, C. M. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, (16), 49-68.

Recuperado de:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf;jsessionid=F0AAF943D81040FB4E043DB074064CD4?sequence=1

García, Y., Herrera, J., García, M., Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura docente. *Gaceta Médica Espirituana*, vol. 17 (1). Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006

Hernández de la Torre, M., López, A., Navarro, M., (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educación*, vol.22 (70), 651-667

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar las prácticas educativas*. Graó, Barcelona, España.

MINEDUC (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/ 2015*. Recuperado de:
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

MINEDUC (2015) *Diversificación de la enseñanza, Decreto 83/2015*. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol.8 (2), 219- 233. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf

Suarez-Diaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Faculta de Educación en Perú. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol.18 (1), 166-189. Recuperado de:
<http://radie.uabc.mx/redie/article/view/786>

ANEXOS

ANEXO 1 CONSENTIMIENTO

Consentimiento informado para docente por la participación en la investigación “Sistematización de una experiencia de trabajo colaborativo entre una docente de ed. básica de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación”

Resumen de la investigación

Esta investigación busca sistematizar una experiencia colaborativa entre una docente básica y una ed. Diferencial en formación. La experiencia que se espera estructurar se centra en la estrategia de Trabajo Colaborativo entre docentes basada en un enfoque inclusivo que promueve la mejora de prácticas pedagógicas en el proceso educativo de todos los estudiantes. Como el trabajo colaborativo ocurre en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, este se enfocará en el momento del diseño de la enseñanza, es decir, en la planificación de clases. De esta manera, se espera que la colaboración conjunta sea una instancia para compartir responsabilidades en la planificación y promueva la reflexión conjunta con el fin de mejorar los procesos pedagógicos para todos y todas como se mencionó anteriormente.

Esta intervención contempla la participación de una docente de Ed básica de 2ciclo y de una estudiante de educación diferencial en práctica que apoya 3ro básico en conjunto con la docente en sala. La experiencia colaborativa tendrá una duración aproximada de 5 sesiones, además de las sesiones de clases que se realicen a través del diseño de la enseñanza en conjunto.

Yo, _____, he sido invitada a participar en el proyecto de **sistematización de una experiencia de trabajo colaborativo entre una docente de ed. Básica de 2do ciclo y una educadora diferencial en formación.**

Entiendo que mi colaboración en ella contempla autorizar la realización de:

- Entrevistas en diferentes momentos de la experiencia colaborativa.
Las entrevistas a realizar son dos, la primera antes de la implementación y otra al finalizar la experiencia.
- Aproximadamente 5 sesiones planificación conjunta con foco en el diseño de la enseñanza entre la educadora diferencial en formación y mi participación. Estas sesiones tienen como finalidad sistematizar la experiencia de colaboración y serán registradas mediante videograbación.
- Realización de cuestionarios al finalizar las sesiones de planificación conjunta y al finalizar las clases realizadas con las planificaciones hechas en conjunto.

Comprendo que toda información que aporte, de manera escrita o verbal; será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Sólo tendrá acceso a ella la responsable de investigación y no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio o que no hayan sido autorizados previamente por mi persona. Entiendo que, en el informe final del trabajo de título, se resguardará mi anonimato, es decir, no se dará a conocer ningún dato que permita identificar mi nombre, el del establecimiento educacional donde trabajo. Este resguardo se garantizará a partir

de la modificación de mi nombre, de los nombres de lugares, de personas e instituciones que contengan mis respuestas.

Mi participación en este sentido es voluntaria y no recibiré pago por ello. Además, tengo el derecho de rechazar esta invitación si así lo estimo sin ninguna consecuencia sobre mí.

He leído y comprendo esta hoja de consentimiento. Estoy de acuerdo con participar en este proyecto cuya responsable es Paloma Valdebenito

En _____, ____ de _____ del año 2019

Firma Participante

Firma Responsable del Proyecto

ANEXO 2 PAUTA ENTREVISTA ETAPA DIAGNOSTICA ENTREVISTA TRABAJO COLABORATIVO

La entrevista tiene como objetivo conocer tus apreciaciones y concepciones sobre el trabajo colaborativo y conocer tus experiencias con este tipo de estrategia si has tenido alguna durante tu trabajo.

DIMENSIONES

DATOS PERSONALES Y DE EXPERIENCIA EN EL ESTABLECIMIENTO

1. ¿Profesora, cuantos años de experiencia tiene en su establecimiento?
2. ¿En qué ámbitos se desempeña en el colegio? ¿En qué cursos?

TRABAJO COLABORATIVO EN SU EXPERIENCIA

3. Además, de las clases de aula regular, realizas unos talleres. ¿Qué se trabaja en esos talleres?
4. ¿Para planificar estos talleres, como lo hacen?
5. Desde tus conocimientos y experiencia, si tuvieses que explicarle a otra persona en que consiste el trabajo colaborativo. ¿Qué le dirías?
6. Respecto del trabajo colaborativo referente solo a los docentes ¿Qué dirías?
7. Desde tu experiencia, ¿De qué manera crees que se relaciona el trabajo colaborativo y la co-enseñanza? ¿Desde la capacitación que se les hizo se les guio para poder establecer trabajo en red?
8. A modo personal, ¿Qué condiciones o factores crees que dificultan que se dé la co-enseñanza por ejemplo en los talleres?
9. De lo expresado y conocido, ¿Seria beneficiosos que se diera un trabajo colaborativo más organizado?
10. Por lo que he visualizado acá se dan instancias como de trabajo en red, los días viernes ¿Qué tipo de instancia es esa? ¿Tu participas?
11. Desde tu formación universitaria e incluso capacitaciones posteriores ¿Se hizo referencia al trabajo con otros profesionales?

CONOCIMIENTOS SOBRE EL TRABAJO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL O EN SU CASO DE PSICOPEDAGOGIA

12. Desde tu formación universitaria y de tu experiencia, ¿Qué labor se realiza desde la Educación Diferencial? ¿Cuál es su rol?
13. ¿Durante tu trabajo en la escuela has tenido relación con el departamento de psicopedagogía? ¿En qué situaciones?
14. ¿Y en tus clases, está la presencia de alguna integrante de psicopedagogía?
15. ¿Qué opinas de la labor que realiza la educadora diferencial o en este caso las psicopedagogas?
16. ¿Qué pasa con las adecuaciones? ¿Como se realizan?

EXPECTATIVA SOBRE LA EXPERIENCIA

17. ¿Qué esperas del trabajo que realizaremos?

ANEXO 3 CUESTIONARIO PARA SESIONES DE PLANIFICACIÓN

FECHA: _____ DE _____ DEL 2019 CURSO:

1. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

2. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

3. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

4. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?	
¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?	
¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?	
¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?	
En sesiones implementadas con anterioridad ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resultó o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las ediciones tomadas en colaboración?	

ANEXO 4 CUESTIONARIO CLASES IMPLEMENTADAS

Fecha: _____ de _____ del 2019. Curso: 3° básico

Esta entrevista tiene como objetivo identificar si las decisiones tomadas en colaboración funcionaron dentro del aula. Cuales, de estas decisiones o temáticas como la organización, el tiempo de las actividades, la modalidad de trabajo, el material fueron un facilitador, cuales un obstaculizador que permitan tomar decisiones en la próxima planificación conjunta.

El conjunto de estas entrevistas a lo largo de la implementación permitirá observar como las decisiones que se van tomando en colaboración van funcionando o no adaptándose a los estudiantes y la valoración de estas por la profesora de Ed básica considerándolas un facilitador o un obstaculizador y cómo van evolucionando estas impresiones. Además, ver su apreciación de la importancia de la colaboración en la toma de decisiones

Considerar aspectos como los recursos didácticos para todos y todas, tipo de actividades, modalidad de trabajo, formas de agrupamiento, las estrategias de apoyo, roles adquiridos en la planificación, etc.

1. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

2. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

3. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

4. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

5. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

ANEXO 5 NOTAS DE CAMPO PLANIFICACIÓN

PREGUNTAS QUE GUÍAN MI REFLEXIÓN EN LAS NOTAS DE CAMPO:

Para las sesiones de planificación:

1. ¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?
2. ¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?
3. ¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?
4. ¿De qué manera se generó la acción conjunta?

ANEXO 6 NOTAS DE CAMPO SESIONES DE CLASES:

PREGUNTAS QUIAN MI REFLEXION EN LAS NOTAS DE CAMPO:

Para las sesiones de clases:

1. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funciono? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?
2. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?
3. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?
4. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

ANEXO 7 PLANIFICACIÓN DETALLADA DE LA ACCIÓN A IMPLEMENTAR

ETAPA PREVIA A LA IMPLEMENTACIÓN

SESIÓN 1: Presentación y entrevista (30 min-45)

OBJETIVO: Presentación del Proyecto y realización de una entrevista que considera indagar en aspectos de valoración y concepciones de trabajo colaborativo y del trabajo del departamento de psicopedagogía.

Para comenzar la sesión se le agradecerá a la docente por la disposición a participar del Proyecto de título y en su disposición para realizar la entrevista.

Para comenzar con la presentación del proyecto se dirá: “Como te conté anteriormente, este proyecto de título está enfocado en el trabajo colaborativo docente, como el trabajo colaborativo ocurre en distintos momentos del proceso educativo nos vamos a centrar en aquel previo a las clases, es decir, de diseño de la enseñanza. Por lo tanto, el Proyecto tiene sesiones de planificación conjunta y también contempla las sesiones de clase en las que se ocupa la planificación. Como puedes observar en este cronograma de sesiones de planificación utilizaremos algunos textos de insumos que guiaran el trabajo que haremos juntas además de la planificación de la clase”

Mientras se le cuenta acerca del proyecto, mostrarle el ppm realizado o laminas donde se indique de forma breve el proyecto y las sesiones a realizar organizadas

Una vez finalizada la presentación se comenzará con la entrevista. Se le dirá que será grabada en audio para poder retener mayor información. Posterior a esto se le realizara la entrevista, cuidando profundizar en cada pregunta. Al finalizar la entrevista, volver agradecer el tiempo que dispuso para participar del proyecto.

ETAPA IMPLEMENTACIÓN EXPERIENCIA COLABORATIVA

SESIÓN 2: Primera sesión de planificación conjunta (45 min)

OBJETIVO: Será la primera sesión de planificación conjunta

Para comenzar la sesión se dirá que es la primera de planificación conjunta y que será grabada en video y audio y, se mostrara el texto de Felipe Rodríguez “La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión”. Este texto se utilizará como insumo, para comprender el texto se comenzará a hacer una lluvia de ideas con una pregunta central “¿Qué es el trabajo colaborativo? Esto se ira escribiendo en una cartulina, luego se leerá de forma colectiva y se realizará una plenaria. El objetivo de la lectura del texto recae sobre la descripción que hace Rodríguez sobre el trabajo colaborativo en la dimensión de planificación de la enseñanza y en los subdimensiones que esta considera. En la plenaria retomar lo escrito en la lluvia de ideas y reflexionar sobre el texto de Rodríguez ¿Qué aspectos considerados por él está en la lluvia de ideas? ¿Cuáles no? ¿Qué le llamó la atención de lo escrito? ¿Por qué? ¿Está de acuerdo con lo que plantea el autor? ¿Por qué?

Luego de la lectura y la reflexión, comenzar la etapa de colaboración: Para ello es necesario que se señale el contenido curricular que hay que trabajar. Posterior a esto, distribuir roles y responsabilidades en esta planificación, diseñar las actividades para trabajar el contenido y determinar en conjunto apoyos específicos si así se requiere para algún estudiante, además de

definir estrategias didácticas y de la participación de los estudiantes además de la preparación de recursos.

Para finalizar la sesión, se realizará el cuestionario correspondiente a las sesiones de implementación.

SESIÓN 3: Implementación primera planificación conjunta (45min)

OBJETIVO: Observar y/o participar de la clase que se realizara con la planificación realizada en la sesión anterior.

En esta sesión se observará y/o participará según se decida en la sesión anterior de la clase que se realizará con la planificación hecha de forma conjunta. Los aspectos a observar son generales como el funcionamiento de las actividades y la participación de los estudiantes, la adaptación de los apoyos específicos considerando las dificultades de los estudiantes, etc. Estas observaciones serán registradas en notas de campo y al finalizar la sesión es necesario realizar un cuestionario a la docente de educación básica sobre la valoración de la sesión.

SESIÓN 4: Segunda sesión de planificación conjunta (45 min)

OBJETIVO: Será la segunda sesión de planificación conjunta

Para comenzar esta sesión habrá una instancia para reflexionar sobre lo observado y realizado en la clase donde se implementó la planificación que se hizo en colaboración anteriormente. Para esto se van a compartir las impresiones escritas en la entrevista que se hace al finalizar las clases implementadas, lo escrito en las notas de campo y aquello que reflexiono cada una luego de la implementación, para así tomar nuevas decisiones para el proceso pedagógico. Estas nuevas decisiones considerando los antecedentes serán registrados por escrito.

Posterior a esto, se llevará a cabo la segunda instancia enfocada al diseño de la enseñanza en colaboración. Para esto, se tomará en cuenta lo revisado la planificación anterior en donde se analizó el texto de Rodríguez. Para sistematizar y guiar la planificación utilizar un cuadro descriptivo conocido y reflexionado la clase anterior en donde aparecen dimensiones a establecer y trabajar en la etapa colaborativa en el diseño de la enseñanza (Texto Rodríguez). (Siempre registrar aquellas decisiones consensuadas)

SESIÓN 5: Implementación segunda planificación conjunta (45min)

OBJETIVO: Observar y/o participar de la clase que se realizara con la planificación realizada en la sesión anterior.

En esta sesión se observará y/o participará según se decida en la sesión anterior de la clase que se realizará con la planificación hecha de forma conjunta. Los aspectos a observar son generales como el funcionamiento de las actividades y la participación de los estudiantes, la adaptación de los apoyos específicos considerando las dificultades de los estudiantes, etc. Estas observaciones serán registradas en notas de campo y al finalizar la sesión es necesario realizar un cuestionario a la docente de educación básica sobre la valoración de la sesión.

SESIÓN 6: Tercera sesión de planificación conjunta (45 min)

OBJETIVO: Será la tercera sesión de planificación conjunta

Para comenzar esta sesión habrá una instancia para reflexionar sobre lo observado y realizado en la clase donde se implementó la planificación que se hizo en colaboración anteriormente. Para esto se van a compartir las impresiones escritas en la entrevista que se hace al finalizar las clases implementadas, lo escrito en las notas de campo y aquello que reflexiono cada una luego de la implementación, para así tomar nuevas decisiones para el proceso pedagógico.

Antes de comenzar a planificar conjuntamente se invitará a reflexionar sobre una escuela que ha trabajado en base a la colaboración. Para esto se utilizará un extracto del texto “Se puede” de la agencia de la calidad de la educación desde la pagina 70 a la 80:

Para analizar esta experiencia leerla en conjunto y preguntar: ¿Qué te llama la atención de esta experiencia? ¿en este caso, porque crees que el trabajo colaborativo fue la estrategia que más se fomentó? ¿Por qué crees que se enfocan en el diseño de la enseñanza? Estas respuestas escribirlas en una cartulina como lluvia de ideas** y compararlas con lo revisado de Rodríguez y preguntarse: ¿En que se visualiza lo escrito por Rodríguez en esta experiencia? ¿Qué dificultades crees que atravesó esta escuela al implementar el trabajo colaborativo? ¿Por qué? ¿Cuáles que son las dificultades que se enfrentan en tu escuela? ¿Considerando las instancias colaborativas que se llevan hasta ahora, cuales crees que son los facilitadores en su práctica como docente? ¿Cuáles son parecidas a las vividas por el colegio del extracto de texto?

Posterior a esto y ocupando las reflexiones de la actividad anterior realizar la tercera instancia colaborativa.

SESIÓN 7: Implementación tercera planificación conjunta (45min)

OBJETIVO: Observar y/o participar de la clase que se realizara con la planificación realizada en la sesión anterior.

En esta sesión se observará y/o participará según se decida en la sesión anterior de la clase que se realizará con la planificación hecha de forma conjunta. Los aspectos a observar son generales como el funcionamiento de las actividades y la participación de los estudiantes, la adaptación de los apoyos específicos considerando las dificultades de los estudiantes, etc. Estas observaciones serán registradas en notas de campo y al finalizar la sesión es necesario realizar un cuestionario a la docente de educación básica sobre la valoración de la sesión.

SESIÓN 8: Cuarta sesión de planificación conjunta (45 min)

OBJETIVO: Será la cuarta sesión de planificación conjunta

Para comenzar esta sesión habrá una instancia para reflexionar sobre lo observado y realizado en la clase donde se implementó la planificación que se hizo en colaboración anteriormente. Para esto se van a compartir las impresiones escritas en la entrevista que se hace al finalizar las clases implementadas, lo escrito en las notas de campo y aquello que reflexiono cada una luego de la implementación, para así tomar nuevas decisiones para el proceso pedagógico.

Posterior a esto, se llevará a cabo la cuarta instancia enfocada al diseño de la enseñanza en colaboración. Para esto, se tomará en cuenta lo revisado la planificación anterior en donde se analizó el texto de Rodríguez además de lo leído del texto “Se puede”. Para sistematizar y guiar la planificación utilizar un cuadro descriptivo conocido y reflexionado la clase anterior en donde

aparecen dimensiones a establecer y trabajar en la etapa colaborativa en el diseño de la enseñanza (Texto Rodríguez). (Siempre registrar aquellas decisiones consensuadas) y de guiarse por la encuesta que se hace en las sesiones de diseño de la enseñanza.

SESIÓN 9: Implementación cuarta planificación conjunta (45min)

OBJETIVO: Observar y/o participar de la clase que se realizara con la planificación realizada en la sesión anterior.

En esta sesión se observará y/o participará según se decida en la sesión anterior de la clase que se realizará con la planificación hecha de forma conjunta. Los aspectos a observar son generales como el funcionamiento de las actividades y la participación de los estudiantes, la adaptación de los apoyos específicos considerando las dificultades de los estudiantes, etc. Estas observaciones serán registradas en notas de campo y al finalizar la sesión es necesario realizar un cuestionario a la docente de educación básica sobre la valoración de la sesión.

SESIÓN 10: Quinta sesión de planificación conjunta (45 min)

OBJETIVO: Será la quinta sesión de planificación conjunta

Para comenzar esta sesión habrá una instancia para reflexionar sobre lo observado y realizado en la clase donde se implementó la planificación que se hizo en colaboración anteriormente. Para esto se van a compartir las impresiones escritas en la entrevista que se hace al finalizar las clases implementadas, lo escrito en las notas de campo y aquello que reflexiono cada una luego de la implementación, para así tomar nuevas decisiones para el proceso pedagógico.

Antes de comenzar la quinta sesión de colaboración en el diseño de la enseñanza, se observará el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=B_2q4S5DTTc . Para analizar y reflexionar sobre este video se preguntará: ¿Qué le llamo la atención? ¿De lo que hablan las docentes, que es lo que más le hace sentido sobre el trabajo colaborativo? ¿Según lo expuesto por Rodríguez y lo revisado del texto “Se puede” que aspectos son los que se repiten al experimentar esta estrategia? ¿Según lo que se ha visto en el video que dificultad crees que también hemos enfrentado en estas 4 sesiones que han pasado de colaboración? ¿Cómo nos hemos enfrentado ante esas dificultades? ¿De lo que han relatado en el video con que lo identificas en estas cuatro instancias colaborativas? Concluir diciendo que es importante ir superando aquellas dificultades que se van presentando de forma colaborativa para ir mejorando el aprendizaje de todos, considerando que el trabajo colaborativo no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin. (incluir ejemplos que se dieron respecto de las similitudes en la experiencia con el video)

Posterior a esto, se llevará a cabo la quinta instancia enfocada al diseño de la enseñanza en colaboración. Para esto, se tomará en cuenta el texto de Rodríguez además de lo leído del texto “Se puede” y el video. Para sistematizar y guiar la planificación utilizar un cuadro descriptivo conocido y reflexionado en donde aparecen dimensiones a establecer y trabajar en la etapa colaborativa en el diseño de la enseñanza (Texto Rodríguez). (Siempre registrar aquellas decisiones consensuadas) y de guiarse por la encuesta que se hace en las sesiones de diseño de la enseñanza.

SESIÓN 11: Implementación quinta planificación conjunta (45min)

OBJETIVO: Observar y/o participar de la clase que se realizara con la planificación realizada en la sesión anterior.

En esta sesión se observará y/o participará según se decida en la sesión anterior de la clase que se realizará con la planificación hecha de forma conjunta. Los aspectos a observar son generales como el funcionamiento de las actividades y la participación de los estudiantes, la adaptación de los apoyos específicos considerando las dificultades de los estudiantes, etc. Estas observaciones serán registradas en notas de campo y al finalizar la sesión es necesario realizar un cuestionario a la docente de educación básica sobre la valoración de la sesión.

ETAPA POST EXPERIENCIA COLABORATIVA

SESIÓN 12: Entrevista final (45min)

OBJETIVO: Valorizar la experiencia colaborativa mediante una entrevista

En esta sesión se realizará una entrevista final para valorizar la experiencia vivida y experimentada en colaboración. Las dimensiones de la entrevista hacen referencia a las apreciaciones sobre el trabajo colaborativo, la implicancia de la gestión y el involucramiento de los profesionales. Además de aspectos propios de esta modalidad de trabajo tanto en la planificación como en la didáctica del aula

ANEXO 8 ENTREVISTA ETAPA POST IMPLEMENTACIÓN

Hola Buenos Días, mi nombre es _____, estudiante de 5to año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado.

Te agradezco de antemano por el tiempo y disposición a responder estas preguntas.

La siguiente entrevista tiene como propósito conocer tus apreciaciones y concepciones sobre el trabajo colaborativo, además de tu experiencia en el desarrollo de esta estrategia colaborativa.

DIMENSIONES:

TRABAJO COLABORATIVO: APRECIACIONES

1. Si tuvieras que explicarle a otra persona o a otro colega ¿Qué es el trabajo colaborativo? ¿Qué le dirías?
2. ¿Qué fortalezas consideras que son visibles desde nuestra experiencia al colaborar en estas sesiones?
3. ¿Qué otro factor crees que es necesario modificar que implicaría más la colaboración profesional teniendo en consideración la mecánica del trabajo docente?
4. ¿Desde tu experiencia, crees que es muy complejo instalar practicas colaboradoras en las escuelas?
5. ¿Qué opinas sobre el papel que cumple la formación universitaria en la generación de instancias colaborativas en el contexto escuela?

IMPLICANCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA

6. ¿Qué condiciones crees tú que son tomadas desde la administración pueden favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes?
7. ¿Qué cambios o que sugerencia harías a los administrativos como un primer paso para promover más la colaboración entre los docentes?

TRABAJO COLABORATIVO: INVOLUCRAMIENTO DE PROFESIONALES

8. ¿Qué aspecto desde el ámbito docente crees que podría favorecer de mejor manera un camino hacia la colaboración?
9. ¿Crees entonces que debería haber un involucramiento de psicopedagogía más formal y más profundo? ¿Qué aspectos crees que es necesario para que esto se pueda lograr?
10. ¿Si pudieras establecer ciertas prácticas colaborativas en esta escuela, con cuales comenzarías, quienes las involucrarían?

TRABAJO COLABORATIVO EN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

11. ¿Desde tu experiencia que me puedes contar sobre lo que significó para ti partir de una instancia de colaboración pero que se centrara en la planificación?
12. ¿Entonces ha tomado mayor significancia para ti el momento del diseño de la enseñanza cuando hay presencia de una instancia de reflexión en torno a la misma?

TRABAJO COLABORATIVO E IMPLICANCIA EN LA DIDACTICA DEL AULA

13. ¿De lo vivido durante el desarrollo de la experiencia en las clases realizadas a través de la colaboración, ¿Qué/ cuales aspecto/s son los que más valorizas?

VALORIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

14. ¿Crees que esta experiencia colaborativa nutrió parte de tu desarrollo docente? ¿En qué forma o visualizas?

ANEXO 9: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DIAGNOSTICA Etapa Diagnostica (26 SEP)

Hola Buenos Días, mi nombre es Paloma Valdebenito, estudiante de 5to año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado.

Te agradezco de antemano por el tiempo y disposición a responder estas preguntas.

La siguiente entrevista tiene como propósito conocer tus apreciaciones y concepciones sobre el trabajo colaborativo, además de tus experiencias con este tipo de estrategia dentro de su labor profesional.

DIMENSIONES:

DATOS PERSONALES Y EXPERIENCIA EN EL ESTABLECIMIENTO

1. ¿Profesora, cuantos años de experiencia tiene su establecimiento?

Tengo 5 años de experiencia en este mismo establecimiento desde que salí de la Universidad hasta el día de hoy.

2. ¿En qué ámbitos se desempeña en el colegio? ¿En qué cursos?

Soy profesora de Lenguaje y trabajo con 2do ciclo en general. Estoy en 3ro básico, 5to básico y 6to básico.

Aparte de las clases de Lenguaje, hago talleres para 5to y 6to.

TRABAJO COLABORATIVO EN SU EXPERIENCIA

3. ¿Qué se trabaja en esos talleres?

Son talleres de habilidades, que en el fondo son un complemento a Lenguaje. Dentro de las 8 a 7 horas semanales que tiene Lenguaje, 2 son destinadas a taller de forma obligatoria para los estudiantes. Y en estos talleres hay co-educación, o sea, hay dos profes, ambas de lenguaje.

En los talleres hay un trabajo más sistemático en términos de contenido, que se trabajan los 3 ejes de Lenguaje: expresión oral, escritura y comprensión lectora

con medios grupos en lo ideal, o sea dividido al grupo en dos y se trabaja en base a proyectos.

4. *¿Para planificar estos talleres, como lo hacen?*

Depende, porque los talleres van en relación a todas las clases de Lenguaje. Si te fijas somos 5 profes en el departamento, y cada una en cada nivel y esa se encarga de ese nivel. Por ejemplo, yo soy la encargada de 6to, entonces yo hago la planificación de 6to y luego la ponemos en marcha con mi compañera en el taller. Un día antes por email o a veces, así como super informal revisamos la planificación y el material, pero todo super informal. Además, hay una profe de taller, pero el trabajo de ella es más aislado y solo implementa el taller en función de la planificación que yo hago.

5. *Desde tus conocimientos y experiencia, si tuvieses que explicarle a otra persona en que consiste el trabajo colaborativo. ¿Qué le dirías?*

Mira acá nos estamos formando hace mucho tiempo como hace 4 o 3 años, hubo cambios para poder empezar a trabajar colaborativamente. Entonces se capacitó a todos los sectores como en los proyectos interdisciplinarios, pero uno siempre lucha como con el perjuicio del trabajo colaborativo, incluso desde los estudiantes.

Yo también lo tuve (prejuicio hacia el trabajo colaborativo de los estudiantes) y aprendí a desestructurarme, al inicio prefería que los chicos trabajaran de forma individual porque el desarrollo de la clase era más rápido, y cuando trabajan en grupo hay mucha más bulla y desorden, pero si tomas atención ese ruido son niños debatiendo ideas, y son ideas super buenas a veces y el desorden en realidad solo son niños interactuando y no sentados mirando el pizarrón.

Incluso me toco como desestructurarme como en el proceso de la clase onda inicio, desarrollo y metacognición casi como dividirse los minutos en esas partes super marcados, como si eso fuese suficiente para que funcionara la clase y no. Es super difícil hacer algo solo. A mi muchas clases no me funcionaron, clases

con planificaciones hechas por mis compañeras y tenía que ver con que yo no conocía a los niños y porque no creía mucho en ellos, onda en sus capacidades.

6. Está bien lo expresado sobre los estudiantes, pero ¿Qué pasa con el trabajo colaborativo entre profesionales?

El trabajo colaborativo docente, no sé, nunca o he tenido como tal. Por ejemplo, yo que trabajo con una profesora en 6to no la veo nunca, entonces al final es como por WhatsApp onda “¿te tinca hacer esto?” “Hago una guía y te la mando en la noche”. Y lo otro sería, lo que te decía de los proyectos institucionales, pero es peor, porque si no veo a mi compañera con la que trabajo en 6to que estamos en la misma oficina, menos veré a alguien de otro sector porque estructuralmente estamos separados.

Mira, yo insisto que debería favorecerse los espacios para trabajar colaborativamente, incluso nos pasa que a veces vamos después de la pega a tomarnos un café y hablamos de pega, como de prácticas y uno en verdad dice “que bacán poder tener esas conversaciones” y trabajar así, por que a final es trabajo y te das cuenta que la conversación pedagógica es lo mas nutritivo para la práctica, como que tienes que rodearte de gente porque sino no se generan las ideas. Porque sino sigues haciendo las clases fomes, expositivas de siempre, y ojo que tienen que ser personas que aporten realmente para innovar en prácticas.

7. Desde tu experiencia, ¿De qué manera crees que se relaciona el trabajo colaborativo y la co-enseñanza? ¿Desde la capacitación que se les hizo se les guio para poder establecer trabajos en red?

Sobre lo de la capacitación no, fue más bien como podíamos relacionar aspectos curriculares entre diferentes asignaturas. Y sobre como relación la co-enseñanza y el trabajo colaborativo, yo creo que uno como instintivamente lo hace. Como en taller, pero yo me hacia del taller, como que yo les decía a mis compañeras “Vamos a ver esto” pero no se hacía nada más, yo era quien veía que actividades hacer y la verdad así es imposible que se algo de co-enseñanza. Y todo desde

mi planificación, mi creatividad entonces la que llevaba las riendas era yo porque sabía lo que venía y lo que había que hacer. Y bueno debería ser como una planificación en conjunto y que ambas pudieran como coexistir en la sala. También creo que se relaciona con la disposición, porque ya por algo hay co-enseñanza, entonces por algo hay dos profes para poder trabajar de forma más personalizada creo yo. Pero pasaba que a veces como “oye hace la clase tú, que yo tengo que revisar pruebas” se ponía al fondo de la sala a hacer sus cosas cuando yo también tenía la misma cantidad de pega y de igual manera tenía que hacer la clase.

Incluso yo creo que debería ser institucionalizado al menos una vez al mes a ver la clase de otro profesional. Yo hace tres años cuando llegue estaba como encargada de un taller de producción textual y teníamos que hacer como una articulación entre 2do y 3ro básico, y los cabros no escribían, entonces yo tome mis cosas y me fui a las clases de 1er ciclo, me pasee por 12 cursis en las clases de lenguaje y después de eso tuve una reunión con todas las profes del ciclo, y yo les decía “yo creo que esto hay que mejorar, esto esta super” logramos hacer sugerencias entre todas y te mueres el cambio que hubo y fue todo por términos didácticos para los niños. Pero si te fijas, fue desde mi iniciativa, a mí nadie me dijo haz esto. Porque ya uno no puede ser bueno para todas las cosas, yo que me considero una persona creativa se me acaban las ideas.

8. A modo personal, ¿Qué condiciones o factores crees que dificultan que se dé la co-enseñanza por ejemplo en los talleres?

Así como primordial, tiempo, disposición y un espacio. Y el tiempo es difícil manejarlo. Nuestra distribución de carga horaria es de 65/35 y es totalmente insuficiente. Yo tengo una amiga que tiene 50/50 y dice que es maravilloso, onda que es imposible que algo no resulte. Mientras que yo sigo trabajando en la casa, llamando a mi compañera de trabajo y así, entonces yo creo que ese es el gran tema porque son muchas horas en sala y pocas horas para preparar todo y siempre falta algo o no se prepara como uno quiere porque realmente el tiempo no te da, sobre todo cuando es un trabajo para una persona.

9. Entonces según tu relato ¿Sería beneficiosos que se diera un trabajo colaborativo más organizado?

Si, totalmente incluso para aquellos que vayan más rápido dentro del aula, tu notas que hay chicos que se aburren, como la Juana, el Mati y así y, es porque hacen todo rápido, pero es imposible para mi seguir avanzando cuando hay otros que están muy desfasados como el Cristóbal o el José.

Y desde nuestro punto profesional también porque la vida es en base a la interacción. Y yo creo que se calma mucho como lo que uno siente en la sala.

10. Por lo que he visualizado acá se dan instancias como de trabajo en red, los días viernes ¿Qué tipo de instancia es esa? ¿Tu participas?

Yo no participo de ninguna, y si se dan, pero son como informativas con el profesor jefe, el encargado de ciclo y psicopedagogía, pero a mí solo me llega cierta información por email, pero muy general. Usualmente tratan como temas conductuales, pero tampoco te dan como herramientas de cómo abordar problemáticas que si se dan en aula.

Y como comentábamos el otro día, acá los directivos te hablan de trabajar colaborativamente pero no hay tiempo y menos espacio y al final todo es vía email o WhatsApp y eso no es mucho, pero es lo que hay.

11. Desde tu formación universitaria e incluso capacitaciones posteriores ¿Se hizo referencia al trabajo con otros profesionales?

Al menos en mi caso no, yo estude en la Universidad de los Andes y la verdad fue todo super teórico, pero como muy enfocado en los conocimientos curriculares básicos como de lenguaje, matemáticas y ese tipo de cosas. Que yo recuerde no hubo como un ramo o una instancia formal en donde se nos hablara de un trabajo en conjunto con otros profesores, quizás se nombró en alguna clase, pero solo eso.

Y en las capacitaciones que se enfocaban en el trabajo colaborativo para los proyectos institucionales si hubo más referencias, pero más que nada como a trabajar desde el compañerismo como algo intuitivo.

Aparte, a mí la escuela me pago mi especialidad en la Chile y quizás ahí hubo como más referencias a trabajar en red, pero de todos modos siempre es deficiente, siempre es de lo teórico cuando la práctica es la que te nutre en realidad, al final te plantean como que el trabajo colaborativo es una opción que puedes tomar o no y no debería de ser.

CONOCIMIENTOS SOBRE EL TRABAJO DE EDUCACION DIFERENCIAL O EN SU CASO DE PSICOPEDAGOGIA

12. Desde tu formación universitaria y de tu experiencia, ¿Qué labor se realiza desde la Educación Diferencial? ¿Cuál es su rol?

Yo tuve ramos de educación especial como necesidades educativas especiales, psicología del desarrollo, y ese tipo de ramos eran obligatorios. Si bien esos ramos no eran desde lo practico al menos se hace mención desde lo teórico.

Entonces con mis palabras, se encargan de estudiantes con necesidades educativas especiales, que necesitan más apoyo para poder avanzar.

Pero, por ejemplo, que yo te dijera que tengo las herramientas para trabajar con los niños, no. O sea, no me siento como preparada desde mi formación. Con las psicopedagogas y con ustedes (practicantes de educación diferencial) he entendido un poco más lo que significa hacer una adecuación o una adaptación, pero desde mi formación no.

Como te repito, mi formación fue super teórica y como siempre desde la salud y muy poco pragmático, por ejemplo, yo lo conozco, se lo que es, pero no sé qué hacer al respecto.

Entonces, yo creo que lo de la universidad no aporta mucho, son que en la experiencia uno aprende realmente.

Yo en mi formación, partí desde 1er año con una práctica de observación, que era una vez a la semana, en donde estas ahí básicamente siendo una panta, mirando todo. Yo gracias a dios tuve siempre muy buenas profes guías. Incluso en primer año me hacían hacer clases, el segundo año también tuve practica y el colegio donde estaba no había niños con necesidades educativas especiales entonces nunca tuve mayor relación.

Pero, de todas formas, uno incluso teniendo una práctica muy nutrida como en experiencia uno no sabe lo que es esto hasta que empieza a trabajar, y sabe que es responsabilidad que salga una prueba, guías, estar ahí en sala mediando, además hacer clase, lidiar con los niños que son todos distintos y realmente ahí uno dimensiona lo que es, tener que hacerlo todo y de una.

13. ¿Durante tu trabajo en la escuela has tenido relación con el departamento de psicopedagogía? ¿En qué situaciones?

Al menos con lo que se vive en este colegio, son las que primero tienen contacto directo con los papás, con los especialistas externos y las que se encargan a acompañar a los niños que tengan como más dificultades ya sean permanentes o transitorias y a veces se supone que están en sala.

14. ¿Y en tus clases, te toca estar con alguna psicopedagoga?

No, o sea hay una tutora, la Bernardita que ella es externa y va una vez a la semana, pero no es como sistemático. Aparte como son contratadas por los papás se enfocan solo en un niño y los demás lo notan mucho, entonces yo le pido que igual se pasee por la sala para que no se note tanto.

Porque si lo pensamos, no solo el que está en la nómina (estudiantes que presentan más dificultades) es el que nos importa sino todos. Y a medida que va avanzando el año se nota mucho la brecha como la diferencia entre los que no les cuesta nada y a los que les cuesta un poco más.

Pero ponte hace dos años eran solo adecuaciones desde psicopedagogía y ahora se supone que debería ser un trabajo más conjunto como intencionado en

que nosotras desde nuestra experiencia podamos apoyar a psicopedagogía para que se pueda desarrollar mejor material.

Pero en mi sala nunca ha entrado nadie de psicopedagogía, solo tu este año, pero nadie más.

15. *¿Qué opinas de la labor que realiza la educadora diferencial o en este caso las psicopedagogas?*

Yo creo que su rol es super fundamental para que esto resulte (proceso de enseñanza-aprendizaje) pero tiene que estar bien dirigido. Porque una psicopedagoga para un ciclo es un crimen.

Sobre todo, cuando se acepta un niño en el colegio, uno se tiene que hacer cargo de él, entonces tener una sola persona encargada de muchos niños no funciona. Por ejemplo, yo tengo al José y creo que ese niño a aprendido solo desde el afecto, porque no es como que yo tenga muchas habilidades o muchas herramientas para poder ayudarlo, ahora estas tú, pero, así como yo no siento que tenga las herramientas como para ayudarlo o abordarlo y, me cuesta porque de repente la psicopedagoga a veces no esta y tú tampoco estas en las clases de la tarde. Además, la conversación que tengo con psicopedagogía no es una comunicación tan fluida entonces a veces se dificulta mucho la formación de los niños con más necesidades.

Incluso a uno se le va, como que la inercia en la que uno está aquí inmerso hace que estos niños pasen tan desapercibidos porque no generan ruido dentro de la sala. Incluso hoy yo miraba al José y pensaba “¿Estará entiendo todo lo que estoy diciendo?” porque está ahí en la sala, pero puede que este en otro planeta, y eso que ha mejorado porque se ve más participativo y como más “oreja”.

Por ejemplo, con la psicopedagoga tratamos de coordinar reuniones, pero yo tampoco tengo como un tiempo para coordinar con ella y sus tiempos, es imposible. Piensa que soy yo con un solo curso en 3ro básico y el ciclo es de 13 cursos con 10.000 profesores que hacen sus asignaturas desde especialidad, toda la coordinación se va a las pailas así.

De hecho, yo creo que deberíamos tener PIE, porque yo no entiendo como aceptamos niños de los que no nos podemos hacer cargo, porque debería ser como requisito PIE, porque si no pasa esto, que es como a medias y por eso muchos niños desertan. No tenemos como las herramientas porque tampoco hay capacitaciones como de las relaciones con educación diferencial.

Capacitaciones hay, pero desde la especialidad y hubo una vez uno del DUA, y era voluntario a las 7 de la tarde, y te juro éramos 3 personas imagínate. Y eso es resultado de la disposición, y también el tiempo que tienen los profes porque hay mucha pega y uno también tiene familia y otras responsabilidades.

Y es super difícil que se den estas instancias, como la de la conversación pedagógica, por ejemplo, poder conversar con colegas que pasas te pueden aportar a ti en tu practica con ciertos niños, porque en general se habla del curso completo tanto con otras profes y con Carolina que es la encargada de psicopedagogía. No hay tiempo para poder hablar de casos individuales.

Lo más concreto que hacemos con psicopedagogía es que te mandan la nómina, pero si yo tengo 8 cursos y nomina en todos, créeme que hay muchas de ellas que no voy a leer, porque el tiempo no te entonces hay problemas de tiempo y prioridades. No se da la importancia a los niños que aceptamos y deberíamos hacernos cargo.

16. ¿Qué pasa con las adecuaciones? ¿Cómo se realizan?

Las adecuaciones, se mandan por email en general o me las dan ya impresas y a veces las reviso y mando acotaciones si es que hay alguna barbaridad sino no hay mucho que hacer, pero no hay como un trabajo conjunto al respecto. Y al final la intervención de psicopedagogía tiene ver más con un tema de formato que como de aprendizaje. Y eso igual me preocupa porque se supone que uno debe adaptar la evaluación con fines pedagógicos reales y es terrible lo que pasa porque ella adecua una guía o una evaluación sin estar en sala, entonces no sabe lo que pasa dentro de la sala y evalúa algo que no sabe. Por ejemplo, eliminan ciertas preguntas de un ítem y es justamente lo que yo tenía que evaluar,

entonces se entorpece el trabajo y demanda más tiempo porque no hay conversación, no hay comunicación fluida y nunca hay como buenas adecuaciones.

De hecho, hace poco, yo fui super preocupada donde la encargada de Psicopedagogía y le dije “yo no sé qué hacer con este estudiante, porque no comprende nada y necesita apoyo externo que no lo le puedo dar” y si te fijas es un curso maravilloso, pero él y otro estudiante hacen las tareas, pero no participan y si lo hacen a veces no tiene nada que ver lo que acotan con la clase. Y yo sola no puedo, y de eso no ha pasado nada, nadie ha ido a ver cómo trabaja el estudiante. Sé que le hicieron una prueba como para derivarlo a un especialista con los papás, pero mientras ¿qué pasa con él? Y te das cuenta que se pierde el foco, porque el niño es lo importante su aprendizaje y yo me veo obligada a seguir con la clase.

EXPECTATIVA SOBRE LA EXPERIENCIA

17. ¿Qué esperas del trabajo que realizaremos?

Aprender mucho, me siento super emocionada de aprender y de lo que salga de ambas en pro de nuestro propio aprendizaje como profesionales con una estrategia de trabajo diferente y el de los niños.

A mí me pasa, que a veces te veo en clases y siento que es tan natural para ti mediar y abordar a los chiquillos, ellos te captan super rápido y luego como que pasas viendo si han avanzado y les ha funcionado mucho. Yo he descansando mucho en ti en sala, todo se hace más ameno porque somos dos para los chiquillos. Así que full emocionada de poder tener estas instancias.

ANEXO 10: CUESTIONARIO SESIONES DE PLANIFICACIÓN
FECHA: 7 DE OCTUBRE DEL 2019 CURSO:3RO

5. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

Esta es la primera sesión, yo (docente) traje el material que había para la clase según la planificación que ya había y vimos el objetivo a trabajar. La educadora diferencial en formación se encargará del material que luego me enviará para la revisión.

6. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

Revisar el texto de Rodríguez antes de comenzar a planificar nos sirvió a ambas para establecer una forma de proceder. A pesar que no es una receta de como colaborar te presenta ciertos lineamientos de los cuales pensar para trabajar juntas.

Una vez que empezamos a planificar íbamos verificando algunos puntos que planteaba este autor como definir roles, actividades, etc.

Por un lado, fue bueno revisar la guía que ya había, porque nos dimos cuenta que no era motivante para introducir el desarrollo de la habilidad de describir.

7. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

Ninguna dificultad, todo se coordinó de manera muy natural.

8. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

La adecuación de los recursos. Como son clases de 45 min es complejo poder hacer algo más completo. Por lo tanto, las pequeñas actividades que se logran hacer dependen mucho de lo motivadora que sean para los niños.

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?	Se ocupa la distribución que ya existe. Estudiantes en grupos de cuatro. Funciona esta manera de trabajo.
¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?	Se observo el material, se conversaron los cambios para la actividad que debe ser ejecutada por la educadora diferencial en formación.
¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?	Se evalúa de forma transversal la participación de los estudiantes y que argumenten sus respuestas relacionadas con el objetivo. Se evalúan nociones de descripción.
¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?	A través de la observación para luego en la próxima junta poder conversarlo.
En sesiones implementadas con anterioridad ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resulto o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las decisiones tomadas en colaboración?	

1. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

Como yo (docente de educación regular) tengo acceso a las planificaciones traje le contenido que deberíamos trabajar con la guía que se adjunta. Entre ambas mejoramos el material en la misma planificación considerando cada punto, tanto a nivel general como para el estudiante que presenta mayores dificultades en la lectura.

2. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

Una vez más la importancia de la actividad, ojo en el material. Esta vez sí nos sirvió la guía, era un buen recurso, pero debían modificarse cosas mínimas que hicimos en el momento juntas. Como lo hicimos en ese mismo instante se pudo mandar a imprimir esa guía para los estudiantes. Vimos también las modificaciones para el estudiante que tiene mayor dificultad para que pudiese hacer un trabajo más personal en la sal sin necesitar tanta mediación.

3. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

No hubo ningún problema para tomar decisiones conjuntas.

4. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

En estas dos últimas sesiones de planificación lo que se atiende con mayor foco es la adecuación del material. Yo lo atribuyo al poco tiempo para la clase y la necesidad de hacer actividades que cumplan efectivamente con el objetivo.

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
<p>¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?</p>	<p>Se sigue ocupando la distribución que ya viene dada en la sala. (grupos de 4 estudiantes)</p>
<p>¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?</p>	<p>Los recursos como guías ya vienen listo. Sin embargo, hay que adecuarlos para el curso dependiendo del tipo de guía. En este caso se modificaron algunas cosas como el tipo de letra y otras adecuaciones de acuerdo a las necesidades de un estudiante que tiene mayores dificultades.</p>
<p>¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?</p>	<p>Los conocimientos que serían los objetivos ya vienen dados desde una secuencia didáctica. Pero se evalúan aspectos transversales como participación y también desarrollo de habilidades para describir con mayor argumentación.</p>
<p>¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?</p>	<p>Observación y de forma más tangible, revisar la guía que resuelven.</p>
<p>*En sesiones implementadas con anterioridad* ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resultó o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las decisiones tomadas en colaboración?</p>	<p>Si, fue lo primero que se conversó y estuvimos muy satisfechas con el resultado de la clase anterior. Esta vez fue aún más fluido en cuanto a las decisiones que tomábamos. Y agregamos realizar el material juntas en el mismo transcurso de la sesión</p>

1. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

Yo (docente de Lenguaje) traje la guía y el objetivo y Paloma trajo un texto para que pudiésemos compartir impresiones, la Tablet si había que modificar algún material. Y esta vez establecimos como nos íbamos a organizar en la clase, y será en grupos iguales.

2. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

El texto que leímos te muestra que establecer el trabajo colaborativo es posible y tiene múltiples beneficios. Si me fije que estamos a años luz de algo como eso, pero es bueno empezar por algo. Leer este tipo de texto te demuestra que es posible, pero también se requiere mucho apoyo de las cabezas de las escuelas.

Revisamos lo de la clase pasada, que funcionó bien, los estudiantes captaron la actividad, fueron más autónomos, sobre todo se vio reflejado en el estudiante con mayor dificultad, que solo te llamo para saber si debía pintar el dibujo de la guía. Se tardó un poco más pero tampoco se frustró así que todo perfecto.

Sobre la planificación, no podíamos modificar la guía porque ya estaba impresa para todo el curso, pero lo que hicimos fue un ppt en conjunto para mejorar el aspecto visual y así poder motivar más a los estudiantes.

Ya lo dije, pero fue ventajoso poder hablar sobre la organización dentro de la clase y así poder abarcar mejor a los chiquillos.

3. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

No hubo nada difícil para ponerse de acuerdo, lo que más nos costó fue como asumir que teníamos que ocupar una guía super monótona y fome.

4. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

La que demanda más tiempo siempre es la modificación del material, pero esta vez tomando atención a otras cosas como la organización en la sala para ayudar a los chiquillos al trabajar la guía.

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
<p>¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?</p>	<p>Se sigue ocupando la organización de la sala, que es grupos de a 4, esta vez una se quedara con 4 grupos y la otra con 5 para trabajar de forma paralela.</p>
<p>¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?</p>	<p>Como se dijo, la guía teníamos que ocuparla, pero hicimos un recurso de apoyo a la guía más motivante.</p>
<p>¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?</p>	<p>Se sigue practicando la descripción de personajes o paisajes, entonces se evalúa como han ido desarrollando el vocabulario para describir, como lo articulan, etc, además, de visualizar la participación.</p>
<p>¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?</p>	<p>Como aún no hay una evaluación formal, es a través de la observación sobre la participación y luego una revisión de las guías que realizan.</p>
<p>*En sesiones implementadas con anterioridad* ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resulto o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las decisiones tomadas en colaboración?</p>	<p>Si, es lo primero que se hace en las planificaciones. Esta vez revisamos la forma de hacer las clases, el material siempre se ha adaptado bien al curso y con eso no hemos tenido problema.</p>

1. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

Igual que en las sesiones anterior, yo me encargo de llevar el material que se supone es para la clase y el objetivo de la clase. Paloma se encarga de traer la Tablet para realizar algún ppt o algo. Esta vez nuestro rol en el aula será compartido, coexistiendo en la actividad.

2. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

Además de lo que siempre revisamos que es el material, notamos que podíamos establecer trabajo cooperativo entre algunos estudiantes que no necesariamente se sientan en el mismo grupo. Esto paso porque en la clase anterior vimos que algunos de los niños que terminaban antes, en vez de deambular por la sala ayudaban a sus compañeros que iban más atrasados o que les costaba un poco más.

Sobre el material, la guía que existía la transformamos en un ppt para mostrar algunos tips de ayuda, decidimos que de todos modos la guía se les va a imprimir para que puedan estudiar, pero durante la clase se hará de forma colectiva tratando de que participen aquellos que les cuesta aventurarse un poco más. El ppt al inicio son como tips para describir y luego viene una actividad colectiva también para ver cómo están los chicos sobre la descripción.

3. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

No se ha presentado ninguna dificultad para coordinar alguna decisión.

4. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

Las temáticas se han incrementado, sigue demorando más la realización del material porque hay que considerar de qué manera llamamos la atención de los chiquillos que son super visuales y participativos.

Ahora también intentaremos coexistir en la sala, ambas conocemos la planificación, hicimos el material y manejamos el contenido. Por lo tanto, solo debemos respetarnos y coordinarnos dentro de la sala.

Establecimos también algunos cambios de puesto en la organización de los chiquillos para que se puedan apoyar más fácil.

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
<p>¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?</p>	<p>Esta vez se establecieron algunos cambios en la organización de la sala para que los estudiantes puedan cooperarse entre sí de manera fácil. Se ocupan los palitos preguntones para mediar las oportunidades de participación.</p>
<p>¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?</p>	<p>La guía se imprimirá para que los niños puedan estudiar para la evaluación, pero se realizó un ppt con algunos tips de ayuda que les pueden servir, y luego viene una pequeña actividad practica que se hará de forma colectiva.</p>
<p>¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?</p>	<p>Al igual que en las otras sesiones aspectos transversales como la participación, y en conocimientos el desarrollo de la habilidad para describir tanto personajes como paisajes.</p>
<p>¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?</p>	<p>En esta clase es más observación.</p>
<p>*En sesiones implementadas con anterioridad* ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resulto o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las decisiones tomadas en colaboración?</p>	<p>Siempre se discute sobre lo que pasa en la clase, siempre hemos quedado felices y vamos mejorando ciertas cositas.</p>

1. ¿Qué roles se establecieron en esta sesión tanto para la docente de ed. Básica como de la educadora diferencial en formación?

Antes de empezar a planificar, vimos un video sobre buenas prácticas, la verdad a mí me pareció genial que uno como profe que se inicia en esto pueda escuchar a otros que ya tienen espacios más institucionalizado y que te motiva a poder profesionalizar más estos espacios de colaboración. Conversamos mucho al respecto y es verdad que cuando uno ve los frutos de esto, te motiva a seguir, como que te comprometí.

Esta vez el contenido cambio, comenzamos con el género dramático y el objetivo que se trabaja en varias clases es poder dramatizar unas pequeñas obras de teatro de comedia bastante breves.

2. ¿Qué aspectos cree que fue ventajoso revisar a través de la instancia colaborativa?

Como había que decidir quienes iban a integrar los grupos para las obras, era necesario elegir uno a uno los estudiantes, que se pudiesen nutrir, apoyar y evitar discusiones entre ellos. Ese trabajo fue lo más demorado, pero eso hará que en la sala todo sea más fluido y será un relajo.

Otro aspecto es como nos organizaremos en la sala y será en grupos paralelos para que podamos ayudar mejor a cada grupo a organizarse con las obras y ver si necesitamos hacer algún cambio.

3. ¿Qué dificultades se presentó para ponerse de acuerdo?

No se presentan dificultades para ponerse de acuerdo

4. ¿Qué temática como la adecuación de los recursos, la modalidad de trabajo, la participación estudiantil, etc fue abordada con más profundidad y generó más debate entre las involucradas?

En este caso lo más importante fue poder organizar a los estudiantes para agruparlos según las obras y que aquellos que son más introvertidos o les gusta soltarse más tengan a otro más extrovertido que lo motive.

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
¿Cómo se estableció la forma de participación de los estudiantes? ¿Qué se consideró conjuntamente para definirla?	Si esta vez un mayor foco en esto porque tiene que estar muy bien organizado. Nos sirvió mucho que ambas conocemos mucho a los chiquillos y sus personalidades.
¿De qué manera se establecieron los recursos que se van a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza en colaboración? ¿Se abordó en forma conjunta las adecuaciones para aquellos estudiantes que lo requieren?	Este punto no lo hablamos, como las obras bien listitas, no era un tema.
¿Qué decisiones se consensuaron para definir aquello que se evaluara: conocimientos, habilidades y actitudes considerando a todos los estudiantes?	Por esta clase que es más introductoria, algo más transversal como la disposición al trabajo en equipo.
¿Cómo se estableció de forma conjunta la manera de evaluar los aprendizajes en todos los estudiantes? ¿Se consideró en la toma de decisión el aprendizaje de todos y todas en el aula?	Observación y mediación en este caso.
En sesiones implementadas con anterioridad ¿Se realizó una reflexión conjunta sobre aquello que resultó o no en clases que fue definido en el diseño de la enseñanza? ¿Se incorporaron estos resultados para ajustar las decisiones tomadas en colaboración?	Obviamente, sobre todo por las circunstancias que obligaron a hacer un paréntesis muy grande pero que a través del análisis de lo que hicimos estábamos muy contentas de lo que habíamos logrado.

ANEXO 11: CUESTIONARIO CLASES IMPLEMENTADAS

Fecha clase: 9/10 Fecha planificación: 7/10 Curso: 3° básico

6. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

Eliminar la guía y hacer el juego colectivo de “¿adivina quién?”, motivo muchísimo a los estudiantes, solo querían participar y absolutamente todos participaron incluso el más retraído.

7. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

Nada.

8. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

Creo que para ser la primera vez que planificamos juntas, logramos que la clase saliera super bien, y por hoy siento que todo lo que necesitábamos ver, reaccionamos bien y fue muy natural todo en la sala. Quizás deberíamos organizarnos mejor sobre como participamos ambas en la clase.

9. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

Como hable en la respuesta anterior, no nos preocupamos de eso, pero siento que se dio natural, obviamente tenemos que ver cómo somos ambas protagonistas, pero para ser la primera vez siento que está muy bien como lo manejamos.

10. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

Es la primera vez que planificamos juntas y hacemos la clase.

Fecha clase: 11/10 Fecha planificación: 9/10 Curso: 3° básico

1. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

Las adaptaciones que hicimos a la guía, sirvieron super. Casi ni mediamos, incluso con el estudiante que presenta mayor dificultad en lecto-escritura. Eso me llamo mucho la atención, que pudiese solo y lo hizo muy bien.

2. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

Nada fue un obstaculizador. Con actividades aburridas trabajan igual y al proponerles unas más motivantes mejor aún.

3. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

Algo que pasa siempre es que hay niños muy motivados por participar y haya como tres que son más calladitos, levantan la mano, pero pasan tan piola que uno los pierde en la sala y eso deberíamos tomar como más atención.

4. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

Aunque no decidimos como íbamos a organizarnos en la sala, se vio algo bacán, como yo tuve que salir porque me buscaban para otra cosa tú te hiciste cargo de la clase, y sabias lo que venía, que había que hacer, todo entonces la clase fluyo normal, los chiquillos respondieron super bien y eso es como un alivio para mí que siempre es como estar sola y si pasa algo los tengo que dejar como en la nada un rato.

5. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

Mas que una decisión, yo creo que el hecho de hacer equipo en la sala, o sea es un alivio enorme, y la calidad de las actividades es mucho mejor, más enfocadas a ellos porque este curso es diferente a otro y para ellos la típica guía no funciona tan bien como reinventarse en prácticas.

Fecha clase: 16/10 Fecha planificación: 14/10 Curso: 3° básico

1. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

Lo primero fue la utilización del palito preguntón, los niños se adaptaron al tiro a esa manera de participar, super atentos y ansiosos por salir y de esa manera logramos que todos participaran incluso los más piolas.

El uso del ppt que hicimos como apoyo a la guía los motivó, porque cuando le entregamos al guía como super apagados como diciendo “¿Otra guía más? Pero con el apoyo que hicimos, dándole la opción de que cosa describir se motivaron aún más, y como que buscan mostrarte lo que hacen.

Y una vez instalada la actividad, habernos dividido al curso en dos fue más fácil poder mediar, y también poder monitorear lo que iban haciendo. Fue mucho más relajante para mí.

2. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

Ninguna hasta el momento, todo muy satisfactorio para mí y en las clases para los niños.

3. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

Como en esta clase funciono todo super, no veo como algo puntual en lo que debamos como preocuparnos más de la cuenta.

4. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

Esto funcionó super, por primera vez dijimos “ya haremos esto” nos dividimos al curso en dos y salió, pero increíble, los chiquillos respetaron hasta a quien dirigirse cuando había pequeñas dudas o querían mostrar su trabajo, fue super aliviante para mí. Creo que funcionó increíble.

5. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

La forma de organizarnos en la sala obviamente lo ves y lo vives y es bacán como todo se articula y funciona increíble, el uso de los palitos preguntones como la importancia de que hablen todos los niños.

Fecha clase: 18/10 Fecha planificación: 16/10. Curso: 3° básico

1. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

Como esta clase era de repaso fue bueno mostrar como tips para describir para que puedan estudiar en la guía, pero también mostrarlo y que lo usen en la actividad que hicimos para practicar, y estaban muy motivado por participar, pero igual respetaron mucho los turnos según los palitos preguntones.

También sirvió mucho cambiar algunos de puesto para que los otros también se vieran beneficiados que son más calladitos que a veces les cuesta como enchufarse.

Y lo que más me sorprendió es que esta vez coexistimos en la sala sin problema. Estamos tana costumbradas a compartir ese espacio juntas que se naturaliza todo, o sea ya al inicio era como ya entras tú y acotas o yo y luego ay era más fluido como en las miradas y salió bacán, los chiquillos agarraron bien el hilo de todo.

2. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

Nada.

3. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

Solo considero que hay que seguir como coexistiendo en la sala hasta que ya sea super naturalizado y fluido.

4. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

Funcionó súper bien como decidimos como responsabilizarnos y ser parte de la clase, lo logramos como esa complicidad de cuando entra una y la otra.

5. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

Lo que me ha sorprendió en estas clases, coexistir con otro profesional dentro de la sala que te alivia mucho, es estar acompañada, nutrirse, todo bien.

Fecha clase: 2/12 Fecha de planificación: 28/11 Curso: 3° básico

1. ¿Qué decisiones tomadas en la planificación conjunta fueron un facilitador en la clase?

El haber decidido y darnos el tiempo como de organizar a los chiquillos se notó mucho, felices con quien les había tocado, los más motivados, incentivando a los más retraídos, felices porque les encanta como actuar.

Después se notó que habernos dividido el curso en dos fue lo mejor, porque estaban como tan motivados que hacían muchas preguntas y sirvió como esa organización para resolver dudas de forma más personalizada ya provechamos al máximo el tiempo.

2. ¿Qué decisiones abordadas en la planificación colaborativa fueron un obstaculizador en la clase?

Ninguna.

3. ¿Qué aspecto visto en clase debería ser abordado en la próxima planificación que no se haya considerado?

Esta es la última, pero obviamente queda un aprendizaje, una motivación a trabajar con otro y si no se puede al menos propiciar más la conversación pedagógica que pucha que nos nutre y los beneficiarios son los niños, si al final todo es por ellos.

4. ¿Los roles adquiridos en el diseño de la enseñanza funcionaron en el desarrollo de la clase? ¿De qué forma?

Funcionó super dividirnos el curso en dos, o sea lo vivimos. Hubiese sido sola, me vuelvo loca, pero juntas todo se comparte, la responsabilidad y la pega es más grata.

5. ¿Qué decisión considera fue importante que haya sido abordada en forma conjunta y que no se había considerado en profundidad cuando planificaba anterior a la experiencia colaborativa?

La increíble diferencia cuando hay alguien más contigo en la sala, cuando la planificación es más diversa, cuando se hacen actividades para que los niños, todos los niños sean más autónomos. Es increíble el cambio, al final es como ofrecer oportunidades para que todos exploten al máximo sus habilidades.

ANEXO 12: TRANSCRIPCIÓN NOTAS DE CAMPO: ETAPA DE PLANIFICACIÓN COLABORATIVA

Sesión de planificación: N°1 ___ Fecha: 7 Octubre 2019 (ADIVINA QUIEN)

5. ¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?

En esta ocasión revisamos el texto de Rodríguez, vi a la docente muy motivada considerando lo que este autor plantea y que guía el camino para colaborar. De esta manera, fue más fácil poder planificar en conjunto por primera vez. Cuando analizamos la guía que estaba hecha para esta clase, consideramos que era poco motivadora para introducir el contenido (describir personas) y aprovechando que los estudiantes de este curso son muy participativos, decidimos realizar un juego a través de un ppt tipo adivina quién.

Considerando el tiempo de la clase (45 min) sería un juego colectivo.

6. ¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?

No hubo ninguna decisión que generara debate o que hubiese sido difícil de coordinar. Sin embargo, en esta primera instancia no se definió bien si el material lo revisaríamos junta una vez realizado por mí, y el enfoque de co-docencia en sala quedo al quehacer intuitivo de ambas.

7. ¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?

Desde desechar la guiar, hasta el planteamiento de la actividad y la modalidad de esta todo fue fácil de decidir. Lo atribuyo a una disposición de ambas por colaborar y promover actividades más motivantes que inviten a los estudiantes a participar.

8. ¿De qué manera se generó la acción conjunta?

Se realizó en el horario establecido y en el espacio acordado, no demoró tanto tiempo, se definieron los roles de cada una, hubo una conversación para ver el material y se estableció la decisión de modificarlo. Fue un momento ameno, y una conversación fluida con fines pedagógicos. La encargada de hacer el material fui yo y luego acordamos que se lo enviaría por email para que lo viera.

Sesión de planificación: N°2 ___ Fecha: 9 Octubre 2019 (GUIA MOUNSTRUO)

1. ¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?

Primero hicimos una reflexión sobre la clase pasada, compartimos nuestras apreciaciones sobre como funcionó la actividad, que los estudiantes se observaron muy motivados y que se logró el objetivo. Esta vez comenzamos a utilizar una Tablet para hacer altiro el material y realizarlo en conjunto

Con respecto a la clase a planificar, la guía que venía lista con la clase la analizamos y decidimos que era un buen material. La guía si sería modificada por el tipo de letra que venía en manuscrito y se pasaría a imprenta, pues los estudiantes trabajan con este último tipo de letra. Y en el caso de un estudiante que presenta mayores dificultades en el proceso lecto-escritor se aumentaría el tamaño de la letra y se resumiría la descripción que tiene que leer para motivar un trabajo más autónomo.

2. *¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?*

En esta sesión tampoco hubo mayores dificultades para tomar acuerdos, en cada propuesta, tanto de la profesora como mis ambas fuimos muy asertivas y concordábamos en todo.

3. *¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?*

Los cambios que había que hacer en la guía, ambas conocemos las dificultades que tienen los estudiantes frente a la manuscrita y que eso iba a hacer que la clase demorara más.

4. *¿De qué manera se generó la acción conjunta?*

Igual que la sesión anterior fue un momento ameno y de conversación fluida, todas las ideas que proponíamos eran acordes a lo que necesitábamos y eso hacía más fácil la toma de decisiones. Lo atribuyo a que ambas conocemos al curso y a cada estudiante. Además, se ve como la motivación que hay para mejorar las actividades en clases.

:

Sesión de planificación: N°3 Fecha: 14 Octubre 2019 (GUIA BULLDOG)

1. *¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?*

Comenzamos hablando de la clase anterior y de cómo resultó. Quedamos satisfechas con los aprendizajes. Sin embargo, notamos que había algunos estudiantes que no participan mucho y era importante propiciar la participación de ellos. Para esto se decidió hacer palitos preguntones, pero en aquellos estudiantes que no participaban tanto se le puso un punto rojo a un extremo para poder intencionar de forma más natural su participación. Además, comentamos la situación en la que yo tuve que hacerme cargo de la clase casi al final y que todo resultó bien porque ambas conocíamos la planificación y las actividades a realizar

En esta sesión se trabajó con el texto se puede, un fragmento de una escuela particular que tenía institucionalizado espacios de colaboración, en donde utp entraba al aula, etc. Un trabajo en red más organizado de forma transversal en la escuela. Frente a esto conversamos y la profesora se veía muy sorprendida al ver que la gestión al dar estos espacios y estar comprometidos cambiaba la cultura escolar de forma estructural para trabajar en conjunto. Y los docentes mejoraban el ambiente laboral y las clases que hacían. En conjunto concluimos que las condiciones deben ser intencionadas desde la administración, pero de todos modos se pueden generar pequeños cambios si los docentes tienen la disposición a mejorar sus prácticas al trabajar con otros.

Respecto de la clase, la guía que estaba hecha no nos convencía, pero de todos modos la debíamos ocupar. Lo que hicimos fue a través de un ppt mostrar la guía con elementos más visuales para no que no fuese tan monótono el trabajo individual. Para apoyar dentro del aula decidimos que dividiríamos al curso en la mitad para facilitar la entrega de apoyos. El ppt lo hicimos en el momento para poder hacerlo juntas

2. *¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?*

Un aspecto que no fue difícil de coordinar, pero si fue como algo que nos dificultó fue que la guía para esta clase ya había sido mandada a imprimir y no podíamos no ocuparla. Por lo tanto, tuvimos que buscar de qué manera trabajábamos con ese mismo material pero que fuese más motivante y se adaptará a las necesidades de todos.

3. *¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?*

La forma de co-docencia en el aula fue propuesta por la docente y consideramos que era una manera más personalizada de ofrecer apoyos teniendo en cuenta que al promover un trabajo más autónomo y personalizado era probable que se generaran más dudas por parte de los estudiantes.

4. *¿De qué manera se generó la acción conjunta?*

Al igual que las sesiones anteriores de planificación fue en un ambiente ameno y de confianza para exponer ideas y proponer. Se nota una motivación por mejorar las actividades para los estudiantes y colaborar es más fluido que al inicio, la profesora ya llega con el objetivo y la guía si está hecha y comenzamos a tomar decisiones inmediatamente.

Sesión de planificación: N°4 Fecha: 16 Octubre 2019 (ESTUDIO)

1. ¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?

Primero comenzamos comentando la clase anterior e hicimos como un recuento del contenido que veníamos trabajando con los estudiantes y de cómo veíamos sus aprendizajes, hablamos sobre aquellos que participaban mucho y estaban muy atentos y de aquellos que no participan tanto o de los que notábamos cierta dificultad. Esto nos ayudó a organizar el trabajo que debíamos planificar, estableciendo grupos de trabajo de aquellos que les costaba menos con los que les costaba más de acuerdo a sus características personales y de afinidad.

De la clase planificada había una guía que nos ayudó a guiarnos y nos apoyamos en ella para generar material visual que nos ayudara a practicar el contenido y a entregar algunos conocimientos. Esta vez la forma de co-enseñanza en la sala sería ir interviniendo ambas coexistiendo. Con ayuda de la Tablet hicimos en conjunto el material y así ir proponiendo como hacer las cosas.

2. ¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?

No fueron difíciles de tomar, pero esta vez la consideración de las sesiones anteriores tomó más relevancia ya que se acercaba una evaluación y era necesario poder responder a las necesidades educativas que veíamos en la sala para que todos pudiesen demostrar sus aprendizajes. Esto lo atribuyo a que nos sentimos responsables del proceso educativo de cada estudiante

3. ¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?

Esta vez todo fue pensado más de lo habitual, los grupos de trabajo, como intencionar la participación, de qué manera ir mediando, etc para que todos los estudiantes alcanzaran los conocimientos y fuesen autónomos en la realización de la evaluación que se acercaba. Sin embargo, todo flujo fácilmente, en ningún punto hubo como un debate al respecto, siempre propositivas y asertivas a las ideas.

4. ¿De qué manera se generó la acción conjunta?

Como dije anteriormente todo flujo de forma natural, las ideas que dábamos ambas eran asertivas con lo que buscábamos, teníamos una meta en común y las propuestas estaban mirando eso.

1. ¿Qué reflexiones se generaron en conjunto para la acción pedagógica?

Para comenzar esta última sesión se realiza una conversación sobre la ausencia en estos días. El contenido anterior ya paso, pero recapitulamos nuestras estrategias utilizadas y como se reflejaron en el aprendizaje de los niños. La docente me cuenta que en la evaluación no hubo mucho que mediar, que los estudiantes sabían lo que debían hacer incluso que aquellos que en algunas clases estaban poco participativos y se les veía con mayor dificultad eran aquellos que se sentían más seguros en la prueba.

además, la docente me pone al tanto que comenzaron con una nueva unidad del género dramático y que los estudiantes deben practicar obras teatrales. Con esto decidimos lo grupos según las características y afinidades de cada uno para fortalecer el trabajo cooperativo entre ellos y la autonomía.

Se estableció también la forma de trabajar en el aula, la cual será en grupos simultáneos para poder ir apoyando a los estudiantes par que organicen los personajes, diálogos, etc.

Al terminar de planificar vimos el video sobre las buenas prácticas y realizamos una plenaria. Me sentí muy comprendida y acompañada con la docente cuando ella hace referencia a que debemos colaborar y nutrirnos porque esto es por todos los estudiantes y es imposible para uno solo responder a todos.

2. ¿Qué acuerdos fueron más difíciles de coordinar? ¿A que atribuyó esta dificultad?

Algo que no fue dificultoso, pero si demoro más fue leer las obras y decidir los grupos considerando las características de los niños. Esto fue demoroso, pero sabíamos que luego iba a aliviar la labor en la sala.

3. ¿Qué acuerdo fue más fácil definir? ¿A que lo atribuyo?

En todas las sesiones de planificaciones el ambiente fue siempre ameno y de confianza, y todas las decisiones se tomaron en conjunto y muy fáciles de definir, a lo más, el tiempo era el que lo hacia un poco más dificultoso.

4. ¿De qué manera se generó la acción conjunta?

La sesión fue en el tiempo y en el espacio acordado, ambas fuimos puntuales y cada una traía lo que debía, la profesora el objetivo y los materiales de lo que ya disponía y yo una Tablet para poder hacer los recursos. Todo se dio en un clima de confianza y de reflexión continua sobre la practica educativa.

ANEXO 13: TRANSCRIPCIÓN NOTAS DE CAMPO: SESIONES DE CLASES IMPLEMENTADAS

Sesión de implementación: N°1 ... Fecha: 7 de Octubre

5. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funciona? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?

Lo primero que se visualiza es la motivación de los estudiantes para participar de la actividad. Todos estaban muy atentos para poder formar parte de adivinar a unos de sus compañeros a través de características diferentes sin dar su nombre. Esto fue porque la actividad la hicimos pensando en que ese curso siempre es muy participativo y le gustan las actividades en donde no necesitan estar en silencio y sentados.

6. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?

Durante la clase todo funciona de forma adecuada, las actividades.

7. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?

Aspectos que no fueron conversados como el enfoque de co-enseñanza en la clase de implementación, ya que en la clase tuve un rol más de apoyo mientras la docente guiaba la clase. Y creo que deberíamos hacer el material en conjunto, así ambas tomaríamos decisiones sobre lo que se va haciendo.

8. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

Como planificamos juntas, y la actividad funciona creo que fue satisfactorio ver que logramos hacer una actividad dinámica con propósitos pedagógicos reales que funciona. Además, aquello que había quedado inconcluso, la docente lo maneja a diario y en ese sentido solo me aparte a la forma de ella guiar la clase y funciona.

Sesión de Implementación: N°2 ... Fecha: 9 Octubre 2019

1. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funciona? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?

Cambiarle el tipo de fuente a la guía sirvió para que los estudiantes trabajaran mejor de forma autónoma. En el caso del estudiante que presenta dificultad en el proceso lecto-escritor, realizo la guía de forma individual y autónoma sin ningún problema, sus únicas preguntas hacían referencia a si debía pintar su dibujo o no.

Otro aspecto que fue favorable fue decidir el enfoque de co-enseñanza en la planificación. Así ambas, sabíamos que hacer.

Otro factor importante fue modificar el material juntas. Primero porque ninguna de las dos teníamos que hacerlo en otro horario y así podíamos tomar las decisiones en conjunto.

2. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?

Creo que siempre hay que ir pensando nuevas metodologías pero que no se visualizan en esta clase como un obstáculo.

3. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?

Creo que aún falta reflexionar sobre aquellos que van rápido que la media del curso y no enfocar todos los esfuerzos en aquellos con dificultad. Se podría generar propuestas metodológicas que beneficien a ambos.

4. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

Este es el resultado de una colaboración, por tanto, la responsabilidad es 50 y 50. Gracias a nuestro esfuerzo por proponer actividades pensadas en este curso en particular han funcionado adecuadamente.

Sesión de implementación: N°3 _____ Fecha: 14 Octubre 2019

1. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funcionó? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?

El ppt que hicimos para apoyar la guía funcionó, los estudiantes engancharon con la actividad y siempre participativos al momento de la revisión. Además, paso que aquellos que habían terminado antes fueron un aporte y ayudaron a aquellos compañeros que iban con un poco más de dificultad.

La forma de co-docencia funciono perfectamente y nos ayudó a visualizar bien la forma de trabajar de los estudiantes y como iban desarrollando la habilidad de describir.

2. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?

La forma en la que los estudiantes se apoyaron es necesario volver a pensarlo considerando que se pueden intencionar estas formas de colaboración y nos ayudaría a nosotras como docentes y sería muy beneficioso para ellos.

3. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?

Ver los materiales antes de que sean impresos ara todos, de esta manera habría mayor opción de generar recursos que sean más adaptados a la realidad del curso.

4. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

Creo que la manera de hacer co-docencia me permitió poder estar más presente para ver los avances de los estudiantes y también pude visualizar cuales eran las dificultades de algunos para poder dar respuestas a ellas la próxima sesión.

Sesión de implementación: N°4 . . . Fecha: 16 Octubre 2019

1. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funciona? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?

Con el poco tiempo disponible logramos entregar algunos tips para que los estudiantes pudiesen describir a personas y paisajes de forma más específicas y además una actividad practica para ver cómo estaban. Asimismo, se intencione la participación de aquellos que estaban más callados en clases y funcionó muy bien el uso de los palitos preguntes para que fuese más sutil en conjunto con el apoyo de aquellos que van avanzando más rápido.

2. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?

Considero que lo hemos hecho bien y hemos ido mejorando tanto en la forma de apoyo como en las actividades que proponemos para los estudiantes.

3. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?

La agrupación y la forma para conformar las duplas o grupos de trabajo siempre debe verse con mayor profundidad considerando las características de cada uno para que entre ellos se vayan nutriendo.

Respecto del trabajo docente, las reflexiones y la manera de adaptar las actividades han sido pensadas para la heterogeneidad del curso y siempre es necesario ir mejorando en este aspecto.

4. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

El 50% de responsabilidad y hasta el momento todo ha funcionado de forma satisfactoria. Además, el curso con el que trabajamos es muy participativo.

Sesión de implementación: N°5 Fecha: 28 de Noviembre 2019

1. De lo observado en la clase ¿Qué aspecto acordado conjuntamente funciono? ¿A qué atribuyo el funcionamiento?

Aquello que nos tomó mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en armar los grupos de trabajo pero que funcionaron muy bien y se afiataron para nutrirse. Se notaba la motivación y el compromiso de los estudiantes en la obra de teatro y en el colaborar con otros.

2. De lo observado ¿Qué aspecto acordado conjuntamente es necesario volver a pensar? ¿Por qué? ¿a qué lo atribuyo?

Al menos en esta sesión todo funciona.

3. ¿Qué aspectos del diseño de la enseñanza es necesario que se revise con mayor profundidad?

El enfoque de enseñanza siempre es necesario revisarlo según los objetivos de la clase y las actividades que se proponen. En esta clase el enfoque elegido funciono adecuadamente y permitió que la clase se diera de forma más amena y se atiendan dudas de forma más personalizada.

4. ¿Qué responsabilidad tengo en el funcionamiento o no funcionamiento de la clase?

El 50% de responsabilidad

**ANEXO 14: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA TRABAJO
COLABORATIVO POSTERIOR A LA IMPLEMENTACIÓN
Etapa Post Implementación (6 DICIEMBRE)**

Hola Buenos Días, mi nombre es Paloma Valdebenito, estudiante de 5to año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado.

Te agradezco de antemano por el tiempo y disposición a responder estas preguntas.

La siguiente entrevista tiene como propósito conocer tus apreciaciones y concepciones sobre el trabajo colaborativo, además de tu experiencia en el desarrollo de esta estrategia colaborativa.

TRABAJO COLABORATIVO: APRECIACIONES

1. Si tuvieras que explicarle a otra persona o a otro colega ¿Qué es el trabajo colaborativo? ¿Qué le dirías?

Yo siento que es eso, precisamente con colaborar con el otro, que tiene que ver con la empatía, con la generosidad del otro, de aprender a ceder, de aprender a proponer, pero con el otro. Te juro yo ya no concibo el trabajo como individual.

El trabajo colaborativo es como construir hacia un mismo fin y la vida es así básicamente. Aquí no somos competencias, somos compañeros cachas, incluso si lo visualizas en los niños, yo siento que estas nuevas generaciones tienen mucho de eso como de ayudarse, son más empáticos.

Pero tiene que ver con un montón de habilidades, el trabajo colaborativo va más allá del trabajo en grupo, es hablar de un equipo, es hablar del colaborar, del poner a disposición tus dones para una meta en común. Y eso debería ser desde los profes para hacerlo con los niños, imagínate... estaríamos todos super

nutridos con experiencias significativas en todos los sentidos. Como yo te decía de los espacios de reflexión, de dialogo con los profes, uno en verdad aprende.

Uno habla del trabajo colaborativo porque está de moda y porque hay que hacerlo, pero cuando realmente le encuentras el sentido, es como natural que uno lo intente como promover.

2. *¿Qué fortalezas consideras que son visibles desde nuestra experiencia al colaborar en estas sesiones?*

Puras cosas buenas para los niños, te das cuenta de los frutos de esta dinámica en ellos. Yo podría decirte, pucha no tengo tiempo, pero cuando ves los cambios es como “ya bacán si sigamos” y es motivante y hay frutos altiro.

Beneficios para uno también como profesional, cuando estábamos leyendo estas experiencias del libro decía ya lo estamos haciendo bien super, este es el camino, aunque demande tiempo personal, este es el camino. Y es super bacán sentirse acompañada, puro aprendizaje todo el rato. Se nutre la practica pedagógica cuando uno se une con más profesionales si uno tampoco es inventor del hilo negro.

Mira igual hay que pensar que hay gente muy reticente al cambio y eso es como lo difícil, luchar contra eso, pero yo creo que cuando uno les muestra los resultados de lo que pasa, todos se adhieren con todo lo que depende, pero hay q mostrar que se puede, que no es difícil, que no requiere tanto pensar y en sala es un alivio.

Se puede y es muy fructífero, uno no puede ser egoísta, estamos trabajando por los niños. Imagínate si eso fuese concreto, o sea saldrían cosas maravillosas.

Se podrían conjugar muchos objetivos de aprendizaje de muchas asignaturas y es lo que básicamente se busca con los equipos para los proyectos interdisciplinarios de manera forzada

Igual que pena que nosotros como profesionales nos damos que cuenta de esto, que funciona, que es fácil, pero que deberían saberlos los de arriba(administrativos) y poner en práctica esta situación porque no es difícil. Y porque además se genera buenas relaciones entre profesores, porque hay instancias de diálogo, de reflexión, se hace como un sentido de comunidad, de pertenencia, y todo eso favorece finalmente a los niños.

Ahora que lo pienso, ha sido bien bueno, pero es agotador, ese es el tema, demanda mucho tiempo personal. Si estuviesen las condiciones, esto funcionaría totalmente, pero los que tienen que flexibilizar son los de arriba.

3. *¿Qué otro factor crees que es necesario modificar que impactaría más la colaboración profesional teniendo en consideración la mecánica del trabajo docente?*

La formación de equipo, como que esta cuestión no es solo de profe de básica, esto requiere de psicopedagogía, psicología, orientación, director de ciclo, encargado de convivencia. Y ellos en la realidad que estamos viviendo no tienen una línea muy clara, y no sabemos de qué manera nos relacionamos todos como una red. No hay como funciones claras y eso nos da como un doble mensaje a los profes y nos demanda tiempo y energía en como trabajar hacia allá.

Yo como profe de asignatura no tengo como relación por ejemplo con directores de ciclo que los veo en reuniones generales. O sea, imagínate lo general de la información que se habla ahí y nada más. No tengo instancias como estas, menos con psicopedagogía o psicología. O sea, ya, igual hay reuniones semanales con los profes jefes, pero hay profes jefes que son profes de educación física y tienen dos horas a la semana con los cabros y yo tengo 7 u 8 horas y ahí te das cuenta que esto no funciona así. Y obviamente es frustrante como darte cuenta que falta ese importante espacio de comunicación con los profes de asignatura si al final todos deberíamos ser ciudadanos de la misma categoría.

4. ¿Desde tu experiencia crees que es muy complejo instalar practicas colaborativas en las escuelas?

Cuando uno lee como las experiencias de otros colegios, te das cuenta que colaborar es algo como tan fácil que ocurra. Y lo que hemos trabajado con los textos igual es más concreto, te plantean como una forma de proceder.

O sea, si uno dispusiera de los tiempos y los espacios y como de la disposición de los profes, esto podría resultar en cualquier parte. Y te das cuenta que esto no es solo para los niños con necesidades educativas, sino que esto sirve para todos, como hacer una planificación más universal pero pensada para el universo de niños que hay en la sala. Porque nosotros trabajamos en la heterogeneidad.

Y yo creo que este tipo de estrategia ayuda mucho a asignaturas como Lenguaje y no es que mi asignatura sea la mejor o algo así, pero es una de las que más tiene horas. Entonces a nosotros nos deberían requerir de estos espacios para poder planificar con alguien que sabe cómo es el curso y que también sepa trabajar en colaboración.

5. ¿Qué opinas sobre el papel que cumple la formación universitaria en la generación de instancias colaborativas en el contexto escuela?

Como que en la universidad te inculcan como ser exitista e individualista en este trabajo y como adultos nos cuesta dar ese primer paso, como romper con lo que se te inculca, y si a nosotros nos cuesta, es difícil enseñarlo desde el ejemplo.

Yo siento que tu fuiste muy buena guía en el sentido de como mostrarme como podíamos colaborar, independiente de todo lo teórico que hay detrás como que tu instintivamente lo haces y eso ayuda a que yo pueda seguirte el ritmo. Y te

cuestionas como cosas tan básicas como de formación, onda que a ti te forman desde la base a que debes colaborar con otros profesionales y como se les naturaliza. De hecho, a veces yo paraba la oreja en el desayuno y tú con tu compañera siempre hablaban como de lo que podían trabajar con los niños que tenían, como que es muy natural en ustedes nutrirse y apoyarse.

IMPLICANCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA

6. ¿Qué condiciones crees tú que son tomadas desde la administración pueden favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes?

Si los profesores tienen disposición igual se puede hacer. Obviamente hay cosas que favorecen, que se puede dar como las horas no lectivas y lectivas. Por ejemplo, cuando leímos el caso del colegio del sur te das cuenta de eso, que hay como decisiones desde arriba (administración) que permiten colaborar. Y yo te contaba que tenía una amiga con 50/50 (proporción hora lectiva y no lectiva) y es la persona más feliz del mundo, y todo cambia, te vuelves más creativo, puedes hacer más cosas.

Siempre recuerdo que todo lo que analizamos sobre favorecer las instancias de diálogo y de reflexión para que se aprenda entre pares, y es super loco, pero esos pares son profes que siguen como nutriéndose entre sí. Pero también son instancias de como conversábamos tienen que ser promovidas por administración y no tan solo verbalmente sino de forma concreta, ofreciendo espacios, horarios como concretos. Si esto no se da de la buena onda, porque esto no es algo que se pueda dar entre pasillos. Porque yo por ejemplo no puedo apoyar a mi compañero si no sé cómo trabaja en el aula.

7. ¿Qué cambios o que sugerencia harías a los administrativos como un primer paso para promover más la colaboración entre los docentes?

Yo creo que los jefes de utp deberían tener horas lectivas en aula, eso lo leímos y cuando lo leí fue como "eso es" lo que falta un poco a las cabezas", a los directores de ciclo, coordinadores académicos como que deberían tener tiempo en sala, por lo menos en un curso, como para que puedan hacer la bajada a la realidad, como que se den cuenta lo que demanda el trabajo en aula y siento que eso favorece demasiado la empatía con el profe. En cambio, si estas sentado en una oficina viendo todo el rato emails, coordinando cosas académicas, cosas del ciclo. Ellos se retaren de la situación y juzgan el trabajo docente sin estar ahí. Y aunque uno verbalice o sea lo más asertivo posible en decir lo que pasa, nunca va a ser lo mismo que estar ahí y que te lo cuenten.

Entonces se decanta la situación por parte de las personas que toman las decisiones. Y si cachan que uno se ve atorado con el tiempo desde ahí, obviamente lo que va a querer es fomentar esos tiempos y esos espacios de dialogo y de reflexión.

TRABAJO COLABORATIVO: INVOLUCRAMIENTO DE PROFESIONALES

8. ¿Qué aspecto desde el ámbito docente crees que podría favorecer de mejor manera un camino hacia la colaboración?

Para que se dé, deber ser necesario hacer capacitaciones para partir, tanto internas como externas, como te dije somos de una generación que en 5 años de u no aprendió a colaborar y en la etapa escolar tampoco, o sea el que no hace nada, ya filo, porque tú no ibas a disponer de tu energía para ayudarlo porque había otras personas encargadas, pero al final también es una responsabilidad hacerlo.

Y siento que nos faltan herramientas, herramientas que otros profesionales si tienen y si se colabora es posible modificar las realidades de algunos chiquillos que la ven más difícil y hace falta hacer reales capacitaciones.

Lo demás es como físico, espacios, analizar metodologías enfoques, y para eso se necesita reflexión. Pero lo más necesario es aprender a esto, a colaborar, a también aprender nuevas metodologías.

9. *¿Crees entonces que debería haber un involucramiento de psicopedagogía más formal y más profundo? ¿Qué aspectos crees que es necesario para que esto se pueda lograr?*

Deberían participar, pero de todas las instancias de reflexión, pero es super complejo si no están en sala, es como si hicieran una labor aislada a lo que pasa en sala con los chiquillos. Deberían participar de planificaciones al menos a grandes rasgos, pero es necesario más profesionales. Ese es el gran punto, acá hay como 200 profesores y unas 10 psicopedagogas para todo el colegio, entonces es imposible. Y si tuviésemos que trabajar con lo que tenemos en nuestra realidad se deberían programar como reuniones con profesores un grupo que compartan algo como el curso, o la asignatura, etc. y poder compartir metodologías que nos ayude a mediar con los chiquillos. Y yo sé que es complejo, pero de alguna manera en algún momento en la semana deberían entrar a sala y ser parte como del proceso de los chicos ahí mismo y ojo que para todos, no tan solo los de la nómina.

10. *¿Si pudieras establecer ciertas prácticas colaborativas en esta escuela, con cuales comenzarías, quienes las involucrarían?*

Yo siento que todas estas como prácticas chorrean desde arriba, entonces si no hay como una cabeza que tenga la disposición de hacer instancias colaborativas desde arriba con directores de ciclo, etc. y que después por chorreo se incentive en los docentes y luego a los niños.

Hay que generar prácticas colaborativas entre docentes después y de lo que salga ahí te va a ir como mostrando la forma de proceder, O sea mínimo que todos los profes se junten al menos una vez a la semana y compartan las prácticas que hacen en el colegio.

Yo creo que de ahí todo se viene por añadidura, todo se hace más natural desde ahí. Obviamente se necesita tiempo, pero si no hay instancias para juntarnos es imposible

TRABAJO COLABORATIVO EN EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

11. *¿Desde tu experiencia que me puedes contar sobre lo que significó para ti participar de una instancia de colaboración pero que se centrara en la planificación?*

Yo jamás había tomado tanto como sentido a las planificaciones, y si alguien llegara a reemplazarme a este colegio porque tuve un accidente o que se yo, y ve las planificaciones que hice hace tiempo no sabría que hacer básicamente, porque primero el formato no se adapta a las necesidades y es ridículo. Lo que yo hago ahora es como una planificación semanal, pero de contenidos, y lo veo clase a clase en base a lo que va pasando con los chiquillos.

Mira, yo no soy experta en esta situación, pero con los textos que hemos leído siento que hemos hecho todo y eso se refleja en las clases que hicimos. Y de hecho hay una parte que yo leía como lo que había que hacer y lo hicimos todo siempre

Y ¿Qué nos demandó? Una hora semanal o un poco más y nos sirvió ene para ver los avances de los niños, como ver que hemos trabajado, que aprendizajes hubo, porque no siempre se condice lo que uno enseña con lo que los niños aprenden. Y como que en base a lo que las dos veíamos del curso, planificábamos y lo que me ha pasado ahora con la contingencia, ya no veo las planificaciones de mis compañeras, reviso el objetivo y vuelvo a planificar como para clases enfocadas a lo que está pasando y eso me ha implicado sentarme, revisar lo q estoy haciendo, decantar la información, ver que puedo tomar del

contexto y adaptarlo a los objetivos que quiero lograr. Y yo te digo o sea uno en verdad cuando a uno como profe te piden que te sientes en enero o diciembre a planificar algo para todo el año uno ni siquiera está visualizando las necesidades del grupo que va a tener, es algo que en verdad es inútil. Al final, no conoces al curso que te va a tocar. Por lo tanto, no sabes ni los intereses ni las necesidades, no sabes que les acomoda más en como trabajar, nada. No sabes cómo son términos conductuales ni en términos académicos. Entonces de que me sirve realizar una planificación hecha en enero si quizás ni les importa, entonces pasas a ser algo no significativo en su vida, por eso cuando llegan a media tú no eres nadie.

Y yo decía “pucha que heavy, uno debería hacer esto siempre” onda revisar sus prácticas, sentarse, mirar, hacer, pero entorno a lo que está pasando, a lo que les pasa a los niños, no necesariamente desde el rol de profe. Porque para uno es bien fácil decir “ya quédense todos callados, hoy vamos a ver sujeto predicado”. Porque ya si hay cosas que tienen que aprender, pero es la forma, no una forma impuesta por nosotros, es al revés, y este contexto como lo que hicimos me ha permitido hacer eso y eso es lo que estoy haciendo ahora, sentarme mirar mis objetivos, ver lo que he logrado y a partir de eso proyectar.

Pero es heavy en serio porque te adaptas a lo que hay que hacer y formas parte del sistema. Te corrompes, haces las planificaciones en enero sin mucho sentido y a veces no tienes ganas de hacer la clase por cansancio, y es cansancio laboral y ¿qué haces?... una guía, algo que te ayude a salir del paso, pero uno igual se perjudica a la larga porque no hay aprendizaje significativo en esas instancias.

12. ¿Entonces ha tomado mayor significancia para ti el momento del diseño de la enseñanza cuando hay presencia de una instancia de reflexión en torno a la misma?

Esto me hace mucho sentido hoy, mira yo antes... yo soy seca para lo administrativo, lo termino altiro pero ahora me siento a revisar las planificaciones

ya hechas y es como “a ellos que les importa el cuento policial, por ejemplo, entonces que hice: busqué género narrativo y hay muchos profes que recomendaban uno, me puse a leerlo y dije ya son cuentos realistas basados en la historia de cabros en situación vulnerable en Chile. A niños de 6to básico y les llega y conocen realidades distintas, y les ayuda a no formar prejuicios, a ser empáticos, etc. Y que a ellos no les toca, pero tienen que visualizarlo, saber que hay niños de su edad que llegan a mudar a sus hermanos, a hacer de comer, si es que hay de comer, que les pegan, etc. Entonces eso hay que hacer, y eso es algo como ser más transversal, pero eso me pasa a mí, pero lo que le pasa al jefe, o incluso a algunos colegas es otra cosa, porque tiene que congeniar y consensuar.

A mí me ha servido mucho como tener esta experiencia, porque en verdad he aprendido como que uno revisa sus prácticas y eso es como lo fundamental que falta.

Y hay un sentido de responsabilidad hacia el aprendizaje de todos, pero como lo que somos un equipo docente, pero falta como cultura de trabajo colaborativo y además como de hacer ver que no es difícil, como que cuesta un poco al inicio, pero después funciona solo. Y eso es un relajo, porque ya, uno dispone de mucho tiempo de planificar y hacer actividades que se enfoquen en eso, pero después uno en la sala, solo media y es un agrado, un descanso y ves que todos trabajan y en verdad dices “lo hice bien”.

Pero si, o sea tienes que disponer de mucha energía y todo para planificar y te das cuenta que planificar es importante y concretizar metodologías, como ponerse creativo y adaptar las prácticas y es heavy.

TRABAJO COLABORATIVO E IMPLICANCIA EN LA DIDACTICA DEL AULA

13. *¿De lo vivido durante el desarrollo de la experiencia en las clases realizadas a través de la colaboración, ¿Qué /Cuales aspecto/s son los que más valorizas?*

Yo creo que es ahí donde ve los frutos de todo el trabajo previo, la calidad de los materiales que modificamos, y ver como esos se adaptaban super a los chiquillos. Y como ver que la conformación de los grupos de trabajo no da lo mismo y que al hacer pequeños cambios sobre como su organización en la sala era posible hacer que un estudiante participara más, o que estuviese más atento y así no era necesario una mediación constante de nosotras.

Eso más que nada, como que ahí in situ uno observaba todo lo bueno, como planificábamos las dos, ambas sabíamos que actividad venia, que hacer y nos ayudó mucho a ir complementándonos en la sala. A veces cuando yo tenía q atender una cosa, la clase seguía como si nada contigo porque ya sabias que hacer y los chicos respondían super.

Yo te decía, o sea soy super creativa pero también se me van las ideas y contigo nutrimos ene como en actividades más entretenidas y motivantes para los chiquillos y siempre con un foco pedagógico como que experimentaran, participaran harto y eso se vio absolutamente reflejado en los aprendizajes que fueron alcanzando.

VALORIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

14. *¿Crees que esta experiencia colaborativa nutrió parte de tu desarrollo docente? ¿En qué forma lo visualizas?*

De hecho, desde que tú ya no vienes, yo hable con un profe de educación física pero que está haciendo como un diplomado en trabajo colaborativo, yo lo supe y fui a hablar con él. Y en 5to básico y el profe es el profesor jefe y hacemos lo

mismo que contigo, nos sentamos todos los martes con él, el entra a casi todas las clases con ese curso, él es mi 37. Y ve las clases, está ahí, hace acotaciones y a partir de eso nos sentamos y desde ahí proyectamos como podíamos hacer lo mismo, onda ver prácticas que funcionaban en ese curso y ver algunas q podían funcionar, todos los martes, conversamos: ya que te tinca y el a partir de lo que me dice onda” mira yo veo que esto funciona bien, enganchan con las actividades pero mira si hay que leer, en vez de que uno lea el texto 1, que lo lean todos” . Entonces ahí, ya dije no es tan difícil o sea es adaptar lo que uno ya tiene a las necesidades e intereses de ellos. Y ese compañero, ese otro te ayuda a visualizar cosas que uno no ve.

Cacha que hay profes en el colegio que yo no conozco, y a veces hay tan buenas ideas. Y ahora con todo lo que ha pasado, yo he tenido muchas conversaciones con un profe como de 3er ciclo o sea esta allá al final del colegio y casi nunca lo veo y, empezamos a hablar y contarnos algunas prácticas ,y lo que hicimos fue como hacer una cadena de emails donde todos los profes estamos como compartiendo nuestros materiales y hay muchas retroalimentaciones así como “oh bacán justo lo que estamos en 6to, gracias, bacán la metodología, o voy a intentar, etc” uno naturalmente ve cosas parecidas en las aula pero como no hay instancias, no hay dialogo se pierden esas cosas. Esto ha dado el paso para que se generen esto.