



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

**Estudio sobre las experiencias de dos Educadoras de párvulos y
dos Educadoras diferenciales vinculadas al ejercicio de la
co-enseñanza, en Jardines Infantiles y Escuelas con Programa de
Integración Escolar de la Región Metropolitana**

Memoria para optar al título de Profesora de Educación Diferencial, Especialidad
Problemas de Audición y Lenguaje

Autoras:

Mónica Cárdenas Ovalle

Nicole García Fierro

Profesora Guía

Carmen Negrotti Villarreal

Profesora Colaboradora

Caroline Contreras Osorio

Santiago, Abril de 2022

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros padres, hermanas y hermanos, a los/as niños/as que acompañan nuestras vidas, también realizamos una especial mención a León y Ernesto, gracias por su cariño e infinita comprensión.

Gracias a nuestras amigas que día a día nos acompañaron en nuestro proceso de formación universitaria, siendo apoyo, alegría y contención. A nuestra compañera Valeria, quién siempre confió en nosotras y fue un pilar fundamental en la realización de la investigación, entregándonos un espacio de reflexión y perseverancia para seguir adelante.

Especialmente agradecemos a los/as niños/as que tuvimos la oportunidad de conocer en las primeras aulas que nos recibieron pues nos enseñaron que la pedagogía es transformadora y que hay que vivirla desde el amor colectivo.

Nicole García Fierro
Mónica Cárdenas Ovalle

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo indagar “¿Cuáles son las experiencias de la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial vinculadas al propio ejercicio de la co-enseñanza?” El propósito principal de la investigación es develar las experiencias de las profesionales, siendo ellas la primera fuente de información.

Para cumplir el objetivo mencionado, es posible apreciar que se presentan variadas fuentes bibliográficas que constituyen el sustento teórico de la investigación relacionados al enfoque de Derecho en Educación, políticas públicas que rigen el Sistema Educativo Chileno, Trabajo Colaborativo, co-enseñanza - co-docencia.

La metodología utilizada para la investigación es de enfoque cualitativo, correspondiendo al diseño fenomenológico, dado a que desde el discurso de las Educadoras se realizan los análisis y la interpretación de los resultados. Los principales hallazgos obtenidos, hacen referencia a la diversidad de experiencias que vivencian las Educadoras de párvulos y las Educadoras diferenciales en el ejercicio de la co-enseñanza pues cada participante desempeña su labor en distintos contextos educativos, los que se constituyen por diferentes elementos organizacionales y culturales que actúan como facilitadores y dificultades en la labor conjunta. Estas particularidades se expresan en el tipo de co-enseñanza que llevan a cabo, variando los momentos de gestión curricular, distribución de roles, la organización del espacio educativo, percepciones de la co-enseñanza y las fortalezas y desafíos descritos en las experiencias.

Abstract

This research aims to investigate "What are the experiences of the Early Childhood Educator and the Differential Educator linked to the exercise of co-Teaching?" The main purpose of the research is to reveal the experiences of the professionals, being them the first source of information.

To fulfill the aforementioned objective, it is possible to appreciate that various elements are presented that constitute the theoretical support of the research related to the approach of Law in Education, public policies that govern the Chilean Educational System, Collaborative Work, co-education-co -teaching.

The methodology used for the research is a qualitative approach, corresponding to the phenomenological design, given that the analyzes and interpretation of the results are carried out from the discourse of the Educators. The main findings obtained refer to the diversity of experiences experienced by Preschool Educators and Differential Educators in the exercise of co-teaching, since each participant performs their work in different educational contexts, which are constituted by different organizational elements and cultural factors that act as facilitators and difficulties in joint work. These particularities are expressed in the type of Co-teaching that they carry out, varying the moments of curricular management, distribution of roles, the organization of the educational space, perceptions of co-teaching and the strengths and challenges described in the experiences

PALABRAS CLAVE: co-enseñanza, co-docencia, trabajo colaborativo, Educadora de parvulos, Educadora diferencial:

KEY WORDS: co-teaching, collaborative work, kindergarden educator, differential educator.

Índice

I. Introducción	7
II. El problema	8
1. Justificación de la investigación	8
2. Antecedentes y justificación del problema	9
3. Objetivos de la Investigación	16
A) Objetivo General	16
B) Objetivos Específicos	16
III. Marco referencial	17
1. Políticas Inclusivas	17
1.1 Políticas Educativas en Chile	25
2.2 Funcionamiento y organización de los niveles en Educación Parvularia	35
2.1.2 Junji e Integra	37
2.3 Bases Curriculares Educación Parvularia	39
2.4 Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia	40
3. Estándares Orientadores para Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales y definición roles	60
3.1 Estándares Orientadores de Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales	60
3.1.1 Estándares Pedagógicos Educadora párvulos	61
3.1.2 Estándares Disciplinarios Educación Parvularia	66
3.1.3 Estándares Pedagógicos Educadora diferencial.	67
3.2 Definición de roles de Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales	72
3.2.1 Rol de Educadora diferencial	72
3.2.2 Rol de Educadora de párvulos	73
4. Trabajo colaborativo, co-enseñanza y co-docencia para la inclusión	74
4.1 Trabajo colaborativo	74
4.2 Conceptualización de co-enseñanza	83
4.2.1 Dificultades y Facilitadores en el Ejercicio de co-enseñanza y el Trabajo Colaborativo	93
4.3 Conceptualización del término de co-docencia	97
4.4 Diferencias conceptuales	99
IV. Marco metodológico	100
1. Presentación y fundamentación del diseño metodológico	100
1.1 Investigación cualitativa	100
1.2 Diseño Fenomenológico	101
1.3 Metodología del trabajo	102
1.3.1. Criterios de selección de informantes	102
1.3.2. Técnica de recolección de la información	104
1.3.3 Etapa de elaboración del guión de la entrevista semiestructurada	104
1.3.4 Etapa de realización de entrevistas	107

1.3.5 Principios Éticos	107
1.3.6 Criterios de Rigurosidad Metodológica	108
1.3.7 Metodología de análisis	109
A) Reducción de datos:	111
A.1 Separación de unidades:	111
A.2 Identificación y clasificación:	112
A.3 Síntesis y agrupamiento	114
B) Disposición y transformación de los datos	114
1.3.8 Límites Del Estudio	115
V. Análisis	117
1. Análisis descriptivo de las entrevistas	117
2. De la triangulación	126
VI. Conclusiones	156
VII. Bibliografía	163
VIII. Anexos	170
Anexo 1. Juicio de expertas	170
Anexo 1.1 Constancia validación	202
Anexo 4. Matrices de análisis	207

I. Introducción

En los últimos años el sistema educativo chileno ha experimentado múltiples transformaciones, dentro de las cuales se presenta la instalación del trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación, con el objetivo de dar respuesta efectiva a las diversas necesidades que se encuentran en las aulas de clases.

Dado a lo anterior es que la presente investigación tiene como principal foco invitar a conocer la estrategia de trabajo “co-enseñanza” y/o también conocida como “co-docencia”, desde la experiencia de 2 Educadoras de párvulos y 2 Educadoras diferenciales. Cada una de las profesionales ha experimentado esta modalidad de trabajo en contextos diferentes, lo cual permite visualizar las particularidades de la experiencia de cada profesional.

En primera instancia, se realiza la revisión de los lineamientos y principales políticas públicas en torno a la Educación Inclusiva, trabajo colaborativo y co-docencia, enfocado en Educación Parvularia, con el fin de elaborar la problemática a investigar. Desde lo mencionado, se presentan normativas como el Decreto Supremo N°170/2009 y la existencia de documentos como las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar y los Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial y Educación Parvularia que guían la realización de un trabajo colaborativo. No obstante, dichos lineamientos no sugieren especificidades para los distintos niveles que componen la educación en Chile en relación al ejercicio de la co-enseñanza, por lo tanto surge el interés de conocer las experiencias de las profesionales en cuanto a la estrategia de la co-enseñanza.

Posterior a la identificación de la problemática, se elabora y presenta el Marco Referencial, el cual tiene por objetivo entregar un sustento teórico a la investigación. Luego, se presenta la metodología de investigación, la cual permite mostrar que todas las decisiones tomadas por las investigadoras, tienen un respaldo teórico. La investigación se adscribe al enfoque cualitativo y es abordada mediante el Diseño Fenomenológico, dado a que son las Educadoras y sus experiencias personales vinculadas a la co-enseñanza, quiénes son la primera fuente de información a través de una entrevista semiestructurada que se realizó a cada una de manera individual.

II. El problema

1. Justificación de la investigación

El tema de investigación surge en primera instancia de las oportunidades que entregó la formación Inicial de Educadoras diferenciales de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (en adelante UMCE). Durante las prácticas intermedias de la carrera se tuvo un primer acercamiento al trabajo colaborativo y la co-enseñanza en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica, lo cual produjo un interés en profundizar, conocer y avanzar en el conocimiento de esta estrategia, pues se cree que contribuye de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Por otro lado se comprende que el trabajo colaborativo y sus estrategias son esenciales para el Desarrollo Profesional Docente (DPD) dado que implica que los/as profesores/as “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2013, p.11) . En este sentido se sostiene la importancia de focalizar la investigación en develar de qué manera las Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales, han vivenciado la instalación de esta nueva metodología de trabajo y enseñanza que las invita trabajar de manera colaborativa.

Las políticas públicas han entregado normativas para el desarrollo del trabajo colaborativo y la co-enseñanza, mediante el Decreto Supremo N°170 y sus Orientaciones

Técnicas, La ley del Desarrollo Profesional Docente, el Decreto N°83, la elaboración de documentos elaborados desde el MINEDUC como el Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente; por lo que se hace necesario investigar de qué manera inciden en el desarrollo de prácticas colaborativas en los niveles de Educación Parvularia.

Dado a lo que se menciona en los párrafos anteriores es que se espera que la investigación permita visualizar las diversas realidades de cada Educadora, junto a los efectos que trae consigo la implementación de dichas normativas y orientaciones para profesionales de diferentes disciplinas que trabajan colaborativamente.

Se pretende que la investigación contribuya en medida que sea posible al desarrollo y mejoramiento de la labor profesional docente desde una perspectiva inclusiva, debido a que los cambios que se han instalado los últimos años en materia educativa y labor docente, tienen un carácter progresivo en el tiempo.

Finalmente, se espera que la investigación sea aporte para la UMCE y su formación inicial docente, dado a que el trabajo colaborativo trasciende a las distintas pedagogías, por lo tanto, es relevante que sea considerado desde la formación docente.

2. Antecedentes y justificación del problema

A lo largo de la historia, las personas en situación de discapacidad han sido una comunidad que ha vivenciado discriminación en los diferentes ámbitos de la vida; social, laboral, emocional y educacional, pues a pesar de contar con diferentes políticas internacionales y nacionales, muchos niños, niñas y jóvenes no han tenido la oportunidad de pertenecer a una comunidad educativa en la cual puedan dar respuesta ajustadas a sus necesidades y de calidad, ya sea en la educación especial y en la educación regular. (MINEDUC,2004)

Entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación las Ciencias y la Cultura (UNESCO) buscan reivindicar la educación como un derecho social

de niños, niñas y jóvenes sin excepción desde la perspectiva de “Educación Inclusiva”, definiéndose como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (Educación Inclusiva, 2006)

A partir de estos nuevos lineamientos en el área de educación provenientes de entidades internacionales, Chile avanza en el camino de incorporar a sus políticas educativas el sello de “Educación Inclusiva”, transitando entre los años 40 y 60 de un enfoque clínico centrado en el déficit en “una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.” (MINEDUC, 2004, p.3) hacia los años 80 y 90 con un enfoque integrador, que busca promover los cimientos en la vinculación entre la Educación Especial y Regular.

A lo anterior se le suma la implementación de la Reforma Educacional, la cual plantea 3 objetivos fundamentales: “La actualización de los programas y contenidos que permanecían sin cambios desde la década de los ochenta, mejorar la calidad de la educación en Chile, y lograr un mejor acceso y descentralización del proceso educativo” (Arellano, 2001) Si bien la Educación Especial no fue considerada en la reforma, estas decisiones gubernamentales implican una transformación en la educación chilena desde sus bases estructurales, con el fin de mejorar la calidad, equidad y acceso al currículo de todos/as los/as estudiantes.

En el año 2009, se promulga la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009) la cual indica que el Estado debe garantizar el acceso a la educación en los niveles de educación parvularia, básica y media sin excepción. Años más tarde se suma la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845, 2015) la cual incorpora el principio de “Integración e Inclusión”, sugiriendo que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Art. 1°, numeral 1, letra e).

En la última década, se han implementado Decretos y Orientaciones Técnicas con el objetivo de mejorar y garantizar una educación inclusiva bajo los términos anteriormente señalados. Entre los lineamientos políticos de carácter inclusivo, se destaca la publicación del Decreto Supremo N°170 (DS N°170, 2009) el cual se encarga principalmente de fijar las normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial y entrega las directrices para la construcción del Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) estipulado en la normativa de dicho decreto.

Sumado a lo anterior, esta normativa declara que los/as docentes, contarán con disponibilidad horaria para llevar a cabo su ejercicio pedagógico mediante el trabajo colaborativo, el cual es posible definirlo como:

Una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y

solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (Mineduc, 2013)

Tal metodología impulsa a los/as profesores/as de Educación Parvularia, Básica, Media y Educadores/as Diferenciales, a que trabajen a través de los denominados Equipos de Aula, basando su planificación y práctica en el aula común en la estrategia de co-enseñanza, para minimizar las barreras para la participación y aprendizaje presentes en el entorno educativo, con el objetivo de asegurar la trayectoria escolar de sus alumnos/as bajo un enfoque garante de educación inclusiva.

Años después, para continuar aportando a la transformación del sistema educativo, se implementa el Decreto N°83/2015, documento técnico que promueve la diversificación de la enseñanza en establecimientos escolares con o sin PIE y la realización de adecuaciones curriculares para los estudiantes que así lo requieran en los niveles de educación parvularia y educación básica.

Con su implementación, se busca identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y participación de los/as estudiantes en sus procesos educativos, desde una perspectiva inclusiva y diversificada de la enseñanza, haciendo especial énfasis en la importancia de desarrollar estrategias de trabajo colaborativo en los equipos directivos y docentes, que les permita llevar a cabo una gestión curricular basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA).

Las Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto N°83/2015, sugiere que los profesores/as realicen su labor bajo la modalidad de co-enseñanza entre el/la Educador/a Diferencial y el/la Educador/a de Párvulos o el/la profesor/a de Enseñanza Básica, para el cumplimiento de lo señalado anteriormente. (Decreto 83, 2015) En este sentido es esencial que los/as docentes se guíen por los instrumentos curriculares elaborados por el MINEDUC..

Para efectos de esta investigación, la cual se centrará en los niveles de Educación Parvularia, es que es fundamental exponer el despliegue que hacen las Bases Curriculares

de Educación Parvularia en su apartado de Inclusión el cual señala que “la pedagogía necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos” (BCEP, 2018, p.30). Dentro del mismo documento, se señala que una de las funciones de el/la Educador/a de Párvulos refiere a establecer relaciones de trabajo “inter y transdisciplinar dentro y fuera del establecimiento, con los equipos directivos, los/as profesores/as de educación básica, las y los educadores tradicionales, psicólogos, Educadores Diferenciales, Fonoaudiólogos, personal de salud de los consultorios y otros” (BCEP, 2018, p.30). Lo anterior se centra en desarrollar un trabajo en redes tanto dentro como fuera del establecimiento de manera colaborativa en beneficio de los/as estudiantes y la comunidad.

Para contribuir de manera positiva al proceso de formación de niños/as en concordancia con lo anterior, el MINEDUC destaca la importancia de la labor docente y para cautelar la calidad de esto, es que se implementó la estrategia de Equipos de Aula que “es desde este espacio donde se deben proyectar las estrategias para el mejoramiento de los resultados en el aprendizaje de los/as niños/as (Orientaciones técnicas Equipos de Aula, 2018, p.9)

Para conocer quiénes componen los Equipos de Aula, el documento Particularidades de la Educación Parvularia (2017), de la Superintendencia de la Educación, refiere que el personal idóneo para trabajar en los niveles de la Educación Preescolar es Director/a o Coordinador/a del Nivel Parvulario, Educador/a de Párvulos, Técnico/a de Educación Parvularia de Nivel Superior, Técnico/a de Educación Parvularia de Nivel Medio y Manipulador/a de alimentos.

Con respecto a las prácticas pedagógicas que desarrollan los/as Educador/as de Párvulos en el aula, son orientadas por el Marco para la Buena Enseñanza, publicado el año 2019 (MBE) de dicho nivel, con el objetivo de fortalecer el ejercicio docente y, junto con esto progresar en el mejoramiento de diversas oportunidades de aprendizaje a todos/as las estudiantes.

Además, la figura de los/as educador/as es de gran importancia pues:

“para lograr una buena enseñanza se requiere que los/as educadores/as se involucren en la acción de enseñar con todos sus conocimientos, capacidades y valores para establecer una interrelación empática y sensible que hace distintiva e insustituible la tarea educativa en este nivel.” (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza, 2019)

En los documentos referidos a la Educación Parvularia, se detecta la existencia de una valoración del trabajo colaborativo entre los distintos/as profesionales que se encuentran en estos niveles, sin embargo, no se detallan orientaciones para el trabajo de co-enseñanza entre Educadores/as de Párvulos y Educadores/as Diferenciales, entendiéndose que es requerida para la diversificación de la enseñanza según el Decreto 83/2015.

A pesar de que los decretos y reformas señaladas en los apartados anteriores que declaran metodologías y estrategias como “trabajo colaborativo”, “Equipos de Aula”, “co-docencia” y “co-enseñanza” que emergen desde un enfoque inclusivo y se encuentran vigentes en la actualidad, se deben comprender como cambios progresivos, los cuales deben involucrar todos los niveles, subsistemas y agentes que participan en el sistema escolar. En palabras de Echeita (Echeita, 2016)

Se persigue una transformación profunda de lo que acontece puertas adentro de la escuela, donde se precisa, la inmensa mayoría de los casos, revisar y cambiar sus culturas, políticas y prácticas, pues son planos en los que pueden aparecer múltiples barreras para la presencia, el aprendizaje y participación de algunos/as alumnos/as.(p.2)

En relación a lo anterior, en el Index para la Inclusión (Booth, Mel , & Kingston, INDEX para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación, en Educación

infantil, 2006) se plantean tres dimensiones fundamentales en la conformación de una comunidad escolar, las cuales corresponden a las Políticas, Culturas Escolares y Prácticas.

Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las Culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa (Booth & Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, 2011)

En consideración a todo lo anteriormente mencionado es que surge la inquietud de investigar y develar las prácticas de co-enseñanza que implementan dos Educadoras de párvulos y dos Educadoras diferenciales en jardines infantiles y en Escuelas con Programa de Integración de la Región Metropolitana. Dicho lo anterior es que se plantean las siguientes interrogantes que orientarán la investigación:

¿Cuáles son las prácticas de co-enseñanza que implementan las Educadora de párvulos y la Educadoras diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana?

¿Cuáles son las prácticas de gestión curricular que realiza la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial con sus respectivas duplas de co-enseñanza en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana?

¿Cuál es el rol que desarrolla la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial vinculado al ejercicio de la co-enseñanza, en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana?

¿Cuáles son las fortalezas y desafíos que identifica la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial en su propio ejercicio de la co-enseñanza en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana?

3. Objetivos de la Investigación

A) Objetivo General

Develar las prácticas de co-enseñanza que implementan la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

B) Objetivos Específicos

- Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de co-enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de párvulo y la/el Educadora/or diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir los roles de la Educadora de párvulo y la Educadora diferencial que desempeñan en las prácticas de co-enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de co-enseñanza de la Educadora de párvulo y la Educadora/or diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar

III. Marco referencial

A continuación, se desarrolla el Marco Referencial, el cual permite conocer las distintas temáticas que constituyen el sustento teórico de la investigación.

En primer lugar, se presentan los antecedentes considerados relevantes acerca de las Políticas Inclusivas con enfoque de Derecho que se han llevado a cabo por organismos internacionales como, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Convención de los Derechos del Niño y Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Así mismo se hará relación con los efectos que tuvo en Chile estos hitos ocurridos a nivel internacional en especial con la Ratificación de los Derechos del Niño, lo cual se ve reflejado en la creación de organismos como el Consejo Nacional de la Infancia.

En segundo lugar, se describe La Ley General de Educación (N° 20.370) y la Ley de Inclusión (Ley N°20.845, 2015) las cuáles permitirán comprender una serie de decretos y políticas públicas con el objetivo de brindar las condiciones necesarias para el acceso a la educación de todos/as los/as estudiantes. Para finalizar el apartado, se hace referencia a las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

En tercer lugar, se profundiza acerca de la Institucionalidad que se encuentra presente en la Educación Parvularia, con el objetivo de comprender su funcionamiento, principales características y aspectos relevantes que marcan pauta en la identidad profesional docente de las Educadoras de párvulos.

Finalmente, en cuarto lugar, se presenta la conceptualización del concepto de trabajo colaborativo, co-enseñanza y co-docencia, para aportar a la comprensión de tales estrategias de trabajo.

1. Políticas Inclusivas

La Educación Especial en Chile a lo largo de su historia ha transitado desde un enfoque clínico, ligado a la rehabilitación, hacia un enfoque integrador e inclusivo. Durante la década de los noventa, diversas organizaciones mundiales “han impulsado el desarrollo

de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores” (MINEDUC, 2004, p.12). Aquello permite sentar las bases para las innovaciones pedagógicas y gestión en el ámbito de la Educación Especial.

Uno de los precedentes del cambio de paradigma en la Educación Especial a nivel internacional, es desarrollado por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1989) la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN), la cual es un tratado internacional de las Naciones Unidas en la que se establecen normas básicas para el bienestar de niños y niñas en sus diferentes etapas de desarrollo. Según la UNICEF (1989) es posible visualizar en el marco legal, que esta convención se encuentra conformada por 54 artículos, que se pueden dividir en cuatro categorías que caracterizan el documento: Derecho a la Supervivencia, al Desarrollo, a la Protección y a la Participación. Dentro de estas se encuentran derechos que en estricto rigor se vuelven fundamentales, como lo son el Derecho a la Salud, a la Educación, a la no Discriminación, a Expresarse Libremente, a ser Escuchados y que su opinión sea tomada en cuenta, a ser protegido de toda forma de maltrato, a participar activamente en la vida cultural, a jugar, a descansar, entre otros.

Los estados que ratifican la CDN, tal como señala el artículo 2, “asegurarán su aplicación a cada niño sujeto de jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el sexo (...) la posición económica, los impedimentos físicos, o cualquier otra condición del niño” (Art. 2 Convención sobre los Derechos del Niño/CDN, 1989). En el caso de Chile realiza la ratificación dos años después y ya el 27 de septiembre de 1990, la convención entró en vigencia en el país como Ley de la República mediante el Decreto Supremo N° 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Otro de los precedentes del cambio de paradigma en la Educación Especial es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos del año 1990, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos y todas, y disminuir las discriminaciones enfocadas a los aprendizajes de los grupos vulnerados. En su artículo III “Universalizar el acceso y

promover la equidad” se señala que debe existir especial consideración con las necesidades básicas de aprendizaje de las personas en situación de discapacidad.

Asimismo, a lo largo del documento, las diversas naciones acuerdan contribuir de manera progresiva a mejorar la educación. Se entienden las necesidades básicas de aprendizaje como un factor que varía en el tiempo, es por aquello que se pueden abordar desde distintos sistemas, enfocados en las necesidades que se identifican en cada contexto.

El artículo XI.- Movilizar Recursos Financieros, presente en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) promueve la importancia que tanto los sectores privados como públicos y voluntarios aporten al desarrollo de acciones para apoyar la mejora de las necesidades básicas de aprendizaje, dado a que la Educación Básica constituye quizá la más profunda inversión que pueda hacerse en la población y futuro del país. Además, lo anterior invita a la integración de leyes políticas y económicas, para apoyar el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión de educación (UNESCO, 1990)

Los acuerdos internacionales mencionados anteriormente, resultan ser antecedentes relevantes para que las diversas naciones que los ratifican comiencen a realizar cambios en sus políticas públicas para dar cumplimiento al enfoque de derecho en la infancia y adolescencia y a una educación inclusiva.

En Chile se decide fortalecer el acceso a la educación durante la época de los 90, lo que coincide con el proceso de Reforma Educacional el cual busca “una educación de calidad con equidad. Con este objetivo se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país” (MINEDUC, 2004, p.11)

Otro hito importante para la educación especial fue la promulgación del decreto N°490/90 que establece por vez primera normas para que estudiantes en situación de

discapacidad ingresaran a la educación regular, lo cual “marcó el inicio de una nueva etapa en esta área” (MINEDUC, 2005, p.13) apuntando hacia una educación integradora.

Para efectos de esta investigación se hará especial énfasis a la ratificación que realiza Chile de la CDN, dado a que en el país se impulsan acciones enfocadas en la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, lo cual implica la creación de planes y programas específicos desde un enfoque inclusivo y que promuevan la protección integral de los Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes (en adelante NNA). En este caso, se hará referencia a dos hitos relevantes vigentes en la actualidad y que visibilizan la nueva relación que el Estado pretende alcanzar con los NNA, elaborados por el Consejo Nacional de la Infancia, con la colaboración del Ministerio de Desarrollo Social y organismos competentes en materias relacionadas en Educación, Salud, Justicia, Deporte e Inclusión.

El primer hito es el documento que se origina desde la Mesa Técnica titulado: “Niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad”, en el cual participan distintos agentes representantes, tales como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), Ministerio de Educación (MINEDUC), Ministerio de Salud (MINSAL), y el Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda. Lo discutido en el encuentro, es en torno a impulsar una reforma en el aspecto legal e institucional que logre establecer una relación entre el Estado y los NNA, basada en el reconocimiento y respeto hacia los derechos de NNA, velando por la garantía de estos sin discriminación alguna.

El trabajo realizado en la Mesa Técnica se materializa en labor del Consejo Nacional de la Infancia, en el cual se manifiestan tres principios fundamentales, la igualdad, equidad y no discriminación.

La propuesta elaborada en la Mesa Técnica, expresa el objetivo de apoyar a NNA que tienen mayores dificultades para ejercer sus derechos plenamente, viviendo la discriminación y exclusión de parte de la sociedad por características que sean de salud,

físicas, sexuales, entre otras. Dentro de estos grupos son considerados los NNA en situación de discapacidad, para quienes se propone:

Favorecer las condiciones para el máximo desarrollo de las capacidades y la promoción de una vida digna e integrada a la comunidad y la sociedad en su conjunto. Este horizonte de sentido se basa, a su vez, en el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos fundamentales inalienables e irrenunciables” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.8)

La propuesta se encuentra basada en algunos principios que se consideran para el desarrollo de las acciones.

1. Interés superior del niño, entendiéndose que el foco de las políticas públicas debe tener al centro al niño o niña y garantizar el ejercicio de sus derechos.
2. Respeto y la valoración por la diversidad, en este principio se considera que para velar por el cumplimiento de los derechos de todos/as los/as niños/as se debe tener atención especial por NNA en situación de discapacidad. Además, se hace referencia al entendimiento de la discapacidad “desde la existencia de barreras o condiciones físicas y sociales que discapacitan, discriminan y excluyen” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p 23) por lo que las acciones deben ir enfocadas en la creación de condiciones que consideren el contexto.
3. Desarrollo integral, se señala que la propuesta y sus acciones deben estar centradas en el máximo desarrollo de las capacidades de niños, niñas y adolescentes, realizando un trabajo interdisciplinario e intersectorial.
4. Participación, se indica que se deben generar las condiciones para que NNA participen en la toma de decisiones que les afecten de manera directa en las políticas y programas.
5. Diseño y accesibilidad universal, se hace referencia a la identificación de las barreras que se presentan a NNA en situación de discapacidad para su pleno desarrollo y participación en igualdad de condiciones. De esta forma, se

debe garantizar “la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y a la educación, a la información y las comunicaciones” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.24). Los principios descritos anteriormente, se relacionan y basan en diversos artículos declarados en la Convención sobre los Derechos del niño. Estos dan la base para la creación de ocho acciones prioritarias de la propuesta de la Mesa Técnica, dentro de las cuales se hace relevante mencionar algunas para el desarrollo de la presente investigación.

Una de las acciones prioritarias, es el fortalecimiento de sistemas de información y alerta temprana. En primer lugar, se hace referencia a contar con información a nivel nacional, regional y local de la situación de infancia y discapacidad, la cual se considere en la toma de decisiones. En segundo lugar, indica la necesidad de identificar los factores de riesgo “que permita la activación de prestaciones interdisciplinarias e intersectoriales pertinentes y oportunas, tanto a nivel de prevención como de intervención especializada” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.27)

La prevención de la situación de discapacidad es otra de las acciones prioritarias que se proponen desde la mesa técnica. Se apunta a la prevención desde dos ámbitos fundamentales: situación de discapacidad focalizada en el propio niño/a, asociado principalmente al cuidado a nivel familiar; y a los elementos contextuales que generan la situación de discapacidad. Se hace hincapié en la generación de acciones cómo educar para la inclusión, considerando la promoción de políticas inclusivas y al acceso a la información. Se considera que esta acción “es una tarea a largo plazo ya que requiere cambios contraculturales relacionados con las concepciones dominantes (y naturalizadas) acerca de la normalidad y la diferencia, para asumir que somos una sociedad diversa y multicultural” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.28)

Por otro lado, dentro de la prevención de la situación de discapacidad se hace referencia a la atención temprana que posibilite potenciar el desarrollo de NNA que

presenten alguna situación de salud. De esta forma, se busca el acceso oportuno a servicios médicos y de rehabilitación.

En cuanto a las acciones a desarrollar en materia de la educación, se hace referencia a la creación de sistemas de apoyo que aseguren a NNA incorporarse a la educación regular y contar con las condiciones que precisen para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje en igualdad de oportunidades.

El segundo hito, tiene como sustento lo propuesto en la Mesa Técnica, lo cual es dirigido a la creación por parte del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) y el Consejo Nacional de la Infancia en colaboración con la UNICEF, del Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia, que cuenta con un período de implementación de 7 años (desde el 2018 al 2025), con la finalidad de que los NNA tengan las condiciones que aseguren “el ejercicio pleno de sus derechos de acuerdo a su curso de vida, sin distinción de origen social, género, pertenencia a pueblos indígenas, orientación sexual, situación migratoria, situación de discapacidad o cualquier otro factor de potenciales inequidades” (Ministerio de Desarrollo Social, 2018 p. 11)

Al ser un Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia que tiene una duración de 7 años para su aplicación paulatina, se hará referencia a la estructura organizacional y a las acciones específicas que determina para la Educación Inclusiva. En cuanto a la organización, el documento plantea 4 Ejes de Derechos: Eje Supervivencia, Eje Desarrollo, Eje Protección, Eje Participación, cada Eje de Derecho cuenta con 3 apartados, que son: los Resultados Estratégicos, Compromisos y Líneas de Acción.

Para los lineamientos teóricos de esta investigación, se focalizará en el Eje Desarrollo el cual pretende aportar de manera progresiva a que todos los NNA tengan posibilidades de “desarrollar al máximo sus potencialidades físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales de acuerdo a la etapa del curso de vida en que se encuentren, de modo que puedan contar con las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida”. (Ministerio de Desarrollo social, 2018 p.72) En cuanto a los Resultados Estratégicos, se

presenta la Educación Inclusiva, el cual expresa como Compromiso aumentar la asistencia escolar, con especial foco en NNA en situación de discapacidad, de esta manera asumen el compromiso de disminuir la exclusión el Sistema Educativo; la Línea de Acción apunta al desarrollo de acciones para que los grupos prioritarios mantengan una trayectoria escolar desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media, que se sustenten en el “Desarrollo y fortalecimiento de las capacidades técnicas y accesibilidad para la inclusión educativa de los NNA de grupos prioritarios” (Ministerio de Desarrollo social, 2018 p.72)

En este sentido, es posible apreciar la repercusión a nivel de políticas públicas que tiene el que Chile ratifique los tratados internacionales, para asegurar la existencia de la coherencia y concordancia entre los acuerdos tomados en la Convención sobre los Derechos del Niño y la legislación del país. A continuación, se presenta una serie de leyes y acciones que se implementaron bajo el enfoque de derecho en NNA:

- Ley N° 19.585, publicada el año 1998, la cual modifica el Código Civil y otros cuerpos legales en materia de Filiación.
- Ley N° 19.968, la cual crea el año 2005 los Tribunales de Familia, con el objetivo de otorgar una justicia especializada a través de profesionales competentes, a los conflictos específicos de naturaleza familiar.
- Ley N°29.369 promulgada el año 2009, crea Subsistema de Protección Integral a la infancia Chile Crece Contigo, organismo encargado de brindar atención integral a los/as niños/as y sus familias, desde lo ratificado por la Chile en la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley N° 20.529 del año 2011, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, que busca asegurar para todos/as los/as estudiantes una educación de calidad y equidad, mediante tres procesos: La evaluación integral, la Fiscalización pertinente y la Orientación continua a los centros educativos desde Educación Parvularia hasta la Educación Media.

Para concluir, se hace necesario indicar que la ratificación de la CDN trasciende las distintas materias de las que se encarga el Estado, tales como Salud, Justicia, Educación,

entre otras y se evidencia la transición el ámbito educativo desde un Enfoque Clínico-Rehabilitador hacia uno que apunta a la Inclusión, mediante la creación de distintos organismos que velen por los cambios propuestos, lo cual se profundizará en el siguiente apartado.

1.1 Políticas Educativas en Chile

En relación al apartado anterior, es posible reconocer una influencia positiva en las políticas educativas de nuestro país, pues se implementan una seguidilla de leyes y normativas que propenden el acceso y participación en la educación para todos/as los/as estudiantes.

La Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009), desde ahora LGE, implementada en el año 2009, representa el marco para la nueva institucionalidad en la educación, pues regula y fija una serie de normas con el objetivo de garantizar un sistema educativo caracterizado por la calidad y equidad. Estas normas buscan establecer requisitos mínimos que deberán ser obligatorios en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regular los deberes y derechos de los miembros de una comunidad educativa y estipular los requisitos y procesos para el reconocimiento oficial de las unidades e instituciones educativas en todos sus niveles. (Ley N° 20370, 2009)

Se fundamenta, además de los derechos garantizados en la Constitución y en los tratados internacionales ratificados en Chile, en los siguientes principios, enumerados en el artículo 3 de la Ley:

a) Universalidad y educación permanente	La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
b) Calidad de la educación	La educación debe propender a asegurar que todos/as los/as estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
c) Equidad del sistema	El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas

educativo	oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
d) Autonomía	El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos en el desarrollo de sus proyectos educativos.
e) Diversidad	El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
f) Responsabilidad	Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
g) Participación	Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
h) Flexibilidad	El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
i) Transparencia	La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos que lo soliciten.
j) Integración	El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
k) Sustentabilidad	El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.
l) Interculturalidad	El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

(Tabla 1 (Ley N° 20370, 2009).

Estos principios responden a cambios visibles en el sistema educativo desde un enfoque inclusivo, pues ya no solo basta con ofrecer una educación de calidad y equitativa para los/as estudiantes, sino de vincular a la educación aspectos sociales, culturales y políticos que permitan concebir a la persona de forma integral, permitiendo el acceso, permanencia y resultados favorables para el conjunto de los/as estudiantes, con mayor

prioridad a aquellos/as que se encuentren en riesgo o vulnerados en sus derechos. (UNESCO, 2005)

En el año 2015, entra en vigor la Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. (Ley N°20.845, 2015). En ella, se especifican las normativas a seguir en los tres ejes centrales nombrados anteriormente.

Con respecto a los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales, se realizan por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, poniendo a disposición una plataforma web única y centralizada. Además, se pretende garantizar el derecho de madres, padres y/o apoderados/as de elegir el establecimiento educacional de los/as pupilos/as. (Ley N°20.845, 2015)

El fin al lucro en establecimientos que reciban aportes del Estado, obligará a los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado a destinarlos de manera exclusiva e íntegra a fines educativos. Asimismo, deberán rendir en una cuenta pública el uso de todos los ingresos monetarios del establecimiento y estar sujetos a la fiscalización de la Superintendencia de Educación. (Ley N°20.845, 2015)

La eliminación del financiamiento compartido garantiza un incremento de los recursos de subvención por parte del Estado, a medida que esto ocurra, se disminuirán los aportes que realizan las familias a los establecimientos (Ley N°20.845, 2015)

Además, esta ley se configura por una serie de modificaciones y sustituciones a la antes nombrada Ley 20.370 en función del mejoramiento de la calidad y acceso universal a la educación de todos/as los/as estudiantes por medio de la diversidad e inclusión.

Los principales aportes de la Ley 20,845 del año 2015 con respecto a la Educación Inclusiva se evidencian en la modificación del artículo 3 y en la incorporación del siguiente

inciso en el artículo 4. Según el Ministerio de Educación, es deber del Estado propender entregar a todos/as los/as estudiantes una educación inclusiva y de calidad:

Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo." (p.2)

Por otro lado, la Ley 20.903 (2016) que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas, tiene como objetivos principales:

Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los/as docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

Junto a lo anterior entrega orientaciones en relación al incremento del tiempo no lectivo destinado a los/as docentes, lo que en otras palabras se traduce en mayores tiempos para realizar sus labores curriculares fuera del aula, con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas y desarrollo profesional. Esta ley está orientada exclusivamente a los establecimientos que reciben financiamiento del Estado.

Antes de la promulgación de la ley, un 75% del tiempo establecido en los contratos de los/as docentes, era destinados a actividades curriculares lectivas y los 25% restante, para actividades no lectivas.

Para el año 2017 se incrementaron las horas no lectivas en 5 puntos porcentuales, quedando en 70% / 30% de horas lectivas y no lectivas respectivamente. En el año 2019, se

adicionan 5 puntos porcentuales al tiempo no lectivo lo que se traduce finalmente a un 65% de horas lectivas y 35% de horas no lectivas

De acuerdo al documento Orientaciones horas no lectivas del CPEIP (s.f.), las actividades curriculares no lectivas, pueden vincularse a distintos ámbitos del desempeño profesional, pues corresponden a las actividades integradas a la jornada ordinaria de trabajo que se realizan fuera del aula.

Estos ámbitos se relacionan con el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el Desarrollo de la Comunidad Escolar.

En relación a la organización de los tiempos no lectivos, corresponderá a los directores de establecimientos educacionales velar por la adecuada asignación (...). Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderá a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa. (CPEIP, s.f.)

En paralelo a la implementación de las leyes anteriormente nombradas, el MINEDUC pone en marcha decretos que refuerzan y mejoran la Educación Especial en Chile. Por un lado, se establece el Decreto Supremo N°170/2009, el cual fija normas para determinar a los/as estudiantes con NEE, sean estas de carácter permanente o transitorias, para ser beneficiados por la subvención de la educación especial. Además, entrega los lineamientos para la construcción del PIE, en donde es clave el desarrollo del trabajo colaborativo entre especialistas de la educación especial y profesionales de la educación regular, buscando integrar a los estudiantes con NEE al mundo de la escuelas regulares desde los niveles NT1, NT2, Educación Básica y Media. (DS N°170, 2009)

Por otro lado, se promulga el Decreto 83/2015 en cumplimiento del artículo 34 de la LGE, el cual promueve la diversificación de la enseñanza y define criterios y orientaciones de adecuación curricular que permiten planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para el estudiantado pertenecientes a la educación regular y especial (Unidad de Educación Especial, 2019) Su aplicación tiene como referente los Objetivos de Aprendizaje

del Currículum Nacional los cuales son conocimientos, habilidades y actitudes, descritos en el Artículo 28 para niños/as de la Educación Parvularia y el artículo 29 para niños/as de la Educación Básica en la Ley General de Educación.

Si bien ambos decretos rigen a la Educación Especial, deben utilizar como referente el Currículum Nacional, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y Básica y los Planes de Estudio de ambos niveles respectivamente.

El Currículum Nacional debido a la aprobación de la LGE se encuentra en período de transición, mientras dure este proceso, desde el 2009 hasta la actualidad, son utilizados los siguientes documentos; el Marco Curricular para la Educación Básica y Media actualizado en el año 2009, y las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), Básica (2012), de 7to y 8vo Básico (2013 y 2015) Educación Media 1ero y 2do medio (2013) y el Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científico para 3ero y 4to medio (2019), además de los Programas de Estudio elaborados para cada nivel educativo. Las bases curriculares son el documento principal del Currículum actual. En ellas se establecen un listado único de objetivos mínimos de aprendizajes para los niveles de Educación Básica, Parvularia y Media. (MINEDUC, 2020)

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) corresponden al referente que define entre otras cosas el qué y para qué deben aprender los/as párvulos desde que ingresan a la educación inicial hasta la educación Básica, tomando en cuenta el desarrollo madurativo propio de la edad, los requerimientos sociales y culturales que dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. (BCEP -MINEDUC, 2018) El año 2018 por medio de la LGE se modifican y actualizan, incorporando avances sobre el aprendizaje y desarrollo de los/as párvulos/as en esta etapa de su vida, más los desafíos y oportunidades de los avances en normativas y creaciones de nuevas instituciones. Si bien, se conservan definiciones y conceptos curriculares de las BCEP del año 2001, se integran nuevos elementos que buscan responder a las necesidades y exigencias de la sociedad actual, incorporando entre sus líneas la Inclusión educativa, el Enfoque de Derechos en niños y niñas, diversidad, interculturalidad, la familia como núcleo principal en la educación entre otros. (BCEP -MINEDUC, 2018)

Las definiciones curriculares fundamentales se centran en los Objetivos de Aprendizaje, los cuales “establecen una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas modalidades de implementación y programas de enseñanza, de acuerdo con las necesidades institucionales y a las características de sus proyectos educativos. (BCEP-Mineduc, 2018, p.9)

A continuación, se mostrará un cuadro comparativo entre ambas BCEP con sus principales diferencias, las que apuntan a un mejoramiento en la educación inicial de los/as estudiantes

Elementos	Bases Curriculares 2001	Bases Curriculares 2018
Incorporación de nuevos lineamientos	Mirada holística del niño/a. El aprendizaje es más estático, rigiéndose por sobre todo por los fundamentos y principios de la Educación Parvularia.	Enfoque de derechos de niños/as. Se enfatiza en una educación inclusiva que responda a la diversidad. El juego como eje fundamental en el aprendizaje de los/as niños/as.
Aprendizaje Integral	Los aprendizajes curriculares se enseñan por medio de los Ámbitos con sus respectivos núcleos.	Los aprendizajes curriculares se enseñan desde la transversalidad de los contenidos y desarrollo natural del niño/a.
Ámbitos de Experiencias	Considera 3 ámbitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación Personal y Social. 2. Comunicación. 3. Relación con el medio natural y cultural 	Considera 3 ámbitos, pero se precisan algunos de ellos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo Personal y Social 2. Comunicación Integral 3. Interacción y Comprensión del Entorno
Núcleos de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ámbito de Formación Personal y Social, consideraba los núcleos: <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Identidad - Convivencia 2. Ámbito de Comunicación, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ámbito de Desarrollo Personal y Social: <ul style="list-style-type: none"> - Se unen los núcleos de Identidad y Autonomía - Al núcleo de Convivencia se le agrega el aspecto de Ciudadanía - Se elabora un tercer núcleo

	<p>consideraba los núcleos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje Verbal - Lenguajes Artísticos <p>3. Ámbito Relación con el medio Natural y Cultural, consideraba tres núcleos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seres vivos y su entorno - Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes - Relaciones lógico-matemático y cuantificación 	<p>Corporalidad y Movimiento</p> <p>2. El Ámbito de Comunicación Integral se mantiene al igual que sus núcleos.</p> <p>3. En el Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno, se precisan los núcleos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración del Entorno Natural - Comprensión del Entorno Sociocultural - Pensamiento Matemático
Objetivos de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se llamaban Aprendizajes Esperados (AE). 2. Amplia cantidad de objetivos. 3. Las orientaciones eran más específicas, para cumplir con los AE. 4. Eran más amplios pues se consideraban sólo dos ciclos curriculares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se denominan actualmente Objetivos de Aprendizaje (OA). 2. Se disminuye la cantidad de OA. 3. Se basan en habilidades, conocimientos y actitudes para favorecer el desarrollo integral de los/as niños/as. 4. Se incorporan los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT), pues se trabajan permanentemente junto a otros OA o de forma independiente.
Niveles Curriculares	<p>Se consideran dos niveles de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ºCiclo, primeros meses hasta los 3 años - 2º Ciclo, desde los 3 años hasta el ingreso a Educación Básica 	<p>Se consideran tres niveles de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ºNivel, Sala cuna - 2ºNivel, Medio - 3º Nivel, Transición

(Tabla 2. Confección propia, BCEP 2001, 2018)

Cómo es posible evidenciar en el cuadro anterior, las BCEP en un período de 17 años alcanzaron una serie de transformaciones que tienen por objetivo realizar un mejoramiento en la calidad de la Educación para los/as niños/as de los niveles

2. Educación Parvularia

2.1 Educación Parvularia e Institucionalidad

La Constitución Política de la República, desde el año 1990 considera a la Educación Parvularia, como el primer nivel del sistema educativo del país, en el cual se atienden integralmente a los niños y niñas desde que nacen, hasta que ingresan a la Educación Básica. Su propósito es favorecer el desarrollo integral y aprendizajes significativos en los/as párvulos de manera sistemática, pertinente y oportuna. (Ley N° 20370, 2009)

Por medio de la Ley General de Educación N°20.370 (LGE), se estipulan los objetivos generales a cumplir en el nivel de Educación Parvularia, los cuales fomentan el desarrollo integral de los/as niños/as y promueven el desarrollo de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes en los diversos aspectos de la vida que les permitirán:

a. Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
b. Apreciar sus capacidades y características personales.
c. Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
d. Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
e. Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
f. Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

g. Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
h. Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
i. Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
j. Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
k. Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
l. Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
m. En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen

Diferentes Instituciones de la Educación Parvularia son las encargadas de velar por el cumplimiento y funcionamiento en este nivel. A continuación, se detalla la organización y funciones que cumplen cada uno de estos organismos.

La Subsecretaría de Educación Parvularia “se constituye como el órgano-político de diseño y gestión de las políticas públicas del nivel. En esta institucionalidad, el MINEDUC cumple un rol fundamental, siendo éste el organismo rector del sistema de Educación Parvularia” (Informe de caracterización de la Educación Parvularia, 2019 p.5). Su objetivo fundamental es desarrollar estrategias que promuevan el derecho de todos los niños y niñas a una educación integral, gratuita y de calidad, por medio de políticas que buscan aumentar la cobertura de cupos de los 0 a 4 años y avanzar en la calidad de la educación tanto para estudiantes como docentes.

Otra entidad fundamental, es la Intendencia de Educación Parvularia, la cual forma parte de la Superintendencia de Educación. Su objetivo radica en elaborar diferentes criterios técnicos que permitan fiscalizar el funcionamiento de los establecimientos que imparten Educación Parvularia. Por último, encontramos la Agencia de la Calidad de la Educación, la cual se enfoca en “evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas” (Informe de caracterización de la Educación Parvularia, 2019, p.6)

2.2 Funcionamiento y organización de los niveles en Educación Parvularia

Actualmente la organización de los niveles y personal idóneo de la Educación Parvularia se encuentra definida según lo dictaminado en el Decreto N° 115 (2012) el cual modifica algunos de los artículos presentados en el Decreto N° 315 Reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos. A continuación, se presenta la subdivisión de los niveles de Educación Parvularia y la cantidad de Educadoras en sala según la cantidad de estudiantes, lo cual se encuentra estipulado en el Artículo 5 y el Artículo 10 del Decreto N°115:

Niveles	Subniveles	Profesionales
---------	------------	---------------

1° Nivel: Sala Cuna 0 a 2 años de edad.	Sala Cuna Menor: niños o niñas de hasta 1 año 6 meses de edad.	Una Educadora o Educador de párvulos hasta 42 lactantes, distribuidos en dos grupos a lo menos, y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia hasta 7 lactantes, debiendo aumentarse el personal a partir del lactante que excede de dichas cifras.
	Nivel Sala Cuna Mayor niños o niñas de hasta 2 años 6 meses de edad.	
2° Nivel: Nivel Medio 2 a 4 años de edad.	Nivel Medio Menor 2 a 3 años de edad.	Una Educadora o Educador de párvulos hasta 32 niños o niñas y una Técnica o Técnico de educación parvularia hasta 25 niños o niñas, debiendo aumentarse el personal a partir del niño o niña que excede de dichas cifras. Cada grupo podrá estar conformado por un máximo de 32 niños o niñas
	Nivel Medio Mayor 3 a 4 años de edad.	Una Educadora o Educador de párvulos y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia hasta 32 niños o niñas, debiendo aumentarse el personal a partir del niño o niña que excede de dichas cifras. Cada grupo podrá estar conformado por un máximo de 32 niños o niñas.
3° Nivel: Nivel de Transición 4 a 6 años de edad	Primer Nivel de Transición 4 a 5 años de edad.	Una Educadora o Educador de párvulos y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia por grupo de hasta 35 niños o niñas. Si el grupo es de hasta 10 niños, se exigirá sólo una Educadora o Educador de párvulos.
	Segundo Nivel de Transición 5 a 6 años de edad.	Una Educadora o Educador de párvulos y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia hasta 45 niños o niñas. Si el grupo es de hasta 15 niños, se exigirá sólo una Educadora o Educador de párvulos.

El nivel de Educación Parvularia, ofrece educación en diferentes establecimientos, lo cual se concreta en una red de ofertas de carácter público, como es el caso de Salas cunas y jardines JUNJI, Salas cunas y jardines VTF de Municipalidades, Escuelas Municipales y Salas cunas, jardines y escuelas de servicios locales de educación. Por otro lado, encontramos unidades educativas de financiamiento estatal en colaboración de establecimientos privados sin fines de lucro, ejemplo de esto Salas cunas y jardines Fundación Integra, Escuelas particulares subvencionadas y Salas cunas y jardines VTF de fundaciones y universidades.

Por último, nos encontramos con establecimientos completamente privados, los cuales imparten educación en Colegios, Salas Cunas y Jardines Infantiles. (Informe de caracterización de la Educación Parvularia, 2019)

Los centros educativos señalados registran diferentes características, tanto en infraestructura, recursos, tamaño del espacio, edades de los niños y niñas que atienden, en el financiamiento del cual se hacen parte y en el tipo de institución que los administra (Informe de caracterización de la Educación Parvularia, 2019 p.9)

En el siguiente apartado, se profundizará en la descripción de los organismos JUNJI e INTEGRA.

2.1.2 Junji e Integra

En la década de los 70's el MINEDUC, mediante la ley N°17.301 crea la corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la cual es un organismo independiente al MINEDUC, y su ejercicio contempla los niveles de sala cuna y jardines infantiles, que se sitúan en sectores de bajos recursos económicos o que las familias requieren mayores aportes del Estado. De este modo, pretende garantizar la igualdad de oportunidades en los primeros años de vida de niños/as en situación de vulnerabilidad social.

La misión de la JUNJI es otorgar Educación Parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas” lo cual se realiza mediante distintos programas educativos que cuentan con una visión de sociedad inclusiva y considerando a los/las niños/as como sujetos de derecho. Además, dentro de la misión de la institución se indica el reconocimiento de las potencialidades educativas de los diversos contextos familiares, sociales y culturales para que los aprendizajes cuenten con mayor pertinencia. En cuanto a la visión de la JUNJI es ser referente en educación inicial de calidad, donde niños y niñas son protagonistas de sus propios aprendizajes. (JUNJI, 2020)

Para dar respuesta a la misión institucional, la JUNJI establece 4 valores institucionales: el Compromiso, la Calidad, el Respeto y la Diversidad, los dos últimos refieren a reconocer la dignidad de todas las personas, valorando sus diferencias y entendiéndolas como una oportunidad de enriquecimiento a la comunidad.

En cuanto a la forma de funcionamiento de la JUNJI, es que distribuye sus jardines mediante diferentes modalidades como lo son los Jardines Infantiles de Administración Directa, en los cuales la Corporación es quien se encarga de dirigir y por otro lado existen los Jardines Infantiles VTF (Vía Transferencia de Fondos), cuya administración se encuentra a cargo de organismos públicos u organizaciones privadas sin fines de lucro que se vinculan a las acciones educativas y/o protección de la primera infancia.

- Fundación Integra

Durante la década de los 90's la Fundación Integra que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia, se hace parte de la Educación parvularia, presentando sus servicios de manera gratuita para niños/as de escasos recursos económicos.

Los lineamientos de la Fundación Integra, se centran principalmente en el bienestar del/la niño/a, es por ello que en su Misión declaran alcanzar el desarrollo pleno y aprendizajes significativos en los/as niños/as desde la sala cuna hasta los niveles de Transición, con la “participación actividad de los equipos de trabajo, familias y comunidad”.

Respecto a la Visión, refiere a que el espacio de la fundación permitirá que los/as niños/as aprendan jugando felices y de esta manera contribuirán a un “Chile más inclusivo, solidario, justo y democrático”. En este sentido, posee componentes esenciales para trabajar por la Educación:

1. Componente Bienestar y Protagonismo de niños y niñas.
2. Componente de Educación Transformadora.
3. Componente de Familias y Comunidades comprometidas con la Educación.
4. Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación.

Para dar cumplimiento a los lineamientos de la fundación, los jardines infantiles y las salas cuna propician espacios en los que se potencie el bienestar de niños y niñas, favoreciendo los procesos de aprendizaje a través de intencionar juegos en los que ellos y ellas sean protagonistas activos. Por otro lado, existen equipos multidisciplinarios encargados de brindar apoyo diferenciado, oportuno y pertinente a los/las niños/as, sus familias y a los equipos educativos.

2.3 Bases Curriculares Educación Parvularia

Las BCEP son el referente curricular común para todas las instituciones o centros educativos que imparten Educación Parvularia a nivel nacional, fueron actualizadas el año 2018 por el MINEDUC con el objetivo de modificar e incorporar nuevos lineamientos, normativas y desafíos que respondan a las necesidades de los/as niños/as y de la sociedad actual, desde un enfoque inclusivo e intercultural.

En esta línea, se concibe a los niños y niñas desde un enfoque de derechos, como personas singulares y diversas entre sí, que se encuentran en crecimiento y desarrollo de sus potencialidades biológicas, psicológicas y socioculturales. Además, se reconoce su participación activa en la construcción del mundo que los rodea y de sí mismos/as, por medio de la interacción con su entorno natural y sociocultural. (BCEP -MINEDUC, 2018)

El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos, por lo que la Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y los cuidados necesarios para su completo bienestar con derecho a una vida plena. Se reconoce la responsabilidad primordial de las madres, padres o tutores en la crianza en el desarrollo de los/as párvulos/as, pero además es rol y deber del Estado garantizar sus derechos, por medio del acompañamiento y otorgamiento de oportunidades. (BCEP -MINEDUC, 2018)

A lo anterior se le suma el concepto y práctica de la educación inclusiva, orientación valórica central de la Educación Parvularia, pues “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los y las estudiantes...” (Ley N°20.845, 2015)

La inclusión trae consigo la valoración de la diversidad social y cultural en el aula como escenario enriquecido para el aprendizaje, que propicia una implementación situada al currículum, por lo que la respuesta pedagógica debe ser contextualizada y garante de aprendizajes de calidad para todos/as.

Para finalizar la educación inclusiva, además, releva la importancia de la participación de las familias y de toda la comunidad en la construcción de prácticas inclusivas permanentes, por medio de iniciativas que la favorezcan (BCEP -MINEDUC, 2018)

2.4 Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia

En el año 2003, el Ministerio de Educación anunció la elaboración de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) por primera vez, con el objetivo de establecer los desempeños que se esperan de los/as docentes en la realización de su labor pedagógica, pues corresponde a un "referente que orienta a los/as docentes o educadores/as respecto de

la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer"(CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza, 2019, p. 9)

En la elaboración del MBE participaron diversas entidades, en las cuales se destaca como líder del proceso al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y a colaboradores expertos nacionales y extranjeros, docentes principalmente del área escolar, participantes del Colegio de Profesores y a la Asociación Chilena de Municipalidades.

A pesar de que el MBE integra prácticas comunes entre la Educación General y la Educación Parvularia, surge la necesidad de contar con un referente propio del nivel, en el cual se incluyan las especificaciones que caracterizan a la educación de los/as Párvulos desde que nacen hasta su ingreso a la Educación Básica, además de las orientaciones necesarias para desempeñar la labor pedagógica en el Nivel de Educación Parvularia. Este requerimiento se ve fuertemente apoyado, pues este nuevo referente "orienta a la construcción de los Estándares de Formación Inicial Docente (FID) y los Estándares de Desempeño Profesionales de los cuales surgen los instrumentos de evaluación que nutren la Carrera Docente" (CPEIP, Marco para la buena enseñanza, 2019, p9)

Para la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) se considera como base el MBE de Educación General, incorporando a sus líneas elementos distintivos del nivel en sintonía con lo declarado en las BCEP. Sumado a esto se considera el contexto legal y normativo del sistema educativo y las retroalimentaciones entregadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Dicho lo anterior en esta MBE EP, se expresa una mayor relevancia en seis conceptos centrales de la Educación Parvularia: "enfoque de derechos, inclusión, juego, liderazgo, trabajo colaborativo y reflexión pedagógica, lo que orientan la responsabilidad y el actuar ético de todo/a educador/a en su práctica profesional" (CPEIP, 2015)

A continuación se despliegan los propósitos del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia: (CPEIP. Marco para la Buena Enseñanza. 2015, p.11)

1. Orientar a los/as educadores/as de párvulos respecto de las prácticas pedagógicas que deben reflejar en su ejercicio profesional.
2. Promover la reflexión pedagógica crítica, individual y entre pares, en contextos educativos diversos.
3. Dar a conocer las características del ejercicio profesional de los/ as educadores/as a los miembros de las comunidades y organizaciones educativas, instituciones formadoras de docentes y otras organizaciones ligadas al nivel de Educación Parvularia.
4. Aportar lineamientos a las instituciones de formación docente inicial y continua, para que puedan evaluar y enriquecer sus programas y procesos de formación y desarrollo profesional, para hacerlos coherentes con las prácticas definidas en el MBE EP.
5. Orientar la definición de instrumentos y la construcción de juicios evaluativos en los procesos del desempeño docente de los/as educadores/as.

2.4.1 MBE EP y Desarrollo Profesional Docente

En palabras de la Ley N° 20.903 (2016) el Sistema Nacional de Desarrollo Docente: “Reconoce y promueve el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrece una trayectoria atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula.”(p.13)

Entre otros aspectos, el MBE se constituye además de principios que inspiran el Sistema de Desarrollo Profesional Docente entre los que podemos encontrar los siguientes cinco: (CPEIP, 2015)

1. Promueve y orienta la autoevaluación y diálogo reflexivo de los equipos de aula, con otros docentes y con directivos con el fin de mejorar y fortalecer sus quehaceres individuales y colectivos
2. Favorece la autonomía profesional de los docentes, promoviendo la mejora continua en sus prácticas pedagógicas
3. Orienta en la elaboración de los Estándares de Formación Inicial Docente, que son establecidos por el Estado y las diferentes universidades, los cuales responden a los programas de perfeccionamiento y a las instancias de formación que estipula cada establecimiento de acuerdo a sus propias necesidades
4. Orienta a la elaboración de los Estándares de Desempeño Profesional, el cual corresponde a al insumo principal con los que se diseña y construye los instrumentos de evaluación de la Carrera Docente
5. "Constituye la base para la elaboración de criterios y juicios en las evaluaciones docentes para los/as educadores/as de párvulos, en los tramos que constituyen la trayectoria profesional presentes en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente" (CPEIP, 2015)

2.4.2 Organización del MBP EP

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia se constituye por cuatro dominios, los cuales están definidos en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) En cada uno de estos dominios se explican distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales serán nombrados a continuación:

- Preparación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

- Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje
- Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas
- Compromiso y Desarrollo Profesional

Los dominios anteriormente nombrados, se componen de un conjunto de criterios interdependientes, los que a su vez se desglosan en un conjunto de descriptores que dan cuenta del sentido del dominio.

A continuación, se presenta una descripción de los Dominios con sus respectivos criterios y descriptores del MBE EP, los cuales serán desarrollados de acuerdo a su relevancia en la presente investigación

Dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Cómo lo dice su nombre, este dominio describe las competencias fundamentales que deben desarrollar los/as educadores/as en el proceso de planificación y evaluación de la enseñanza aprendizaje de acuerdo a el currículum vigente.

Para asegurar que los procesos de enseñanza aprendizaje sean favorecedores y significativos para todos/as lo que participan en ella, los/as educadores/as deben desarrollar saberes disciplinares y saberes pedagógicos del nivel de Educación Parvularia, los que respectivamente se refieren a lo que debe saber el/a educador/a y a lo que debe hacer en su ejercicio profesional

Lo anterior permitirá a los/as educadores/as proporcionar un proceso de enseñanza aprendizaje más dinámico, pertinente y flexible, lo cual se ve reflejado en el aprendizaje significativo para todos/as los/as estudiantes

Con respecto a la planificación del trabajo pedagógico, se hace necesario “tomar decisiones previas a la práctica sobre qué, para qué y cómo se aprende” (EducarChile, 2008 citado en Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015 p. 23). Junto a lo anterior se hace indispensable considerar en esta etapa los diferentes documentos que rigen el nivel de Educación Parvularia y a los diferentes participantes de la educación, como lo son las familias y los diferentes profesionales que intervienen en la práctica pedagógica

En relación a la evaluación, se declara que es un proceso continuo y además, “contempla la diversidad de niños y niñas, respetando ritmos y características particulares”. (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.23). En este contexto, se requiere de la definición de distintas estrategias de evaluación, instrumentos y medios de registros de información, pues permiten contribuir a los focos que realmente se quieran observar.

Por último, se destaca la importancia de la evaluación pues por medio de ella se genera un proceso de retroalimentación a los/as niños/as en sus procesos cotidianos en compañía de sus familias y también a los equipos de aula aportando a su formación profesional (CPEIP, 2015)

A continuación, se describen los cuatro criterios correspondientes al Dominio A, cerrando con un cuadro resumen constituido por los descriptores de cada uno de los criterios.

Criterio A.1: Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente

El/a educador/ra se encarga de adquirir y profundizar constantemente en los conocimientos necesarios para ejercer plenamente su rol profesional favoreciendo el desarrollo integral de los/as estudiantes y aprendizaje significativo. Estos conocimientos se relacionan con "para qué enseñar (fundamentos, propósito y fin de la Educación Parvularia), que enseñar (contenidos y objetivos de aprendizaje) y cómo enseñar

(estrategias pedagógicas) (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.24)

De acuerdo a los saberes disciplinares, los/as educadores/as deben manejar los diferentes núcleos de aprendizaje de las BCEP y sus principales conocimientos disciplinarios respectivos. Por otro lado, los saberes pedagógicos refieren a qué, los/as educadores/as deberán demostrar sus conocimientos acerca de las didácticas generales y específicas como el objetivo de desarrollar prácticas pedagógicas efectivas. Además, los/as educadores/as deben conocer y dominar los principios establecidos en el DUA, respondiendo a la diversidad del aula

Criterio A.2: Considera las características y las formas de aprender de todos los niños y niñas en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Los/as educadores/as consideran diferentes fuentes de información que les permiten conocer el contexto de los/as niños/as. Estas fuentes pueden ser parte del establecimiento, como también las familias, equipo de aula, otros actores de la comunidad y los/as mismos/as estudiantes, pues comprende esta información como un recursos significativo en la construcción del proceso aprendizaje.

Criterio A.3: Planifica estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente

Los/as educadores/as a la hora de planificar estrategias de enseñanza aprendizaje a largo, mediano y corto plazo, deben considerar una serie de elementos, como lo son los documentos técnicos, (Currículum vigente y PEI) la diversidad desde una perspectiva de valoración y reconocimiento y características individuales de todos/as los/as estudiantes

Además, deben tener en cuenta "el tiempo, el espacio, los recursos, la intencionalidad pedagógica de las interacciones, las experiencias lúdicas y el juego como estrategia permanente", (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia,

2015, p.28) sin olvidar incorporar en este proceso a las familias, equipo de aula y a otros profesionales que intervienen en el quehacer docente

Criterio A.4 Planifica procesos de evaluación coherentes con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente

El/la educador/a planifica la evaluación a largo, mediano y corto plazo, diseñando procesos evaluativos integrales, cooperativos, sistemáticos y pertinentes a la diversidad de todos los niños y las niñas, a las formas que tienen de aprender y a sus contextos de aprendizaje.”, (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.29)

Sumado a esto, selecciona diferentes instrumentos para registrar sus observaciones y se preocupa de retroalimentar el proceso educativo de sus estudiantes desde una perspectiva formativa.

Para llevar a cabo las acciones de evaluación descritas, se hace imprescindible reunirse con el equipo de aula y las familias

Cuadro resumen. Criterios y Descriptores Dominio A

Criterio A.1 Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente.	Criterio A.2 Considera las características y las formas de aprender de todos los niños y las niñas en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Criterio A.3 Planifica estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de todos los niños y las niñas, y el currículum vigente.	Criterio A.4 Planifica procesos de evaluación coherentes con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente.
A.1.1 Domina los	A.2.1 Recaba	A.3.1 Planifica el	A.4.1 Planifica procesos

<p>conocimientos referidos a los fundamentos y principios de la Educación Parvularia y los incorpora al quehacer educativo</p>	<p>información sobre las características individuales, colectivas y contextuales de todos los niños y las niñas del grupo y la incorpora en la preparación de la enseñanza.</p>	<p>proceso de enseñanza y aprendizaje a largo, mediano y corto plazo considerando una distribución equilibrada, secuenciada e integrada de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.</p>	<p>evaluativos sistemáticos y pertinentes a la diversidad de niños y niñas y sus contextos de aprendizaje.</p>
<p>A.1.2 Domina los conocimientos fundamentales referidos a la identidad y autonomía, convivencia y ciudadanía, corporalidad y movimiento, y conoce la didáctica para promoverlos.</p>	<p>A.2.2 Considera las formas y ritmos de aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo para preparar la enseñanza de manera pertinente y diversificada.</p>	<p>A.3.2 Planifica estrategias y experiencias de aprendizaje coherentes con los objetivos de aprendizaje del nivel curricular y los antecedentes evaluativos de todos los niños y las niñas del grupo.</p>	<p>A.4.2 Define focos de observación y estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y pertinentes a las características de todos los niños y las niñas del grupo.</p>
<p>A.1.3 Domina los conocimientos fundamentales referidos al lenguaje verbal y los lenguajes artísticos, y conoce la didáctica para promoverlos.</p>	<p>A.2.3 Considera en la preparación de la enseñanza los intereses y conocimientos previos de todos los niños y las niñas del grupo para que las experiencias de aprendizaje sean significativas y desafiantes.</p>	<p>A.3.3 Planifica estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje que consideran el ambiente educativo, el juego y la participación de la familia, la comunidad educativa y local.</p>	<p>A.4.3 Define instrumentos de evaluación diversificados y contextualizados para registrar y evidenciar el aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo.</p>
<p>A.1.4 Domina los conocimientos fundamentales referidos al entorno natural y sociocultural y al pensamiento matemático,</p>	<p>A.2.4 Considera en la preparación de la enseñanza las características del contexto familiar y sociocultural de todos los</p>	<p>A.3.4 Incorpora en la planificación estrategias diversificadas de enseñanza, considerando las características individuales y colectivas</p>	<p>A.4.4 Establece instancias sistemáticas de reflexión y análisis de los antecedentes de evaluación para retroalimentar el proceso</p>

y conoce la didáctica para promoverlos.	niños y las niñas del grupo para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.	de los niños y las niñas del grupo para favorecer su participación y aprendizaje.	de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva formativa.
---	---	---	---

(Tabla Dominio A. CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.30)

Dominio B: Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje

En este dominio se describe el diseño de implementación de los ambientes educativos, los cuales son definidos como “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas” (BCEP, 2018, p.113)

En otras palabras, los/as educadores/as deben fomentar ambientes de colaboración entre los/as niños/as, lo que permite realizar actividades significativas, Para esto debe tener presente la diversidad en el aula, incorporando en sus labores diseños curriculares que contemplen la diversidad.

Sumado a lo anterior, los/as educadores/as deben promover climas relaciones positivos, es decir, donde abunde el respeto y el buen trato, incorporar el juego como estrategia pedagógica, ya que se define como “el medio por el cual expresan lo que saben, lo que quieren, lo que les motiva, y lo que necesitan para su desarrollo y aprendizaje” (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.35)

Otra labor es brindar igualdad de oportunidades a niños y niñas para desarrollar sus diferentes capacidades, por medio de la dignidad y el respeto y, por último, los/as educadores/as deben identificar los recursos de apoyo que requieran los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de acuerdo a sus habilidades y necesidades.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los Criterios y respectivos descriptores del Dominio B

<p>Criterio B.1 Genera y mantiene un ambiente de bienestar integral para el aprendizaje.</p>	<p>Criterio B.2 Organiza ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje.</p>	<p>Criterio B.3 Establece e implementa una organización del tiempo para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>Criterio B.4 Genera una cultura de aprendizaje desafiante y lúdica</p>
<p>B.1.1 Establece interacciones de confianza y respeto mutuo entre todos los niños y las niñas, y entre ellos y el equipo de aula, para favorecer un clima de bienestar integral y aprendizaje.</p>	<p>B.2.1 Organiza y renueva espacios y recursos educativos de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo.</p>	<p>B.3.1 Define los diferentes periodos de la jornada considerando los objetivos de aprendizaje y las características de todos los niños y las niñas del grupo para favorecer la estabilidad y equilibrio en las experiencias de aprendizaje.</p>	<p>B.4.1 Incorpora las habilidades, conocimientos y actitudes de todos los niños y las niñas del grupo para implementar experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes.</p>
<p>B.1.2 Organiza ambientes acogedores y desafiantes que motiven a todos los niños y las niñas del grupo a disfrutar y aprender.</p>	<p>B.2.2 Organiza los espacios educativos resguardando que sean seguros y favorezcan el desplazamiento, la exploración y el juego.</p>	<p>B.3.2 Organiza la jornada considerando periodos constantes y variables, agrupaciones diversas y espacios educativos interiores y exteriores para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo</p>	<p>B.4.2 Implementa experiencias de aprendizaje que promuevan el rol activo y protagónico de todos los niños y las niñas del grupo para favorecer aprendizajes significativos.</p>

B.1.3 Organiza ambientes que favorecen la participación y la autonomía progresiva de todos los niños y las niñas del grupo, contribuyendo a su confortabilidad y aprendizaje.	B.2.3 Dispone los espacios y recursos educativos en conjunto con los niños y las niñas y el equipo de aula para potenciar procesos de aprendizaje significativos.	B.3.3 Flexibiliza la organización del tiempo considerando las situaciones emergentes, necesidades e intereses de todos los niños y las niñas del grupo para favorecer la motivación por el aprendizaje.	B.4.3 Utiliza el juego como una estrategia pedagógica que promueve la libre elección y el disfrute para potenciar los aprendizajes de todos los niños y las niñas del grupo.
B.1.4 Establece interacciones bien tratantes con las familias para favorecer ambientes educativos promotores de aprendizajes integrales.	B.2.4 Organiza los espacios educativos considerando a las familias y sus contextos, favoreciendo la pertenencia, la inclusión y el aprendizaje.	B.3.4 Define estrategias diversificadas de transición considerando los ritmos e intereses de todos los niños y las niñas del grupo para resguardar la fluidez y continuidad entre los diferentes momentos de la jornada.	B.4.4 Implementa estrategias de trabajo con las familias y equipo de aula para promover, en ellos, altas expectativas de aprendizaje hacia todos los niños y las niñas del grupo.

(Tabla Dominio B. CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.40)

Dominio C: Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas

Este dominio involucra esencialmente las competencias de los/as educadores/as para liderar las prácticas de implementación Pedagógicas las cuales deberían estar vinculadas al currículo y a las características, intereses, necesidades y formas de aprender de los/as estudiantes, por medio de lo anterior se construyen intervenciones educativas pertinentes y oportunas. (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015)

En relación a las labores de los/as educadores/as podemos encontrar las siguientes:

Promover estrategias de enseñanza basada en la valoración de la diversidad en compañía del trabajo y la mantención de altas expectativas de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, generar espacios dónde los/as niños/as pueden interactuar con los otros, construyendo una comunicación efectiva. (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015)

Con respecto a la evaluación, los/as educadores/as deben considerarla como "una oportunidad de aprendizaje y de mejora continua, a partir de la cual, junto con el equipo de aula toma decisiones y realiza ajustes a los procesos educativos"(CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.45), para ello deben tener en cuenta los diferentes contextos de los/ as estudiantes y a las manifestaciones que puedan presentar.

En relación a la retroalimentación, se concibe como una forma de apoyar a los/as estudiantes, pero también radica en la importancia de generar retroalimentaciones entre profesionales que trabajan colaborativamente. Los/as educadores/as deben desarrollar competencias que responden a la figura de líder, desde un trabajo reflexivo y respetuoso.

A continuación, se presentará el Criterio C.1 con mayor profundidad de acuerdo a la información relevante que entrega a la investigación, seguido de lo anterior se muestra un cuadro resumen con los Criterios y descriptores del Dominio C

Criterio C.1: Lidera al equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje.

Los/as educadores/as son actores claves en el trabajo colaborativo, pues promueven espacios de reflexión de manera individual y colectiva con el fin de favorecer la práctica pedagógica y la trayectoria educativa de los/as estudiantes.

De acuerdo a lo descrito en el MBE EP

El/la educador/a conduce y orienta al equipo de aula en la labor educativa, valorando, reconociendo e incorporando las habilidades y competencias técnicas de cada uno de sus miembros, con la finalidad de favorecer el bienestar integral y aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo y el desarrollo de prácticas pedagógicas. (CPEIP Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.46)

Sumado a lo anterior, los/as educadores/as incorporan en su quehacer profesional la retroalimentación la cual corresponde a” un proceso en el que se comparten inquietudes y sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión.” (Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.46)

Los/as educadores/as generan instancias de reflexión, identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, conversación acerca de sus logros entre otros.

Criterio C.1 Lidera al equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje.	Criterio C.2 Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.	Criterio C.3 Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.	Criterio C.4 Toma decisiones oportunas considerando la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
C.1.1 Reconoce los logros individuales y colectivos del equipo de aula en función de prácticas pedagógicas que promuevan el	C.2.1 Utiliza un lenguaje comprensible considerando las diversas características de todos los niños y las niñas del grupo.	C.3.1 Implementa un repertorio amplio de interacciones promotoras de habilidades socioemocionales, motrices y de	C.4.1 Evalúa los diferentes componentes de los contextos de aprendizaje de acuerdo con las orientaciones del currículum vigente.

<p>bienestar integral y aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo.</p>		<p>pensamiento de acuerdo a las características de todos los niños y las niñas del grupo.</p>	
<p>C.1.2 Organiza el trabajo pedagógico considerando las habilidades y competencias del equipo de aula para brindar a todos los niños y las niñas del grupo oportunidades de aprendizaje desafiantes.</p>	<p>C.2.2 Utiliza un lenguaje verbal enriquecido con la finalidad de que todos los niños y las niñas del grupo amplíen su vocabulario con palabras y conceptos nuevos.</p>	<p>C.3.2 Establece interacciones pedagógicas que favorecen la conexión con las experiencias y los aprendizajes previos de todos los niños y las niñas del grupo.</p>	<p>C.4.2 Evalúa los aprendizajes de todos los niños y las niñas, llevando un registro de ello y asegurando un proceso sistemático, auténtico y diversificado, considerando las características de todos los niños y las niñas del grupo.</p>
<p>C.1.3 Establece estrategias de trabajo colaborativo con el equipo de aula para resguardar la coherencia y continuidad de la trayectoria educativa de cada niño y niña y de la práctica pedagógica.</p>	<p>C.2.3 Responde a las iniciativas comunicativas (no verbales y verbales) de todos los niños y las niñas del grupo, imitando, extendiendo y/o reelaborando su expresión.</p>	<p>C.3.3 Incorpora estrategias de aprendizaje lúdicas y desafiantes que favorecen la interacción entre los niños y las niñas y entre ellos y el equipo de aula para aprendizajes más significativos.</p>	<p>C.4.3 Modifica la práctica pedagógica en función de la evidencia documentada, considerando los antecedentes evaluativos de todos los niños y las niñas del grupo y de los contextos de aprendizaje.</p>
<p>C.1.4 Retroalimenta el desempeño del equipo de aula para fortalecer las competencias técnicas en favor del aprendizaje y el desarrollo de prácticas pedagógicas reflexivas, innovadoras y lúdicas.</p>	<p>C.2.4 Utiliza un lenguaje pertinente y apropiado a los núcleos y Objetivos de Aprendizaje del currículum vigente.</p>	<p>C.3.4 Se involucra en experiencias autoiniciadas por los niños y las niñas del grupo, observándolos y apoyándolos en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>C.4.4 Utiliza los resultados evaluativos de todos los niños y las niñas del grupo en las interacciones que establece con ellos para favorecer oportunamente sus aprendizajes y los comparte con las familias con una</p>

			intención formativa.
--	--	--	----------------------

(Tabla Dominio B. CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.50)

Dominio D: Compromiso y Desarrollo Profesional

Este dominio integra responsabilidades éticas y profesionales de los/as educadores/as en cuanto a la práctica pedagógica y a otros compromisos, (...) es decir, se abordan aquellos aspectos de la labor educativa que constituyen un soporte a su desarrollo profesional. (CPEIP Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015)

De acuerdo a lo anterior, este dominio orienta a los/as educadores/as a incorporar en su quehacer profesional, una actitud crítica y reflexiva, que les permita reconocer sus capacidades y necesidades de aprendizaje, lo que se refleje en una constante autoevaluación y reflexión sistemática

Por otra parte, según el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia

Este dominio releva la importancia que tiene compartir y contrastar la experiencia profesional con sus pares y trabajar en conjunto con el equipo de aula con el fin de detectar las necesidades de formación y autocuidado, entendiendo que el bienestar psicológico incide positivamente en el aprendizaje de niños y niñas. (2015, p.56)

A continuación, se describen los cuatro criterios correspondientes al Dominio A, cerrando con un cuadro resumen constituido por los descriptores de cada uno de los criterios.

Criterio D.1 Demuestra compromiso con los niños y las niñas, su profesión y el rol que desempeña en la sociedad

De acuerdo a este dominio, los/as educadores/as demuestran su compromiso con los/as niños/as poniéndolos al centro del proceso educativo, promoviendo espacios de inclusión y equitativos con el objetivo de favorecer su desarrollo integral.

Su compromiso se ve reflejado en el trabajo de su permanente formación docente, en otras palabras

los profesores comprometidos tienen la certeza de que tanto ellos -su identidad como su trabajo-, su conocimiento pedagógico, disciplinar, profesional, las estrategias de enseñanza que utilizan y también sus creencias, actitudes y valores, tendrán un impacto significativo en sus alumnos e instituciones en las cuales trabajan (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.56)

Criterio D.2 Establece relaciones de colaboración con la comunidad educativa y local

Los/as educadores/as reconocen la importancia de la colaboración con diferentes actores que conforman la comunidad escolar, pues contribuye en un ambiente de bienestar, disminución de las barreras para el aprendizaje y enriquece el contexto. Lo anterior permite la instalación de una cultura cooperativa en la que

todos y todas tienen un saber importante que debe ser considerado en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. De esta forma, el/la educador/a va instalando una cultura de relaciones de mutua cooperación para contribuir al logro de los

propósitos educativos que enriquecen el trabajo del aula” (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza, 2015, p.55)

En esta misma línea, los/as educadores/as articulan su trabajo con las familias de los/as estudiantes, y con otras redes de apoyo, reconociendo la importancia de su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este trabajo articulado contribuye en el enriquecimiento de los conocimientos del/las educador/a, en relación a la detección de necesidades específicas de los/as niños/as, utilización de recursos y oportunas derivaciones

Según el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, en el equipo de aula, el/la educador/a

lidera la reflexión conjunta, identificando las necesidades de autocuidado y formación que se presentan en distintos períodos del año, entendiendo que el nivel de bienestar de cada miembro del equipo impacta directamente en su desarrollo laboral y en la calidad de la educación en el aula (Elige Educar, 2018) Por ende, el/la educador/a promueve espacios de trabajo colaborativos, analizando situaciones recurrentes que requieren ser mejoradas para contribuir al bienestar integral (físico, emocional, cognitivo, entre otros) (2015, p.57)

Criterio D.3 Reflexiona críticamente sobre las políticas y orientaciones educativas vigentes y su implementación en la práctica pedagógica

De acuerdo a lo descrito en el siguiente criterio, los/as educadores/as conocen las normativas educacionales y los referentes curriculares, y a partir de ellos realizan una

reflexión crítica de su quehacer. El Decreto N°83, “Diversificación de la Enseñanza” resuena en el MPE EP como un referente clave en la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje, pues da respuesta a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, por lo que también permite dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales.

La constante actualización y perfeccionamiento en el quehacer pedagógico de los/as educadores/as, les permite estar en conocimiento de las diferentes políticas, orientaciones y referentes curriculares elaborados para el nivel de Educación Parvularia, favoreciendo su desarrollo integral y profesional

Criterio D.4 Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para favorecer aprendizajes

La reflexión le permite a las/as educadoras/es “construir un saber pedagógico, criticar su práctica y transformarla, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio” (CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2019, p.60)

Las Educadoras desarrollan una reflexión crítica y sistemática, de manera individual o en compañía de otro/a docente, reconociendo sus fortalezas y oportunidades de mejora, pues comprende que el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas contribuye al aprendizaje de los/as niños/as. Además, el análisis reflexivo, les permite comprender e identificar ciertos conocimientos y saberes que deben enriquecer y actualizar, para crecer profesionalmente e implementar prácticas adecuadas a los contextos y características de los/as estudiantes.

A continuación, el cuadro de descriptores del Dominio D

<p>Criterio D.1 Demuestra compromiso con los niños y las niñas, su profesión y el rol que desempeña en la sociedad.</p>	<p>Criterio D.2 Establece relaciones de colaboración con la comunidad educativa y local</p>	<p>Criterio D.3 Reflexiona críticamente sobre las políticas y orientaciones educativas vigentes y su implementación en la práctica pedagógica.</p>	<p>Criterio D.4 Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para favorecer aprendizajes.</p>
<p>D.1.1 Incorpora en todo su quehacer profesional acciones que consideran a los niños y las niñas del grupo como sujetos activos de su educación, promoviendo la plena realización de sus derechos.</p>	<p>D.2.1 Trabaja colaborativamente con la comunidad educativa para favorecer el bienestar integral y disminuir las barreras para el aprendizaje de todos los niños y las niñas.</p>	<p>D.3.1 Considera en su quehacer profesional las políticas educativas nacionales y locales vigentes.</p>	<p>D.4.1 Observa y sistematiza su práctica pedagógica a través de diferentes estrategias que favorecen el autoanálisis.</p>
<p>D.1.2 Realiza diversas acciones que favorecen la responsabilidad y dedicación por los niños y las niñas del grupo con el fin de promover el desarrollo y aprendizaje de todos y todas.</p>	<p>D.2.2 Define en conjunto con la familia estrategias de colaboración que les permitan participar activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo.</p>	<p>D.3.2 Considera en su quehacer profesional los referentes curriculares de Educación Parvularia.</p>	<p>D.4.2 Utiliza las evidencias de aprendizaje de todos los niños y las niñas como recurso para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas e implementar estrategias para la mejora.</p>
<p>D.1.3 Utiliza la información de los niños y las niñas, sus familias y equipo de aula con responsabilidad y confidencialidad, en función del bienestar integral y aprendizaje del grupo.</p>	<p>D.2.3 Implementa estrategias diversificadas con la comunidad educativa y local para favorecer los procesos de transición educativa de todos los niños y las niñas.</p>	<p>D.3.3 Participa activamente en el diseño del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, en función de las políticas y orientaciones educativas vigentes.</p>	<p>D.4.3 Identifica sus fortalezas y oportunidades de mejora profesional y trabaja sobre ellas para potenciar su práctica pedagógica.</p>
<p>D.1.4 Implementa</p>	<p>D.2.4 Trabaja</p>	<p>D.3.4 Contribuye en la</p>	<p>D.4.4 Identifica sus</p>

estrategias para que la comunidad educativa y local reconozcan la Educación Parvularia como un eje fundamental en el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y las niñas.	colaborativamente con el equipo de aula para identificar las necesidades de autocuidado y formación para favorecer ambientes bien tratantes y de aprendizaje.	implementación y mejora del Proyecto Educativo Institucional a partir de las orientaciones educativas vigentes.	necesidades de formación en función de lo cual se actualiza y mantiene en constante desarrollo profesional.
---	---	---	---

(Tabla Dominio B. CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.)

3. Estándares Orientadores para Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales y definición roles

3.1 Estándares Orientadores de Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales

Para efectos de la presente investigación se hace necesario precisar el rol que cumplen las Educadoras de párvulos y las Educadoras diferenciales en los diversos espacios educativos. Esto se abordará en relación a las funciones propias del rol de cada Educadora y a las funciones que desarrollan en el trabajo colaborativo.

Una de las habilidades transversales y fundamentales con las que deben contar los/las educadores/as es el poder adaptarse a diversas situaciones y poseer flexibilidad para desarrollar su labor. Para lograr este objetivo se deben “desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad” (MINEDUC, 2012, p 15)

A partir de lo anterior, a continuación, se mencionan las principales competencias que deben poseer las Educadoras de acuerdo a los Estándares Orientadores de cada carrera, entendiendo estos como “los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza” (MINEDUC, 2012, p.21)

3.1.1 Estándares Pedagógicos Educadora párvulos

En el siguiente apartado se hace mención a todos los estándares orientadores, sin embargo se profundizan algunas características de aquellos que se consideran pertinentes para responder a los objetivos de la investigación.

- **Estándar 1:** Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.
- **Estándar 2:** Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
 - Comprende su rol como modelo, y la relevancia de su actuación para la comunidad educativa. Está preparada para resolver problemáticas emergentes en el marco de un enfoque a nivel de la institución y su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de manera de proporcionar experiencias para el aprendizaje de valores.
 - A partir de lo anterior, la Educadora de párvulo demuestra el logro de este estándar al diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo personal y social de las niñas y niños, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos. (Mineduc, 2012, p.23)
- **Estándar 3:** Comprende el currículo de Educación Parvularia
 - Este estándar le permite a las Educadoras de párvulos diseñar y secuenciar propuestas pedagógicas y de evaluación del aprendizaje de los párvulos.
- **Estándar 4:** Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
 - Es capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para las niñas y niños de manera coherente con el currículo nacional. Considera en su planificación las necesidades, intereses,

conocimientos previos, habilidades, ritmos de aprendizaje, experiencias de los párvulos y el contexto en que se desarrollará la enseñanza, incluyendo los resultados de evaluaciones previas. Es capaz de planificar experiencias de aprendizaje y secuencias de actividades, dando a las niñas y niños el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para aprender

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presentan a continuación:

- Diseña planificaciones para el logro de objetivos de aprendizaje, con clara coherencia de los objetivos con el currículo de Educación Parvularia vigente, y con la edad y nivel educativo de las niñas y niños a los que se orienta la planificación.
 - Planifica las experiencias de enseñanza-aprendizaje, considerando las diferencias y particularidades de cada niño y niña, como por ejemplo, necesidades educativas especiales, talentos específicos, ritmos y estilos de aprendizaje de los párvulos a su cargo.
 - Ajusta y modifica planificaciones considerando las características de sus estudiantes, adaptándolas a las necesidades emergentes, a las evaluaciones del proceso y a los resultados de aprendizajes alcanzados.
 - Fundamenta las decisiones pedagógicas que ha tomado en su planificación, y evalúa críticamente posibles alternativas para mejorarlas, manifestando apertura para recibir u ofrecer retroalimentación.
- **Estándar 5:** Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.
- Construye ambientes de convivencia armónica, participativa e inclusiva, constituyéndose en un modelo de respeto y valoración de la diversidad.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Establece un clima positivo de relaciones interpersonales favoreciendo diversas formas de interacción con cada niña y niño a su cargo, entre ellos, y con los adultos y la comunidad educativa.

- Mantiene un ambiente de aprendizaje inclusivo caracterizado por el respeto, la empatía, la confianza y la valoración de la diversidad.
 - Modela sistemáticamente un comportamiento de respeto y cuidado hacia las personas y el ambiente, frente a las niñas y los niños a su cargo y otros miembros de la comunidad.
- **Estándar 6:** Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
 - Comprende la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencia para verificar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, con el propósito de mejorar el aprendizaje

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Conoce los propósitos de la evaluación diferenciada y sabe cómo y cuándo utilizarla.
 - Analiza críticamente estrategias e instrumentos de evaluación que aplicará, considerando su coherencia con los objetivos a evaluar y con las expectativas nacionales de logros expresadas en diferentes instrumentos curriculares.
- **Estándar 7:** Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.
 - **Estándar 8:** Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
 - Es capaz de comunicarse en forma oral y escrita de manera asertiva y efectiva, utilizando un lenguaje adecuado, coherente y correcto, tanto en contextos educativos como académicos o profesionales propios de su disciplina.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Se expresa de manera asertiva y efectiva, utilizando un lenguaje adecuado, coherente y correcto al desarrollar temas de su disciplina y profesión, tanto en ámbitos académicos como en el contexto educativo, ya sea en forma oral o escrita.
- **Estándar 9:** Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.
 - Es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de las niñas y niños de su responsabilidad. Puede proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros educadores, y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional. Está preparado para resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (apoderados, familias y otros agentes).

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Analiza críticamente su práctica pedagógica y la de otros educadores, en función de su impacto en el aprendizaje de las niñas y niños, y propone y fundamenta cambios para mejorarla.
- Identifica sus propias fortalezas y debilidades, en relación a las diversas disciplinas que enseña y a las competencias necesarias para enseñarlas, reconociendo sus necesidades de desarrollo profesional y actualización permanente.
- **Estándar 10:** Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.
- **Estándar 11:** Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.

- El campo de la Educación Parvularia tiene su propia historia, misión, principios, cuerpo de conocimientos, organizaciones y desafíos. La Educadora de párvulos aprecia esta especificidad y se identifica a sí misma como un miembro de este campo. Reconociendo que todas las profesiones se fortalecen a partir del trabajo tanto individual como articulado de sus miembros, valora su propio quehacer como una contribución al fortalecimiento de la educación de párvulos a nivel nacional. Así, demuestra gran interés en expandir sus conocimientos sobre su campo profesional, de modo de poder formarse una opinión crítica sobre él e identificar áreas donde poder realizar aportes significativos.

- **Estándar 12:** Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.
 - Comprende que las familias son las primeras Educadoras de las niñas y los niños y, por tanto, tiene claro que las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los párvulos a su cargo no pueden prescindir de la participación de las familias en el proceso educativo. De este modo, atendiendo y valorando las características específicas de las familias de su comunidad, genera relaciones profesionales de respeto y valoración recíproca, involucrándolas en el proceso educativo del cual ella es responsable.

- **Estándar 13:** Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.
 - Comprende que su quehacer cotidiano implica la participación y liderazgo pedagógico en distintos equipos de trabajo, los cuales incluyen personal técnico, pares profesionales y otros profesionales. Asumiendo que las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños a su cargo dependen en gran medida de la conformación activa de un trabajo en equipo, propicia que éstos logren un funcionamiento armónico y sinérgico. Para ello, se involucra asumiendo el rol de líder pedagógico en cada uno, con el propósito de favorecer la adopción de decisiones apropiadas

para la primera infancia y contribuir a la calidad de la Educación Parvularia del programa educativo donde se desempeña.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Lidera pedagógicamente y genera condiciones para el trabajo en equipo con el personal técnico o auxiliar, propiciando la implementación de prácticas pedagógicas apropiadas para la educación de las niñas y los niños a su cargo.
- Participa en instancias de análisis y de intercambio con sus pares profesionales en torno a las decisiones pedagógicas a adoptar respecto del aprendizaje de los estudiantes a su cargo.
- Participa y colabora en equipos interdisciplinarios, asumiendo una perspectiva pedagógica fundamentada para mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a las niñas y los niños a su cargo.

3.1.2 Estándares Disciplinarios Educación Parvularia

Estándar 1	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
Estándar 2	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
Estándar 3	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
Estándar 4	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
Estándar 5	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal

Estándar 6	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
Estándar 7	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.
Estándar 8	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.

De acuerdo a lo señalado en los párrafos anteriores, se puede evidenciar que las Educadoras de párvulos tienen como rol fundamental liderar los procesos de enseñanza - aprendizaje de los párvulos, considerando para esto los diversos factores que inciden en ello. Para conseguir esto, es importante que las Educadoras manejen la planificación y evaluación de la enseñanza.

Es relevante agregar que las Educadoras de párvulos tienen la responsabilidad de establecer vínculos con la familia de los y las estudiantes y con los profesionales especialistas en otras áreas, enfocando estos en contribuir al desarrollo de los niños y las niñas.

Por otro lado, es importante mencionar que las/los docentes deben manejar nociones fundamentales para la aplicación de diversas estrategias pedagógicas enfocadas en los ejes de aprendizaje.

3.1.3 Estándares Pedagógicos Educadora diferencial.

A continuación, se señalan los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Especial, los cuáles contribuyen a la definición de los roles de la Educadora diferencial. Con el fin de responder a los objetivos de investigación, se realiza especial énfasis y descripción en la presentación de algunos Estándares Disciplinarios relevantes para investigación.

- **Estándar 1:** Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional.
- **Estándar 2:** Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE.
- **Estándar 3:** Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales.
- **Estándar 4:** Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.

El profesor conoce sobre teorías de la evaluación y sus potencialidades, a fin de favorecer la educación para la diversidad. Considera al estudiante de manera integral. Utiliza instrumentos disponibles o crea procedimientos evaluativos para dar cuenta de las características del desarrollo y formas de aprender en las diferentes dimensiones del funcionamiento humano.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Complementa y enriquece su diseño de evaluación con el aporte de otros profesionales, a fin de integrarlo a la caracterización multidimensional del estudiante que presenta NEE.
- **Estándar 5:** Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación.
- **Estándar 6:** Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.

- (...)Realiza este proceso con la participación del propio estudiante y su familia, el equipo de aula y el equipo profesional que participa en la tarea diseñando los apoyos al aprendizaje. Comunica de manera efectiva a los miembros de la comunidad educativa y otras redes, el diseño de los apoyos en función de las necesidades de aprendizaje, comprometiéndolos en la acción educativa para la promoción del desarrollo de la persona que presenta NEE.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación

- Diseña y aplica con el equipo profesional los tipos de apoyo necesarios, demostrando sensibilidad frente a las inquietudes y preocupaciones de la familia.
- Establece los apoyos pertinentes al aprendizaje, basados en las fortalezas del estudiante con NEE, haciéndolo partícipe de manera activa en el proceso.
- Elabora y planifica junto al equipo de aula un plan de trabajo, considerando las características de los estudiantes y las necesidades dinámicas del estudiante que presenta NEE.
- **Estándar 7:** Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presentan a continuación

- Conoce el currículum (de Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Media) y usa sus instrumentos curriculares en las propuestas pedagógicas, considerando la diversidad y, en especial, a los estudiantes que presentan NEE.
- Crea un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
- Identifica estrategias que permitan al estudiante planificar, ejecutar y evaluar sus procesos de aprendizaje.

- Implementa estrategias para el desarrollo de habilidades sociales acordes a las características del estudiante.
- **Estándar 8:** Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación

- Emplea los principios del Diseño Universal de Aprendizaje para crear o adecuar colaborativamente, con el equipo de aula, recursos para la enseñanza y apoyos acordes a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes.
- **Estándar 9:** Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, la participación y la calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE.
- **Estándar 10:** Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la

diversidad.

Algunos indicadores que dan cuenta del logro del estándar se presenta a continuación:

- Contribuye a la planificación conjunta del trabajo colaborativo en el aula y conoce las actividades que se están llevando a cabo para hacer los ajustes necesarios.
- Articula, en conjunto con el equipo de aula, el diseño de los recursos de enseñanza y apoyos, de manera flexible, acorde a la diversidad de los niños, niñas o jóvenes con foco en los que presentan NEE.
- Interactúa con el equipo de aula durante la implementación de los diseños acordados en el trabajo colaborativo, estimulando el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.
- Colabora con el equipo de aula para encontrar soluciones en el ámbito de la convivencia escolar, que fomenten climas favorables para el respeto a la diversidad y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Contribuye con el equipo de aula en la toma de decisiones para la definición e implementación de las adecuaciones al currículum y evaluaciones, cuando sea

necesario, considerando las características de todos los estudiantes y teniendo en cuenta las necesidades de apoyo requeridas por éstos.

- **Estándar 11:** Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.
- **Estándar 12:** Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva.
- **Estándar 13:** Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE.

En síntesis, de lo mencionado, es posible inferir que el rol de la Educadora diferencial es principalmente apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje que vivencian los estudiantes tanto fuera como dentro del aula, mediante la realización de un trabajo colaborativo con los profesionales que se involucran en el desarrollo de estos. Sus funciones se centran en la Evaluaciones Psicopedagógicas, las Adecuaciones Curriculares y/o elaboración de material diversificado con el objetivo de “potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar” (Mineduc, 2004 p.23).

Gracias a lo señalado en los Estándares Orientadores tanto de Educación Parvularia y como de Educación Especial, es posible dar cuenta que aunque los/as profesionales realicen su formación inicial docentes en diferentes universidades, deben desarrollar una serie de competencias que les permitan alcanzar lo indicado en dichos documentos.

3.2 Definición de roles de Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales

3.2.1 Rol de Educadora diferencial

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la educación especial ha experimentado cambios a lo largo de la historia, lo cual ha ido cambiando el rol que desempeñan las/los profesionales de Educación Diferencial.

En la actualidad, el rol de las/los Educadoras/es diferenciales se enmarca dentro de un paradigma inclusivo, enfocado en “eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta” (Manghi, Julio, Donoso, & Murillo, 2012, p.54)

En beneficio de conseguir eliminar las barreras que se van presentando, es necesario que los y las profesionales estén en constante actualización de los conocimientos y, así construir una pedagogía que se “se adecue a las nuevas demandas sociales que valoran la diversidad de los aprendices” (Manghi, Julio, Donoso, & Murillo, 2012, p.54)

En cuanto al rol que desempeñan en los Programas de Integración Escolar, se especifica en el decreto supremo N°170/09. Entre las funciones que deben desarrollar se encuentran:

- Planificación de la Enseñanza; considerando el establecimiento de metas para la formación integral de los/las estudiantes que presentan NEE. En este proceso se debe “Considerar la opinión, participación y colaboración de la familia, y del propio estudiante en la definición de las metas de aprendizaje” (Mineduc, 2013)

- Implementación de “un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento del progreso de los aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio y permanente en el PIE” (Mineduc, 2013)

- Implementación de diversas estrategias que respondan a la diversidad, basadas en el DUA, las cuales deben ser registradas en el Registro de Planificación y Evaluación de Actividades de Curso PIE.

En síntesis, de lo anterior es posible identificar que el rol de la Educadora se encuentra en constante transformación en función de las necesidades que identifica en la situación de aprendizaje de sus estudiantes, considerando sus particularidades y factores que inciden en este. Lo anterior, en el caso de los Programas de Integración Escolar, debe quedar consignado en una serie de documentación oficial que deja registro de los progresos y/o dificultades de los/a estudiantes.

3.2.2 Rol de Educadora de párvulos

El Enfoque Pedagógico de la Educación Parvularia, se trata de un ejercicio integrador y centrado en los/as niños/as, en el que se potencia cada uno de los aprendizajes de los/as párvulos/as en concordancia con los principios pedagógicos. Estos aprendizajes deben ser potenciados en los distintos ámbitos del currículum, reconociendo las relaciones de interdependencia y complementariedad que existe entre ellos, además, los equipos pedagógicos deben suponer utilizar diversos recursos en la preparación e implementación curricular y evaluaciones educativas. (BCEP -MINEDUC, 2018)

Dicho lo anterior la Educadora y el Educador de párvulos, se consideran actores claves que guían el proceso educativo en el nivel de Educación Parvularia por diversas razones, pues por un lado son los/as encargados/as de “coordinar las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018, p.28) Además, asumen la responsabilidad desde su rol profesional de diseñar, implementar y evaluar los procesos educativos de los/as infantes desde una mirada sistemática, considerando y potenciando sus características individuales y habilidades, las que puedan desarrollar por medio del juego y en la interacción con sus compañeros/as y profesores/as, por lo que crear un ambiente propicio para el aprendizaje es indispensable. (BCEP -MINEDUC, 2018)

Lo anterior supone que los/as educadores/as deben saber en profundidad cómo aprenden y se desarrollan biológicamente en esta etapa de su vida los/as párvulos, de igual forma deben “reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno/a en

cuanto a ritmos, distintas formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018, p.29)

Por último, es importante relevar que los/as Educadores/as de Párvulo, desarrollen su quehacer con y junto con otros/as profesionales, los/as cuales, en su conjunto, componen el equipo pedagógico, en donde cada uno/a tiene la responsabilidad de acompañar y apoyar a los/as estudiantes en su aprendizaje, por medio de la implementación de prácticas intencionadas. Para ello es indispensable trabajar colaborativamente en el equipo pedagógico, destacando el fortalecimiento, empatía, respeto y liderazgo para su buen funcionamiento. A su vez el rol del/la Educador/a conlleva establecer relaciones de trabajo de carácter interdisciplinario y transdisciplinario dentro y fuera de la unidad educativa, desde los equipos directivos, profesores/as de Educación Básica, Diferenciales, Psicólogos/as, Fonoaudiólogos, profesionales del área de la salud y con redes organizacionales y comunitarias que respondan a lo estipulado en el PEI de la escuela, para atraer recursos que beneficien a los/as estudiantes y además que les permita conocer diversas experiencias como vincularse con otras personas y el mundo que los rodea. (BCEP -MINEDUC, 2018)

4. Trabajo colaborativo, co-enseñanza y co-docencia para la inclusión

4.1 Trabajo colaborativo

Para comprender las transformaciones que se han producido en la organización laboral docente y el ejercicio pedagógico, se vuelve necesario establecer que la base de los cambios surge en las exigencias que se presentan en las comunidades escolares, siendo estas un espacio dinámico y compuesto por una diversidad de personas. Por lo tanto, la creciente diversidad entre los estudiantes exige cada vez más el análisis de las capacidades que el profesorado necesita para atenderla. (Howard & Aleman, 2008)

Se presume que la sociedad espera que los/as docentes sean capaces de responder a las nuevas demandas que se presentan, en palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el año 2005 en la que estipula:

Hoy en día la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes más desaventajados o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (OCDE, 2005)

Respecto a los anterior es que durante las últimas décadas los/las docentes especialistas en diferentes áreas se han instalado en los espacios educacionales, para trabajar de manera multidisciplinaria en conjunto con el/la profesor/a de aula regular y así brindar procesos de enseñanza-aprendizaje que integren tanto el contenido disciplinar como también cualidades y habilidades que se pretenden plasmar en los/as ciudadanos/as de cada sociedad.

Asimismo, el rol y función de los/as profesores/as en medida que transcurre el tiempo se ha ido complejizando, dado a que uno de los objetivos es el trabajo colaborativo con otros/as profesores/as y profesionales del área de la educación, en función de las necesidades detectadas en sus estudiantes y/o de las exigencias de la institución educativa en que se encuentran presente.

Se visualiza que el trabajo colaborativo implica que los/as profesores/as, salgan del trabajo individual, para trabajar de manera colectiva, en base a un proceso crítico, reflexivo, innovador y respetuoso con sus pares, dado a que de esta forma cada uno puede contribuir y complementar desde diferentes perspectivas, ya sea la determinación de decisiones, resolución de problemas y evaluación de procesos educativos.

El trabajo colaborativo se percibe como un proceso de construcción social en el cual, los individuos que forman parte de este, aprenden más en la interacción con sus compañeros/as que si llevaran un trabajo individual, por lo tanto los resultados de este “tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente” (García Perez, et al.2015)

En este sentido, el trabajo colaborativo ha ido tomando fuerza las últimas décadas, integrando en palabras de (Montero, 2011) el concepto de cultura de colaboración que alude a lo siguiente:

“(…) relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional”. (p.78)

De acuerdo a (Saldías, 2019) el trabajo colaborativo en Chile ha tenido múltiples repercusiones a lo largo de la historia del profesorado, porque efectivamente desde los inicios del año 1920 la Asociación General de Profesores de Chile (AGPCh) creó instancias de diálogo entre diferentes actores políticos y representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio, incluyendo además a los padres de familia con el objetivo de alcanzar una reforma que considerara la participación de todos estos estamentos. A continuación, se mostraran los principales hitos que fueron dejando precedencia para el desarrollo y fortalecimiento del trabajo colaborativo:

1. Cursos libres de autoperfeccionamiento (desde 1925)
2. Escuela consolidada, que buscaba la articulación de distintas escuelas (desde 1945).

3. Refundación de Escuelas consolidadas y posterior transformación en escuelas municipales (1973)

Sin embargo, tales acciones no lograron mayor prosperidad en el tiempo debido a que las políticas públicas no favorecen los espacios de trabajo colaborativo entre los/as profesores, en otras palabras:

“A la asociación de profesores se le canceló la personalidad jurídica, lo que sumado a la denigración social de su trabajo hace que se formen microespacios de trabajo, desarticulados entre sí y que se vuelquen a organizaciones no gubernamentales, con el fin de seguir desarrollando trabajo colaborativo”

Esto quiere decir que los/as profesores/as continúan desarrollando estas instancias de colaboración y autoformación, pero fuera de sus horarios laborales y la institucionalidad, esta persistencia por parte de los/as docentes, logró que en la década de los 90' los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), incluyeran las siguientes instancias de trabajo colaborativo:

1. Programa de las 900 escuelas (P900)

Este programa estaba dirigido a las escuelas que se situaban en los sectores más pobres de la población, con el objetivo de contribuir a la disminución de las desigualdades. Su propósito fue “Mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socio-afectivos de los alumnos/as de 2° nivel de transición a 8° básico de las escuelas subvencionadas ubicadas en la franja del 10% inferior del SIMCE”. Para esto el MINEDUC (2001), declara el Componente de Desarrollo Profesional Docente, el cual indica el mejoramiento de las prácticas pedagógicas mediante conformación de equipos de gestión educativas, reuniones técnicas, entre otras.

2. MECE Rural

Esta acción constituida en base a la elaboración de un Programa que se encuentra focalizado en los sectores rurales del país tuvo por objetivo contribuir a la optimización de los procesos educativos, “comenzando por aquellos alumnos que se encontraban con mayores necesidades de materiales para sus estudios y de apoyo técnico pedagógico para aprender más y mejor” (MINEDUC, 2000, p.10)

3. Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)

Estos espacios permitieron que los/las profesores/as tuvieran encuentros de diálogo, para analizar y reformular de qué manera podían aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza que ellos/as llevaban a cabo y así incidir de manera óptima en los aprendizajes de sus estudiantes.

En paralelo a los intentos del gremio de profesores/as por alcanzar instancias de trabajo colaborativo, se implementa el reglamento Decreto Supremo N°170 de la Ley N° 20.201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Del N°170/2009 se desprende el documento Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE) (2013). En este documento se define el trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza, que tiene como sustento la creencia de que el desempeño profesional y el aprendizaje se ven beneficiados con prácticas cooperativas “para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda” (MINEDUC, 2013, p.39)

Para poder dar respuesta a las NEE en los programas de integración, la normativa señala que los/las profesores/as de aula regular deben contar con un mínimo de 3 horas semanales para realizar trabajo colaborativo con los/las profesores especialistas y/o equipos interdisciplinarios. (DS N°170, 2009)

Este decreto presenta un sentido inclusivo de la educación dado que se pretende asegurar los aprendizajes y participación de todos los estudiantes dentro del aula y una de las formas de lograrlo es por medio del trabajo colaborativo.

Esta normativa se alinea con la implementación de la Escuela Inclusiva, puesto que su tarea fundamental es identificar las Barreras para el Aprendizaje (BPA), las cuales se definen según López “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (2011, p. 42),

El objetivo es minimizar estas barreras o si es posible eliminarlas completamente, y de esta forma los/as estudiantes pertenecientes a los grupos más vulnerables, puedan desarrollarse de manera integral en su proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien se apunta a estos grupos, es necesario destacar que una cultura inclusiva promueve el reconocimiento de la diversidad, por lo que la eliminación de estas barreras puede beneficiar a una gran cantidad de estudiantes, no solo a uno. (Covarrubias, 2019)

Para esto se hace indispensable “un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se puedan clarificar que tipo de barrera son – culturales, políticas o prácticas” (Covarrubias, 2019, p.150)

A continuación, se describirán estas tres dimensiones de la Escuela Inclusiva:

Barreras culturales: “Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable” (Covarrubias, 2019, p.146), es posible identificarlas de acuerdo a los comportamientos, creencias, ideas, paradigmas o formas de interactuar de las personas, de hecho es por su naturaleza que se considera una barrera difícil de cambiar o eliminar porque se ve afectada directamente con las personas y sus comportamientos.

Es posible identificar dos tipos de Barreras Culturales; Barreras actitudinales y Barreras Ideológicas. Las primeras se relacionan con “una predisposición aprendida (...) relacionadas a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas” (Covarrubias, 2019, p.146). Las segundas responden a las

representaciones que se manifiestan por medio de un punto de vista, idea, creencias o razonamientos pudiendo ser individuales o grupales, las cuales se manifiestan por medio de juicios críticos y de valoración en diferentes situaciones.

Barreras Políticas: esta barrera, no solo abarca la organización del centro educativo, sino también aspectos superiores, como los procesos de gestión, y la organización del sistema educativo. A nivel del centro escolar, podemos identificarlas relacionadas a las normativas, legislaciones y en la implementación de procesos que resguarden la atención a la diversidad e inclusión.

“Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.” (Covarrubias, 2019, p. 146).

Barreras Prácticas: en esta dimensión es posible identificar dos tipos de barreras: Barreras Prácticas de Accesibilidad y Barreras Prácticas de Didáctica. Las primeras se relacionan con los aspectos físicos, como lo es la infraestructura de la escuela, pudiendo impedir o dificultar el acceso y participación de los/as estudiantes en su entorno, pues también es posible identificarlas en su entorno social y comunitario e inclusivo dentro del mismo aula.

Las segundas, se presentan en mayor grado dentro del aula y el trabajo docente, pues mantienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, ejemplo de esta dimensión son los aspectos relacionados a la metodología, evaluación, trabajo colaborativo, vínculo con la familia y concreción del currículo (Covarrubias, 2019)

Sumado a lo anterior, a la Ley N.º 20.903 que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), en el año 2019, se le realiza una modificación en donde se declara la importancia de potenciar los espacios de colaboración entre pares (docentes) para fortalecer el desarrollo profesional, mediante el intercambio de experiencias ampliar sus conocimientos y mejorar su desempeño de manera conjunta.

Lo anterior se considera dentro de la ley en el marco de los Programas Locales, donde se señala la formación local como un proceso en el cual los/as profesores/as deben considerar tres momentos como ejes fundamentales para el mejoramiento de su labor: La preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para la mejora continua. En este sentido, para poner las bases de la regularización del trabajo colaborativo en la ley de SDPD, el (MINEDUC, 2019) incorpora a la Evaluación Docente en el Módulo III del Portafolio:

En este módulo profesoras y profesores deben describir una experiencia de trabajo entre pares y reflexionar a partir de ella. El Portafolio es uno de los instrumentos considerados por el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por lo que participar de prácticas colaborativas y poder describirlas y analizarlas, es también un factor clave para avanzar en la carrera docente (p.5)

Tal como se ha mencionado en los apartados anteriores, es posible dar cuenta que el trabajo colaborativo es un proceso que trae múltiples beneficios al profesorado y a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, no obstante, para instalarse como una práctica propia de los espacios educativos, según Montero, debe considerarse lo siguiente:

“La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes y aprender uno mismo en ese empeño (2011:71)”.

En este sentido, se podría entender que lo mencionado por Montero, indica a un aprendizaje construido de manera colectivo, dado a que los/as profesoras/as en estas instancias complementan sus percepciones por lo que “tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco” (Antúnez, 1999). Dado a lo anterior es que se refuerza la idea de que la acción que llevan a cabo tienda a ser más

efectiva y eficiente que “la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa” (Bugueño & Barros, 2008). Lo anterior supone según Antúnez, 1999 que en los profesores existe una mejora del autoconcepto y la autoestima entre los profesores, y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al establecimiento.

Para complementar lo anterior es que se releva lo que Santizo, (Santizo Rodall, 2016) declara como factor relevante a nivel institucional para favorecer el trabajo colaborativo:

“Un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema”

Tal como se ha mencionado en los apartados anteriores, es posible dar cuenta que el trabajo colaborativo es un proceso que trae múltiples beneficios al profesorado y a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, no obstante, para instalarse como una práctica propia de los espacios educativos, según Montero, debe considerarse lo siguiente:

La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes y aprender uno mismo en ese empeño (2011:71)”.

En este sentido, se podría entender que lo mencionado por Montero, indica a un aprendizaje construido de manera colectivo, dado a que los/as profesoras/as en estas instancias complementan sus percepciones por lo que “tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un

compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco” (Antúnez, 1999, p.96). Dado a lo anterior es que se refuerza la idea de que la acción que llevan a cabo tienda a ser más efectiva y eficiente que “la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa” (Bugueño & Barros, 2008) Lo anterior supone según Antúnez, 1999 que en los profesores existe una mejora del autoconcepto y la autoestima entre los profesores, y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al establecimiento.

Para complementar lo anterior es que se releva lo que Santizo, 2016 declara como factor relevante a nivel institucional para favorecer el trabajo colaborativo:

“Un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema”

Como se ha señalado anteriormente, el trabajo colaborativo se ha ido desarrollando durante las últimas décadas como una metodología de trabajo esencial para el desarrollo profesional docente enfocado en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los aprendizajes de los/las estudiantes. En el siguiente apartado se abordarán en profundidad las estrategias de co-enseñanza y co-docencia para la inclusión.

4.2 Conceptualización de co-enseñanza

En los último años, la co-enseñanza se ha convertido en una estrategia educativa implementada en diversos sistemas educativos a lo largo del mundo, pues contribuye de

manera significativa en el desarrollo profesional de los/as docentes, en la diversificación de la enseñanza, en la producción curricular contextualizada (Cook & Friend, 1995)y, en consecuencia, en el mejoramiento de los aprendizajes de los/as estudiantes tanto del sistema regular como especial.

Es por este motivo, que en el sistema educativo chileno se ha impulsado la metodología de trabajo colaborativo, y por ende de co-enseñanza por medio del decreto 170 (2009) con el propósito de favorecer el aumento de la eficacia en las escuelas, pues esta perspectiva de trabajo cooperativo permite contar con mayores herramientas en el acompañamiento y respuesta a las necesidades educativas del conjunto de estudiantes y no solo a los que asisten regularmente al PIE.

El MINEDUC, la División de Educación General y la Unidad de Educación Especial (2013) define la co-enseñanza como un concepto que “Implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula escolar”. Además, se identifican como elementos fundamentales para su aplicación independientes de la forma en que se concreta la co-enseñanza (Rodríguez, 2014)

- Coordinar su trabajo para lograr metas comunes de mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE, convenida con la participación de la familia, los estudiantes y del equipo PIE, y escrita en el Registro de Planificación y Evaluación del PIE, (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE, 2004, p. 44).
- Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-enseñanza cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria, que juntos enseñan más eficazmente y que sus estudiantes aprenden también en forma más efectiva. Además, la presencia de dos o más personas con conocimientos, habilidades y recursos diferentes favorece que los co-enseñantes aprendan unos de otros (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE, 2004, p. 44).
- Demostrar paridad, involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades. Existe paridad cuando

los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas (MINEDUC, 2013) Distribuir las funciones de liderazgo y las tareas del profesor tradicional con el otro u otras integrantes del equipo de aula (Mineduc, 2013)

- Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades personales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual. (Rodríguez, 2014)

Sumado a lo anterior, numerosas investigaciones empíricas respaldan el desarrollo de la co-enseñanza en los centros educativos, pues está directamente relacionada al aprendizaje de los/as estudiantes con o sin discapacidad de carácter positivo, pues en el primer caso “lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad” (Cramer, Liston, , Nevin, & Thousand, 2010) Lo anterior contribuye en el desarrollo y mejoría de las habilidades sociales de los/as estudiantes y la percepción positiva sobre sí mismos/as.

Por otro lado, la co-enseñanza induce a los/as profesores/as que la practican a “buscar distintas formas de enseñar a sus estudiantes y la utilización de evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje. (Cramer, Liston, , Nevin, & Thousand, 2010) De esta forma, se ve un incremento en la participación del conjunto de estudiantes, pues se ofrecen diversas oportunidades para acceder y entender el contenido. Además, se incluye y consulta a los/as estudiantes en el proceso de elaboración y definición de evaluaciones, dándole un sentido y protagonismo a los/as estudiantes en su aprendizaje

Y a nivel personal aumenta “el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo” (Villa, Thousand, & Nevin, 2008)

De acuerdo a lo señalado anteriormente, y para implementar la co-enseñanza en los espacios educativos, se efectúa por medio de la gestión curricular, pues están estrechamente

vinculadas. Diferentes autores reconocen en sus investigaciones que son tres dimensiones las que componen la Gestión Curricular: la Planificación de la enseñanza, Didáctica de aula y la Evaluación. Según las investigaciones de Rodríguez (2014) estas dimensiones están compuestas a su vez por subdimensiones. A continuación, se detalla en qué consiste cada una:

Planificación de la enseñanza.

Esta dimensión se refiere a “actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza” (Rodríguez, 2014). De acuerdo a lo anterior, se hace necesario fijar reuniones de planificación periódicamente, las cuales se deben elaborar teniendo en cuenta la visión general del currículo y los objetivos generales y también la especificidad de los estudiantes a los que va dirigida la planificación, por medio de la personalización de las metas y programas (Ustrell, 2015). Además, “deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo” (Villa et al., 2008 citado en Rodríguez, 2014)

Dentro de las actividades que se recomiendan realizar en la etapa de Planificación de la Enseñanza, se encuentra la definición de horarios periódicos de trabajos, se espera que el/la profesor/a de aula regular y profesora especialista aporten con una visión general de los aspectos más relevantes que ellos consideren desde su rol como profesional experto, en palabras de Rodríguez

Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Rodríguez, 2014)

De acuerdo a las investigaciones de otros autores, la Planificación de la Enseñanza contempla las siguientes labores:

La distribución de roles y responsabilidades, la organización del espacio, distribución de los/as estudiantes, contenidos que se prioriza, el diseño de las adaptaciones curriculares, la determinación de las estrategias didácticas y por último, la preparación de los recursos pedagógicos a utilizar (Ustrell, 2015)

En definitiva, ambos co-docentes deben preocuparse de planificar y elaborar recursos materiales adecuados para favorecer “el acceso de todos los/as estudiantes a los aprendizajes; y de la misma forma, acordar usar variadas formas de organización del contenido para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los/as estudiantes.” (Ustrell, 2015)

Por último, es posible evidenciar en la diversa literatura internacional, la importancia de la planificación conjunta, pues es un proceso clave en las prácticas de co-docencia efectiva, ya que permite diseñar una lección en que ambos profesores tengan roles definidos y protagónicos. Sin embargo, para que ello ocurra, deben existir una “serie de condiciones, algunas relacionadas con estructuras organizacionales, otras con identidades profesionales y características personales de los profesores” (Ustrell, 2015)

Didáctica de aula

Corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular. Esto implica según Murawski y Dieker (2004) (citado en (Rodríguez, 2014) p 223) organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes.

Por otro lado, la comunicación y coordinación entre los/as docentes es necesaria para una buena realización de la clase Murawski y Dieker (2004) (citado en Rodríguez, 2014, pp 223) y manejo de la conducta de los/as estudiantes (Villa et al., 2008) (citado en Rodríguez, 2014, p.223). Además, una comunicación fluida y respetuosa permitirá generar

espacios de retroalimentación positivos entre los/as co-enseñantes que apunten al mejoramiento de las clases dentro del aula regular y la sala de recurso.

De acuerdo a los estudios de Huguet (2015) (citado en Ustrell, 2015), se recomienda priorizar los contenidos de Lenguaje y Matemática en la implementación de la co-docencia en aula, pues estas asignaturas inciden de manera positiva en otras asignaturas y en diferentes situaciones de la vida diaria. Además, se apuesta por prácticas abiertas y diversificadas, utilizando metodologías innovadoras que incentiven la interacción y el trabajo cooperativo entre los/as estudiantes.

Por lo anterior, es importante destacar en la Intervención Didáctica, la incorporación del DUA en las prácticas pedagógicas, pues facilita el acceso a la información a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, derribando las barreras del aprendizaje, pues el DUA proporciona al diseño curricular múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje), facilita diversos medios de expresión de lo que saben (el cómo del aprendizaje) y proporciona múltiples medios de compromiso y de motivación (el porqué del aprendizaje) (Ustrell, 2015)

Evaluación

Por último, esta corresponde tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. También es importante la evaluación de “la propia co-enseñanza en el equipo” (Rodríguez, 2014, p.223). Para esto se sugiere realizar evaluaciones diagnósticas de aprendizajes previos, de NEE y evaluaciones de progreso y finales. Junto a lo anterior es importante incluir a los/as estudiantes en la elección de las evaluaciones o rúbricas que respondan a sus intereses y saber qué es lo que se está evaluando.

(Ustrell, 2015) agrega la importancia de fomentar la autoevaluación y metacognición en los/as estudiantes, facilitado en el trabajo de co-enseñanza, pues estos espacios les permiten reflexionar acerca de lo que quieren aprender, qué hacen para aprender y que les cuesta más en algunas ocasiones y por qué

Para efectuar de manera oportuna la gestión curricular por medio de la co-enseñanza, es necesario que los/as profesionales que son parte de ella, desarrollen habilidades individuales y competencias acordes a su formación profesional como también, se requiere “de apoyos administrativos y condiciones contextuales” (Strogilos & Stefanidi, 2015). Así, la co-docencia es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase (Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P., 2017)

Relacionado a lo anterior, que es que surgen diversos enfoques de Co-enseñanza pues dependerá del tipo de aprendizaje y confianza entre los/as profesionales que conforman el grupo.

El MINEDUC, por medio de sus Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE (2013) propone 4 enfoques de co-enseñanza presentados a continuación; Enseñanza de apoyo, Enseñanza Paralela, Enseñanza Complementaria y Enseñanza En Equipo, siendo los últimos dos los preferentemente desarrollados con el paso del tiempo:

- Enseñanza de Apoyo:

Esta modalidad se produce con frecuencia entre docentes que están iniciándose en la co-enseñanza. Ocurre cuando uno de los docentes asume el rol de conducir la clase, mientras que el otro/a u otros/as docentes, profesionales asistentes de la educación, asistentes, familiares etc, circulan entre los/as estudiantes prestando apoyo individual, los/as escucha y observa para luego proporcionar una ayuda pertinente. Por lo general no hay cambio en los roles en los/as docentes.

- Enseñanza Paralela:

Dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del

tiempo. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza. (p.48)

- Enseñanza Complementaria:

En esta modalidad de co-enseñanza, ambos/as docentes que conforman el grupo, aportan al proceso de enseñanza mediante roles diferentes pero complementarios. Es posible reconocer estrategias como parafrasear lo expuesto por el/la otro/a docente, modelar habilidades que describe su acompañante, ejemplificar lo expuesto y los roles que deben cumplir los/as estudiantes cuando se trabaje en grupos pequeños.

- Enseñanza en Equipo:

En la Enseñanza de Equipo, dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Sumado a esto, Rodríguez plantea la siguiente definición de la Enseñanza en Equipo.

En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase.” (Rodríguez, 2014, p. 225)

De acuerdo a las investigaciones, realizadas por Rodríguez en el año 2012, es posible apreciar que los docentes en Chile suelen repartirse la estructura de la clase, la cual contempla el inicio, desarrollo y cierre. No obstante, “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.” (Rodríguez, 2014, p. 225)

Además de los enfoques anteriormente mencionados, Rodríguez (2014) suma en su investigación cuatro enfoques de co-enseñanza, debido a que la forma de llevar a cabo el trabajo cooperativo dependerá de diversos factores como las necesidades detectadas, contenidos curriculares, objetivos de ambos profesionales, situaciones particulares, el contexto entre otros. Estos enfoques son la co-enseñanza de observación, co-enseñanza en grupos simultáneos, co-enseñanza de rotación entre grupos y co-enseñanza alternativa

- co-enseñanza de observación:

Esta modalidad de co-enseñanza es recomendada utilizarla cuando los/as co-educadores/as visualizan una problemática de interés dentro del curso, con el objetivo de mejorar paulatinamente la situación. Por lo anterior uno/a de los/as docentes dirige la clase mientras que el/la otro/a docente recolecta información académica, conductual y social del curso en su conjunto o de algún/a estudiante en particular por medio de la observación. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.

- co-enseñanza en grupos simultáneos:

Ambos docentes planifican en conjunto la clase y los contenidos a trabajar, pero la ejecución en el aula es realizada en dos grupos en donde cada uno de los/as educadores toma la responsabilidad total de enseñar a cada grupo de acuerdo a sus características y adaptaciones necesarias, con la intención de incrementar la participación de los estudiantes.

- co-enseñanza de rotación entre grupos:

En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. (p.225)

- Co-enseñanza alternativa:

En esta modalidad un/a profesor/a realiza la clase a la totalidad de los/as estudiantes, mientras el/ otro/a docente se encarga de atender a un grupo pequeño de estudiantes, realizando actividades, remediales y preparación, enriquecimiento y evaluación

En la realidad, es posible observar que una pareja de docentes que práctica la co-enseñanza, opte por aplicar más de un enfoque presentado, pues dependerá de variados elementos como la experiencia, el nivel de madurez y confianza del grupo, dominio del tema, tiempo dedicado entre otros. Asimismo, el tránsito por los diferentes enfoques se puede observar como “parte de un proceso evolutivo donde se quiere llegar a un verdadero trabajo de colaboración” (Obando, 2016)

En síntesis, la co-enseñanza, propende que los/as profesores/as se relacionen de manera simétrica en su quehacer docente, pues se sugiere la participación de ambos profesionales en el diseño de la gestión curricular, la cual incluye planificación, didáctica de aula y evaluación, compartiendo la responsabilidad de enseñar a todos/a los/as estudiantes. (Villa et al. 2008) Si bien existen diferentes enfoques de co-enseñanza, se exponen una serie de elementos fundamentales que deben desarrollar cada uno de los co-enseñantes para cumplir con el objetivo, de los cuales destacamos “Utilizar un liderazgo distribuido de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza” (Villa et al., 2008 citado en Rodríguez 2014)

4.2.1 Dificultades y Facilitadores en el Ejercicio de co-enseñanza y el Trabajo Colaborativo

Diferentes fuentes bibliográficas, señalan que en el trabajo colaborativo surgen dificultades relacionadas a una serie de elementos organizacionales presentes en un espacio educativo, entre los cuales están la escasez de tiempo y espacios para planificar, “las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes” (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010)(citado en Rodríguez, 2014, pp 226)

Por otro lado, los espacios educativos se constituyen, además, por la cultura escolar, la cual se caracteriza por un predominio de la cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron & Mcleskey, 2010) (citado en Rodríguez, 2014). En Chile, las diferentes investigaciones han arrojado indicios de que las dificultades en el trabajo colaborativo se deben a un problema de cohesión en los niveles de cultura y organización escolar, “consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012) (citado en Rodríguez, 2014, p.23)

Otro aspecto que es parte de la cultura escolar, son las percepciones de los docentes y el ambiente de trabajo que se construye en los espacios educativos, lo cual refiere a “la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro & Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez, 2000) (citado en Rodríguez, 2014, p. 226)

Precisamente en Chile, se ha detectado el desarrollo de relaciones asimétricas entre profesores/as colaboradores/as, pues uno/a de los/as co-docentes es considerado experto/a o

superior al otro/a, por lo que deben acatar sus indicaciones (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, 2004) (citado en Rodríguez, 2014)

“Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa” (Gavilán, 2004; Sánchez, 2000) (citado en Rodríguez, 2014, p. 226)

En relación a los facilitadores, es posible encontrar diversos elementos organizativos como lo es una oportuna utilización y organización del tiempo para tareas de planificación de la co-enseñanza, programar los horarios de los estudiantes y definir y coordinar el trabajo en torno a metas comunes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008) (Rodríguez, 2014). “También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo” (Murawski y Dieker, 2004).

Respecto a la cultura escolar, se espera al interior de los espacios educativos, y especialmente en el equipo de co-enseñanza, el desarrollo de un estilo de liderazgo distribuido (Villa et al., 2008) (citado en Rodríguez, 2014), el cual se caracteriza por la participación de todos los miembros en la toma de decisiones por medio del diálogo, fortaleciendo y sustentando una cultura colaborativa. También se indica el desarrollo de creencias individuales favorables a la colaboración

Se señala que “los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer, 1999) y compartir un sistema de creencias que sustenta la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia” (Villa et al., 2008) (citado en Rodríguez, 2014, p.227). También se destaca la construcción progresiva de una relación profesional colaborativa, en donde prevalezca el diálogo abierto, compañerismo, confianza y la horizontalidad entre las co-docentes, desarrollando diferentes

habilidades interpersonales como lo son el manejo de conflictos y la resolución de problemas

Por último, se recomienda el carácter voluntario por parte de los/as profesores a participar en el ejercicio de enseñanza aprendizaje y dar los espacios pertinentes para que las duplas de trabajo puedan conocerme de mejor manera ya que “estos elementos son críticos y deben ser abordados con especial cuidado durante la implementación de la co-enseñanza (Rodríguez, 2014, p.27)

A continuación, se presenta una Propuesta de Implementación, la cual se basa en el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998). Esta propuesta contribuye al desarrollo de la co-enseñanza con una serie de lineamientos, herramientas y recomendaciones para su implementación. No obstante, en cada establecimiento educativo deben realizar las modificaciones necesarias según los requerimientos de su realidad (Rodríguez, 2014). Dicho lo anterior, la propuesta se centra en los procesos dentro de la organización escolar, definiendo cuatro etapas: planificación estratégica, estructuración de la organización, control del desempeño y gestión del mejoramiento, los cuales se explican brevemente a continuación

En la Planificación Estratégica “se busca el alineamiento de esta práctica con los objetivos estratégicos y líneas de acción de la organización escolar, seleccionando aquellos que serán apoyados directamente por la co-enseñanza, favoreciendo de este modo el logro de las metas de aprendizaje” (Rodríguez, 2014, p.228).

Para su buen funcionamiento, se deben determinar las asignaturas y niveles en los que se llevará a cabo la co-enseñanza, además de la selección de los/as profesores/as y otros profesionales involucrados en la labor. Es importante considerar la voluntad de los participantes, pues de no ser así, aumentan las posibilidades de fracasar en el trabajo conjunto. (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007) (citado en Rodríguez, 2014)

La Estructuración de la Organización, como lo dice su nombre consiste en redefinir la organización o un ámbito de ella, sustentando el ejercicio de co-enseñanza “Esto debe hacerse en dos dimensiones: asegurando espacios para su puesta en práctica y conviniendo el logro de metas de aprendizaje (compromisos verticales) y definiendo los roles y responsabilidades de cada co-educador (compromisos horizontales)” (Rodríguez, 2014, p. 228)

Para su correcta realización, se requiere del compromiso y apoyo por un lado del equipo de gestión de la organización, estableciendo horarios fijos para sus reuniones de planificación y no asignado otro tipo de tareas en esos horarios, por otro lado los/as profesionales deben utilizar los espacios asignados en lograr las metas de aprendizaje visualizadas en los estudiantes. Respecto al funcionamiento de los PIE, el MINEDUC da “un mínimo de tres horas semanales, por curso, para los profesores de educación regular para el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2009 y 2012). Sin embargo, hay que cautelar que todos los co-educadores tengan ese espacio, ya que la normativa chilena no garantiza explícitamente esas horas para los educadores diferenciales y los demás profesionales”.

Por último, “la adquisición de compromisos en el equipo de co-enseñanza no solo se da al inicio de su funcionamiento, sino que es permanente durante el proceso de enseñanza en la planificación cotidiana de las clases. Es por ello que el equipo debe reestructurarse en forma permanente según los requerimientos de cada experiencia de aprendizaje” (Rodríguez, 2014, p.230).

Con respecto al control del desempeño, se recomienda la utilización de procedimientos como la autoevaluación y observación, para luego ser discutido en las reuniones de equipos de aula, pues esta etapa consiste en “el monitoreo de los equipos de co-enseñanza, en relación a los compromisos verticales adquiridos con la administración del establecimiento y horizontales al interior del equipo” (Rodríguez, 2014, p. 231)

Por último, la Gestión del Empleador, consiste en “los desalineamientos del equipo de co-enseñanza respecto a los compromisos adquiridos tanto a nivel vertical como

horizontal, detectados en la etapa de control del desempeño, actuando como retroalimentación para todas las fases anteriores”. (Rodríguez, 2014, p. 23)

El alineamiento vertical busca corregir hacia el cumplimiento y uso apropiado de los tiempos asignados para la planificación y evaluación de la co-enseñanza, y especialmente el logro de las metas de aprendizajes. En cambio, el alineamiento horizontal busca clarificar y reprogramar los roles y responsabilidades entre los miembros del equipo, lo cual puede implicar la reasignación de roles, integrar un nuevo miembro al equipo o incluso cambiar a uno o varios de sus integrantes.

También, el equipo directivo, se vuelve una figura clave, pues aporta al funcionamiento de la co-enseñanza realizando acciones como el otorgamiento de mayores tiempos para planificar, reducir responsabilidades en otras tareas, y por último, “propiciar un buen clima de relaciones sociales, pues los vínculos interpersonales son un factor muy influyente en el éxito de cualquier equipo de trabajo (Graden y Bauer, 1999; Manso, 2002; Murawski y Dieker, 2004; Rodríguez, 2012) (citado en Rodríguez, 2014).

4.3 Conceptualización del término de co-docencia

El término co-docencia es definido como “una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase (Urbina C., et al, 2017).

Esta estrategia, enmarcada en el trabajo colaborativo busca reforzar el sistema escolar, por medio de prácticas inclusivas entre profesores/as de aula regular, educador/as especialistas y otro profesionales o asistentes de la educación, con el fin de transitar a la Educación Inclusiva, marco principal de las últimas normativas implementadas en el sistema educativo, tales como el DS 170/2009 y Decreto 83/2015. Lo anterior busca fortalecer la cultura escolar inclusiva y colaborativa, no solo en las aulas de clases, sino en el funcionamiento completo del centro educativo. En palabras de Yanes (2015) “todo esto,

está relacionado con una mirada sistémica de la escuela, desde donde se comprende que nada está aislado y que cada elemento de ella está vinculado al resto de elementos” (p.356)

En este proceso de incorporar la co-docencia como estrategia para el mejoramiento de las escuelas, diversas investigaciones revelan “el aislamiento de la profesión docente como una característica propia del estamento” (Urbina, C. 2017). Esto último se puede presentar como un obstaculizador para el éxito de prácticas colaborativas entre docentes. En la investigación *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*, realizado por C. Urbina, P. Basualto, C. Durán y P. Miranda O, la cual responde a un estudio cualitativo, de carácter descriptivo, se concluye lo siguiente:

“La co-docencia como estrategia ha sido adoptada bajo una modalidad consultiva entre docentes, que se circunscriben mayoritariamente a la planificación de las clases, para la cual es el profesorado regular quien orienta a los/as educadores/as diferenciales en función de los ajustes que desde la educación regular se estiman pertinentes”

A través de estas palabras es posible identificar roles de poder entre los profesionales que ejercen la co-docencia de forma asimétrica, donde el rol de/la profesor/a diferencial se reduce a un apoyo al profesor de aula “más que una interacción e intercambio mutuo de saberes”. (Urbina, C., 2017)

Si bien la co-docencia es ejercida por profesores/as, asistentes de la educación y otros profesionales, debe ser apoyada y reconocida en los centros educativos por medio de una cultura que promueva valores, relaciones y creencias de inclusión y trabajo colaborativo, junto a una administración que gestione espacios de trabajos pedagógicos entre docentes, reforzando el trabajo de co-enseñanza. (Urbina, C., 2017).

Por otro lado, los profesionales involucrados deben ser capaces de asumir responsabilidades individuales, las cuales aportarán de manera significativa en las relaciones e interacciones entre docentes, algunos de ellos son descritos a continuación:

Aumentar la percepción que los integrantes del equipo de aula tienen de sus propias contribuciones a los esfuerzos para el trabajo colaborativo, proporcionar a los compañeros reconocimiento y retroalimentación por sus contribuciones, identificar cuando alguno de los compañeros pueda necesitar ayuda (ej: presentación, preparación, acceso a recursos o apoyos adicionales) y aumentar la efectividad de los roles y responsabilidades asignados (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE, 2004, p.46-48).

En síntesis la co-docencia ha sido señalada como una estrategia de trabajo consultiva, en la cual los/as profesores/as especialistas en áreas específicas, colaboran al profesor/a de aula regular entregando aportes a la planificación de la clase. Según Urbina (2017) esta modalidad de trabajo es asimétrica, pues es posible identificar un liderazgo en la relación de co-docencia por parte del/la profesor de aula regular, delegando un rol de “apoyo” a el/la profesor/a especialista. (Urbina, C., 2017).

4.4 Diferencias conceptuales

En los apartados referidos anteriormente se exponen dos conceptos diferentes, la co-enseñanza y la co-docencia, que aluden a estrategias de enseñanza que utilizan los/as profesores/as ya sea fuera del aula o dentro y tienen por objetivo aportar al mejoramiento del desarrollo profesional docente y al aprendizaje de los/as estudiantes. Sin embargo, a pesar de que ambos conceptos expresan similitudes, también mantienen diferencias según la información expuesta en la bibliografía consultada.

El cómo se lleve a cabo el trabajo colaborativo en las diferentes escuelas, ya sea desde la estrategia de la co-enseñanza o co-docencia, estará condicionado por diversos elementos presentes en las unidades educativas y con procesos y competencias desarrolladas en el ámbito personal de cada uno de los componentes de la unidad educativa.

Para efectos de la investigación se considerarán ambas conceptualizaciones de co-enseñanza y co-docencia, lo cual contribuirá comprender aún más la muestra del estudio

IV. Marco metodológico

1. Presentación y fundamentación del diseño metodológico

Con el objetivo de presentar las etapas de la investigación, en el siguiente capítulo se visualizará el sustento teórico que definió las decisiones tomadas para la elaboración del Marco Metodológico

1.1 Investigación cualitativa

La presente investigación, se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación, debido a las características propias de la investigación y por la naturaleza del objeto.

Por un lado, autores como Taylor y Bogdan (2010) señalan como principales particularidades del enfoque cualitativo su capacidad inductiva, humanista y abierta, otorgándole validez a todas las perspectivas y concepciones de los/as informantes. Además, los investigadores se “centran en conocer a las personas y situaciones que le acontecen en su contexto natural” (Cotán, 2016, p.8), desde una mirada holística e interactiva, entendiendo que son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio (Sandoval, 1996).

“En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él, es decir, desde su subjetividad. Una definición amplia y sintética, al mismo tiempo, de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de investigación cualitativa”. (Sandín, 2003 p.123)

Sumado a lo anterior, la investigación cualitativa “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, Fernández, Baptista. 2010, p. 59)

Dicho esto, el enfoque cualitativo presentó la posibilidad de comprender y describir de mejor manera cuales son las experiencias en torno a las prácticas de co-docencia que han vivido dos Educadoras de párvulos y dos Educadoras diferenciales en jardines infantiles y en colegios con Programas de Integración Escolar de la Región Metropolitana, puesto que nos permitió develar los significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias en un contexto particular (Ruiz, 2007).

Por último, en el enfoque cualitativo de investigación, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y la investigación, por lo que resultó ser un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (R. Sampieri, C. Fernández, P. Baptista, 2014), además en estos tipos de estudios, se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, utilizando estas últimas “para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.” (R. Sampieri, C. Fernández, P. Baptista, 2014, p.7)

1.2 Diseño Fenomenológico

La investigación fue abordada desde el Diseño Fenomenológico, el cual tiene como objetivo principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. Asimismo, permitió describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante. Creswell (2013b), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003), en Sampieri.

En el estudio Fenomenológico se encuentran dos enfoques, la Fenomenología hermenéutica y la Fenomenología Empírica, en la presente investigación se da de carácter Empírica puesto que se enfocó mayormente en la descripción de las experiencias de las participantes, sumado a esto Creswell (2013b) y Wert et al. (2011) en SAMPIERI p.494, describen los procedimientos desde el inicio de la recolección de información hasta poder desarrollar una narrativa general que incluya las categorías y temas comunes y diferentes (presentados individualmente), así como sus vínculos dentro del proceso, lo que finalmente

permitió elaborar el informe final, el cual aborda la descripción del fenómeno a partir de las experiencias de cada profesional en el ejercicio de la co-docencia.

1.3 Metodología del trabajo

La metodología de trabajo que guió la realización de la investigación llevada a cabo se presentará a continuación:

1.3.1. Criterios de selección de informantes

La selección del grupo de estudio para la investigación se realizó durante los meses de Agosto y Septiembre del año 2021, con el objetivo de encontrar Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales que tengan experiencia trabajando en co-docencia en los niveles de Educación Parvularia. Para la selección del grupo fue considerado que cada profesional desempeñará sus funciones en distintos contextos educativos y que contará con un mínimo de 3 años de experiencia ejerciendo la co-docencia, lo cual contribuyó a alcanzar los objetivos de la investigación.

Durante el proceso de selección de la muestra fue sumamente importante la gestión realizó la Dirección del Departamento de Educación Parvularia, dado a que fue el nexo entre las investigadoras y las participantes al momento de establecer comunicación y solicitarles su participación en la investigación mediante el envío de un correo electrónico. El grupo de estudio quedó conformado por 1 Educadora de párvulos que realizó co-enseñanza en un Jardín Particular; 1 Educadora de párvulos que desempeña la co-enseñanza en un colegio particular Subvencionado con Programa de Integración; 1 Educadora diferencial que desempeña la labor de co-enseñanza en un jardín; 1 Educadora diferencial que desempeña la co-enseñanza en un colegio con Programa de Integración Escolar.

A continuación, se presenta un cuadro informativo que contiene los datos de las participantes sistematizados más relevantes para la investigación.

Cuadro Grupo de estudio de la Investigación

Profesión	Universidad	Post título	Tipo de Establecimiento	Funciones	Años Ejercicio de co-enseñanza	Nivel donde ejerció la co-enseñanza
Educadora de párvulos	Instituto Profesional "ENAC"	Post Título "Liderazgo Educativo" Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo	Jardín Infantil Particular	Directora del Establecimiento Educadora de párvulos	8 años	Nivel Transición
Educadora de párvulos	UMCE	No aplica	Escuela Particular Subvencionada con PIE	Profesora Jefe Educadora de párvulos	3 años	Primer Nivel de Transición (NT1)
Educadora diferencial Especialidad en Retardo Mental	UMCE	No aplica	Jardín Infantil Institucional	Única Educadora diferencial del Jardín	5 años	Medio Menor Medio Mayor Nivel Transición
Educadora diferencial Especialista en Audición y Lenguaje	U. Austral de Valdivia	No aplica	Escuela Municipal con PIE	Educadora diferencial del Nivel de Educación Parvularia	10 años	Primer Nivel de Transición (NT1) Segundo Nivel de Transición (NT2)

1.3.2. Técnica de recolección de la información

Se utilizó la entrevista semiestructurada como método de recolección de datos, la cual se define según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) como una conversación que se propone un fin determinado distinto a la acción simple de conversar.

Dicho instrumento de recolección de información fue utilizado para entrevistar a las Educadoras diferenciales y Educadoras de párvulos pues esta se diferencia de las entrevistas estructuradas dado a que “presentan un grado mayor de flexibilidad (...) debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz, et.al.2013, p.163) Además, tiene como ventaja que se adapta a los sujetos, presentando un escenario más natural, en donde se pueden ir aclarando o profundizando los temas emergentes. Sumado a lo anterior, la entrevista semi estructurada se conformó de un guión de entrevista, con preguntas organizadas en temas y/o categorías.

En la realización de la entrevista fueron considerados diversos aspectos, tal y como lo menciona Díaz et. al. (2013), de los cuales destaca presentar al entrevistado toda la dinámica de la entrevista, poseer una actitud receptiva y no exponer juicios propios frente a los discursos de las y los entrevistados, y así propiciar diálogo en un ambiente distendido.

1.3.3 Etapa de elaboración del guión de la entrevista semiestructurada

El guión de la entrevista fue elaborado durante el mes de julio de 2021 con el fin de recoger las experiencias de las Educadoras de párvulos y las Educadoras diferenciales en sus prácticas de co-enseñanza..

Las temáticas abordadas en la entrevista semiestructurada apuntan a la contextualización del espacio de trabajo de cada entrevistada, las implicancias que tiene la co-enseñanza, el rol profesional que cumplen, la gestión curricular en su establecimientos, y las fortalezas y desafíos que identifican en el ejercicio de la co docencia. En otras palabras, el guión de la entrevista fue orientado a responder los objetivos de la presente investigación

El guión fue sometido a un juicio de expertas durante el mes de Julio de 2021 por tres

docentes de la carrera Educación Diferencial, dos de ellas con mención en Problemas de Audición y Lenguaje y una docente de la especialidad de Problemas de la Visión. (Anexo 1). En el siguiente cuadro se presentan las preguntas elaboradas para la entrevista semi estructurada

Contextualización Entrevistada
1. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el Jardín?
2. Desde su experiencia ¿Cómo describiría usted la comunidad educativa?
3. ¿Podría describirnos cuáles son las acciones de carácter inclusivo que desarrollan en el establecimiento educativo?
4. Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una Educadora/or de párvulos? Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or diferencial?
Implicancias de la co-enseñanza
5. ¿Qué ha significado para usted, compartir la labor docente con un/a docente Especialista en un área diferente a la suya?
6. ¿Qué factores cree que influyen en el desarrollo de esta labor conjunta que involucra a ambas profesionales con formación inicial distinta? Desde su experiencia, ¿Podría ejemplificar aspectos positivos y desafíos?
7. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a de Párvulos responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa? Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?

Rol Profesional
<p>8. Desde su rol de Educadora/or de párvulo ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p> <p>Desde su rol de Educador/a Diferencial ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p>
<p>9. En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora párvulo ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p> <p>En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora/or diferencial ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p>
Gestión Curricular
<p>10. ¿Cómo se distribuye el tiempo laboral para el desarrollo de las actividades de gestión curricular con el trabajo directo en aula? En relación a la misma pregunta nos gustaría saber ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para realizar estas labores?</p>
<p>11. Con su dupla de trabajo ¿Cómo realizan la planificación de la clase?</p>
<p>12. Durante el desarrollo de la clase ¿Cómo se organizan para participar?</p>
<p>13. Respecto al momento posterior a la ejecución de la clase ¿Cómo llevan a cabo la evaluación?</p>
Fortalezas y Desafíos
<p>14. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora de párvulo?</p> <p>¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora diferencial?</p>

15. En relación a los aspectos por mejorar y/o fortalecer ¿Cuáles son los desafíos que identificas conforme al trabajo colaborativo con su compañera/o en la Enseñanza Compartida?

16. Desde tu percepción como profesor/a ¿Qué harías para mejorar la labor profesional docente que involucra, que dos profesores/as compartan el ejercicio pedagógico?

Posteriormente, se modificó el guión de la entrevista acogiendo las sugerencias entregadas por las docentes. De esta forma, el guión queda en condiciones de ser aplicado. (Ver Anexo 2)

1.3.4 Etapa de realización de entrevistas

Dado al escenario de pandemia en el que fue realizada la investigación, las entrevistas se realizaron virtualmente por medio de la plataforma Zoom. Tres entrevistas se realizaron durante el mes de agosto 2021 y una entrevista se realizó durante diciembre 2021. Ambas investigadoras estuvieron presentes en la realización de cada entrevista y se distribuyeron las preguntas de manera equitativa.

La duración en promedio de las entrevistas fue de 90 minutos y fueron grabadas todas las reuniones virtuales con la autorización de todas las participantes para facilitar el proceso de transcripción y posterior análisis.

1.3.5 Principios Éticos

En toda investigación en la que el campo de estudio se relacione con sujetos, es necesario resguardar y respetar sus derechos. Según Buendía y Berrocal (2001) un acto ético es el que se ejerce responsablemente, evitando el perjuicio a las personas. A partir de ello fue imprescindible la definición de criterios éticos los cuales respaldaron las decisiones y procesos que se llevaron a cabo en la investigación, tal como expresa a continuación:

El investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toma decisiones acerca del modo de investigar. Las consideraciones éticas están por tanto

presentes cuando el investigador ha de decidir cuáles son los comportamientos correctos (Rodríguez Gómez, Gol Flores, & García Jiménez, 1999).

Dicho lo anterior, se consideró fundamental en la presente investigación el respeto por las personas, lo que permitió que las participantes de la investigación fuesen consideradas por las investigadoras como seres autónomos. Esto se reflejó en la elaboración y posterior entrega del consentimiento informado (ver anexo 3), en el cual se explicaron los objetivos de la investigación, la confidencialidad de sus datos proporcionados en los diferentes procesos de la investigación, por medio de códigos que protegen su identidad.

Además quedó establecido el carácter voluntario de su participación, dejando en claro que podían abandonar la investigación en el caso que no se sintaran cómodas, perdieran el interés de participar o experimentaran sentimientos de trasgresión.

Finalmente, se realizó una selección justa del grupo a investigar y fueron seleccionadas las Educadoras informantes a partir de los requisitos que eran necesarios para responder a los objetivos de la investigación, dejando fuera intereses de cualquier otra índole. Además, se cumple el principio de paridad, el cual “supone aceptar la participación de todos con igual peso en el desarrollo de la investigación” (Buendía, Berrocal, 2001).

1.3.6 Criterios de Rigurosidad Metodológica

En cuanto a los criterios de rigurosidad metodológica fueron considerados los siguientes: Criterio de Credibilidad, Dependencia y Conformabilidad, los cuales son detallados a continuación.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el criterio de Credibilidad se refiere a “si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (p.455). Por lo anteriormente descrito, es que durante la investigación se desarrollaron diferentes acciones que permiten llevar a cabo este criterio, las cuales corresponden a las transcripciones de las entrevistas que permitieron ilustrar y hacer referencia a lo dicho por las participantes y la

triangulación de fuentes en el proceso de análisis investigativo, siendo estas: fuente teórica y entrevista semiestructurada

El criterio de Dependencia “implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 citados en Sampieri 2014, p.453). Por lo anterior se procuró proporcionar la mayor cantidad de información y claridad en el diseño utilizado, la selección de la muestra y en las herramientas de recolección de información.

El criterio de Confirmabilidad implica la objetividad en los distintos procesos de la recolección de datos e interpretación de estos y de esta forma mantener la credibilidad en la investigación (Mertens, 2010, Guba y Lincoln, 1989 citados en Sampieri, 2014). De acuerdo a esta información proporcionada se procuró minimizar los sesgos y la influencia de tendencia de las investigadoras por medio del análisis obtenido desde la propia experiencia de las entrevistadas que participaron en esta investigación

1.3.7 Metodología de análisis

En la investigación cualitativa, la información que aportan los datos por sí mismo, no permite a los/as investigadores establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes acerca del problema de investigación, pues es necesario organizarlos, manipularlos y desarrollar determinadas actividades. En ese sentido amplio podemos hablar de análisis de datos.

Por lo anterior es que el análisis de la información recogida durante la investigación fue considerada como “una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos, con el fin de extraer significado relevante para el problema de investigación” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.183)

Para cautelar el proceso metódico, el análisis de los datos se basó según lo que señala Miles y Huberman (1984) (citados en García, Gil, Rodríguez, 1994), todas las acciones presentes en el proceso de análisis de datos pueden agruparse en tres tareas básicas, las cuales están estrechamente

relacionadas: reducción de información, disposición de la información, obtención de resultados y la verificación de conclusiones

En este sentido, se consideró que el proceso de investigación cualitativa suele caracterizarse por su línea temporal, sin embargo, en ocasiones a partir de las notas de campo y en las descripciones de situaciones educativas, emergen opiniones, dudas, reflexiones, juicios e interpretaciones de los/as investigadores, lo cual condiciona que el análisis y la elaboración de los datos se alterne. (García, Gil, Rodríguez, 1994)

En relación a los métodos usados con datos cualitativos, se encuentra una gran diversidad, pues se basan a menudo en la intuición y experiencia de los/as investigadores.

Para Woods (1989) (citado en García, Gil, Rodríguez, 1994), “el analista tendría que poseer actitudes y cualidades de creatividad, imaginación y un «olfato de detective» para extraer temas de interés a partir de indicios observados y llegar a producciones teóricas”

Otros investigadores, apuntan a “la habilidad del investigador para trascender su propia perspectiva y llegar a conocer las perspectivas de aquellos a quienes está estudiando” (Wilson, 1987) (citado en García, Gil, Rodríguez, 1994)

Si bien se encontraron distintas ideas de diversos investigadores, fue posible establecer una serie de tareas y características que conforman el proceso analítico básico, el cual es utilizado en la mayoría de los estudios con datos cuantitativos. Nos referimos a las tareas de: reducción, disposición y transformación, obtención de resultados y verificación de conclusiones. (García, Gil, Rodríguez, 1994)

Por último, es importante destacar que, en ocasiones, determinadas actividades pueden extenderse hasta componer per se el proceso de análisis, o en caso contrario, pueden no ser consideradas en el tratamiento de los datos, conforme a los objetivos, enfoque de la investigación, características de los/as investigadores. Además, entre las actividades, no siempre se establece una sucesión en el tiempo, incluso podrían ocurrir de manera simultánea

A continuación, se describe el proceso general de análisis de datos cualitativos que fue utilizado para analizar la información entregada por las informantes:

A) Reducción de datos:

De acuerdo a nuestra capacidad humana, y a su dificultad de procesar grandes cantidades de información, es que se hace indispensable realizar una "reducción a unidades elementales, fácilmente analizables, pero éstas a su vez, han de ser comprensivas, relevantes y significativamente densas" (García, Gil, Rodríguez, 1994, p. 188)

Para esta acción, se realizaron tres actividades básicas: separación, clasificación y síntesis en las cuales se incluyeron acciones de categorización y codificación. La acción que antecede a estas, refiere al proceso de transcripción de las entrevistas realizadas a las 4 participantes.

Estas tres actividades fueron complementarias entre sí, y en ocasiones indisociables en el proceso de análisis llevado a cabo por el investigador. A continuación, se presenta una pequeña descripción de cada una de ellas:

A.1 Separación de unidades:

Una de las primeras actividades a realizar fue la separación de unidades que conforman el cuerpo de datos del objeto de investigación, no obstante, estas unidades fueron divididas "en unidades relevantes y significativas". Para la realización de esta separación, se hizo un análisis exhaustivo de cada corpus de datos y se identificaron las unidades de significados relevantes y/o significativas en relación a una idea declarada por cada entrevistada, las cuales tengan relación con los objetivos de investigación. Para ello, fueron utilizados los criterios gramaticales y conversacionales.

A.2 Identificación y clasificación:

Luego de la separación, se realiza la identificación y clasificación, la cual consistió en “examinar las unidades de datos para encontrar en ellas determinados componentes generalmente temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.190).

Dicho lo anterior, dentro de estas actividades se realizaron las operaciones de categorización y codificación, las que serán descritas a continuación

“La categorización hace posible agrupar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.190). Para Bogdan y Biklen (1982)(citados en García, Gil, Rodríguez, 1994)., las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias y procesos.

La categorización se puede realizar simultáneamente con la separación de unidades, cuando ésta se hace atendiendo a criterios temáticos. En otras palabras, “si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico.” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p. 190).

En este caso, se procede a ordenar las unidades de significados de las entrevistadas, de acuerdo a tópicos capaces de cubrir cada unidad, y también guiados por los objetivos de investigación, permitiendo elaborar categorías de primer orden y, posterior a eso, de segundo orden, en virtud de los discursos en común declarados por cada participante.

Por otro lado, el proceso de codificación se refiere a “la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se incluye (...) Es el proceso físico, manipulativo, mediante el cual se realiza la categorización” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.195). En la presente investigación y para

la realización del análisis, se utilizó la codificación sólo para sustituir los nombres de las participantes de acuerdo a su Rol profesional para una mejor comprensión del discurso, los que se presentarán a continuación:

PEDEPA 1

PEDEPA 2

PEDIFE 3

PEDIFE 4

Las categorías utilizadas en un estudio pueden establecerse, de acuerdo con “un marco teórico y conceptual previo, las cuestiones o hipótesis que guían la investigación, las categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o los instrumentos de investigación empleados”. (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.190).

Por otro lado, los sistemas de categorías también pueden elaborarse inductivamente, a partir de los propios datos.

Al examinar los datos, se presenta una interrogante en relación al “tópico” capaz de cubrir cada unidad, generando así una categoría. Posteriores comparaciones entre los datos agrupados bajo un mismo tópico o entre tópicos permitirían refinar las categorías emergentes” (Glaser y Strauss, 1967) (citado en García, Gil, Rodríguez, 1994, p.195).

Por lo general, procedimientos deductivos e inductivos se combinan en el trabajo del analista, de modo que a partir de unas categorías a priori se producen modificaciones para adaptarlas al conjunto de datos a que están siendo aplicadas. (García, Gil, Rodríguez, 1994)

A.3 Síntesis y agrupamiento

En el caso de los datos cualitativos, “la síntesis permite realizar un agrupamiento físico en el que se reúnen todas las unidades que forman parte de la misma categoría” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.192). Por ende, las dos primeras tareas realizadas anteriormente, están estrechamente relacionadas con la síntesis y el agrupamiento, ya que de acuerdo a los posibles agrupamientos, se debe escoger la mejor manera de agrupar los datos en alguna estructura.

B) Disposición y transformación de los datos

Estas actividades facilitaron la comprensión de los datos, pues luego de ordenarlas otorgaron claridad en la formulación de conclusiones.

La disposición “supone organizar los datos, presentándolos en alguna forma espacial ordenada, de tal modo que se simplifique la información y se posibilite su procesamiento posterior (...) Existen diferentes procedimientos aplicables a la disposición de los datos cualitativos” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.194), ejemplo de esto son: las tablas numéricas, la presentación de datos de forma numérica, gráficos, histogramas, modelado gráfico, matrices, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, las categorías elaboradas, fueron expresadas en matrices de análisis (ver anexo 4) las cuales consisten “en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal (fragmentos de texto, citas, frases, abreviaciones o figuras simbólicas), de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas.” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p. 195)

Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas): Algunas

de las dimensiones sobre la base de las cuales se elaboran pueden implicar la ordenación de fenómenos o componentes de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de los roles desempeñados, etc. y es a partir de estas que es posible realizar un análisis interpretativo de lo que declaran las entrevistadas.(García, Gil, Rodríguez, 1994, p.95)

Finalmente, para concluir con la etapa de análisis, se realizó la triangulación, la cual se entiende como un “procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones “(Denzin, 1978) (citado en (García, Gil, Rodríguez, 1994, p. 199)

Posterior al análisis, se realizaron las conclusiones entre los meses de febrero y marzo del año 2022, la cual tuvo como propósito redactar los principales hallazgos encontrados en relación al objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Estas conclusiones fueron elaboradas a partir del análisis de datos, el cual corresponde al proceso de “ensamblar de nuevo los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.96). Es a partir de este análisis, que emergieron los resultados desde el corpus de datos, “sobre todo una vez que éste ha sido adecuadamente reducido y presentado” (García, Gil, Rodríguez, 1994, p.96), los que permitieron elaborar conclusiones mucho más claras y las que pueden conducir a “ la creación y explicación de generalizaciones, el planteamiento de nuevas cuestiones o problemas, el desarrollo de nuevos conceptos, la redefinición de conceptos ya existentes, la clarificación y comprensión de la complejidad de algo o la generación de una nueva teoría o explicación

1.3.8 Límites Del Estudio

A continuación, serán presentados los límites que surgieron durante el proceso de investigación, organizados en apartados:

A) Inexperiencia de las investigadoras en el área de la Investigación.

Al ser la primera experiencia de investigación surgieron dificultades en la elaboración de los objetivos de la investigación, los cuales pasaron por procesos de reformulación para cautelar que tuviera concordancia con la problemática identificada y el tipo de investigación a realizar.

B) Contexto de Emergencia Sanitaria COVID 19

Lo anterior se vio condicionado y repensado dado al constante cuestionamiento de la viabilidad de alcanzar dichos objetivos, debido a que el contexto de la Emergencia Sanitaria COVID 19 presentó cambios a nivel del sistema educativo y su funcionamiento, lo cual afectó la disponibilidad de la muestra seleccionada, es por ello que el tipo de investigación a realizar, fue modificado, por uno que permitiera centrarse en las experiencias declaradas por las participantes.

Por otro lado, dado el contexto que envolvía al país, las investigadoras aplicaron el instrumento de recolección de la información mediante la modalidad virtual, lo cuál significó desafíos, tales como establecer un ambiente grato y de confianza en la realización de la entrevista por la plataforma “Zoom” la cual se señala como el primer encuentro entre las Investigadoras y las participantes de la investigación. En este sentido se intentó velar porque las participantes se sintieran cómodas durante la realización de las entrevista para así establecer un diálogo en contexto natural.

Finalmente, el equipo de investigación se vio condicionado a realizar la mayor parte de la investigación a través de la modalidad de teletrabajo, lo cual originó bastantes dificultades para reunirse y generar una revisión exhaustiva y retroalimentación de los estados de avances de la investigación

V. Análisis

1. Análisis descriptivo de las entrevistas

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas de las educadoras participantes de la investigación a partir de las categorías levantadas para el análisis.

- Gestión Curricular

Respecto de las experiencias de las docentes entrevistadas durante su labor de gestión curricular, es posible identificar elementos comunes en los diferentes momentos contemplados en dicha labor, asimismo se establecen particularidades en los discursos proporcionados por cada una de las participantes.

En relación a la Organización y Planificación, PEDEPA1, PEDEPA2, PEDIFE4 declaran que se disponen de espacios que les permiten organizarse y planificar semanalmente. En cuanto a la participante PEDIFE3 indica que estos espacios de encuentro son realizados mensualmente. Sumado a lo anterior se distinguen características específicas en el ejercicio de esta labor en cada una de las entrevistadas las que serán descritas a continuación.

La entrevistada PEDEPA1 comenta que en esta labor ambas profesionales organizan la distribución de sus roles en la implementación pedagógica, asimismo definen que la realización de la clase es compartida en los tres momentos de la clase, los cuales se refieren al inicio, desarrollo y cierre de la clase.

La entrevistada PEDEPA2, declara que ambas profesionales participan en la planificación semanal, pues en ella se realizan las especificaciones necesarias, refiriéndose a los recursos pedagógicos, estrategias, diversificación de la enseñanza, el ambiente educativo y la organización de los/as estudiantes. Sumado a lo anterior agrega que ambas profesionales coordinan la distribución de roles en la implementación, lo cual contempla el liderazgo pedagógico y la participación de ellas en los diferentes momentos de la clase, en función de su formación profesional y necesidad de los/as estudiantes.

La entrevistada PEDIFE4 comenta que en la reunión semanal con su Co Docente abordan temáticas que se focalizan en estudiar el panorama específico de cada estudiante que compone el curso, con el objetivo de elaborar estrategias en base a sus necesidades, fortalezas, y desafíos, en este sentido cada profesional entrega su visión para complementar los datos. Por otro lado, la participante declara que en este espacio de colaboración, la Educadora de párvulos comparte brevemente la planificación de la clase, con el objetivo de realizar las adecuaciones y la aplicación de DUA.

Por otro lado la entrevistada PEDIFE3, comenta que mantiene conversaciones informales con su dupla de co-docencia, para definir y planificar las actividades para el estudiante que atiende, y además, le solicita trabajar en conjunto el área de lenguaje en los niveles más pequeños para realizar derivaciones y adecuaciones.

En lo referido a la Implementación de la Clase, la totalidad de las profesoras señalan que participan en el desarrollo de la clase junto a sus respectivas duplas de co-docencia.

Siguiendo la línea de las prácticas colaborativas de las entrevistadas y sus co-docentes, se visualiza la tendencia entre PEDEPA1, PEDEPA2 y PEDIFE4, de flexibilizar los roles y estrategias dentro del aula, pues se aprecia un compromiso permanente de las participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes, dado que el Equipo de co-enseñanza se reestructura de acuerdo a los requerimientos que se presentan en el día a día en la implementación de las experiencias de aprendizaje. Para situarse en la práctica de las entrevistadas, a continuación se describen las particularidades de cada una.

La entrevistada PEDEPA1 comenta que para el desarrollo de la clase, ambas co-docentes pueden desempeñar los siguientes roles de manera alternada: el rol de liderar la clase y el rol de registrar los acontecimientos relevantes ocurridos en el aula. Sumado a lo anterior, la entrevistada comenta la instalación de un ambiente de apoyo entre co-docentes, lo que les permite trabajar en equipo y generar espacios de conversación, destacando su flexibilidad en realizar cualquier cambio que sea pertinente en las actividades, estrategias o roles en el aula.

La entrevistada PEDEPA2 señala que el rol de la Educadora diferencial está definido dentro del aula como la encargada de adecuar contenido y/o preguntas de la clase, mientras que la Educadora de párvulos mantiene una predominancia a liderar los procesos de aprendizaje, lo cual quiere decir que estos roles se desarrollan de acuerdo a las competencias y estrategias de cada profesional en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Debido a lo anterior es que la participante expresa que las dinámicas y actividades ejecutadas en el aula responden a la estructura planificada.

La entrevistada PEDIFE3 comenta que quien lidera la clase es la Educadora de párvulos, mientras que ella cumple un rol desde el apoyo y observación de la clase. Además la participante señala que en ocasiones realiza intervenciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, trabajando con los objetivos ya planificados por su co-docente. Otra de sus labores dentro del aula es colaborar en la explicación del uso de los diferentes materiales y apoya a los estudiantes a realizar sus rutinas.

La entrevistada PEDIFE4 declara que las labores dentro del aula son totalmente compartidas, lo cual se ve reflejado en que no hay una distribución de roles dentro del aula. La participante señala que en ocasiones se dividen los momentos de la clase y en otros lo ejecutan a la par declarando la importancia de la confianza entre ambas, puesto que les permite participar fluidamente en la clase, sin interrumpirse y complementando la intervención de la otra co-docente. Además destaca que la participación conjunta en el desarrollo de la clase contribuye en la detección de necesidades y monitoreo de los/as estudiantes.

En relación al proceso evaluativo es posible identificar que existe una tendencia a realizar una evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cada participante lo realiza de manera diferente. Dado a lo anterior es que se presentarán las particularidades en las experiencias de cada entrevistada junto a su dupla de co-docencia.

La entrevistada PEDEPA1 expresa que junto a su co-docente, designan el rol de manera alternada para revisar el cumplimiento de los objetivos de la clase de manera breve, teniendo en

consideración el desempeño de los/as estudiantes. Junto a lo anterior, la participante señala que el objetivo es mejorar sus prácticas pedagógicas en beneficio de contribuir al mejoramiento del aprendizaje de los/as estudiantes. Además señala que realiza evaluaciones diagnósticas a sus estudiantes en conjunto con su dupla de co-docencia

La entrevistada PEDEPA2 comenta que el proceso Evaluativo es realizado por ambas co-docentes por medio de diferentes acciones que les permiten trabajar de manera conjunta o individual de acuerdo a la inmediatez que requiera la evaluación. Estas acciones son que ambas co-docentes participan en la evaluación de los tres momentos de la clase, además utilizan el recurso de Notas de Registro para posteriormente ser utilizadas en sus reuniones y de esta forma reflexionar y tomar acciones coherentes y por último, comparten sus evaluaciones en el tablero de la clase de forma diaria, lo que les permite atender situaciones de emergencia con mayor atención y rapidez

La entrevistada PEDIFE3 expresa en su discurso que su participación en la evaluación es ayudar y colaborar a la Educadora de párvulos en esta labor.

La entrevistada PEDIFE4 comenta que el proceso Evaluativo es realizado por ambas co-docentes y que están incorporando paulatinamente la elaboración de evaluaciones diversificadas

En cuanto a la retroalimentación que manifiesta tener cada entrevistada con su co-docente, no se identifican tendencias en los discursos analizados, dado a lo anterior es que se presentarán las particularidades en las experiencias de cada entrevistada junto a su dupla de co-docencia.

La entrevistada PEDEPA1 expone que realizan semanalmente la retroalimentación con su co-docente, en la cual destaca la naturaleza constructiva de este proceso, pues se busca aportar positivamente al rol que le fue asignado a cada una de las profesoras semana a semana y a sus estrategias utilizadas.

La entrevistada PEDEPA2 indica que la retroalimentación se focaliza exclusivamente en las estrategias de mediación utilizadas por las profesionales en el aula.

La entrevistada PEDIFE3 comenta que no existe un espacio de retroalimentación entre profesionales, sin embargo, comenta que realizan una conversación informal entre las co-docentes dónde se realizan preguntas que intentan sugerir una acción a realizar.

La entrevistada PEDIFE4 declara que la retroalimentación se realiza al término de cada clase, con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas, estrategias y preguntas. Se realiza por medio del diálogo entre las co-docentes para identificar las fortalezas y oportunidades de mejora.

Respecto a la gestión del empleador, las participantes PEDEPA1, PEDEPA2 y PEDIFE4 declaran que se propician los espacios para la realización de labores de planificación y coordinación vinculadas a la co-docencia.

Por otro lado, la entrevistada PEDIFE3 comenta que las reuniones de planificación y coordinación no son establecidas por el empleador, solo se les indica importancia del cuidado de los/as niños/as

- Funciones profesionales vinculadas a la co-docencia

Respecto de las funciones que realizan las profesionales vinculadas a la co-docencia, se analizarán de acuerdo a los roles de las participantes conforme a su formación profesional, distinguiendo por un lado el Rol de Educadora diferencial y por otro lado el Rol de Educadora de parvulos

Ambas Educadoras diferenciales declaran que fuera del aula realizan labores de tipo administrativas, las cuales consisten en elaborar informes pedagógicos, informes para la familia, el Plan Anual, el PACI y las adecuaciones curriculares correspondientes. Además, ambas

mencionan como parte de su labor dentro del aula, comunicar cuáles son las necesidades de los estudiantes que atienden de manera individual.

La entrevistada PEDIFE3 profundiza en su discurso, comentando una serie de funciones adicionales a las mencionadas anteriormente como la sensibilización a la comunidad educativa, la búsqueda de estrategias para aportar a los/as estudiantes y a las Educadoras de párvulos conforme a temáticas de inclusión, modela actividades dentro del aula, articula su trabajo con profesionales externos en beneficio de sus estudiantes, aporta en las reuniones de apoderados/as y establece reuniones periódicas con la directora para comunicar sus procesos

Por otro lado la entrevistada PEDIFE4 agrega que sus funciones, son definidas por el Decreto N°170 dado a que trabaja dentro del Programa de Integración Escolar.

En relación a los comentarios realizados por las Educadoras de párvulos de acuerdo a su rol profesional, la entrevistada PEDEPA1 declara que elabora una evaluación diagnóstica para las familias que integran el jardín y además, realiza atención a todos los estudiantes del curso.

La entrevistada PEDEPA2, declara que realiza labores de cuidado y acompañamiento a los/as párvulos, recalcando la relevancia de considerar la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Además realiza labores que se relacionan al vínculo con la familia, la comunidad educativa y de carácter administrativo. Las funciones mencionadas anteriormente son definidas por su rol de profesora jefe y Educadora de párvulos.

Sumado a eso comunica la información correspondiente a las familias, elabora la planificación anual, semestral y mensual acompañada de la evaluación y declara liderar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

- Implementación de la co-enseñanza

Respecto a las dificultades que las profesionales PEDEPA1, PEDIFE declaran y PEDIFE4 an haber enfrentado en la labor de co-enseñanza, tres de las cuatro entrevistadas

declaran que en sus lugares de trabajo no tenían conocimiento acerca del rol de la Educadora diferencial, motivo por el cual manifestaron cuestionamientos en cuanto a la incorporación de la especialista a los equipos de trabajo y a su presencia en aula.

Por otro lado se identifica que 3 de las 4 participantes (PEDEPA2) / (PEDIFE3/PEDIFE4) comentan que las Educadoras diferenciales cuentan con poco tiempo para realizar sus labores, lo cual se ve reflejado en que el tiempo dentro del aula es reducido y tienen una alta demanda de labores administrativas que inciden como dificultades para el ejercicio de co-enseñanza

Las Educadoras diferenciales coinciden en un inicio que las Educadoras de párvulos no tenían disposición para compartir los espacios pedagógicos.

Por último, en el discurso declarado por la participante PEDIFE3, se visualiza la tendencia sistemática a desempeñar sus labores en un contexto que presenta todas las dificultades: desconocimiento de su rol, cuestionamientos de su labor, falta de disposición de las co-docentes a trabajar colaborativamente y asignación de tareas ajenas a su rol.

En relación a la subcategoría de Desafíos, todas las participantes enfrentan situaciones complejas en el trabajo colaborativo con sus respectivas Co Docentes las cuales se ven reflejadas en las siguientes tendencias: Ambas Educadoras de párvulos comentan que ha sido un desafío abrir los espacios para trabajar con un otro y compartir el liderazgo dentro del aula. Por otro lado, las Educadoras diferenciales entrevistadas comentan que ha sido un desafío lograr un trabajo horizontal con sus co-docentes.

Por otro lado 3 de las 4 entrevistadas declaran que es una oportunidad de mejora optimizar los tiempos dentro de la co-enseñanza, ambas Educadoras diferenciales lo vinculan con la necesidad de planificar en conjunto con sus co-docentes y, en la misma línea otra participante (PEDEPA2) comenta que la Educadora diferencial debería tener menos carga laboral

En relación a los espacios de retroalimentación, 2 de las 4 entrevistadas (PEDEPA2) (PEDIFE3) declaran que es un desafío que estos espacios, sean visualizados como algo constructivo hacia su propia labor docente.

Respecto a los facilitadores que las entrevistadas identifican en el ejercicio de Co Docencia, se relacionan principalmente en que 3 de las 4 entrevistadas declaran que existió una disposición a trabajar colaborativamente, sin embargo, cada una lo focaliza en diferentes aspectos: La entrevistada PEDEPA1, declara como aspectos facilitadores la humildad y confianza al momento de compartir labores con un otro. La entrevistada PEDEPA2 señala la importancia de la apertura al diálogo y a partir de ello, resolver situaciones complejas. Por último, la entrevistada PEDIFE4 declara que durante todos los años que ha ejercido la co-enseñanza ha trabajado con las mismas profesionales con las cuales se puede apreciar la valoración de sus roles, la confianza para dialogar y llegar a consensos.

Por otro lado se presenta la particularidad de la entrevistada PEDIFE3 la cual declara ningún facilitador.

En cuanto a las fortalezas que declaran las entrevistadas, se identifica que la totalidad de las participantes perciben como fortaleza aprender de la disciplina de su respectiva co-docente, dado que permite responder a las Necesidades Educativas Especiales de los/as estudiantes. Por otro lado, las entrevistadas PEDEPA1, PPEDEPA2 y PEDIFE4 destacan que el trabajo en equipo es una fortaleza en su ejercicio de co-docencia.

En relación a las particularidades que menciona la participante PEDIFE3 refieren a que el trabajo colaborativo se encuentra levemente sostenido por el respeto, la escucha y la validación como parte del ejercicio del trabajo en dupla.

Por otro lado la entrevistada PEDIFE4 declara que el compromiso personal y profesional son fortalezas del trabajo de co-docencia que realiza.

- Percepciones respecto de la implementación de la co-enseñanza

En relación a las opiniones de la implementación de la Co Docencia, la totalidad de las participantes concuerdan que la estrategia de co-docencia debe ser una labor compartida entre ambos/as co-docentes que se desarrolla de manera horizontal. Sumado a lo anterior, todas las entrevistadas declaran que la co-docencia aporta a la construcción de un espacio inclusivo, el cual disminuye las barreras de aprendizaje para todos/as los/as estudiantes

Además, las participantes PEDEPA1, PEDEPA2 y PEDIFE3 declaran la relevancia de que ambas profesionales complementen sus disciplinas para favorecer a la totalidad de los/as niños/as del curso.

Dentro de las valoraciones del ejercicio de co-docencia que cada profesional entrevistada realiza, es posible identificar que 3 de ellas, PEDEPA1, PEDEPA2, PEDIFE4 declaran que esta labor conjunta significa crecimiento profesional.

Por otro lado, ambas Educadoras de párvulos señalan que trabajar con una co-docente es un espacio de aprendizaje para ellas, el cual les permite ver la pedagogía de manera diferente. Sumado a lo anterior, las Educadoras diferenciales concuerdan que el trabajo en co-docencia, es un proceso que se desarrolla de forma paulatina.

En cuanto a la valoración que las entrevistadas realizan de sus co-docentes, se visualiza que las Educadoras de párvulos concuerdan en que las Educadoras diferenciales son un recurso fundamental dentro del Aula, dado a que mantienen una muy buena relación con los/as estudiantes y tienen una visión integral de la Educación que permite la disminución de barreras para el aprendizaje. Además se destaca que establecen una buena relación con la familia de sus estudiantes.

Por otro lado las Educadoras diferenciales concuerdan que sus co-docentes aportan a una visión diferente de los/as niños/as. Así mismo se manifiesta una valoración positiva del trabajo que ellas realizan.

2. De la triangulación

En relación a la Categoría de Gestión Curricular

- De la triangulación de “Organización y planificación”:

En relación a las primera tendencia encontrada en la subcategoría de "Organización y Planificación de la co-enseñanza" 3 de las 4 Educadoras que participan en la investigación coinciden en que se reúnen de manera semanal con sus respectivas co-docentes a planificar de qué manera abordarían el trabajo en Aula. Para Rodríguez las actividades que se realizan en el espacio de planificación de la enseñanza “constituyen el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza” (2014).

Se podría comprender la relevancia las reuniones de trabajo colaborativo según lo que expresa la entrevistada “Se planifica la siguiente semana, o sea cómo íbamos a distribuir el trabajo, quién iba a hacer el inicio, desarrollo, cierre, quien iba a estar a cargo de los apoyos, quién iba a liderar la sala ese día y ese tipo de cosas, nos organizábamos super bien, nos manteníamos siempre alineadas y sabíamos cada una lo que tenía que hacer” (PEDEPA1) . Lo ejemplificado, es posible vincularlo con lo que Ustrell señala como actividades fundamentales en el momento de reunión de los co-docentes y además considera la priorización de contenidos "El diseño de las adaptaciones curriculares, la determinación de las estrategias didácticas y por último, la preparación de los recursos pedagógicos a utilizar. (2015, p.20) Las acciones pedagógicas mencionadas por el autor se pueden ejemplificar en palabras de otra de las entrevistada, la cual hace referencia a la revisión y organización de las estrategias de mediación que utiliza con su co-docente "si por ejemplo en las clases que tiene que ver con la conciencia fonológica, la persona que más media es la Educadora diferencial y yo una parte más acotada y así, eso tenemos que ir organizándolo” (PEDEPA2). En el discurso de la entrevistada es posible apreciar que existe una definición previa de roles que cada una tendrá en aula en función de la experticia profesional de las co-docentes, por lo que se podría decir que existe una identificación de "los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo” (Villa et al., 2008 citado en Rodríguez, 2014).

Por último, para destacar los aspectos en los que las participantes coinciden, se expresan las siguientes textualidades que representan la tendencia en relación a la organización y

planificación: “ver cuál es el O.A que vamos a implementar en ese momento, a que corresponde, tenemos que ver los aprendizajes previos de los niños, ósea hay mucho que organizar y así yo apporto desde conocimiento curricular y la Educadora diferencial desde las habilidades a trabajar y metas” (PEDEPA2) otra expresa “En la reunión semanal comentamos las características a grandes rasgos del curso con el que vamos a trabajar y durante el año ir definiendo cuáles son los niños que presentan mayores necesidades, como ir dividiendo al curso por decirlo de alguna forma entre los que están más desfasados, los que están en la media y los que están un poco más arriba del resto” (PEDIFE4) El aporte que realizan las profesionales de acuerdo a sus competencias profesionales es posible entenderlo gracias a las sugerencias que realiza Rodríguez para el trabajo de planificación :

Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales (2014, p.223)

De lo anterior se podría suponer que participantes con sus respectivas co-docentes, desarrollan una labor en base al complemento de sus competencias, para así fortalecer su labor pedagógica.

Finalmente, en relación al discurso de una de las entrevistadas, se presentan una serie de variantes consideradas particularidades, dado a qué se diferencian de lo señalado por las demás participantes y se ejemplifica a continuación:

“Con la Educadora de párvulos conversamos para ir viendo de qué manera vamos a trabajar” y que “A veces una vez al mes planificamos con la Educadora las tres o cuatro actividades que tenemos para el mes con el estudiante que atiende yo (..) nos planteamos sus fortalezas sus desafíos y desde ahí pensamos cómo vamos a trabajar” (PEDIFE3)

De lo expresado por la Educadora se podría inferir que el espacio de reunión que mantiene con su co-docente, no considera los elementos sustanciales como “Diseñar una lección en que ambos profesores tengan roles definidos y protagónicos (...) para que ello ocurra, deben

existir una serie de condiciones, algunas relacionadas con estructuras organizacionales, otras con identidades profesionales y características personales de los profesores” (Ustrell, 2015, p.20). Según lo señalado por el autor, es probable que la participante no cuente con las estructuras organizacionales que le permitan reunirse de manera semanal con su dupla, lo cual podría explicar que se focalizan principalmente en el estudiante con Necesidades Educativas Especiales, comprendiendo que ambas deben responder a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

- De la triangulación de “Implementación de la clase”:

Respecto a la Subcategoría de Implementación de la clase, es posible evidenciar como primera tendencia en el discurso de todas las entrevistadas, su participación en el desarrollo de la clase con sus respectivas duplas de co-enseñanza.

Su participación se ve reflejada en las siguientes textualidades “Nosotras con la Educadora hacemos el trabajo súper integrado, en el sentido que tratamos siempre de que nuestra clase, nuestra actividad responda a todos los niveles, a todos los ritmos y estilos para aprender” (PEDEPA2). Lo anterior se vincula con lo propuesto en las investigaciones de Murawski y Dieter, la cual plantea que “la comunicación y coordinación entre los/as docentes es necesaria para una buena realización de la clase” (2004) (citado en Rodríguez, 2014, p. 223). Otro elemento importante en el trabajo colaborativo entre profesionales en la intervención pedagógica corresponde al “manejo de la conducta de los/as estudiantes” (Villa et al., 2008)(citado en Rodríguez, 2014, p. 223)”, lo cual se relaciona con lo declarado por otra de las participantes en la siguiente textualidad “En general me estoy enfocando de qué manera participa el estudiante que me toca atender, por lo tanto lo observo durante la clase (...) en ocasiones, trabajo con los niños dentro del aula explicándoles los materiales y los ayudo desde la rutinas cuando es necesario” (PEDIFE3)

Siguiendo la línea de las prácticas colaborativas entre las entrevistadas y sus respectivas duplas de co-enseñanza, se visualiza una tendencia a la flexibilización de roles y estrategias durante la implementación de la clase, en el discurso de PEDEPA1, PEDEPA2 y PEDIFE4. Lo que se traduce en un compromiso permanente de las profesionales, puesto que se adecuan a los requerimientos que se plantean en el día a día en la sala de clases.

Lo descrito anteriormente, toma sentido en palabras de Villa, puesto que “independiente de la forma en que se concrete la co-enseñanza, hay elementos que constituyen a los componentes fundamentales para su aplicación” (Villa et al., 2008) (en Rodríguez 2014, p.221). Uno de estos elementos corresponde a “Distribuir las funciones de liderazgo y las tareas del profesor tradicional con el otro u otras integrantes del equipo de aula”(Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar, 2013, p.44) lo cual se ve reflejado en el siguiente discurso “En el inicio puedo liderar yo o la Educadora diferencial, las dos facultadas para eso (...) Hay algunas clases que son mucho más específicas del área de ella, como la conciencia fonológica, ella lidera un poco más, sobre todo en el desarrollo” (PEDEPA2).

Otro elemento fundamental, apunta a realizar el trabajo de co-enseñanza bajo la premisa de un “proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales (...) y compromiso individual” (Rodríguez, 2014, p.221). En el discurso de la entrevistada PEDIFE4, es posible asociarlo con lo expuesto anteriormente por Rodríguez puesto que declara lo siguiente: “una ya se va afiatando mucho con la persona que está haciendo co-docencia entonces a nosotras nos resulta muy fácil ir haciendo este trabajo en conjunto (...) En el desarrollo generalmente la organización fluye sola, se establece este “Ping pong” en donde ambas nos comentamos, nos preguntamos o le hacemos preguntas a los niños o hacemos participe a los niños de tal manera que se note que hay una cosa fluida”

Por último, para destacar los aspectos en que las participantes PEDEPA1, PEDEPA2 Y PEDIFE4 coinciden en sus prácticas, encontramos la adecuación de las estrategias de acuerdo a las necesidades que se presentan en el aula. Un ejemplo de esto es la siguiente textualidad: “Si los niños y las niñas perdieron el interés que también puede pasar porque esto es una sala de clases como todas entonces pueden perder el interés, no les pareció la actividad o la encontraron fome, pensábamos ‘hagamos otra cosa’ y nos mirábamos y la cambiábamos”. Lo anterior se vincula con las recomendaciones a realizar en las investigaciones de Murawski y Dieker, en donde se plantea la importancia de “organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual” (2004) (citado en Rodríguez, 2014), favoreciendo la diversificación de la enseñanza, de acuerdo a los principios planteados por el DUA, mejorando el acceso y participación de todo/as los/as estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a los discursos entregados por las entrevistadas, es posible distinguir particularidades en cada uno de ellos en base a cómo desarrollan el ejercicio de co-enseñanza junto a sus respectivas duplas y a las características de este trabajo en relación a los roles, estrategias didácticas utilizadas, liderazgo y organización del ambiente educativo.

Lo anteriormente planteado, se podría vincular con lo escrito por Rodríguez, puesto que describe una serie de tipologías de los Enfoques de co-enseñanza que suelen ser utilizados por los/as docentes en las salas de clases y que además, son acogidas por las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), del MINEDUC.

En relación a las textualidades entregadas por la participante PEDEPA1, se señala que junto a su co-docente realiza un trabajo caracterizado por el apoyo y trabajo en equipo, esto les permite alternar sus roles en el ejercicio de co-enseñanza, lo cual se ve reflejado a continuación “A veces conversamos en el desarrollo de la clase nos ayudábamos en nuestros roles e íbamos trabajando juntas (...) La Educadora diferencial y yo nos alternamos quien dirigía la clase y quién dirigía el equipo, nos tocaba una semana a cada una”. Para Rodríguez, estas características corresponden a la tipología de un Enfoque de co-enseñanza en Equipo, dado a que las participantes en el ejercicio pedagógico participan “alternando los roles, es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. (Rodríguez, 2014 p.224)

La entrevistada PEDEPA 2, describe su trabajo en dupla en el cual las dinámicas y actividades ejecutadas en el aula responden a una estructura definida anteriormente, de acuerdo a las competencias profesionales de las docentes, en relación a las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes, lo cual se ve reflejado en el siguiente ejemplo “Algo tan específico como las preguntas de comprensión explícita las hago yo, pero estamos atentas a las señales de los niños, si vemos cara de duda o cualquier cosa, entra ella y la reformula y se las dice de otra manera o ejemplificado de otra manera. De acuerdo a lo planteado en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013), este elemento está presente en la tipología de co-enseñanza Complementaria, en la cual cada co-docente aporta desde su rol, pero complementándolo con el de su dupla contribuyendo significativamente a los procesos de enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes.

Además, en este Enfoque es posible “reconocer estrategias como parafrasear lo expuesto por el/la otro/a docente, modelar habilidades que describe su acompañante, ejemplificar lo

expuesto y los roles que deben cumplir los/as estudiantes cuando se trabaje en grupos pequeños” (Orientaciones Técnicas para PIE, 2013, p.48). Lo anterior, también se ve reflejado en el discurso de la participante PEDEPA2 puesto que comenta “nosotras trabajamos mucho con subgrupos de aprendizaje colaborativo. Cuando hacemos los subgrupos de trabajo colaborativo estamos atenta a las señales las 3 y vamos viendo porque a veces los niños que están en el PIE suceden que captan muy rápido y los otros niños quedaron con dudas, entonces ella sabe que tiene que enfatizar en los niños del Programa de Integración Escolar, pero tampoco se cierra eso, ella es Educadora diferencial del curso, entonces ella puede adecuar la enseñanza para todo el que lo necesite. En otras palabras, las profesionales organizan el ambiente de la sala contemplando la distribución de los estudiantes y docentes de acuerdo a los requerimientos de la experiencia de aprendizaje.

En relación a la participante PEDIFE3 se desprenden de su discurso las siguientes textualidades “Dentro del aula apoyo a las Educadoras de párvulos, (...) yo observo de qué manera su clase aporta o qué cosas podríamos cambiar” “Quien lidera la actividad en el aula regular es la Educadora de párvulos”. El MINEDUC en su documento de Orientaciones Técnicas para PIE, describe la tipología de co-enseñanza de apoyo, la cual propone que “un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos” (MINEDUC, 2013, p.48). Los/as docentes que circulan por la sala, se encargan de prestar apoyo individual a los/as estudiantes, los/as escucha y observa para luego proporcionar una ayuda pertinente. En este tipo de co-enseñanza, no se declara cambios en los roles de los/as docentes, por lo que se vincula con los discursos anteriores, puesto que se establece una relación de jerarquía entre las co-docentes, en donde la Educadora diferencial solo apoya en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por último, es posible establecer una relación entre el discurso de la entrevistada PEDIFE4 y la definición de la tipología de co-enseñanza de Equipo escrita por Rodríguez, dado a que la fundamenta en las siguientes prácticas “los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase” (2014, p.225). Además, en este enfoque se requiere que ambos co-docentes desarrollen diversas formas de enseñar que ofrezcan a los/as estudiantes beneficiarse de sus conocimientos y fortalezas (Rodríguez, 2014). Lo anterior se ve reflejado en el discurso de la participante PEDIFE4 en el siguiente ejemplo: “No hay una

organización tan estructurada de qué es lo va a hacer cada una y eso pasa yo creo cuando una ya se va afiatando mucho con la persona que está haciendo co-docencia entonces a nosotras nos resulta muy fácil ir haciendo este trabajo en conjunto y los aportes dentro de la clase sin necesariamente haber definido tan estructuradamente quién hace el inicio, el desarrollo, el cierre”. De acuerdo a esto, las co-docentes realizan la totalidad de la clase juntas, sin dividirse los momentos de la clase, sino más bien alternan sus roles, se apoyan, observan y complementan durante todo el proceso, enriqueciendo la enseñanza de los/as estudiantes

- De la triangulación de la dimensión de “Evaluación a los estudiantes”:

La subcategoría de Evaluación refiere a los acciones que realizan las entrevistadas con sus co-docentes para evaluar los procesos aprendizaje de sus estudiantes. En el discurso de las participantes se presentan diferentes características que serán ejemplificadas a continuación: “Los registros que hacíamos escritos al principio, cuando ya empezaron las tecnologías pudimos hacer registros video, lo que más teníamos son audios, entonces igual que ustedes los transcribimos y desde ahí hacíamos las reflexiones y las mejoras para la siguiente semana” (PEDEPA1) y otra expresión “Realizamos las evaluaciones, realizamos la evaluación diagnóstica y en proceso de evaluación intermedia, entonces ahí nosotras vemos el nivel en el que están los niños” (PEDEPA2). Se aprecia que las profesionales cautelán llevar a cabo una evaluación permanente del progreso de sus estudiantes tal como es señalado en el MBE EP, la cual define la evaluación como un proceso que debe ser continuo y que contemple “La diversidad de niños y niñas, respetando ritmos y características particulares” (Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p.23). En este sentido el discurso de las entrevistadas es coherente con lo que sostiene el MBE EP, dado a que se sitúan en el aprendizaje de los estudiantes, para realizar el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se expresan las siguientes experiencias en torno a la dimensión de evaluación del aprendizaje de los niños: “Se realiza una evaluación diversificada y en especial las Educadoras diferenciales hacemos el enfoque para que estas acciones se vayan cumpliendo en el trayecto del año” (PEDIFE4) y “Ayudo a la Educadora en la evaluación (...) y vamos viendo: “ya sabes que, yo he visto esto, ella me dice yo he visto esto, ya como lo vemos, lo logró, no lo logró, está en proceso” entonces eso lo íbamos trabajando en conjunto” (PEDIFE3). A partir de esto, es posible visualizar que las Educadoras diferenciales aportan al proceso de

evaluación desde un enfoque de acuerdo a los señalado en los Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial, el cual en el apartado de Evaluación Multidimensional, contempla que los/as Educadores/as, conozcan las técnicas y metodologías pertinentes para evaluar a los estudiantes, acorde a sus características e interacción con el entorno, en este sentido se podría mencionar que los procedimientos realizados por las Educadoras, reflejan lo sugerido en el Estándar 4 “Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario” (MINEDUC,2016, p.27).

Si bien todas las participantes presentan diferentes características en los procesos de evaluación que realizan con sus respectivas co-docentes, es posible apreciar que realizan un aporte a esta instancia, de acuerdo a las competencias desarrolladas en su formación inicial docente. Se podría decir que, gracias a la utilización de diversas estrategias de evaluación, les permite a las duplas de co-enseñanza “tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje” (Cramer et al., 2010)

- De la triangulación de la dimensión de “retroalimentación de la co-enseñanza”:

La Retroalimentación desempeñada entre las profesionales que componen la dupla de co-enseñanza de cada una de las entrevistadas, también corresponde a un proceso evaluativo del proceso de enseñanza aprendizaje, pues se caracteriza por ser un momento de reflexión crítica e indispensable en el quehacer pedagógico.

Para comprender el momento de retroalimentación en los/as docentes, se han incorporado una serie de orientaciones en los documentos oficiales del área de Educación Parvularia y de la Educación Diferencial.

Por un lado, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, promueve en sus educadores/as desarrollar un análisis reflexivo de su práctica, pues esto le permitirá “identificar las necesidades de formación con la finalidad de enriquecer y actualizar sus conocimientos que servirán para implementar prácticas pedagógicas innovadoras, desafiantes y flexibles a los contextos y características de todos los niños y las niñas del grupo”. (MBP EP, 2018, p.58). Lo anterior se puede vincular con el siguiente comentario de la participante PEDEPA2: “En nuestro espacio de reunión con la Educadora revisamos si esas estrategias de

mediación que nosotras estamos planteando van a responder a los distintos niveles de aprendizaje que tiene nuestros niños”, dado que refleja una reflexión de sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de mejorarlas y realizar aportes pertinentes a las necesidades de los/as estudiantes.

Por otro lado, en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, se plantea como actividades a desarrollar después de la clase, una “Evaluación del progreso de los equipos de aula” (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, 2013, p.46) realizada por ambos Co-enseñantes, en la cual se contempla “el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase (...) El uso de habilidades adecuadas de comunicación entre el equipo de aula (...) La necesidad de adecuar las actividades o los objetivos de aprendizaje” (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, 2013, p.46). A continuación, se presenta una cita de la entrevistada PEDIFE4, en la cual es posible identificar algunos aspectos mencionados anteriormente. “Eso lo hacemos siempre, evaluar cómo resultó nuestra clase, evaluar en qué nosotras pudimos habernos equivocado porque a veces una dice hice esta pregunta y fue una pregunta muy mala. Entonces sí, nosotras somos bien autocríticas y nos gusta evaluar después qué nos pareció la clase, que mejoraríamos y nos damos nuestros puntos de vista sin llegar a molestarnos”,

En lo anteriormente expuesto se visualiza un trabajo y compromiso a mejorar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas y no solo de manera individual, sino también junto a sus respectivas duplas de co-enseñanza, dado a que esta estrategia de trabajo colaborativo, invita a los/as profesores/as a “reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase” (Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P., 2017), y no solo al inicio de este trabajo en conjunto, sino de manera sistemática, permitiéndoles sumar a sus encuentros de retroalimentación la “identificación de algún compañero que pueda necesitar ayuda (ej: presentación, preparación, acceso a recursos o apoyos adicionales) y aumentar la efectividad de los roles y responsabilidades asignados (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE, 2004, p.46-48).

Sumado a esto, Rodríguez elabora una propuesta de implementación, basada en el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998), la cual se centra en los procesos dentro de la organización escolar. Este modelo se ordena en cuatro etapas: planificación estratégica,

estructuración de la organización, control del desempeño y gestión del mejoramiento, la última relacionada con el proceso de retroalimentación de la co-enseñanza (Rodríguez, 2014), ya que en esta etapa se corrigen “los desalineamientos del equipo de co-enseñanza respecto a los compromisos adquiridos tanto a nivel vertical como horizontal” (Rodríguez, 2014, p.231).

El alineamiento vertical busca “corregir hacia el cumplimiento y uso apropiado de los tiempos asignados para la planificación y evaluación de la co-enseñanza, y especialmente el logro de las metas de aprendizajes” (Rodríguez, 2014, p.232). Por otro lado, el alineamiento horizontal busca “clarificar y reprogramar los roles y responsabilidades entre los miembros del equipo, lo cual puede implicar la reasignación de roles, integrar un nuevo miembro al equipo o incluso cambiar a uno o varios de sus integrantes. (Rodríguez, 2014, p. 232).

En los alineamientos verticales, es posible identificar en los diferentes discursos de las participantes un trabajo incipiente, el cual está presente, pero se requiere de espacios y ayuda administrativa para mejorar paulatinamente en este aspecto. En relación a los alineamientos horizontales, se refleja en los discursos de las participantes, un trabajo un poco más acabado, en donde las responsabilidades están más definidas y la distribución de los roles y el cómo se desempeñan en ellos, se basa en un proceso más dialogado y de reflexión como se ejemplifica en la siguiente textualidad: “Luego de eso, hay que evaluar todo y ver cómo cada una funciona con el rol que le tocó” (PEDEPA1).

Para finalizar, es necesario recalcar la figura de los equipos directivos, pues son los encargados de alentar y proporcionar espacios para que el equipo de co-enseñanza pueda mejorar su funcionamiento, otorgándoles mayores tiempos en la planificación, simplificar algunos procedimientos administrativos, reducir otras responsabilidades y como punto clave “propiciar un buen clima de relaciones sociales, pues los vínculos interpersonales son un factor muy influyente en el éxito de cualquier equipo de trabajo (Graden y Bauer, 1999; Manso, 2002; Murawski y Dieker, 2004; Rodríguez, 2012) (citado en Rodríguez, 2014).

Este punto lo podemos vincular a los siguientes discursos de ambas Educadoras diferenciales, PEDIFE3 y PEDIFE4, las cuales llevan trabajando bajo la estrategia de co-enseñanza 5 años y 10 años respectivamente: “Yo creo que en ese aspecto es súper difícil, porque en general, es llegar a ese punto donde casi es como un ataque personal. No es algo constructivo y grupal o como para mejorar (...) es como súper difícil llegar a ese punto, a lo más

es como en general con los niños, los objetivos” (PEDIFE 3), y por otro lado, la entrevistada PEDIFE4 declara “tenemos tanta confianza que podemos llegar a consensuar muchas cosas en esa evaluación final de la clase, de cómo nos pareció. Finalmente se podría inferir que estas diferencias presentadas están condicionadas por diferentes factores que envuelven los centros educativos, y de esta forma permean el ejercicio pedagógico

- De la Triangulación de la dimensión “Gestión del empleador”:

Con respecto a la Gestión del Empleador, la cual se relaciona con las acciones tomadas por el Empleador en función del trabajo colaborativo y la estrategia de co-enseñanza (momentos de planificación, evaluación, retroalimentación, tiempos estipulados, acompañamientos a docentes entre otros), la entrevistada PEDEPA 2 declara lo siguiente: “Nosotros tenemos el empleador y nos establece el tiempo de coordinación que es estimado, porque ellos ponen tres horas a la semana, pero eso es siempre más porque la coordinación es larga, (...) y siempre hay situaciones emergentes, entonces eso siempre se extiende, (...) pero como somos tan organizadas siempre fluimos con facilidad”. Lo anterior corresponde a lo estipulado en la Ley N°20.903, del año 2016, tal como lo declaró la entrevistada PEDIFE4 en su discurso “Los empleadores en los establecimientos se están ahora rigiendo por lo que es el decreto 65/35 que se supone que son tus horas lectivas y no lectivas” en la cual se entregan “orientaciones en relación al incremento del tiempo no lectivo destinado a los/as docentes, lo que en otras palabras se traduce en mayores tiempos para realizar sus labores curriculares fuera del aula” (Ley 20.903, 2016) contribuyendo al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas en el aula y el desempeño profesional de los/as docentes en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Para el año 2017 se incrementaron las horas no lectivas en 5 puntos porcentuales, lo que se traduce en 70% de horas lectivas y 30% de horas no lectivas.

Es labor de los directores de los establecimientos educacionales velar por la organización de los tiempos no lectivos, proporcionando una adecuada asignación y distribución de la jornada docente con el objetivo de “propender asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa.”. (Ley 20.903, 2016) tal como lo declara la entrevistada PEDIFE4, pues si esto no ocurre se dificulta el trabajo de co-enseñanza: “Sin duda el equipo directivo o el empleador que en este caso no es tanto el Municipio, sino que más bien los Directores, son los que tienen que velar

porque finalmente estos tiempos designados por ley los porcentajes de horas lectivas y no lectivas se cumplan (...) las horas no lectivas son mínimas por lo tanto hay que sacarle el mayor provecho y tratar de hacer calzar esos tiempos que tenemos junto con las Educadoras con los docentes de aula para poder realizar una co-docencia de mejor manera”

Los discursos anteriores, pertenecen a las entrevistadas PEDEPA2 y PEDIFE4, ambas trabajan en establecimientos financiados por el Estado, por lo que deben regirse por esta normativa, a diferencia de las entrevistadas PEDEPA1, directora y Educadora de párvulos de un jardín infantil privado y PEDIFE3, profesora de un jardín infantil institucional, que no cuentan con ningún tipo de documento que estipule y oriente los tiempos mínimos de colaboración y trabajo en equipo. Aun así, la entrevistada PEDEPA1 en su calidad de directora declara lo siguiente “Claro, yo fui durante todos esos años desde el 2000 directora del jardín y lo que pasa cuando una ya está metida en esta temática de la inclusión, sabe que requerimos de tiempo y espacios para organizarnos, porque si no no organizamos esto no puede ser así como lo que salga o lo que sea o que fluya, no cuando necesitamos algunas cosas más reglamentadas de cierta manera”, a diferencia de la concepción de la Directora de la entrevistada PEDIFE3 pues declara “Lo que esperan en realidad nuestros empleadores, es el cuidado de los niños, que eso es lo principal y como se haga el otro trabajo, es otra cosa”. En otras palabras, la distribución de horas para el trabajo en co-enseñanza va a depender de cada espacio educativo y su administración

En relación a la matriz de funciones vinculadas a la co-enseñanza

- De la triangulación de las funciones de cada Educadora de párvulos:

De acuerdo a lo establecido en los Estándares orientadores para la carrera de Educación Parvularia, en el MBE EP y en las B CEP, es posible establecer lineamientos básicos acerca de las funciones que las Educadoras deben cumplir en su quehacer pedagógico, a pesar de encontrarse en distintos centros educativos.

A partir de ello, es que se puede establecer una similitud en los discursos de las Educadoras entrevistadas en cuanto a las funciones que realizan fuera y dentro del aula.

De acuerdo a las BCEP, las Educadoras deben “coordinar las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018. P.28). Para esto, es necesario que las Educadoras realicen una serie de labores que contemplen las características propias de los/as niños/as del nivel de acuerdo a su desarrollo madurativo y a la información entregada por las familias, utilizar las BCEP para la elaboración de planificaciones y programas acordes al nivel y mantener relaciones con los equipos de aula y directivos. Ejemplos de estas labores se expresan a continuación en el discurso de la entrevistada PEDEPA2 “Lo que tiene que ver con el resguardo del desarrollo pleno, es decir, con también la parte de autonomía y del área formativa de los niños, su formación valórica y los climas democráticos, el buen trato (referido al aprendizaje de los niños y niñas” y añade “Lo que tiene que ver con el área de los niños, yo soy encargada de la planificación, la implementación y evaluación de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) la planificación a largo plazo, el plan del año (...). la planificación a mediano plazo sería la mensual o por temática, la hacemos nosotras las Educadoras”

Sumado a esto, de acuerdo al Estándar 12, las Educadoras deben construir relaciones de alianza con las familias y la comunidad educativa, pues comprenden:

“que las familias son las primeras Educadoras de las niñas y los niños y, por tanto, tiene claro que las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los párvulos a su cargo no pueden prescindir de la participación de las familias en el proceso educativo” (MINEDUC, 2014).

Esta visión, les permite a las Educadoras atender y valorar las características propias de cada familia, generando relaciones profesionales de respeto, las que permitirán un acercamiento y protagonismo en el proceso educativo de sus hijos/as. Esto se ve expresado en el siguiente discurso de la entrevistada PEDEPA1 “En la evaluación diagnóstica recogemos los tipos de familia, quien la constituye, ver cómo poder ayudar desde nuestras labores al trabajo familiar”

Por último, en el MBE EP, se establece en el Dominio B “Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje” el diseño de implementación de los ambientes educativos, los cuales corresponden a “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan

condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas” (BCEP, 2018, p.113). Por lo cual las Educadoras deben considerar como base en la elaboración del ambiente de aprendizaje, la participación de los/as párvulos como protagonistas de su aprendizaje, la participación en experiencias de aprendizaje colaborativas y la ejecución de experiencias significativas, las cuales puedan ser relacionadas a su cotidianidad. Esto se vincula con los siguientes discursos “Yo como profesora jefe siempre debo tener la visión de que todo esté organizado, estemos organizadas las adultas, estén organizados los niños” (PEDEPA2), PEDEPA1 agrega “Respecto a que niños y niñas atendía yo, era totalmente diverso, dependía de la experiencia, dependía de cómo nos habíamos organizado con el equipo”.

- De la triangulación de las funciones de cada Educadora diferencial:

Si bien ambas participantes pertenecen a diferentes contextos educativos, se podría considerar que existe una tendencia en sus funciones gracias a lo que señalan los Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial.

Los estándares pedagógicos, específicamente en su Estándar 4 (MINEDUC 2014) describe que una de las funciones de la Educadora diferencial es elaborar y aplicar diversos instrumentos de evaluación que le permita comprender al estudiante de manera integral. En palabras de la entrevistada: “Fuera del aula realizo los informes de los estudiantes que atiendo de manera individual, el PACI, el plan anual y los informes pedagógicos” (PEDIFE3). En esta acción se podría ver reflejado el Estándar 4 dado a que estos procedimientos evaluativos dan cuenta de una serie de características de los estudiantes y su forma de aprender.

Sumado a los anterior el Estándar 5 (MINEDUC, 2014) señala que la Educadora diferencial “Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación” (MINEDUC,2014). En expresión de una de las entrevistadas, sería la siguiente acción: “Mi labor en conjunto es transmitir esa información de cuáles son las necesidades que yo veo en ese grupo de estudiantes PIE” (PEDIFE4)

Para complementar las funciones que declaran las Educadoras diferenciales, se presenta la siguiente expresión: “Lo que hemos hecho si es que hay chiquitos que han tenido fonoaudiólogos y que han ido al jardín y, como no lo pueden hacer en la casa van al jardín, ahí yo los veo y voy a conversar con ellas, cuál es el trabajo que están haciendo, le empiezo a comentar “mira este es el trabajo que estamos haciendo con él, a ver de qué manera tú nos puedes aportar” y vamos viendo el trabajo lo más alineado posible” (PEDIFE3) . Lo anterior es posible comprenderlo como una acción situada en el contexto de aprendizaje de los estudiantes, tal como es declarado en el Estándar 6 "Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija” (MINEDUC,2014), el cual se señala la relevancia de que las Educadoras establezcan el diseño de las experiencias de aprendizaje, considerando todo el equipo profesional y redes de apoyo que se encuentren involucrados en proceso de desarrollo del estudiante.

Por otro la entrevista PEDIFE 4, declara que sus funciones se encuentran estipuladas por su contexto laboral como se describe a continuación: “Me corresponde la elaboración de los informes y todos aquellos documentos administrativos que el Decreto 170 y el Ministerio exige como cumplimiento de los programas PIE, todos los formularios de incorporación, la completación íntegra de la carpeta de un estudiante con un diagnóstico específico, eso es parte de mi labor fuera del aula” (PEDIFE4). Dicho lo anterior, es posible comprenderlo gracias a que desde el 2012 los formularios para los estudiantes con NEE se han sintetizado en los siguientes documentos “Formulario Único Síntesis Evaluación Diagnóstica de Ingreso y Formulario Único Síntesis de Revaluación” (MINEDUC,2014, p.13). Tal documentación debe contemplar el “Registro de Planificación y Evaluación de Actividades del PIE, en todos los casos en que se cuente con estudiantes en un PIE ya sea que presenten NEE de carácter Transitorio o Permanente” (MINEDUC, 2015, p.14)

En base a las funciones que declaran las Educadoras de párvulo y las Educadoras diferenciales, es posible apreciar en sus discursos que existe estrecha relación con los documentos que orientan su labor profesional docente, lo cual es relevante para comprender desde donde se orienta su quehacer pedagógico

En relación a la matriz de la implementación de la co-docencia

- De la triangulación de las dificultades descritas en la labor de la co-enseñanza:

En cuanto a la primera tendencia que se visualiza en las 3 de las 4 participantes, se relaciona principalmente con el desconocimiento y cuestionamiento que existía respecto a la labor de la Educadora diferencial, lo cual se ejemplifica a través de las siguientes expresiones “Algunas decían “para qué van a venir las Educadoras diferencial no las necesitamos no sé qué” (PEDEPA1) y además “Nadie en el jardín entendía cuál era mi rol de Educadora diferencial” (PEDIFE2). La información extraída se podría entender en primera instancia por lo que se señala en el documento de la Intendencia de Educación Parvularia el cual contempla como “El personal idóneo presente en los niveles de Educación Parvularia son Educadora y técnico” (2017). En este sentido, se podría comprender el motivo de los cuestionamientos que recibieron las Educadoras diferencial, al no ser consideradas como parte del personal ideal y/o adecuado para trabajar en los niveles de Educación Parvularia.

Otras de las tendencias identificadas es que las Educadoras de párvulos en un principio no manifestaron disposición a compartir la clase con sus respectivas co-docentes , como se expresa en las siguientes textualidades: “Ha sido súper difícil poder llegar a las Educadoras de Párvulos , en el fondo era como “Yo trabajo y tu trabaja aparte” (PEDIFE3) y además “Nosotras como Educadoras diferenciales íbamos con la idea de que teníamos que adaptarnos, flexibilizar, pero ellas a la vez tener esa apertura e inicialmente ellas nos vieron como una ayudante y les digo que hubo años que sí me sentí como la ayudante y no como parte de, entonces por eso digo que viene de ambos lados” (PEDIFE4).

Las experiencias comentadas por las Educadoras diferenciales en sus respectivos espacios laborales, podría presentar discordancias entre la disposición de las Educadoras de párvulos y lo que se señala en los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia, dado a que en su Estándar pedagógico 13, contempla que las profesionales de Educación parvularia mantengan “Relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo” (2012, p.39) lo cual focaliza la relevancia de comprender que para aportar al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los/as niños/as, deben participar en la conformación de un equipo pedagógico con sus pares profesionales, asumiendo el rol de líder pedagógicos y así propiciar relaciones armoniosas, con el propósito de beneficiar los programas de Educación Parvularia que se impartirán.

En lo referido a la carga laboral de las Educadoras diferenciales 3 de las 4 participantes, concuerdan con la existencia de una sobrecarga laboral que incide de manera negativa en la co-docencia, que se expresa a través de los siguientes ejemplos: “Había días que estaba un día completo en aula común con los niños entonces no salía a planificar” (referido como dificultad dado a que imposibilitaba el trabajo de planificación vinculado a la co-docencia) (PEDIFE3) y “El tema administrativo que es la mayor carga yo creo en este minuto de las Educadoras diferenciales (referido como dificultad dado a que no permite poder responder a todas las labores que requiere co-docencia)” (PEDIFE4) finalmente “Tuve experiencias en que la co-docencia era a medias, porque había una Educadora diferencial para kínder y pre kínder, entonces era todo el día haciendo cosas” (PEDEPA2). La sobrecarga de labores señalada, se podría comprender por las múltiples labores que tiene que atender la Educadora diferencial descritas a continuación:

“La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad” (DS N°170/09, artículo 11°).

Si bien estas acciones es posible que varíen según el contexto laboral de cada Educadora diferencial, se deben sumar a las actividades que realizan en función de la co-docencia, lo cual podría sustentar el discurso de las entrevistadas. Un ejemplo de las labores realizadas sustanciales en la modalidad de co-enseñanza menciona en el Decreto N°83/2015 “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” el cual declara que en los momentos de definición de las adecuaciones curriculares, es fundamental la labor conjunta del profesor/a de aula regular y del profesor/as de Educación Diferencial “en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesor regular del estudiante y la planificación de clase que elabora el docente para el grupo curso”.

Finalmente todas las tendencias identificadas en el discurso de las participantes, es posible clasificarlas Según Rodríguez (2014) como dificultades que se presentan en la co-docencia a nivel de cultura escolar y de elementos organizacionales. Dentro de los elementos organizacionales efectivamente se declara “las dificultades de coordinación entre los docentes, la

sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes” (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010). Además, dentro de la cultura escolar, es posible percibir la existencia de “actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto” (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez, 2000), en Rodríguez 2014

Por otro lado se identifica que una 1 de las participantes de la investigación, declara dificultades de manera sistemática y son expresadas a continuación: “Había días que estaba un día completo en aula común con los niños entonces no salía a planificar” (referido como dificultad dado a que imposibilitaba el trabajo de planificación vinculado a la co-docencia) (PEDIFE3) y “Hay días que falta una Educadora de párvulos y me solicitan cubrir ese nivel entonces yo ahí tenía que ir a apoyar generalmente en las mañanas” (PEDIFE3) (Referido como dificultad para estar en el curso que le corresponde y realizar co-docencia) además “Cuestionaban mi trabajo, la forma que yo tenía de trabajar entonces no era muy grato (PEDIFE3). Finalmente “Generalmente me pillaba en los dos últimos días del mes para hacer las adecuaciones de todas las actividades del mes siguiente” (PEDIFE3)

Las dificultades expuestas anteriormente refuerzan la relevancia del concepto “Cultura de colaboración” que declara Montero (2011)

“(…) relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional”. (p.78)

Del discurso de la entrevistada se podría inferir que el trabajo de sus funciones vinculadas a la co-docencia son permeadas por la falta de condiciones organizativas que permitan el desarrollo de las estrategia en óptimas condiciones.

- De la triangulación de los desafíos descritos en la labor de la co-enseñanza:

Las entrevistadas declaran una serie de desafíos y/o oportunidades de mejora en torno a la labor de co-enseñanza que llevan a cabo en sus respectivos lugares de trabajo. A continuación se expresa la primera tendencia encontrada la cual refiere a mejorar la disposición de la Educadoras de párvulos a trabajar en equipo y se ejemplifica a continuación: “Yo creo que el gran desafío es la disposición a trabajar en equipo y yo creo que eso tiene que ver con una forma de ser de nosotros, porque están las estrategias, ya están todas las leyes, hay algunas Orientaciones Pedagógicas que te entrega el gobierno, algunas metodologías, está la teoría (...) pero una de las cosas fundamentales y que es un desafío y que a veces te pone una barrera para hacer el trabajo colaborativo, es la disposición y la voluntad de querer mejorar y abrir tu espacio” (PEDEPA1) sumado a lo anterior “Como oportunidad de mejora yo creo que la flexibilidad de nosotras las Educadoras párvulos, nosotras en esta tarea de liderar tanto, de cautelar tanto lo que pasa en la sala, de la relación con la familia, nos vamos apropiando mucho de ese espacio” (PEDEPA2). Lo declarado por ambas profesionales de la Educación Parvularia, se podría explicar dado a que 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).

Por otro lado tal como menciona la entrevistada PEDEPA1, las profesionales cuentan con una serie de orientaciones para incorporar el trabajo colaborativo las cuales esperan un desarrollo de competencias en la que la Educadora de párvulos guíe y oriente al equipo del aula desde la valoración de sus habilidades y “competencias técnicas de cada uno de sus miembros, con la finalidad de favorecer el bienestar integral y aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo y el desarrollo de prácticas pedagógica. (Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, 2015, p. 46)

La segunda tendencia encontrada presenta estrecha relación con la primera, dado a que ambas Educadoras diferenciales, declaran que es un desafío alcanzar una modalidad de trabajo

horizontal con sus respectivas co-docentes tal como se ejemplifica a continuación en las siguientes textualidades: “Es un desafío que el trabajo en el aula sea más horizontal, más a la par en nosotras las Educadoras diferenciales y las Educadoras de párvulos” (PEDIFE3) “La idea es que se entienda que es una co enseñanza de a dos y que vamos a elaborar y buscar estrategias y metodologías para trabajar en pos de ese curso, en pos de nuestros niños PIE pero en conjunto de dos, no una sobre la otra” (PEDIFE4)

Se podría comprender lo declarado por las participantes, gracias a lo señalado en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, la cuales se fundamentan en Rodríguez (2014) para describir los elementos fundamentales que constituyen la co-docencia, como coordinar el trabajo en ambos co-docentes para el mejoramiento de los resultados los/as estudiantes, compartir la creencia de que la labor de enseñanza compartida promueve un aprendizaje efectivo para los/as estudiantes teniendo en cuenta que las habilidades de cada profesional son insustituibles y así ambos/as puede aprender de cada uno/a. Así como también se destaca la importancia que ambos co-enseñantes deben paridad y que esta existe cuando “los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, PIE, 2004, p. 44).

Las similitudes que manifiestan las participantes de la investigación, a pesar de desempeñar sus funciones en diferentes espacios, podrían reforzar la idea que señala Rodríguez (2012) que en Chile se presentan dificultades en la labor de co-enseñanza tanto a nivel de cultura escolar y elementos organizacionales, dado a que aún no se logra una cohesión entre la escuela regular y la escuela especial.

Otras de las tendencias encontradas, se relacionan al mejoramiento de los espacios de planificación en co-docencia y son ejemplificadas con siguiente información extraída del discurso de las participantes:

“Siento que eso hay que mejorar ya una vez que volvamos de manera presencial, poder reunirnos de alguna forma con la Educadora de párvulos para poder hacer las planificaciones en conjunto y ver de qué manera vamos a hacer la actividad para abordarla con los niños”(PEDIFE3) y “importante que es que realicemos las planificaciones en conjunto, para

nosotras poder hacer nuestro aporte (...)el tiempo para eso no está especificado porque los horarios son distintos; coordinar los horarios entre las Educadoras diferenciales y los profesores de aula es super complejo tratamos de hacerlo y tratamos incluso en algún colaborativo de tomar unos minutos para revisar alguna planificación pero es super complejo” (PEDIFE4) . La relevancia que expresan las participantes del mejoramiento de los espacios de planificación con sus co-docentes, es posible explicarlo reforzando la idea de Rodríguez (2014) de concebir los espacios de planificación como el punto de partida para el desarrollo de la co-enseñanza y además por otro se presume que el trabajo en equipo “tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente” García Pérez et al. (2015).

La última tendencia identifica como desafío en la labor de la co-enseñanza, refiere principalmente al mejoramiento de los espacios de retroalimentación entre co-docentes y se ejemplifica a continuación: “Creo que es un desafío separar un poquito lo profesional y lo personal y así poder hablar acerca de cómo realizamos una actividad sin sentirse atacadas” (PEDIFE3) “Se puede dar una co-docencia que tenga bastantes desafíos desde lo interpersonal, porque somos personas, somos profesionales y a veces nos equivocamos, pero el desafío es mantener la relación pedagógica de las profesoras con los estudiantes y con las familias” (PEDEPA2) Lo declarado por las participantes, es posible vincularlo con lo que señala el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2015) respecto a la retroalimentación entre profesionales como estrategia fundamental para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, para así aportar de manera positiva al aprendizaje de los/as niños/as del nivel, logrando así la figura de líderes críticos y reflexivos

- En relación a los facilitadores descritos en la labor de la co-enseñanza:

Respecto a la información extraída del discurso de las participantes, se visualizan una serie de factores que incidieron en el desarrollo de su co-enseñanza denominados facilitadores. En este sentido 3 de las 4 participantes, comentan que en medida que la co-docencia se comenzó a implementar, existió de manera paulatina una disposición a trabajar colaborativamente, la cual la expresan en diferentes aspectos, para mayor comprensión se presentan las siguientes

textualidades: “Esto de los valores que no tienen que ver con la educación en general, pero particularmente en co-docencia, la humildad, de decir “Mira yo no sabía esto, pero me encanta aprenderlo contigo” y eso es muy significativo para ambas” (PEDEPA1) otras de las expresiones refiere a “Tratamos de que las situaciones que suceden trabajarlas desde la amabilidad, entendiendo qué si pasó algo, un dicho o alguien pasó a llevar no fue su intención, siempre fue su intención de colaborar con los niños, hacerle bien pero siempre desde la amabilidad. (PEDEPA2). En primera instancia se podría percibir que según lo señalado por Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004 (en Rodríguez 2014) que existe construcción paulatina de la relación profesional colaborativa iniciada con el pertinente rapport que se caracteriza por ser relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-enseñantes.

Además según lo que destaca la participante (PEDIFE4) “Para mí ha sido favorecedor trabajar con las Educadoras porque se han mantenido siempre en el tiempo, entonces hay un lazo mucho mayor” es posible relacionarlo con las recomendaciones de Murawski y Dieker, 2004, las cuales refieren a que los co-enseñantes dediquen tiempo a conocerse mutuamente, dado a que según Rodríguez (2012) En Chile se ha encontrado evidencia de la importancia de una relación de confianza y respeto entre los docentes para el mejoramiento del trabajo colaborativo.

Por último, se hace especial mención al discurso de la entrevista PEDIFE3 quién manifiesta indicios de facilitadores como “El querer trabajar con otros, independiente de sus diferencias” (PEDIFE3) “Aceptar trabajar con otras personas eso ha sido súper importante” (PEDIFE3). De las textualidades expuestas, se podría decir que refuerzan la idea de la ausencia de condiciones organizacionales que refuercen en contexto laboral, una cultura de trabajo colaborativa.

- De la triangulación de las fortalezas descritas en el ejercicio de la co-enseñanza

Las entrevistadas logran una serie de fortalezas alcanzadas durante el ejercicio de la co-docencia. La primera tendencia encontrada hace referencia a que el trabajo colaborativo en co-docencia permite el aprendizaje de una nueva disciplina pedagógica, lo cual se ejemplifica a continuación: “Las fortalezas del área disciplinar yo creo que el aprendizaje de una disciplina

que no era precisamente la que tú estudiaste pero que igual te nutres de eso y aprendes. Y bueno aprendiendo de la disciplina de las particularidades de cada necesidad educativa y eso se agradece porque eso le amplía a una su visión, te da más expertiz profesional también impacta en el trabajo con los niños y con las familias también eso es un beneficio” (PEDEPA2) así como también “Yo creo que ha habido un aprendizaje mutuo, he aprendido en el fondo de lo que es mi especialidad, de lenguaje y cómo ir abordando, como ir modificando, cómo sacar mayor parte de esas actividades, y yo al mismo tiempo he aprendido de ellas” (PEDIFE4) y por último “Yo siento que gracias a ésta co-docencia pudimos comenzar a responder de manera efectiva y clara a las NEE de los chicos y chicas que teníamos en el aula” (PEDEPA4). Lo declarado es posible vincularlo con que “La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. (Bugeño y Barros p,1 2008)”

Otra de las tendencias encontradas refieren al alcance que se ha tenido del desarrollo del trabajo colaborativo, en palabras de las participantes: “El compromiso hay un compromiso personal y un compromiso profesional de ambas partes o sea yo me encontré con Educadoras de este colegio que son las que trabajo que son muy responsables con su labor profesional y muy comprometidas muy profesionales”(PEDIFE4) y por otro lado “Si te lo pudiera definir en palabras, la co-docencia sería enriquecimiento, apoyo y colaboración” (PEDEPA2). De lo declarado por las participantes se podría relacionar con “el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo” (Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A., 2008)

En relación a la matriz de Percepciones de la implementación de la co-enseñanza

- De las triangulación de las opiniones declaradas en relación al ejercicio de la co-enseñanza:

En relación a las Opiniones que surgen en el desarrollo del trabajo de co-enseñanza de cada entrevistada, conforme a las ideas, juicios o conceptos formados en sus experiencias colaborativas, surgen una serie de comentarios que señalan la importancia y beneficios respecto a esta estrategia de trabajo.

En primer lugar, la totalidad de las entrevistadas comparten la creencia de que la labor de co-enseñanza, debe ser un trabajo compartido entre ambas profesionales y que se desarrolla de manera horizontal, lo cual es expresado en las siguientes textualidades: “En co-docencia nadie es líder, aquí nadie es el que manda, es totalmente compartido, para eso es importante desde el inicio hacerlo compartido, planificar llevar a cabo y además evaluar los procesos”(PEDEPA1), la entrevistada PEDIFE4 añade “Ver a tu otro par que está compartiendo la enseñanza en el aula como tu igual, como tu par, no como tu competencia” (P.4). Lo anterior corresponde a lo que Bugueño y Barros mencionan acerca de que “la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales” (p,1 2008). Pues mediante un proceso cooperativo, se evidencia una mejoría en las ayudas pedagógicas ofrecidas a los/as estudiantes, desarrollando un espacio educativo más completo y justo para todos/as los/as participantes.

El desarrollo de la co-enseñanza no solo debe ser una labor compartida entre ambas co-docentes, sino que también es importante realizarlo de manera horizontal para que cada profesional se sienta parte esencial del equipo de trabajo.

Para que lo anterior ocurra, es necesario desarrollar un trabajo colaborativo en donde ambas docentes “compartan percepciones, elaboren una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso y resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas” (Antúnez, 1999, p.96). Esto se demuestra cuando PEDIFE3 expresa “Encontrarnos en un punto medio donde tanto la Educadora de párvulos como la profesora diferencial están aportando están viendo al niño de manera integral, ahí siento que es cuando se hace efectivo realmente el trabajo en conjunto” y PEDEPA2 añade “Si nosotras somos una Co Docencia, entonces las dos somos las líderes del proceso, las dos somos las profesoras de los niños(...) ellos tienen que reconocer la figura de liderazgo en sus dos profesoras, tienen que tener la seguridad que van a recibir la misma guía y el mismo amor por parte de las dos”.

Lo descrito anteriormente corresponde a un proceso que debe irse construyendo poco a poco, en donde ambas participantes aporten al desarrollo de un trabajo compartido por medio de un compromiso individual y el desarrollo de sus propias habilidades.

Sumado a lo anterior, las participantes indican que la co-enseñanza, aporta a la construcción de un espacio inclusivo, el cual disminuye las barreras de aprendizaje para todos/as

los/as estudiantes. Para López (2011, p. 42), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. Esta idea se ve reflejada en los siguientes discursos, los cuales manifiestan la necesidad de trabajar colaborativamente entre profesionales “Finalmente esto es una es una tríada , es esta danza que uno genera articularia entre lo que las educadores diferenciales saben lo que las Educadora de párvulos saben y desde ahí se puede construir un espacio inclusivo mucho más verdadero” (PEDEPA1), la entrevistada PEDIFE4 añade “Ahora es un grupo curso y nosotras vamos a realizar un trabajo de co-docencia en favor de este curso, por lo tanto, vamos a identificar las NEE que puedan tener otros niños sin ser niños con diagnósticos específicos de algún profesional” (PEDIFE4).

La implementación de la Escuela Inclusiva, propone como objetivo fundamental minimizar las barreras de aprendizaje y si es posible, eliminarlas completamente permitiendo un desarrollo integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje a los/as estudiantes que pertenecen a los grupos más vulnerables. Si bien se apunta a estos grupos, “una cultura inclusiva promueve el reconocimiento de la diversidad, por lo que la eliminación de estas barreras puede beneficiar a una gran cantidad de estudiantes, no solo a uno”. (Covarrubias, 2019) tal como lo expresa la entrevistada PEDEPA2 “La meta de la co-docencia yo creo es disminuir las barreras que tienen todos los niños del curso, no solo los niños del PIE”.

Para llevar a cabo la implementación de la Escuela Inclusiva, los profesionales de la Educación son una figura clave, pues para llevarlo a cabo se hace indispensable “un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son – culturales, políticas o prácticas” (Covarrubias, 2019, p.150). Lo anterior se ve reflejado en la siguiente textualidad “Es sumamente importante poder conversar, escucharse, dar la visión que tiene la Educadora de párvulos acerca del niño de qué manera lo veo yo, entonces desde ahí empezar a trabajar (...) Siento que no puedo concebir ahora el trabajar de manera aislada, no se puede” (PEDIFE3)

Por último, en concordancia a las ideas anteriores, las participantes PEDEPA1 PEDEPA2 PEDIFE3 suman en sus discursos la relevancia que ambas profesionales complementen sus

disciplinas para favorecer a la totalidad de los/as niños/as del curso, tal como lo expresa la participante PEDEPA2 a continuación “La co-docencia para mí también va en eso de apoyarse mutuamente a partir de la disciplina que ella tenga y de la disciplina que yo tengo, hacer ahí una fusión perfecta o casi”. Estos comentarios corresponden a los cimientos para la construcción de una cultura colaborativa entre profesionales, de acuerdo a su visión de complementariedad, tal como lo plantea Santizo “ Un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema”. (Santizo, 2016 p.162)

- De las triangulación de las valoraciones declaradas en torno al ejercicio de la co-enseñanza:

En relación a las Valoraciones del ejercicio de co-docencia que cada profesional entrevistada realiza junto a su dupla de trabajo, es posible identificar que 3 de ellas, PEDEPA1, PEDEPA2 y PEDIFE4 declaran que esta labor conjunta significó crecimiento profesional.

Lo anterior se puede vincular a lo planteado por Montero, en donde explica que el ejercicio docente a lo largo de los años, se ha desarrollado en una constante tensión entre avanzar a una cultura profesional docente caracterizada por la colaboración, metas compartidas y compromiso o mantener ciertas prácticas que apuntan más a un trabajo aislado, en donde priman las satisfacciones individuales, el control y el conflicto. Las profesoras entrevistadas luego de experimentar un trabajo en conjunto señalan lo siguiente: “Lo que significó para mí, como les había dicho significó crecimiento personal, crecimiento profesional, apertura de mente saber que podíamos” (PEDEPA1) PEDIFE4 añade “Yo creo que en ese sentido esta labor conjunto ha contribuido al crecimiento profesional y, así, poder detectar las necesidades educativas de todo el curso y de cómo poder ir abordándolas en conjunto”. Dicho esto “Derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado” (Montero, 2011) (p.78-79),

Sumado a lo anterior, el compartir el trabajo de aula, les permite a los Docentes abrir las posibilidades de aprender y experimentar nuevas oportunidades de trabajo con sus estudiantes desde una perspectiva más inclusiva como lo expresa la participante PEDEPA2 en el siguiente ejemplo “Para mí la co-docencia ha significado una oportunidad de mejora y para aprender, y para tener una mirada inclusiva del proceso de enseñanza”

En la misma línea, ambas Educadoras de párvulos señalan que trabajar con una Educadora diferencial es un espacio de aprendizaje para ellas, el cual les permite ver la pedagogía de manera diferente, concordando ambas en que “Fue una experiencia enriquecedora, maravillosa, de aprendizaje permanente amoroso (...) porque una sabe ciertas cosas, pero tienes muchos límites, estás muy limitado y cuando estamos con otro esto se abre es como una apertura y no sabía cosas súper sencillas” (PEDEPA1) y otras de las Educadoras añade “A través de la relación con los otros en co-docencia uno también se va conociendo, entonces uno va viendo cuáles son sus oportunidades de mejora a través de lo que hace o de lo que a uno no le parece de la otra persona, entonces siempre es aprendizaje” (PEDEPA2). Como se dijo anteriormente, el trabajo compartido permite desarrollar a los docentes a nivel personal una serie de elementos que no se han identificado en los docentes que realizan su trabajo de manera aislada. Con esto nos referimos al aumento del “desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo” (Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A., 2008).

Por último, las Educadoras diferenciales concuerdan que el trabajo en co-docencia, es un proceso que se desarrolla de forma paulatina, pues se requiere de un cambio de paradigma, dado que “el aislamiento de la profesión docente es una característica propia del estamento” (Urbina, C., 2017). Por lo anterior se hace necesario la implementación del trabajo colaborativo en los diferentes espacios educativos y para ello es necesario entender en primera instancia que “todo esto, está relacionado con una mirada sistémica de la escuela, desde donde se comprende que nada está aislado y que cada elemento de ella está vinculado al resto de elementos” (p.356). Esto se demuestra cuando PEDIFE 3 declara “Ahora hemos podido hacer un trabajo distinto en el sentido de que poco a poco me he ido incorporando al trabajo que ellas hacen desde las planificaciones, desde las evaluaciones, entonces ha sido, como les decía paso a paso”

La co-enseñanza en este sentido, es una propuesta clave pues “ invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase” (Cook & Friend, 1995). Para ello, es importante tener en consideración que para desarrollar la estrategia de co-enseñanza, se requieren habilidades individuales como “comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos y formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007) como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015), que permitan el trabajo colaborativo entregando facilidades para la planificación y la adecuación curricular necesaria.

Dicho esto, la figura y trabajo que realizan los/as directores/as es imprescindible, pues si bien crear los elementos y condiciones para implementar el trabajo colaborativo es responsabilidad de todo/as, son los/as directores/as quienes deben “liderar el proceso de manera atractiva, creativa y dinámica” (Antúnez, 1999).

Si en los espacios educativos se consideran los elementos anteriormente nombrados, para llevar a cabo el trabajo colaborativo y la estrategia de co-enseñanza, los/as profesores mejorarían sus prácticas junto a sus duplas, pues su espacio educativo les brindaría un soporte y orientaciones para el mejoramiento paulatino de sus prácticas y eso implica, una mayor satisfacción personal y profesional como lo declara la entrevistada PEDIFE4 “Yo creo que ha sido una labor super significativa la de co-docencia y distinta del cómo me sentí al inicio a como hoy en día compartiendo la labor con ella, ahora me tiene contenta el trabajo con las Educadoras” (P.4)

- De la triangulación de las valoraciones de roles en el trabajo de co-enseñanza

Por último, encontramos la Subcategoría de Valoraciones de Roles de las profesionales que participan en el ejercicio de co-enseñanza. Por un lado, las Educadoras de párvulos concuerdan en que las Educadoras diferenciales son un aporte y recurso fundamental dentro del aula para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues contribuyen con su visión integral de la educación, permitiendo la disminución de barreras. Además, se destaca su buena relación con los/as estudiantes y familias.

Esto responde a los estándares estipulados por el MINEDUC en colaboración del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para las profesionales de Educación Diferencial, específicamente el Estándar 5, el cual propone que las profesionales “identifican las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación” (CPEIP, 2014). Lo anterior se vincula con el discurso declarado por la entrevistada PEDEPA1 “Trabajar con una Educadora diferencial quita totalmente las barreras de acceso, o sea una puede decir "No, no puedo no puedo recibir a tu hijo, porque no me siento preparada", pero tener una Educadora diferencial ya es preparación”.

Sumado a esto, las Educadoras diferenciales deben “generar relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.”, esto se expresa en el siguiente discurso “Si algo he aprendido en esta co-docencia aparte de lo pedagógico, curricular, toda la mirada con la que las Educadoras diferenciales se relacionan con los apoderados”(PEDEPA2)

Por otro lado, las Educadoras diferenciales manifiestan una valoración positiva del trabajo realizado por las Educadoras de párvulos, pues aportan una visión diferente de los/as niños/as. Esto lo podemos asociar a su formación inicial, pues de acuerdo a ella las Educadoras deben desarrollar ciertas habilidades, competencias y conocimientos para llevar a cabo su labor docente, la cual es de gran importancia pues se requiere que “los/as educadores/as se involucren en la acción de enseñar con todos sus conocimientos, capacidades y valores para establecer una interrelación empática y sensible que hace distintiva e insustituible la tarea educativa en este nivel.” (Marco para la Buena Enseñanza, (2019).

Sumado a lo anterior las Educadoras deben realizar las siguientes tareas “coordinar las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018. P.28) Además, asumen la responsabilidad desde su rol profesional de diseñar, implementar y evaluar los procesos educativos de los/as infantes desde una mirada sistemática, considerando y potenciando sus características individuales y habilidades

Las Educadoras diferenciales expresan sus ideas en los siguientes comentarios “Darme cuenta que pucha ellas igual manejan muchas cosas que quizás a nosotras como Educadoras diferenciales nos pueden faltar, ellas son como bien completas (...) Realmente valoro el trabajo de la Educadora de párvulos, es tremendo” (PEDIFFE3) y PEDIFE4 añade “La veo como un aporte para mí, en lo personal y profesional y quiero que ella lo sienta de la misma manera”

Finalmente, todas las participantes muestran una valoración positiva al trabajo y a la compañera que le fue designada en su dupla de trabajo, lo que les permite mejorar constantemente el quehacer pedagógico a nivel personal pero también a nivel profesional, pues el trabajo colaborativo requiere de diversos elementos para su oportuna realización. La colaboración es uno de ellos pues, “es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes y aprender uno mismo en ese empeño (Montero, 2011, p.71)”.

VI. Conclusiones

La presente investigación se ha focalizado en develar las prácticas de co-enseñanza que implementan las Educadoras de párvulos y Educadoras diferenciales en diferentes contextos laborales, tales como jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana. En este sentido, nos permitirá conocer y describir elementos fundamentales del desarrollo de esta estrategia, como lo son las prácticas de gestión curricular, los roles que desempeñan con sus respectivas co-docentes y además identificar las fortalezas y desafíos de la labor presentes en su ejercicio de co-enseñanza

A partir de lo analizado y expuesto en los capítulos anteriores, es posible señalar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se presenta el momento de “Organización y planificación” el que responde al espacio de reunión que todas las Educadoras junto a sus co-docentes utilizan para establecer lineamientos básicos de lo que se realizará en aula con los/as estudiantes. Esta coordinación contempla una serie de acuerdos presentados a continuación:

- Se establece un diálogo en base a las características y necesidades identificadas en los/as estudiantes, con el objetivo de realizar de manera pertinentes los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el cumplimiento de lo dicho, se establecen las estrategias didácticas a utilizar y la realización de adecuaciones curriculares para los/as estudiantes que lo requieran.
- Se realiza la distribución de roles dentro del aula en función de la experticia profesional de cada co-docente, la cual considera las labores pedagógicas (en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase) y la interacción con los/as niños/as del nivel.

Finalmente, a pesar de que las entrevistadas presentan similitudes en las actividades que llevan a cabo en las reuniones de Organización y planificación, estas se ven condicionadas por la estructura organizacional del espacio educativo, lo cual determina el tiempo y espacio para la realización de las reuniones colaborativas.

En segundo lugar se presenta el momento de “Implementación de la clase” y es posible afirmar que todas las Educadoras participan en aula común con sus respectivas co-docentes,

complementando sus competencias profesionales para atender a las fortalezas y debilidades del curso. En este sentido, mayoritariamente las participantes procuran flexibilizar los roles y estrategias dentro del aula, según la dinámica que se establece con los/as niños/as.

A juicio de las entrevistadas, la implementación y desarrollo de la clase, es necesario que se realice de manera colaborativa por medio del diálogo y respeto, pues dicha estrategia constituye el fortalecimiento de la relación entre las co-docentes.

Por otro lado, es posible concluir que las prácticas de co-enseñanza de las Educadoras se vinculan con lo que señala Rodríguez como “enfoques de co-enseñanza” las cuales manifiestan características que las diferencian principalmente en el rol que desempeña cada una junto con su co-docente. Es posible identificar que existen espacios en donde las Educadoras complementan sus competencias profesionales y otros en los que la Educadora diferencial cumple el rol de apoyar a los estudiantes y modelar situaciones de aprendizaje.

En tercer lugar, se identifica que existe un proceso de evaluación en relación a los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, en el cual se puede visualizar que cada Educadora aporta desde su expertiz profesional, por lo tanto las Educadoras de párvulos contemplan las características propias de los niños/as del nivel , ritmos y estilos de aprendizaje, y la Educadora diferencial aporta desde la diversificación y adecuación de la enseñanza con procedimientos evaluativos pertinentes a las necesidades de los/as estudiantes.

En este sentido cada profesional se acoge a los marcos orientadores de evaluación del grado académico de cada una; en el caso de las Educadoras de párvulos siguen los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, mientras que las Educadoras diferenciales se guían por las orientaciones de los Estándares Orientadores para la carrera de Educación Especial. Lo anterior, les permite recopilar la información necesaria para contribuir de manera contextualizada al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes.

Finalmente, en las prácticas de las profesionales en el marco de la gestión curricular, existe un proceso señalado como “Retroalimentación entre profesionales” el cual contribuye de manera significativa a la optimización de las prácticas de co-docencia. Tal proceso se debe llevar a cabo en torno a la reflexión del propio ejercicio profesional y del el/la co-docente, con el

objetivo de actualizar sus propios conocimientos, enriquecer sus prácticas pedagógicas y la posibilidad de reorganizar los elementos de la enseñanza que sean necesarios.

Con respecto a los momentos descritos de la Gestión Curricular, es importante resaltar la gestión del empleador, dado a que en los establecimientos educativos que presentan una organización estructural colaborativa, se establecen normas necesarias que contribuyen a la realización de reuniones periódicas y/o semanales de los equipos de aula a diferencia de los espacios educativos donde no hay una cultura y organización colaborativa.

En síntesis, las prácticas de gestión curricular que realiza cada Educadora con sus duplas se encuentran determinadas por las condiciones y normativas presentes en las comunidades educativas. En este sentido, se debe promover una cohesión entre los diversos actores que componen la institución, la cual se centre en llevar adelante una cultura de colaboración desde los equipos directivos, pues son ellos quienes lideran y gestionan las actividades que el profesorado lleva a cabo de manera individual y en colaboración.

En relación a la descripción de roles que desempeñan las informantes en las prácticas de co-enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana, se aprecia que las Educadoras de párvulos coordinan y lideran los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, considerando una multiplicidad de factores, desde lo personal, familiar hasta la etapa de desarrollo de los/as estudiantes para así comprender y fortalecer su situación de aprendizaje.

Para lograr un proceso acabado de recopilación de información y seguimiento de los/as estudiantes, las Educadoras aplican instrumentos de evaluación diagnóstica, semestrales y de cierre de año, los que además, contribuyen en la toma de diferentes decisiones a la hora planificar y evaluar a los estudiantes conforme a lo estipulado en las B CEP tales como, objetivos a trabajar, las experiencias de aprendizaje y los medios de representación del contenido. Además, otra de sus funciones es la organización de las demás profesionales, de los niños y del ambiente y así propiciar un ambiente favorecedor para el aprendizaje de los/as niños/as en la cual ellos/as son los protagonistas.

Por otro lado, el rol que desempeña cada Educadora diferencial, tiene como base la identificación de las barreras y facilitadores para el aprendizaje mediante la detección

personalizada de las necesidades de cada estudiantes dentro y fuera del aula. A partir de lo anterior, diseña los apoyos pertinentes para dar respuesta en las diferentes situaciones de aprendizaje, contribuyendo a la diversificación de la enseñanza.

A partir de lo señalado, es que elaboran una serie de documentación, en las cuales se contemplan los progresos de los estudiantes, evaluaciones, documentos FUA e informes pedagógicos, dado a que de esta forma es posible que articulen el trabajo con las profesionales involucradas en los procesos educativos de los/as niños/as

En síntesis, es posible concluir que el rol que cada profesional desempeña en la estrategia de la co-enseñanza, se desprende de las competencias que cada Educadora desarrolla en su formación inicial docente y es desde ahí que aportan a la labor conjunta, complementando sus conocimientos y compartiendo el aula de clases

Respecto a las fortalezas y desafíos en las prácticas de co-enseñanza que describe cada entrevistada, se presentan facilitadores y dificultades detectados en el quehacer pedagógico de las profesionales, los que son considerados para dar una respuesta íntegra al objetivo específico de la investigación.

En primera instancia se hace referencia a que las profesionales vivencian dificultades en el ejercicio de la co-enseñanza que se relación con la ausencia de cohesión entre la Educación Especial y la Educación Regular, debido a ello, manifiestan desconocimiento ante el rol de la profesora especialista. Sumado a esto, es que se encuentran la predominancia de trabajo aislado en el profesorado, lo cual se refleja en la baja disposición en un principio a trabajar de manera colaborativa.

Sumado a lo anterior, se identifica que las labores administrativas que cada profesional tiene, inciden de manera directa en la labores de la co-docencia, dado a que dificulta compatibilizar los tiempos de reunión entre las entrevistadas y sus co-docentes.

Dicho lo anterior es que se expresa que las dificultades expuestas corresponden al nivel de cultura escolar y de elementos organizacionales de la escuela, los cuales para contribuir de manera positiva al desarrollo de la co-docencia deben estar bajo el enfoque de un sistema colaborativo entre los/as docentes y miembros de la comunidad educativa.

Desde las dificultades anteriormente planteadas, surgen desafíos y/o oportunidades de mejora en relación al ejercicio de co-enseñanza. Los desafíos se encuentran focalizados en el mejoramiento de las prácticas colaborativas. La presencia de resistencia a compartir las labores de gestión curricular ha entorpecido el desarrollo del trabajo colaborativo, sin embargo, es posible concluir que esto mejora al contar con disposición y voluntad al desarrollar este trabajo.

De lo mencionado es posible desprender que las relaciones que establecen las Educadoras con sus respectivas duplas no son de carácter horizontal, sino que se encuentran en proceso de construcción, comprendiendo la importancia de que cada profesional aporta desde su especialidad a los procesos de enseñanza aprendizaje de los/as niños/as y asimismo a la propia labor docente, pues ambas co-docentes pueden aprender de la otra.

Por otro lado, se manifiestan desafíos en relación a la necesidad de mejorar los espacios de organización y planificación, lo cual es posible reconocer como elementos organizacionales de la escuela que deben ser optimizados. Es necesario que exista coherencia entre las demandas que exige la co-docencia y los espacios de tiempo destinados por las instituciones. Sumado a lo anterior, se identifican como desafíos, propiciar espacios de diálogo entre las co-docentes y sus duplas, los cuáles no se vean condicionados por una relación asimétrica, sino más bien como un espacio de reflexión y apoyo mutuo para el enriquecimiento de las competencias profesionales y pedagógicas.

De lo anteriormente expuesto, se puede comprender que para disminuir las dificultades y desafíos en la labor de co-enseñanza, es necesario fortalecer la cultura escolar de manera progresiva en donde prime la colaboración en las escuelas, desplazando el predominio por el trabajo aislado, en el cual se desarrollan relaciones asimétricas entre los/as profesores, creencias y percepciones desfavorables a la colaboración y la resistencia a la incorporación en esta forma de trabajo.

Asimismo, se requiere de lineamientos que permitan el mejoramiento de los elementos organizacionales, pues consideran la utilización y organización del tiempo, la coordinación de metas comunes y el apoyo de los equipos directivos de la escuelas, convirtiéndose en aspectos fundamentales en la contribución de un espacio colaborativo

En segunda instancia se consideran una serie de factores que facilitaron el desarrollo de la co-enseñanza de las entrevistadas con sus respectivas duplas de trabajo, dentro los cuáles se

destaca la progresiva instalación del trabajo colaborativo, la cual surge desde aspectos valóricos y actitudinales como lo son la humildad y la disposición a resolver situaciones de conflicto desde la amabilidad. Considerando lo anterior es que se puede comprender la co-docencia como una construcción paulatina de la relación profesional colaborativa.

Otro facilitador relevante a mencionar es que se aprecia la importancia que las co-docentes establezcan relaciones de confianza, con el objetivo de mejorar las prácticas colaborativas que desarrollan.

Finalmente, gracias a los facilitadores detectados, es posible expresar que las fortalezas que describen las entrevistadas tienen estrecha relación con el complementar disciplinas diferentes para aportar de manera íntegra tanto a las competencias profesionales como a los aprendizajes de los/as estudiantes. En base a lo anterior, es que se visualiza que las Educadoras, llevan a cabo procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque que integra los saberes de la especialidad de cada una. Además, las fortalezas descritas se vinculan con la valoración positiva del trabajo con una co-docente, lo cual trae consigo un sentido de pertenencia al equipo de trabajo, crecimiento profesional y mayor motivación para alcanzar las metas que se proponen en beneficio de los/as niños/as.

En consideración de lo expuesto es posible reforzar la idea que las fortalezas y desafíos que declaran las participantes tienen relación directa con las habilidades personales y profesionales de cada co-docente que se desempeñe bajo la modalidad de co-enseñanza, así con la relación que se establezca en la dupla de trabajo, si es de carácter asimétrica u horizontal.

Sumado a lo anterior es posible comprender que al ser en una modalidad de trabajo relativamente nueva instaurada en los espacios educativos, que constituye como base la relación entre dos profesionales, esta no es estática, sino que más bien se transforma en medida que las condiciones permitan o dificulten el desarrollo del trabajo colaborativo.

Para integrar de manera acabada lo señalado por las informantes acerca de las prácticas que desempeñan en función de la co-enseñanza se hace necesario destacar una serie de percepciones que surgen del desarrollo de estas.

En primer lugar, las entrevistadas concuerdan que el trabajo de la co-enseñanza se debe llevar de manera compartida y horizontal entre las profesionales, lo cual constituye un punto fundamental para llevar adelante el desarrollo de un trabajo colaborativo.

En segundo lugar, existe la creencia respecto a que el trabajo de co-enseñanza disminuye las barreras para el aprendizaje, lo cual es posible visualizar como un elemento favorecedor para los procesos de aprendizaje de los estudiantes con y sin NEE, pues articulan sus saberes para aportar de manera significativa e integral, considerando las habilidades y competencia de cada profesional. En este sentido es posible señalar que el trabajo colaborativo en co-enseñanza significa tener una meta en común entre los co-docentes.

Respecto a las valoraciones de las entrevistadas al trabajo de co-enseñanza, es posible visualizar relaciones de colaboración y apoyo mutuo positivas, las que significaron para las entrevistadas un crecimiento a nivel personal y profesional, esto se refleja en el aumento de la satisfacción personal, enriquecimiento de las diferentes disciplinas, apertura al diálogo y al trabajo en equipo. Si bien nombran aspectos positivos del trabajo en Co-enseñanza, es posible percibir que se desarrollaron de manera progresiva.

Finalmente, las profesionales entrevistadas, concuerdan en la relevancia de valorar el rol que cumple su co-docente, dado a que las perciben como un agente fundamental en los procesos educativos de los estudiantes, siendo además un aporte que les permite un enfoque íntegro de la situación de cada estudiante y del curso en general. En este sentido se aprecia que a pesar de que cada profesional comparte la labor de co-enseñanza con una par docente de diferente formación inicial docente a la suya, estas son capaces de llevar a cabo un trabajo que complementa sus competencias profesionales.

Gracias a lo anteriormente expuesto es que se ha podido dar respuesta a los objetivos de investigación.

VII. Bibliografía

- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- BCEP -MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 96.
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos. *CEPAL*(73), 74-84.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Mel , A., & Kingston, D. (2006). *INDEX para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación, en Educación infantil*. Bristol: CSIE.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon.
- Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). *La Ética de la Investigación Educativa*. España: Editorial Universidad de Huelva.
- Bugueño, J., & Barros, C. (2008). FORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO COLABORATIVO. *Educación Chile*, 1.
- Castro, R., & Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016, p 23). *Plan de acción nacional de la niñez*.

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. Focus on. Obtenido de [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)
- Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. Chihuahua.
- CPEIP. (2015). *Estándares de la profesión Docente: Marco para la buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the Needs of All Teachers and Learners: "Implications for Teacher Education Reform. *ERIC*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- DS N°170. (21 de Abril de 2009). Educación Especial. *Proceso de Evaluación Diagnóstica Integral*. Santiago, Chile.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167
- Donoso, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista Abante*, 1 (1), 33-58.
- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*.
- Educación Inclusiva. (2006). *¿Qué significa Educación inclusiva?* Londres: The Bureau.
- Elige Educar. (2018). *Acerca del Aprendizaje*. Chile.
- g. (s.f.).

- García Perez. (et al.2015). De la Educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Gavilán, V. (2004). Integración de niños(as) con discapacidad mental, bajo la mirada del estudio etnográfico. *Paideia*, 37(4), 89-100.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Hernández—sampleri, r. y cortés, b. (1982). La teoría de la evaluación cognitiva: la relación entre las recompensas extrínsecas y la motivación intrínseca. México, DF: Centro de Investigación de la Comunicación (dc), Universidad Anáhuac. Cuadernos del CIC, vol. 3.
- Howard, T. y Aleman, G. (2008). “Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know?” In M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York and London: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators, pp.157-164.
- Informe de caracterización de la Educación Parvularia. (2019 p.5). Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile. Santiago.
- Iplacex. (2010). *Introducción a la Educación Especial y diferencial*. Santiago: Esucomex.
- JUNJI. (2020). *Normativa Institucional*. Ediciones de la JUNJI, Santiago, Chile.
- Ley 20.903. (4 de marzo de 2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago, Chile

- Ley N° 20370. (17 de Agosto de 2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile.
Obtenido de <http://bcn.cl/2fe30>
- Ley N°20.845. (8 de Junio de 2015). De Inclusión Escolar. *De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en Establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Santiago, Chile.
- Manghi, D., Julio, C., Donoso, E., & Murillo, M. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva educacional*. Pp.54
- Manso, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad Eafit*, 128(2), 79-86.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- MINEDUC . (2004). Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
<http://www.dipres.gob.cl/597/w3-multipropertyvalues-14437-34905.html>
- MINEDUC. (2000). *Educación para todos: Evaluación en el año 2000*. Santiago, Chile: Biblioteca digital.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14791?show=full>
- MINEDUC. (2001). *Estadística de la Educación*. Santiago: Biblioteca digital.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2399?show=full>
- MINEDUC. (2005). *Panorama de la Educación*. Santiago de Chile.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2005-ES.pdf>

MINEDUC. (2012,). Bases curriculares Educación Básica. Santiago: Biblioteca digital.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full>

MINEDUC. Decreto 83. (30 de Enero de 2015). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanzas para Educación Básica. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación parvularia y educación básica. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2013). Orientaciones Técnicas para programas de Integración Escolar. Santiago: Biblioteca Digital.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full>

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar (PIE). Santiago: División de Educación General.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. (2019). Evaluación Docente. Santiago: Biblioteca digital.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14861?show=full>

MINEDUC. (2020). Planes y Programas de Estudios. Santiago.
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/NUEVOPlandeEstudios3-4-medio.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). Informe de Desarrollo social. Santiago.
https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2018.pdf

Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de derecho*, 40(2), 711-726. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>

- Montero, M. (2011). *Historia de la psicología Comunitaria en America latina, participación y transformación*. España: Paidós.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107.
- OCDE. (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education an Awareness*.
- Parvularia.Mineduc. (2022). *Orientaciones Técnicas Equipo de Aula*. Santiago. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>
- Rodríguez, R. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé. Valdivia: Estudios Pedagógicos.
- Rodríguez, g.; gil, j. y garcía, e. (1996). *Métodos de investigación cualitativa España*, Aljibe
- Saldías, C. (2019). El significado que le atribuyen los profesores de educación general básica al trabajo colaborativo con el profesor diferencial. Santiago: Academia Humanista.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91(3), 55-77.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

- Strogilos, V., & Stefanidi, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*.
- Taylor SJ, Bogdan R. El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En: Mariano Cubí, coordinador. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 4ª reimpression. Barcelona: Paidós; 1998. p. 152-76.
- UNESCO. (9 de Marzo de 1990). Declaración Mundial de Educación para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2005). Educación Inclusiva. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNICEF. (1989). Derechos del Niño. Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.cl/dona?gclid=CjwKCAjw9qiTBhBbEiwAp-GE0QdxkpdCYg0QPTeQww4NQjiKW_QoApOIkm2u1KHxQ3DaIPF9cGyNHRoCVIEQAvD_BwE
- Unidad de Educación Especial. (2019). *Educación Especial*. Santiago: MINEDUC. <https://especial.mineduc.cl/>
- Ustrell, M. (2015). La Co docencia como herramienta de inclusion. *Unir*. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3573/USTRELL%20IBARZ%2C%20MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, V.22, 185-206.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Research gate*.
- Waldron, N., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,.

VIII. Anexos

Anexo 1. Juicio de expertas

Santiago, 19 de Julio del 2021

Sra. Claudia Rodríguez

Docente del Departamento de Educación Diferencial

El presente documento tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez del instrumento que consiste en una entrevista semiestructurada que deberá realizarse a Educadoras/es de Párvulo y Educadoras/es Diferenciales, que desempeñen su labor profesional docente por medio de la Co-enseñanza en Jardines Infantiles de la Región Metropolitana para nuestra Memoria de Título “Estudio sobre las experiencias de dos Educadoras de Párvulos y dos Educadoras Diferenciales vinculadas al ejercicio de la Co-Enseñanza, en Jardines Infantiles y Escuelas de la Región Metropolitana” El objetivo principal de esta validación de juicio de experto es confirmar la congruencia con los objetivos presentados por las autoras en su memoria de pregrado.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza la Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar

Su participación consistirá en la evaluación de cada una de las preguntas (16) que componen el instrumento, según su **claridad** en la redacción y su **pertinencia** de acuerdo con los objetivos, su dimensión e indicador. Para ambos aspectos deberá utilizar la siguiente escala:

Pertenencia:	Claridad:
Muy pertinente: 3	Muy claro: 3

Medianamente pertinente: 2	Medianamente claro: 2
Poco pertinente: 1	Poco claro: 1

Por medio de esta escala usted podrá otorgar un valor a cada pregunta y a cada indicador establecido. Además, se agrega una columna de observaciones en caso de que exista una sugerencia en alguna pregunta. Desde ya se agradece su colaboración en este proceso de nuestra investigación.

Se despiden atentamente Mónica Cárdenas y Nicole García, estudiantes de Educación Diferencial IX Semestre y las Docentes Carmen Negrotti y Caroline Contreras, profesoras guías de la Memoria de Título.

Contextualización Entrevistado

Indicador y preguntas	Claridad	Pertinencia	Comentarios
1.- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el Jardín?	3	3	

<p>2.- Desde su experiencia ¿Cómo describiría usted la comunidad educativa?</p>	3	3	
<p>3.- ¿Podría describirnos cuáles son las acciones de carácter inclusivo que desarrollan en el establecimiento educativo?</p>	2	3	<p>Yo complementarí un poco la pregunta al final agregando para abordar la diversidad presente en el mismo ya que no todos comprenden tan bien que implican acciones de carácter inclusivo</p>
<p>4.-Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or de Párvulos?</p> <p>Durante este tiempo de trabajo:</p> <p>¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or Diferencial?</p>	3	3	

Objetivos	Dimensión	Indicador y preguntas	Pertinencia	Claridad	Comentarios
Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar	Implicancias de la Co-enseñanza	1. ¿Qué ha significado para usted, compartir la labor docente con un/a docente Especialista en un área diferente a la suya?	3	3	
		2. ¿Qué factores cree que influyen en el desarrollo de esta labor conjunta que involucra a ambas profesionales con formación inicial distinta?	2	3	Yo cambiaría la palabra aspectos positivos por fortalezas para clarificar aún más esa parte de la pregunta.

de la Región Metropolitana.		Desde su experiencia, ¿Podría ejemplificar aspectos positivos y desafíos?			
		<p>3. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a de Párvulos responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p> <p>4. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p>	3	3	

<p>Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Rol Profesional</p>	<p>1. Desde su rol de Educadora/or de Párvulo ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p> <p>Desde su rol de Educador/a Diferencial ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p>	3	3	
		<p>2. En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora Párvulo ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p> <p>En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora/or Diferencial ¿De qué manera</p>	3	3	

		organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?			
<p>Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Gestión Curricular</p>	<p>1. ¿Cómo se distribuye el tiempo laboral para el desarrollo de las actividades de gestión curricular con el trabajo directo en aula? En relación a la misma pregunta nos gustaría saber ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para realizar estas labores?</p>	2	3	<p>Les sugiero modificar un poco la redacción de la pregunta remarcada con amarillo de manera de clarificarla un poco más.</p> <p>Podría ser Que facilidades les otorga su empleador para realizar labores de gestión curricular</p>
		<p>2. Con su dupla de trabajo ¿Cómo realizan la planificación de la clase?</p>	3	3	

		3. Durante el desarrollo de la clase ¿Cómo se organizan para participar?	3	3	
		4. Respecto al momento posterior a la ejecución de la clase ¿Cómo llevan a cabo la evaluación?	3	3	
Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar	Fortalezas y Desafíos	1. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora de Párvulo? ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora Diferencial?	3	3	

		<p>2. En relación a los aspectos por mejorar y/o fortalecer</p> <p>¿Cuáles son los desafíos que identificas conforme al trabajo colaborativo con su compañera/o en la Enseñanza Compartida?</p>	3	3	
		<p>3. Desde tu percepción como profesor/a ¿Qué harías para mejorar la labor profesional docente que involucra, que dos profesores/as compartan el ejercicio pedagógico?</p>	3	3	

Santiago, 19 de Julio del 2021

Sra. Lorena Ramírez

Docente del Departamento de Educación Diferencial

El presente documento tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez del instrumento que consiste en una entrevista semiestructurada que deberá realizarse a Educadoras/es de Párvulo y Educadoras/es Diferenciales, que desempeñen su labor profesional docente por medio de la Co-enseñanza en Jardines Infantiles de la Región Metropolitana para nuestra Memoria de Título “Estudio sobre las experiencias de dos Educadoras de Párvulos y dos Educadoras Diferenciales vinculadas al ejercicio de la Co-Enseñanza, en Jardines Infantiles y Escuelas de la Región Metropolitana”. El objetivo principal de esta validación de juicio de experto es confirmar la congruencia con los objetivos presentados por las autoras en su memoria de pregrado.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

- Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza la Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar

Su participación consistirá en la evaluación de cada una de las preguntas (16) que componen el instrumento, según su **claridad** en la redacción y su **pertinencia** de acuerdo con los objetivos, su dimensión e indicador. Para ambos aspectos deberá utilizar la siguiente escala:

Pertenencia:	Claridad:
Muy pertinente: 3	Muy claro: 3
Medianamente pertinente: 2	Medianamente claro: 2

Poco pertinente: 1	Poco claro: 1
--------------------	---------------

Por medio de esta escala usted podrá otorgar un valor a cada pregunta y a cada indicador establecido. Además, se agrega una columna de observaciones en caso de que exista una sugerencia en alguna pregunta. Desde ya se agradece su colaboración en este proceso de nuestra investigación.

Se despiden atentamente Mónica Cárdenas y Nicole García, estudiantes de Educación Diferencial IX Semestre y las Docentes Carmen Negrotti y Caroline Contreras, profesoras guías de la Memoria de Título.

Contextualización Entrevistado

Indicador y preguntas	Claridad	Pertinencia	Comentarios
1.- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el Jardín?	3	3	Sin comentarios
2.- Desde su experiencia ¿Cómo describiría usted la comunidad educativa?	2	2	La solicitud de una descripción de la comunidad educativa planteada de esta forma se aprecia muy amplia. Sugiero precisar información para orientar la

			respuesta de su entrevistado/a y facilite el proceso de análisis de datos.
3.- ¿Podría describirnos cuáles son las acciones de carácter inclusivo que desarrollan en el establecimiento educativo?	3	3	
4.-Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or de Párvulos? Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or Diferencial?	3	3	

Objetivos	Dimensión	Indicador y preguntas	Pertinencia	Claridad	Comentarios
<p>Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Implicancias de la Co-enseñanza</p>	<p>1. ¿Qué ha significado para usted, compartir la labor docente con un/a docente Especialista en un área diferente a la suya?</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	
		<p>2. ¿Qué factores cree que influyen en el desarrollo de esta labor conjunta que involucra a ambas profesionales con formación inicial distinta?</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	
		<p>Desde su experiencia, ¿Podría ejemplificar aspectos positivos y desafíos?</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	

		<p>3. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a de Párvulos responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p> <p>4. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p>	3	3	
<p>Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas</p>	<p>Rol Profesional</p>	<p>1. Desde su rol de Educadora/or de Párvulo ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p> <p>Desde su rol de Educador/a Diferencial ¿Cuáles son las</p>	3	3	

con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana		funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?			
		<p>2. En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora Párvulo ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p> <p>En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora/or Diferencial ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p>	3	3	

<p>Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Gestión Curricular</p>	<p>1. ¿Cómo se distribuye el tiempo laboral para el desarrollo de las actividades de gestión curricular con el trabajo directo en aula? En relación a la misma pregunta nos gustaría saber ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para realizar estas labores?</p>	3	3	<p>Sugerencia para precisar la pregunta: ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para propiciar la realización de estas labores?</p>
		<p>2. Con su dupla de trabajo ¿Cómo realizan la planificación de la clase?</p>	3	3	

		3. Durante el desarrollo de la clase ¿Cómo se organizan para participar?	3	2	La redacción de la pregunta denota su orientación a consultar centrándose en el rol de los/las profesionales. Dependiendo de la información que deseen cotejar. Pueden incluir en el guión para la entrevista preguntas complementarias para orientar la búsqueda de ciertos aspectos de la ejecución de una clase (roles, acuerdos, apoyos a los y las estudiantes u otro).
--	--	--	---	---	--

		<p>4. Respecto al momento posterior a la ejecución de la clase ¿Cómo llevan a cabo la evaluación?</p>	3	2	<p>Para efectos de redacción y precisión sugiero consultar ¿Cómo aplican la evaluación? Ante esto es relevante determinar de los roles que cumplen cómo comparten las labores docentes a lo largo de todo el proceso educativo (diseño y planificación (lo consideran en pregunta anterior), confección de recursos e instrumentos de evaluación).</p>
--	--	---	---	---	--

Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza la Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar	Fortalezas y Desafíos	1. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora de Párvulo? ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora Diferencial?	3	3	
		2. En relación a los aspectos por mejorar y/o fortalecer ¿Cuáles son los desafíos que identificas conforme al trabajo colaborativo con su compañera/o en la Enseñanza Compartida?	3	3	En destacado turquesa indico la variación en el uso del lenguaje pues se dirigen al entrevistado o entrevistada en segunda persona, la tutean en el resto de la entrevista se dirigen a las personas

					entrevistadas como usted.
		3. Desde tu percepción como profesor/a ¿Qué harías para mejorar la labor profesional docente que involucra, que dos profesores/as compartan el ejercicio pedagógico?	3	3	

Santiago, 19 de Julio del 2021

Sra. Patricia Morales

Docente del Departamento de Educación Diferencial

El presente documento tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez del instrumento que consiste en una entrevista semiestructurada que deberá realizarse a Educadoras/es de Párvulo y Educadoras/es Diferenciales, que desempeñen su labor profesional docente por medio de la Co-enseñanza en Jardines Infantiles de la Región Metropolitana para nuestra Memoria de Título “Estudio sobre las experiencias de dos Educadoras de Párvulos y dos Educadoras Diferenciales vinculadas al ejercicio de la Co-Enseñanza, en Jardines Infantiles y Escuelas de la Región Metropolitana”. El objetivo principal de esta validación de juicio de experto es confirmar la congruencia con los objetivos presentados por las autoras en su memoria de pregrado.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

- Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.
- Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza la Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar

Pertenencia:	Claridad:
Muy pertinente: 3	Muy claro: 3
Medianamente pertinente: 2	Medianamente claro: 2
Poco pertinente: 1	Poco claro: 1

Por medio de esta escala usted podrá otorgar un valor a cada pregunta y a cada indicador establecido. Además, se agrega una columna de observaciones en caso de que exista una sugerencia en alguna pregunta. Desde ya se agradece su colaboración en este proceso de nuestra investigación.

Se despiden atentamente Mónica Cárdenas y Nicole García, estudiantes de Educación Diferencial IX Semestre y las Docentes Carmen Negrotti y Caroline Contreras, profesoras guías de la Memoria de Título.

Contextualización Entrevistado

Indicador y preguntas	Claridad	Pertinencia	Comentarios
1.- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el Jardín?	3	3	
2.- Desde su experiencia ¿Cómo describiría usted la comunidad educativa?	2	2	¿Cómo describiría usted la institución donde trabaja? A esto se refiere?
3.- ¿Podría describirnos cuáles son las acciones de carácter inclusivo que desarrollan en el establecimiento educativo?	3	3	

<p>4.-Durante este tiempo de trabajo: ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or de Párvulos?</p> <p>Durante este tiempo de trabajo:</p> <p>¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or Diferencial?</p>	3	3	
---	---	---	--

Objetivos		Indicador y preguntas			Comentarios
-----------	--	-----------------------	--	--	-------------

	Dimensión		Pertinencia	Claridad	
<p>Develar las prácticas de Co-docencia que implementan la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Implicancias de la Co-enseñanza</p>	<p>1. ¿Qué ha significado para usted, compartir la labor docente con un/a docente Especialista en un área diferente a la suya?</p>	3	3	<p>Sugiero que se parta con una pregunta amplia que le permita expresarse y expresar la manera en que se significa esta acción pedagógica</p> <p>¿Podría describir en que consiste el trabajo de condocencia que usted realiza?</p>
		<p>2. ¿Qué factores cree que influyen en el desarrollo de esta labor conjunta que involucra a ambas profesionales con formación inicial distinta?</p> <p>Desde su experiencia, ¿Podría ejemplificar aspectos positivos y desafíos?</p>	3	3	

		<p>3. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a de Párvulos responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p> <p>4. Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p>	3	3	<p>Desde su experiencia laboral ¿De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a las necesidades educativas identificadas en su comunidad educativa?</p> <p>También puede ser De qué manera el trabajo en conjunto con el/la Educador/a Diferencial responde a la diversidad de necesidades educativas</p>
--	--	---	---	---	--

<p>Describir los roles de la Educadora de Párvulo y la Educadora Diferencial que desempeñan en las prácticas de Co-Enseñanza en jardines y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	<p>Rol Profesional</p>	<p>1. Desde su rol de Educadora/or de Párvulo ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p> <p>Desde su rol de Educador/a Diferencial ¿Cuáles son las funciones que desempeña tanto fuera como dentro del aula regular?</p>	3	3	
		<p>2. En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora Párvulo ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?</p> <p>En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora/or Diferencial ¿De qué manera</p>	3	3	<p>Sugiero contemplar la manera en que se articula la co-docencia con los otros profesionales que trabajan en el PIE y a institución</p>

		organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?			
<p>Describir las prácticas de gestión curricular vinculadas al ejercicio de Co-Enseñanza ejecutado por la/el Educadora/or de Párvulo y la/el Educadora/or Diferencial en jardines y escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana.</p>	Gestión Curricular	<p>1. ¿Cómo se distribuye el tiempo laboral para el desarrollo de las actividades de gestión curricular con el trabajo directo en aula? En relación a la misma pregunta nos gustaría saber ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para realizar estas labores?</p>	3	3	
		<p>2. Con su dupla de trabajo ¿Cómo realizan la planificación de la clase?</p>	3	3	
		<p>3. Durante el desarrollo de la clase ¿Cómo se organizan para participar?</p>	3	3	

		4. Respecto al momento posterior a la ejecución de la clase ¿Cómo llevan a cabo la evaluación?	2	2	Sugiero revisar ... pues ustedes con esa pregunta dan por hecho que los docentes evalúan y no siempre es así ... es parte de la investigación creo que una pregunta abierta como lo que plateo al principio puede hacer alusión o no a este proceso-....
Describir las fortalezas y desafíos en las prácticas de Co-enseñanza la Educadora de Párvulo y la Educadora/or Diferencial en jardines y Escuelas con	Fortalezas y Desafíos	1. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora de Párvulo? ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora Diferencial?	3	3	

Programa de Integración Escolar	<p>2. En relación a los aspectos por mejorar y/o fortalecer</p> <p>¿Cuáles son los desafíos que identificas conforme al trabajo colaborativo con su compañera/o en la Enseñanza Compartida?</p>	3	3	
	<p>3. Desde tu percepción como profesor/a ¿Qué harías para mejorar la labor profesional docente que involucra, que dos profesores/as compartan el ejercicio pedagógico?</p>	3	3	<p>Sugiero incorporar el vínculo con los otros profesionales que aporten a la co-docencia Por ejemplo el /la psicóloga al clima de aula ¿Se coordinan acciones? ¿Se incorporan?</p>

Anexo 1.1 Constancia validación

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Claudia Rodríguez Gericke Cédula de Identidad N.º 9.408.026-6, de profesión Pedagogía en Educación Diferencial mención Trastornos de la Visión, ejerciendo actualmente como académica de la Carrera de Educación Especial especialidad en personas ciegas y retos múltiples. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento entrevista semiestructurada presentada por las investigadoras.

Realizando validación y observaciones pertinentes en el formato entregado por las mismas.

A handwritten signature in purple ink, appearing to read 'Claudia Rodríguez', is positioned above a horizontal line.

Firma validadora

Fecha: 25 de agosto de 2021

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Lorena Paz Ramírez Castro Cédula de Identidad N.º 13.563.547-2, de profesión Profesora de Educación Diferencial c/m Trastornos de Audición y Lenguaje y Fonoaudióloga, ejerciendo actualmente como docente de educación superior, en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento Entrevista Semiestructurada presentada por las investigadoras.

Realizando validación y observaciones pertinentes en el formato entregado por las mismas.



Firma validadora

Fecha: 08 de agosto de 2021

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Patricia Morales Mejías Cédula de Identidad N.º 8.862.631-1, de profesión Profesora de Educación Diferencial c/m Trastornos de Audición y Lenguaje, ejerciendo actualmente como docente de educación superior, en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento Entrevista Semiestructurada presentada por las investigadoras.

Realizando validación y observaciones pertinentes en el formato entregado por las mismas.

Firma validadora

Anexo 2. Guión de la entrevista final

1. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el jardín/colegio?
2. ¿Cómo describiría usted la institución donde trabaja?
3. ¿Podría describirnos cuáles son las acciones de carácter inclusivo que desarrollan en el establecimiento educativo para abordar la diversidad presente en el mismo?
4. ¿Cómo describiría la experiencia de trabajar con una/un Educadora/or diferencial/Educador/a párvulos?
5. ¿Podría describir en qué consiste el trabajo de co-enseñanza que usted realiza?
6. ¿Qué ha significado para usted, compartir la labor docente con un/a docente Especialista en un área diferente a la suya?
7. ¿Qué factores cree que influyen en el desarrollo de esta labor conjunta que involucra a ambas profesionales con formación inicial distinta? ¿Podría ejemplificar fortalezas y desafíos?
8. ¿El trabajar de manera conjunta con el/la Educador/a diferencial/Educador/a párvulos contribuye al abordaje de las Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué?
9. Desde su rol de Educador/a diferencial/párvulos ¿Cuáles son las funciones que desempeña dentro del aula? y ¿Cuáles son las funciones que desempeña fuera del aula?
10. En cuanto al trabajo que realiza en conjunto con la Educadora párvulos/diferencial ¿De qué manera organiza y/o desarrolla sus funciones en beneficio de los niños y las niñas del nivel?
11. ¿Cómo se distribuye el tiempo laboral para el desarrollo de las actividades de gestión curricular con el trabajo directo en aula? ¿Cuáles son las medidas que adopta su empleador para propiciar la realización de estas labores?
12. Con su dupla de trabajo ¿Cómo realizan la planificación de la clase?
13. Durante el desarrollo de la clase ¿Cómo se organizan para participar?
14. Respecto al momento posterior a la ejecución de la clase ¿Cuáles son las labores que se desprenden del ejercicio de Co Enseñanza realizado en el aula?
15. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en el desarrollo de la labor conjunta con la Educadora diferencial/párvulos?
16. En relación a los aspectos por mejorar y/o fortalecer ¿Cuáles son los desafíos que identificas conforme al trabajo colaborativo?
17. Desde tu percepción como profesor/a ¿Qué harías para mejorar la labor profesional docente que involucra, que dos profesores/as compartan el ejercicio pedagógico?

Anexo 3.Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORAS Entrevista focalizada, Educadoras Diferenciales y Educadoras de Párvulo

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio sobre “Las prácticas de Co-Docencia entre una Educadora Diferencial y una Educadora de Párvulos” , a cargo del/de la investigador/a Carmen Gloria Negrotti Villarreal, Directora del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y como profesora Colaboradora la Docente Caroline Andrea Contreras Osorio, perteneciente al Departamento de Educación Diferencial.

El objetivo principal de este trabajo es “Develar las prácticas de co-enseñanza que implementan la Educadora de párvulos y la Educadora diferencial en jardines infantiles y Escuelas con Programa de Integración Escolar de la Región Metropolitana”

Si acepta participar en este estudio requerirá responder en una entrevista semiestructurada de manera online que tiene por objetivo recoger datos de la experiencia vivida por la/el colaboradora/r en el ejercicio de Co-enseñanza, en una conversación por medio de preguntas abiertas, durante el presente mes de agosto. Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista focalizada a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en archivos computarizados, bajo la custodia por quienes desarrollan la investigación, de manera que solo las investigadoras puedan acceder a ellos. Solo las investigadoras pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al describir y valorar el ejercicio de Co-enseñanza entre un/a educador/a diferencial y un/a educador/a de párvulos en el nivel inicial, desde sus experiencias personales, permitiendo la mejora de esta. Además de esbozar orientaciones en futuras investigaciones y las nuevas generaciones de docentes que se inicien en la Co-enseñanza

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la profesora guía de este proceso Carmen Gloria Negrotti a su correo electrónico carmen.negrotti@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio: Nombre: Firma: _

Fecha: _Santiago _/09_/Agosto/_2021

Anexo 4. Matrices de análisis

Educadora	Años de experiencia en Co-Enseñanza	Contexto Laboral
PEDEPA1	8 Años	Jardín Infantil particular
PEDEPA2	3 Años	Colegio con Programa de Integración
PEDIFE3	5 Años	Jardín Institucional
PEDIFE4	10 Años	Escuela con Programa de Integración

Categoría 1	Descripción Categoría	Subcategoría	Descripción Subcategorías	Textualidades
Gestión Curricular	Discursos relacionados a las acciones de coordinación, planificación	Organización y planificación	Comentarios acerca de la organización y acciones que las profesionales llevan a	<p>“Había toda una logística de organizarse super bien” (PEDEPA1) (referido a las labores de gestión curricular)</p> <p>“Los días viernes desde las 17:00 a las 19 se generaba esta reunión de planificación, organización, anticipación y de reflexión respecto a los que habíamos hecho durante la semana, así nos organizábamos” (PEDEPA1)</p>

	<p>n, implementación de la clase y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que realiza cada profesional en función de la Co-enseñanza</p>		<p>cabo previo a la ejecución de la clase</p>	<p>“Lo que nosotras hacíamos era todo desde la anticipación, primero planificar organizarnos cómo íbamos a distribuir en la sala qué va hacer cada una. De las cosas importantes que se trabajó en Co-enseñanza es que la Educadora Diferencial, no se iba a dedicar solamente a los niños con discapacidad ni yo solamente a los niños de manera regular, sino que esto iba a ser compartido” (PEDEPA1)</p> <p>“Planificamos las clases en conjunto en equipo las cinco, las estudiantes en práctica de ambas disciplinas, la técnico, que yo sólo tenía una, la educadora diferencial y yo)” (PEDEPA1)</p> <p>“Necesitamos algunas cosas más reglamentadas, por ejemplo, anticipar a los niños para cada acción que íbamos a realizar, entonces todas esas cosas tenían que prepararse” (PEDEPA1)</p> <p>“Realizábamos una evaluación diagnóstica a los estudiantes a cómo aprenden, es super importante saber los intereses de nuestros niños y sus características” (PEDEPA1)</p> <p>“También teníamos que planificar para ellos (referido a estudiantes con NEE permanentes)” (PEDEPA1)</p> <p>“Desde la organización inicial que hacemos de manera semanal los días viernes, ya teníamos claro lo que hacíamos durante la semana, por supuesto que es flexible, como le digo podía pasar una cosa u otra” (PEDEPA1)</p> <p>“Desde ahí se planifica la siguiente semana, o sea cómo íbamos a distribuir el trabajo, quién iba a hacer el inicio, desarrollo, cierre, quien iba a estar a cargo de los apoyos, quién iba a liderar la sala ese día y ese tipo de cosas, nos organizábamos super bien, nos manteníamos siempre alineadas y sabíamos cada una lo que tenía que hacer” (PEDEPA1)</p>
--	---	--	---	---

			<p>“A veces yo lideraba el equipo de trabajo, a veces no, a veces lideraba la experiencia, a veces me tocaba cerrarla, a veces me tocaba disfrazarme, a veces no, entonces todo esto dependía de cómo nos habíamos organizado y como habíamos planificado en la actividad la semana anterior” (PEDEPA1)</p> <p>“Lo que significa liderar el equipo es tomar decisiones como “Mira hay que hacer esto” “Puedes apoyar ahí” pero no era que yo era la líder de hecho cualquiera de nosotras cinco podía (respuesta a que se alternan en dirigir la clase y a liderar el equipo (PEDEPA1)</p> <p>“En ese sentido había que repartirse entre todas el trabajo en general y el trabajo pedagógico” (referido al atender todas las necesidades presentes) (PEDEPA1)</p> <p>“Yo les presento mi propuesta pedagógica de cada reunión, porque nosotras hacemos reuniones de equipo, donde estamos la técnico ella y yo, y les explico miren esta es mi propuesta, les pregunto qué le agregarías tú, crees que hay algo, nosotras hacemos talleres, nuestro plan anual es bien completo” (PEDEPA2)</p> <p>“No tenemos algo tan rígido en la planificación, porque tenemos que ver cuál es el O.A que vamos a implementar en ese momento, a que corresponde, tenemos que ver los aprendizajes previos de los niños, ósea hay mucho que organizar y así yo apporto desde conocimiento curricular y la Educadora Diferencial desde las habilidades a trabajar y metas”(PEDEPA2)</p> <p>“Nosotras tenemos coordinaciones que son las oficiales que tenemos una vez a la semana, de aproximadamente dos horas (...) pero es para la implementación de la semana que sigue, nosotras vamos una semana antes porque nos da chance de ajustar mejor, de hacer las cosas con anticipación sobre todo si hay que pedirles materiales a las familias.” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	---

				<p>“Procuramos que esté organizado el ambiente educativo porque el ambiente ustedes saben que es tercer educador, cómo está organizada el aula va a impactar mucho en el aprendizaje de los niños, si está el caos chiquillas, no quizás no funcione tan bien y la cosa y es agobiante para todos”(PEDEPA2)</p> <p>“Dentro de las estrategias de mediación, si por ejemplo en las clases que tiene que ver con la conciencia fonológica, la persona que más media es la educadora diferencial y yo una parte más acotada y así, eso tenemos que ir organizándolo” (PEDEPA2)</p> <p>“En el diseño a corto plazo ya entra la participación de la Educadora Diferencial o sea ya en ir visualizando la especificación de cada clase, pero ahí tengo una salvedad: puede suceder por ejemplo que yo tenga la planificación mensual de todas las clases que responden a la temática del mes y llegó la coordinación PIE, llegó el momento de analizar en realidad más que analizarlas organizarlas un poquito mejor para implementar y la Educadora Diferencial por ejemplo me dice hoy "Mabel no están las formas suficientes de representación, está muy acotado, sólo tienen un método de expresión o hay muy poquito de esto" se cambia porque entiendo que esa actividad tiene que responder” (PEDEPA2)</p> <p>“En el momento que nosotras coordinamos en la semana para implementar esas actividades, esas clases a nuestros niños, nosotras coordinamos con la Educadora Diferencial, ¿Por qué razón? Porque nosotras vemos ahí la especificidad de la clase, ahí nosotras vemos los recursos que vamos a utilizar, las estrategias de mediación, cuales van a hacer los materiales, cual van a hacer los roles, el de la técnico está un poco más definido” (PEDEPA2)</p> <p>“La forma en la que nosotras lo hacemos es que tomamos una temática mensual, ejemplo la temática de este mes se llama ¿Cómo nosotros nos expresamos? Dentro de esa unidad nosotras hacemos muchas clases de las distintas asignaturas, pero todas tienen un hilo conductor en común” (Referido a las asignaturas) (PEDEPA2)</p>
--	--	--	--	---

			<p>“Con la educadora de párvulos conversamos para ir viendo de qué manera vamos a trabajar” (PEDIFE3)</p> <p>“Le pido a la Educadora que en relación con el lenguaje, sobre todo en los niveles más pequeños, trabajemos juntas, ya que si requieren de una evaluación podemos apoyarlos con una derivación al fonoaudiólogo” (PEDIFE3)</p> <p>“A veces una vez al mes planificamos con la Educadora las tres o cuatro actividades que tenemos para el mes con el estudiante que atiendo yo (..) nos planteamos sus fortalezas sus desafíos y desde ahí pensamos cómo vamos a trabajar (PEDIFE3)</p> <p>“Ahora en las planificaciones podemos trabajar ciertas habilidades individuales para que los estudiantes que atiendo yo, al incorporarse a la sala se puedan desenvolver de mejor manera y eso por lo menos la Educadora de parvulos lo ha aceptado” (PEDIFE3)</p> <p>“Con la Educadora de párvulos nos ponemos de acuerdo, o sea ella me entrega la selección de objetivos del nivel junto con los indicadores. Entonces el año pasado empezamos a hacer en conjunto las adecuaciones íbamos analizando objetivo por objetivo y vemos las adecuaciones” (PEDIFE3)</p> <p>“Tenemos nuestras reuniones específicas de trabajo colaborativo donde nosotras tenemos la oportunidad de organizarnos cuál va a ser el trabajo, también comentar las características a grandes rasgos del curso con el que vamos a trabajar y durante el año ir definiendo cuáles son los niños que presentan mayores necesidades, como ir dividiendo al curso por decirlo de alguna forma al curso entre los que están más desfasados, los que están en la media y los que están un poco más arriba del resto” (PEDIFE4)</p> <p>“Vamos viendo de qué manera vamos a ir abordando a los niños en esos tres espacios de aprendizaje, qué estrategias son las que podemos utilizar, cómo lo podemos hacer para que el que está más avanzado no se nos aburra en las clases o no se no quede atrás también el que está más desfasado” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--

			<p>“Intentamos que las planificaciones dentro de todo lo que significan los tiempos rápidos de un colegio, como incluir aspectos que nosotras las educadoras diferenciales consideramos importantes en el trabajo, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, entonces siempre hay conversación de cómo se va a realizar este trabajo de co-enseñanza” (PEDIFE.4)</p> <p>“Lo que hacemos es que la Educadora elabora las clases y me las envía para que yo revise en qué lugar puedo ser un aporte o incluso otras veces me piden ayuda para aplicar el DUA en algunas de las actividades” (PEDIFE4)</p> <p>“Cuando logramos visualizar porque aunque no veamos la planificación completa nosotras si tenemos ya determinado “Vamos a trabajar esto, ya entonces mira lo que yo puedo hacer es elaborar un material para trabajar en el inicio una motivación” Entonces yo preparo esa material” (PEDIFE4)</p> <p>“Cuando nosotras con la Educadora de párvulos organizamos una actividad y hacemos por ejemplo “Ya vamos a trabajar conciencia fonológica, perfecto trabajamos conciencia fonológica porque no solo le va a servir a los niños que están con un diagnóstico específico o que son parte del grupo PIE, sino que le va a servir a la generalidad del curso” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--

		<p>Implementación de la clase</p>	<p>Comentarios acerca de la manera en la que las profesionales implementaban la clase con sus respectivas duplas</p>	<p>“Las labores dentro del Aula se compartían” (PEDEPA1)</p> <p>“Durante la intervención pedagógica nos íbamos complementando todas juntas (...) era importante que fuéramos hartas” (PEDEPA1)</p> <p>“La idea era que todas se sintieran cómodas durante la intervención pedagógica” (PEDEPA1)</p> <p>“Una Educadora puede estar solo observando y registrando y la otra Educadora puede estar haciendo el trabajo como específico. Entonces la Educadora Diferencial y la Educadora de Párvulos de planta, nos dividíamos ese trabajo: "tú estás a cargo hoy y yo registro" y nos íbamos alternando en las semanas” (PEDEPA1)</p> <p>“La Educadora Diferencial y yo nos alternábamos quien dirigía la clase y quién dirigía el equipo, nos tocaba una semana a cada una” (PEDEPA1)</p> <p>“A veces conversamos en el desarrollo de la clase nos ayudábamos en nuestros roles e íbamos trabajando juntas” (PEDEPA1)</p> <p>“Dentro del Aula se lleva a cabo la experiencia pedagógica para todos igual, (...)utilizando distintos recursos, materiales o formas de mostrar la experiencia de manera distinta a algunos niños que lo requerían de acuerdos a sus necesidades” (PEDEPA1)</p> <p>“Nos íbamos complementando todas juntas, el inicio lo hacía una, la motivación éste recoger los aprendizajes previos que tenían los estudiantes y desde ahí pasamos a la ejecución de la actividad que era otra y aquí nos repartíamos el general ”“El cierre del ciclo educativo de ese momento, era compartido” (PEDEPA1)</p>
--	--	-----------------------------------	--	--

			<p>“Hay un cierre de la actividad, de agradecer a los niños, de ver qué les pasó y si cumplieron los objetivos, qué aprendieron y todo eso también estaba cargo una de nosotras” (referido a la Educadora de párvulos y Educadora Diferencial) (PEDEPA1)</p> <p>“Habían 4 o 5 mesitas y nos dividimos en las cuatro mesas cualesquiera, porque además estaban todos los niños distribuidos, no era que tuviéramos niños con discapacidad en una mesa, estaban todos distribuidos entonces cada una con sus niños” (referido a la intervención pedagógica) (PEDEPA1)</p> <p>“Si los niños y las niñas perdieron el interés que también puede pasar porque esto es una sala de clases como todas entonces pueden perder el interés, no les pareció la actividad o encontrarla fome, entonces pensábamos hagamos otra cosa y nos mirábamos y la cambiábamos” (PEDEPA1)</p> <p>“Nosotras con la Educadora hacemos el trabajo súper integrado, en el sentido que tratamos siempre de que nuestra clase, nuestra actividad responda a todos los niveles, a todos los ritmos y estilos para aprender” (PEDEPA2)</p> <p>“Hay algunas clases que son mucho más específica del área de ella, como la conciencia fonológica, ella lidera un poco más, sobre todo en el desarrollo” (PEDEPA2)</p> <p>“En el inicio puedo liderar yo o la Educadora Diferencial, las dos facultadas para eso” (PEDEPA2)</p> <p>“La implementación en conjunto totalmente, a veces lidera ella otra veces lidero yo (...) ella puede enfatizar depende de la necesidad educativa especial que hay en el curso, porque a mí me ha ocurrido que hay solo tipo transitorio, pero por ejemplo si hay un tipo permanente está un poquito más ocupada de la Educadora Diferencial” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	--

			<p>“En el cierre liderar yo o la Educadora diferencial igual ella las preguntas de metacognición que se hacen siempre al cierre, las dos facultadas para eso según mi mirada según lo que nosotras hacemos. (PEDEPA2)</p> <p>“Es bien colaborativo el sistema, ejemplo tomemos el mismo caso del Fomento Lector que ya estábamos hablando, a veces cuento el cuento yo y otras veces lo cuenta y ella, por dos cosas, primero porque ella tiene los recursos para adaptar y para llegar de mejor manera a todos los niños, yo también lo tengo, pero necesito aprender de ella y a veces yo lo cuento y ella aprende de mí, entonces tratamos de que los niños nos escuchen a las 2 casi de forma compartida” (PEDEPA2)</p> <p>“Cuando hacemos los subgrupos de trabajo colaborativo vamos viendo estamos atenta a las señales las 3 y vamos viendo porque a veces los niños que están en el PIE suceden que captan muy rápido y los otros niños quedaron con dudas, entonces ella sabe que tiene que enfatizar en los niños del Programa de Integración Escolar, pero tampoco se cierra eso, ella es Educadora Diferencial del curso, entonces ella puede adecuar la enseñanza para todo el que lo necesite” (PEDEPA2)</p> <p>“Algo tan específico como las preguntas de comprensión explícita las hago yo, pero estamos atentas a las señales de los niños, si vemos cara de duda o cualquier cosa, entra ella y la reformula y se las dice de otra manera o ejemplificado de otra manera” (PEDEPA2)</p> <p>“Nos vamos moviendo, nos vamos rotando, entonces por ejemplo si yo tengo que salir por cualquier motivo, sucedió un accidente, un niño me necesita, las dos conocemos la clase porque las dos la hicimos, entonces ella puede tomar el liderazgo en cualquier momento, a veces ella lo toma y yo quedo en un segundo plano” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	---

				<p>“Nosotras tenemos cuaderno de novedades y ahí se anota todo lo que les pasa a nuestros niños y niñas porque es muy importante para que no hayan malos entendidos (...) porque no le voy a preguntar a mi compañera sobre la marcha mientras estamos con los niños "¿Qué sucedió?" (PEDEPA2)</p> <p>“Trato de estar un día completo solamente en un nivel” (P.3)</p> <p>“Trabajamos las 3 a la par dentro del aula conociendo todas a cabalidad lo que vamos a hacer” (PEDIFE3)</p> <p>“Cuando tenemos niños con TEA, tenemos cuidado con los tonos muy altos, porque hay algunos que tienen mayor sensibilidad a los ruidos, como se acercan a los niños, entonces que ojalá la sala no esté tan decorada porque eso también influye en la parte de atención, y probablemente estará pendiente de eso y no vas a poder realizar la actividad” (PEDIFE3)</p> <p>“Yo observo de qué manera su clase aporta o qué cosas podríamos cambiar” (PEDIFE.3)</p> <p>“Dentro del aula apoyo a las Educadoras de párvulos” (PEDIFE3)</p> <p>“Quien lidera la actividad en el aula regular es la Educadora de párvulos” (PEDIFE3)</p> <p>“Puedo realizar intervenciones en el aula regular” (PEDIFE3)</p> <p>“Yo he hecho la clase, pero con los objetivos que tienen las Educadoras planificados entonces yo sólo los ponía en práctica” (PEDIFE3)</p> <p>“En ocasiones, trabajo con los niños dentro del aula, les explico los materiales y los ayudo desde la rutinas” (PEDIFE3)</p> <p>“En general me estoy enfocando de qué manera participa el estudiante que me toca atender, por lo tanto, lo observo durante la clase”</p>
--	--	--	--	---

			<p>“Los niños me conocen, me empiezan a preguntar cosas “¿Por qué tiene eso?” entonces puedo conversar con ellos, pero en general la que está a cargo de la actividad es la educadora” (PEDIFE3)</p> <p>“Trabajar en conjunto con las Educadoras de párvulos en base a una planificación, compartiendo esa Co-Docencia de la clase” (PEDIFE4)</p> <p>“Dentro de estas funciones está el ser parte de las clases que nosotras vamos a compartir en el día que a mi me corresponde por horario en una sala o en otra y en esas funciones puede ser que yo haga el inicio, el desarrollo o el cierre o finalmente las tres compartimos los tres momentos” (PEDIFE4)</p> <p>“No hay una organización tan estructurada de qué es lo va a hacer cada una y eso pasa yo creo cuando una ya se va afiatando mucho con la persona que está haciendo Co-Docencia entonces a nosotras nos resulta muy fácil ir haciendo este trabajo en conjunto y los aportes dentro de la clase sin necesariamente haber definido tan estructuradamente quién hace el inicio, el desarrollo, el cierre” (PEDIFE4)</p> <p>“Una vez que iniciamos la clase monitorear a los niños para ver cómo es el rendimiento, ir detectando características que pueden ser importantes de comentarlas” (PEDIFE4)</p> <p>“Vamos detectando otros niños con otras necesidades distintas, pero tan importantes como los que están diagnosticados por algún profesional” (PEDIFE4)</p> <p>“En ocasiones inicio con el material que preparé mientras la Educadora puede ir aportando en lo que quiera a lo que yo voy presentando respecto a ese material” (PEDIFE4)</p> <p>“En el desarrollo generalmente la organización fluye sola, vamos haciendo el desarrollo de la clase en donde se establece este “Ping pong” en donde ambas nos comentamos, nos preguntamos o le hacemos preguntas a los niños o hacemos participe a los niños de tal manera que se note que hay una cosa fluida,</p>
--	--	--	--

			<p>en donde los niños logren captar y entender lo que va a ser la esencia de esa clase dependiendo del objetivo que tengamos planteado” (PEDIFE4)</p> <p>“El cierre generalmente también lo hacemos en conjunto, no nos organizamos para ello porque va fluyendo, por eso les digo que cuando uno ya se afiata mucho con la persona es como si fluyera solo, entonces hacemos un cierre en donde una puede hacer una pregunta de cierre muy buena y a la otra se le ocurre una mejor o una dijo una pregunta que era una buena pregunta pero a la otra se le ocurrió darle un complemento con una pregunta mucho mejor al final en el cierre y que va a ser mucho más enriquecedora” (PEDIFE4)</p>
		<p>Proceso evaluativo enfocado en los/as estudiantes</p> <p>Comentarios acerca de las acciones evaluativas que las profesionales realizan en el momento posterior a la implementación de la clase</p>	<p>“Está el período de diagnóstico, después se termina el primer semestre y hay una revisión de todo lo que se hizo el primer semestre” (referido a que es realizado en Co-Docencia) (PEDEPA1)</p> <p>“Si se cumplieron los objetivos, que aprendieron, y todo eso también estaba a cargo de una de nosotras” (PEDEPA1)</p> <p>“Los registros que hacíamos escritos al principio, cuando ya empezaron las tecnologías pudimos hacer registros video, lo que más teníamos son audios, entonces igual que ustedes los transcribimos y desde ahí hacíamos las reflexiones y las mejoras para la siguiente semana” (PEDEPA1)</p> <p>“Luego hacer registro de si se cumplió el objetivo rápidamente, porque hay mucho tiempo entre actividad y actividad” (referido a la gestión curricular) (PEDEPA1)</p> <p>“La evaluación la realizamos en Co-Docencia con la Educadora Diferencial de manera conjunta” (PEDEPA2)</p>

			<p>“Realizamos las evaluaciones, realizamos la evaluación diagnóstica y en proceso de evaluación intermedia, entonces ahí nosotras vemos el nivel en el que están los niños” (PEDEPA2)</p> <p>“En el caso de nosotros son diagnóstico, intermedio y final, o sea en marzo, agosto y a principio de diciembre porque ustedes saben que la evaluación es siempre constante, entonces tomamos decisiones generalmente las dos, decisiones como por ejemplo la presencialidad, el cambio de subgrupos colaborativos, la modalidad online, por ejemplo sugerirle a un niño que dejé prendido el audio que no lo apagué porque no podemos identificar en qué grado ha alcanzado el objetivo relacionado con su expresión oral, el uso de oraciones completas, porque como los niños sólo hablan cuando están con el micrófono prendido generalmente es para responder algo, entonces no escuchamos su totalidad entonces esa situación hay que evaluarla y tomar una decisión” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo voy anotando después de la asistencia pongo observaciones de clase y ahí voy registrando el desempeño de los niños que me llamen la atención o algo que yo creo que no se ajusta al OA a la meta y no lo estamos logrando (...) y en nuestro espacio de retroalimentación de Co-Docencia de nosotras, antes de ir a la planificación nosotras nos socializamos estas cosas” (PEDEPA2)</p> <p>“En la evaluación vemos los propios informes de evaluación yo por mi parte bien aplico unos” (PEDEPA2)</p> <p>“Nosotras en el tablero técnico a veces dejamos nuestro registros anecdóticos de cómo funcionó ese equipo amarillo, porque esas evaluaciones día a día a nosotras nos permiten tomar decisiones mucho más rápido y si el grupo amarillo cómo está constituido no está funcionando bien o de la mejor manera nosotras intervenimos ese grupo” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	---

			<p>“Ayudo a la Educadora en la evaluación (...) y vamos viendo: “ya sabes que, yo he visto esto, ella me dice yo he visto esto, ya como lo vemos, lo logró, no lo logró, está en proceso” entonces eso lo íbamos trabajando en conjunto” (PEDIFE3)</p> <p>“Al momento posterior lo que siempre hacemos es evaluar la clase, principalmente cuando estamos en presencialidad” (PEDIFE4)</p> <p>“Se realiza una evaluación diversificada y en especial las educadoras diferenciales hagamos el enfoque para que estas acciones se vayan cumpliendo en el trayecto del año. (PEDIFE4)</p> <p>“Generalmente nosotras terminamos la clase y cuando nos queda tiempo o en algún minuto evaluamos la clase en relación a qué nos pareció, dónde pensamos que estuvo el punto más débil, cuál fue la respuesta de los niños y si pensamos que debemos seguir desarrollando esa habilidad reforzando o hacemos cambios o qué estrategias variamos, cómo involucramos a los niños de mejor manera o cómo distribuimos a los niños de manera distinta para que logren un mejor aprendizaje de lo que nosotras queremos enseñar.” (PEDIFE4)</p>
	Retroalimentación entre las profesionales que ejercen la Co-enseñanza	Comentarios declarados acerca de las acciones de retroalimentación en la relación de Co-enseñanza	<p>No teníamos evaluación externa, pero teníamos esta autoevaluación que realizamos con el equipo del jardín” (PEDEPA1)</p> <p>“La idea era que todas participaran de esta experiencia de construcción y de trabajo colaborativo fuera del aula” (PEDEPA1)</p> <p>“En las reuniones, primero hacíamos una reflexión de la semana, cómo habíamos estado, que había pasado, qué pasa con este alumno cómo podemos apoyarlo con algunas estrategias que nacen del trabajo en dupla (PEDEPA1)</p> <p>“Hacíamos duplas para registrar y que la otra también opinará respecto si la estrategia que había sido utilizada ese día era la correcta y cómo los niños la recibieron” (PEDEPA1)</p>

				<p>“Siempre andábamos con una libreta e íbamos anotando “Mira pasó tal cosa o grabé un video” y después lo compartía con mis 4 compañeras y les decía “¿Mira qué te parece el video?” ¿Qué podemos hacer con esto? ¿Cómo lo podemos organizar para la próxima semana? La actividad estaba muy desordenada ¿Cómo podemos hacerla la próxima vez?” (PEDEPA1)</p> <p>“Cosas que sobresalen de un día normal, esas cosas las conversábamos en grupo y veíamos como podíamos solucionarlo la siguiente semana o que no ocurriera, o que si ocurriera porque fue super bueno “Mira yo hice esto y me pareció perfecto, hagámoslo la próxima semana” (PEDEPA1)</p> <p>“Por ejemplo, cómo se llevaba a cabo la actividad, si se logró el objetivo de aprendizaje, eso lo haces rápido al final de la clase (referido a registros de observación)” (PEDEPA1)</p> <p>“Luego de eso, hay que evaluar todo y ver cómo cada una funciona con el rol que le tocó” (PEDEPA1)</p> <p>“En nuestro espacio de reunión con la Educadora revisamos si esas estrategias de mediación que nosotras estamos planteando van a responder a los distintos niveles de aprendizaje que tiene nuestros niños” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo creo que en ese aspecto es súper difícil, porque en general, es llegar a ese punto donde casi es como un ataque personal. No es algo constructivo y grupal o como para mejorar” No, a lo más como que decían “pucha tía, pero podría preguntarle más” entonces yo le digo ya “qué preguntas podemos hacer, de qué manera, cosa de incorporar a este chiquitito en las actividades, porque además es no verbal... entonces de qué manera nosotros podemos preguntarle cosas que nos responda. Pero no, es como súper difícil llegar a ese punto, a lo más es como en general con los niños, los objetivos, pero de manera personal, como decir oye sabes podrías cambiar esto.” (PEDIFE3)</p>
--	--	--	--	--

				<p>Eso lo hacemos siempre, evaluar cómo resultó nuestra clase, evaluar en qué nosotras pudimos habernos equivocado porque a veces una dice “Hice esta pregunta y fue una pregunta muy mala “ Entonces sí, nosotras somos bien autocríticas y nos gusta evaluar después qué nos pareció la clase , que mejoraríamos y nos damos nuestros puntos de vista sin llegar a molestarnos porque tenemos tanta confianza que podemos llegar consensuar muchas cosas en esa evaluación final de la clase de cómo nos pareció. (PEDIFE4)</p>
		<p>Gestión del empleador</p>	<p>Comentarios sobre la gestión de sus empleadores en relación a la co-enseñanza</p>	<p>“Claro, yo fui durante todos esos años desde el 2000 directora del jardín y lo que pasa cuando una ya está metida en esta temática de la inclusión, sabe que requerimos de tiempo y espacios para organizarnos, porque si no no organizamos esto no puede ser así como lo que salga o lo que sea o que fluya, no cuando necesitamos algunas cosas más reglamentadas de cierta manera” (PEDEPA1)</p> <p>“Nosotros tenemos el empleador y nos establece el tiempo de coordinación que es estimado, porque ellos ponen tres horas a la semana, pero eso es siempre más porque la coordinación es larga, más ahora que las actividades tienen que responder a la presencialidad y a la modalidad online es más larga y siempre hay situaciones emergentes, entonces eso siempre se extiende, tratamos por un tema organizativo de apegarnos lo más posible a la norma pero a veces es un poco difícil más ahora, pero como somos tan organizadas siempre fuimos con facilidad” (PEDEPA2)</p> <p>“Lo que esperan en realidad nuestros empleadores, es el cuidado de los niños, que eso es lo principal y como se haga el otro trabajo, es otra cosa”. (PEDIFE3)</p> <p>“Los empleadores en los establecimientos se están ahora rigiendo por lo que es el decreto 65/35 que se supone que son tus horas lectivas y no lectivas, ahora siempre en las horas no lectivas son mínimas por lo tanto hay que sacarle el mayor provecho y tratar de hacer calzar esos tiempos que tenemos junto con las Educadoras con los docentes de aula para poder realizar una Co-Docencia de mejor manera” (PEDIFE4)</p>

			<p>“Sin duda el equipo directivo o el empleador que en este caso no es tanto el Municipio, sino que más bien los Directores, son los que tienen que velar porque finalmente estos tiempos designados por ley los porcentajes de horas lectivas y no lectivas se cumplan, que tu puedas tener como derecho ese tiempo para realizar tus labores lectivas y no lectivas, entonces yo creo que eso si se hace en la medida de lo posible, pero como les digo las horas no lectivas son mínimas” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo creo que tratamos de aprovechar al máximo el tiempo de que estos tiempos sean reales y en ese sentido la Dirección actual del colegio se ha preocupado de que se cumpla a cabalidad para hacerlo mucho más real y de calidad para esto nos han permitido estos tiempos lectivos y no lectivos que siempre se nos hacen cortos, pero que ahora ya están definidos” (PEDIFE4)</p> <p>“Se definió el día, el horario y eso ha sido espectacular porque así nosotros sabemos y ya no hay que andar avisando a nadie porque sabemos que tal día tenemos que juntarnos en tal sala o ahora que estamos en la modalidad virtual nos conectamos a través de las invitaciones de Meet y no ha habido ningún problema” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--

Categoría 2	Descripción Categoría	Subcategoría	Descripción Subcategorías	Textualidades
Funciones profesionales vinculadas a la Co-enseñanza	Discursos acerca de las actividades que realizan las profesionales vinculadas a la Co enseñanza	Rol de la Educadora Diferencial	Comentarios en relación al rol que desempeña la Educadora Diferencial fuera y dentro del aula	<p>“Pasé por todos los niveles como para observar, ver también si podíamos detectar si hay un niño que debe ser derivado” (PEDIFE3)</p> <p>“Ahora actualmente me enfoco más en los niveles que hay niños con NEE” (PEDIFE3)</p> <p>“Darles a conocer este mundo de la Educación Diferencial que para ellas era tan nuevo” (PEDIFE3)</p> <p>“Modelo muchas veces el trabajo que puedo estar haciendo, cosa que cuando yo no esté en el aula, ellas puedan realizar esa actividad que estuvo modelada” (PEDIFE3)</p> <p>“Crear una cultura mucho más inclusiva a nivel de jardín” (PEDIFE3)</p> <p>“Mi rol con un estudiante fue buscar estrategias para que él pudiera incorporarse en las diferentes rutinas sin presentar alguna crisis” (PEDIFE3)</p> <p>“Mi función no es solamente trabajar con un niño específico, sino que con todos, con todos en realidad uno está pendiente” (PEDIFE3)</p> <p>“Lo que hemos hecho si es que hay chiquitos que han tenido fonoaudiólogos y que han ido al jardín y, como no lo pueden hacer en la casa van al jardín, ahí yo los veo y voy a conversar con ellas, cuál es el trabajo que están haciendo, le empiezo a comentar “mira este</p>

				<p>es el trabajo que estamos haciendo con él, a ver de qué manera tú nos puedes aportar” y vamos viendo el trabajo lo más alineado posible” (PEDIFE3)</p> <p>“Hacer derivaciones si es necesario” (PEDIFE3)</p> <p>“La educadora tenía una actividad, yo hacía las adecuaciones antes a esa actividad y después yo trabajaba específicamente con uno de los niños” (PEDIFE3)</p> <p>“Tenemos reuniones con la directora, por lo menos yo cada cierto tiempo para ir más o menos contando el trabajo que estoy haciendo, lo que hemos alcanzado” (PEDIFE3)</p> <p>“Hemos abordado temas de inclusión en reuniones de apoderados, he trabajado planteando estrategias” (PEDIFE3)</p> <p>“Fuera del aula también me dedico a hacer los informes para la familia” (PEDIFE3)</p> <p>“Fuera del aula realizo los informes de los estudiantes que atiendo de manera individual, el PACI, el plan anual y los informes pedagógicos” (PEDIFE3)</p> <p>“Yo me organizo con un día específico generalmente para hacer las planificaciones de las atenciones individuales” (PEDIFE3)</p> <p>“En mis horarios fuera del aula yo elaboro el material que voy a utilizar” (PEDIFE3)</p>
--	--	--	--	--

			<p>“Lo que voy haciendo, primero es cómo evaluar y ahí aplico instrumentos de evaluación propios míos, para poder ir evaluando distintas áreas (...) También consideramos las pautas de Ministerio de Educación” (PEDIFE3)</p> <p>“Tengo que saber organizar una carpeta con todos la datos que se requieren partiendo por el Certificado de Nacimiento, autorización de apoderados, Anamnesis y en el caso de que haya diagnósticos Neurológicos tiene que estar esa documentación las valoraciones médicas y todo lo que signifique después informes, formularios de reevaluación, formularios de ingreso, todo lo que es ese trabajo administrativo son parte de mis funciones fuera del aula” (PEDIFE.4)</p> <p>“Me corresponde la elaboración de los informes y todos aquellos documentos administrativos que el Decreto 170 y el Ministerio exige como cumplimiento de los programas PIE, todos los formularios de incorporación, la competición íntegra de la carpeta de un estudiante con un diagnóstico específico, eso es parte de mi labor fuera del aula” (PEDIFE4)</p> <p>“Hay una carga administrativa inicial qué significa todo el proceso de diagnóstico, eso significa elaborar nuestras propias pautas que en el caso mío son de Pre-Básica porque no hay nada estandarizado que las Educadoras Diferenciales podamos aplicar, a pesar de que dicen que el Evalúa si se puede aplicar en Kinder, pero yo lo considero un poquito elevado” (PEDIFE4)</p> <p>“Mi labor en conjunto es transmitir esa información de cuáles son las necesidades que yo veo en ese grupo de estudiantes PIE” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	---

				<p>“La labor fuera del aula es participar dentro de la comunidad educativa, ser parte de la comunidad educativa, no solo estar centrada en lo que es el Programa de Integración, que no se vea esto como una isla, sino que tus funciones sean parte de la comunidad educativa más tus funciones que son propias del equipo del Programa de Integración.” (PEDIFE4)</p>
		Rol de la Educadora de Párvulos	<p>Comentarios en relación al rol que desempeña la Educadora de Párvulos fuera y dentro del aula</p>	<p>“Respecto a que niños y niñas atendía yo, era totalmente diverso, dependía de la experiencia, dependía de cómo nos habíamos organizado con el equipo” (PEDEPA1)</p> <p>“En la evaluación diagnóstica recogemos los tipos de familia, quien la constituye, ver cómo poder ayudar desde nuestras labores al trabajo familiar” (PEDEPA1)</p> <p>“Lo que tiene que ver con el área de los niños, yo soy encargada de la planificación, la implementación y evaluación de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje” (PEDEPA2)</p> <p>“Lo que tiene que ver con el resguardo del desarrollo pleno, es decir, con también la parte de autonomía y del área formativa de los niños, su formación valórica y los climas democráticos, el buen trato (referido al aprendizaje de los niños y niñas” (PEDEPA2)</p> <p>“Relación con la familia, tengo que mantenerlos informados de los procesos de sus hijos, entrevistarlos, convocarlos a las reuniones de apoderados, formar la directiva” (PEDEPA2)</p> <p>“Con las familias, bueno siempre estoy en la llegada, cuando llegan porque el encuentro inicial es muy importante por toda la información que ellos dan para funcionar en la jornada” (PEDEPA2)</p>

				<p>“Dentro de la relación con el establecimiento, yo tengo labores administrativas que tienen que ver con muchas cosas, pero las principales son: la asistencia, el resguardo de los equipos tecnológicos, los cumplimientos de los horarios, la cobertura de los cursos” (PEDEPA2)</p> <p>“En la relación con el liceo es lo mismo, hay comunicación constante, situaciones que yo necesito que la Educadora Diferencial sepa, o recordar o ella me recuerda a mí, pero por mail y correos” (PEDEPA2)</p> <p>“Dentro del aula bueno yo tengo que estar algunos bloques con los párvulos, la mayoría” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo como profesora jefe siempre debo tener la visión de que todo esté organizado, estemos organizadas las adultas, estén organizados los niños” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo tengo el rol de liderar dentro de la sala” (PEDEPA2)</p> <p>“Nosotras hacemos los planes, la planificación a largo plazo, el plan del año lo hacemos nosotras las educadoras. La planificación a mediano plazo sería la mensual o por temática, la hacemos nosotras las educadoras” (PEDEPA2)</p> <p>“No puede ser que pase algo y yo no sepa o el equipo no lo sepa. Entonces todas esas cosas deben estar registradas y aparte de los registros, esa es una función muy importante de la Educadora de Párvulos” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	--	---

				“Las Educadoras de Párvulo dos días a la semana cuentan con una hora y media cada día para realizar trabajo administrativo, que implica el plan anual, llenar formularios, realizar las planificaciones en un período de 3 horas a la semana” (PEDEPA2)
--	--	--	--	---

Categoría 3	Descripción Categoría	Subcategoría	Descripción Subcategorías	Textualidades
Implementación de la Co-enseñanza	Discursos referidos a las dificultades, desafíos, aspectos facilitadores y fortalezas durante el ejercicio de la Co-enseñanza	Dificultades en el trabajo de Co-enseñanza	Comentarios acerca de los obstáculos vinculados al desarrollo de la Co-enseñanza y que dificultan dicha labor	<p>“Nos sentimos muy en desventaja con lo que nosotras como Educadoras de Párvulos sabíamos y nuestros conocimientos y habilidades respecto a las temáticas” (PEDEPA1)</p> <p>“Algunas decían “para qué van a venir no las necesitamos no sé qué” (referido a cuestionamientos realizados por la incorporación de Educadoras Diferenciales)” (PEDEPA1)</p> <p>“Suele suceder que a veces la colega está con mucha apertura y con mucha disposición para aprender y todo se da y fluye bien y hay veces que hay tantas cosas que tengo que transmitirle que tampoco tengo el tiempo para eso (PEDEPA2)</p> <p>“En ese tiempo la Co-docencia era a medias, porque había una Educadora Diferencial para kínder y pre kínder, entonces era todo el día haciendo cosas” (PEDEPA2)</p> <p>“Ahora no me pasa en la actualidad, pero me pasó en un momento en que te lo digo de forma súper poco académica, los niños la veían como la visita a la Educadora, los tiempos que entraba a sala eran tan breves que no era significativa para los niños” (PEDEPA2)</p> <p>“Había días que estaba un día completo en aula común con los niños entonces no salía a planificar” (referido como dificultad dado a que imposibilitaba el trabajo de planificación vinculado a la Co-Docencia) (PEDIFE3)</p>

			<p>“Lo hemos conversado con la directora este tema porque también a ella le costaba, me decía en un momento “yo no entiendo porque tienes que estar tú acá” porque cuando me contrataron ella no estaba y no entendía cuál era mi rol acá” (PEDIFE3)</p> <p>“Ha sido súper difícil poder llegar a las Educadoras de Párvulos , en el fondo era como “Yo trabajo y tu trabaja aparte” (PEDIFE3)</p> <p>“¿Qué viene hacer ella acá?” (referido a cuestionamientos realizados por las Educadoras de Párvulos del jardín) (PEDIFE3)</p> <p>“Me costó trabajar con la Educadora de Párvulos porque eran un poquito cerradas” (PEDIFE3) (referido a que dificulta el trabajo en Co-Docencia)</p> <p>“Nadie en el jardín entendía cuál era mi rol de Educadora Diferencial” (PEDIFE3)</p> <p>“Siento que en un comienzo se sienten observadas, yo decía no si no las vengo a mirar a ustedes” (PEDIFE3) (referido a comentarios realizados a Educadoras de Párvulos)</p> <p>“Hay días que falta una Educadora de Párvulos y me solicitan cubrir ese nivel entonces yo ahí tenía que ir a apoyar generalmente en las mañanas” (PEDIFE3) (Referido como dificultad para estar en el curso que le corresponde y realizar Co-Docencia)</p> <p>“En el contexto presencial era súper difícil poder tener una reunión con la Educadora de Párvulos para ver cuáles eran las actividades o los objetivos que queríamos abordar (...) habían veces que yo no alcanzaba porque ellas tienen un plazo para entregar sus planificaciones entonces las entregaban pero yo no podía entregarlas” (PEDIFE3)</p>
--	--	--	---

				<p>“El trabajo que nos ha costado hacer con las Educadoras de Párvulos es decirnos “Ya tu te encargas de estar parte de clase y yo de esta”. Creo que ese es un aspecto por mejorar” (referido a que no realizan distribución de roles para la implementación de la clase) (PEDIFE3)</p> <p>“Cuestionaban mi trabajo, la forma que yo tenía de trabajar entonces no era muy grato (PEDIFE3)</p> <p>“Generalmente me pillaba en los dos últimos días del mes para hacer las adecuaciones de todas las actividades del mes siguiente” (PEDIFE3)</p> <p>“El tiempo yo creo que es el mayor obstáculo que tenemos las Diferenciales en los colegios, es el tiempo el que siempre falta, tratamos de organizarlo de la mejor manera” (PEDIFE4)</p> <p>“El tema administrativo que es la mayor carga yo creo en este minuto de las Educadoras Diferenciales “(PEDIFE) (referido como dificultad dado a que no permite poder responder a todas las labores que requiere Co-Docencia)</p> <p>“Y a nosotros poco a poco se nos fue dando apertura y ese directorio en algún minuto entendió lo que nosotras hacíamos y nos fueron dejando esos espacios también para la comunidad educativa nos conozcan porque había algunos que nos preguntaban ¿Chiquillas que hacen? no tenía ni idea. En ese sentido yo creo que hay una traba, un obstaculizar de que este proceso haya sido mucho más fluido” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--	---

			<p>“Yo creo que fácilmente, serían cuatro o cinco años que fueron difíciles, fue un trabajo arduo de tratar de que entendiera cuál era la labor” (PEDIFE4) (referido al período de tiempo que las Educadoras de Párvulos comprendieran la labor de la Educadora Diferencial)</p> <p>“Nosotras como Educadoras Diferenciales íbamos con la idea de que teníamos que adaptarnos, flexibilizar, pero ellas a la vez tener esa apertura e inicialmente ellas nos vieron como una ayudante y les digo que hubo años que sí me sentí como la ayudante y no como parte de, entonces por eso digo que viene de ambos lados” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo creo que las Educadoras de Párvulos siempre tuvieron la visión de que nosotras íbamos a ser casi las espías o un poco las cuestionadoras de sus trabajos, un poco las personas críticas de su labor, lo cual no era así.” (PEDIFE.4)</p> <p>“Yo creo que el problema estuvo en que cada vez que se propuso a la Escuela Básica esta nueva transformación de la educación a través del Decreto 170 nunca se explicó con claridad. Entonces yo creo que tanto los equipos directivos que estaban en el colegio, como los docentes que estaban ahí no entendían de qué se trataba el decreto 170, entonces fuimos llegando las Educadoras Diferenciales, pero tampoco ellos tenían una claridad de qué es esto que íbamos a hacer las diferenciales, por lo tanto, tampoco entendía cuál era el trabajo de Co-enseñanza” (PEDIFE4)</p> <p>“Lo ideal sería que tuviéramos un tiempo destinado a solamente planificar juntas, pero no se da en la realidad”. (PEDIFE4)</p> <p>“La planificación es super importante porque hay que hacer Adecuaciones Curriculares para algunos estudiantes y cuando no la tengo no logro hacerlas, entonces en ese sentido ese trabajo</p>
--	--	--	---

			<p>es súper complejo y por eso las Educadoras de Párvulos en mi caso igual se apuran siempre mucho para entregarme las planificaciones, pero los tiempos nos juegan siempre en contra para hacer un trabajo mucho más efectivo en relación a la planificación, lo intentamos hacer, pero es difícil la realidad”. (PEDIFE4)</p> <p>“Pero generalmente me entregan la planificación lista porque es muy difícil establecer un horario con las Educadoras de Párvulos porque tienen un horario específico de planificación que nosotras no tenemos y que no concuerda con nuestros tiempos y nuestros horarios” (PEDIFE4)</p> <p>“También me costó entender cuál era mi labor dentro de un PIE, porque yo venía de trabajar en una Escuela de Lenguaje, entonces tampoco tenía muy claro en un minuto pensaba que estaba bien que pensarán que yo soy su ayudante, entonces entraba incluso en esa duda.” (PEDIFE4)</p>
		<p>Desafíos en la labor de Co-enseñanza</p>	<p>Comentarios referidos a las oportunidades de mejora que surgen desde el ejercicio de Co-enseñanza</p> <p>“Yo creo que el gran desafío es la disposición a trabajar en equipo y yo creo que eso tiene que ver con una forma de ser de nosotros, porque están las estrategias, ya están todas las leyes, hay algunas Orientaciones Pedagógicas que te entrega el gobierno, algunas metodologías, está la teoría (...) pero una de las cosas fundamentales y que es un desafío y que a veces te pone una barrera para hacer el trabajo colaborativo, es la disposición y la voluntad de querer mejorar y abrir tu espacio” (PEDEPA1)</p> <p>“En Educación parvularia pasa que la sala es de todas las adultas que trabajan ahí con nosotras, entonces uno de los desafíos yo creo que tiene que ver con entender que esta Co-Docencia es una oportunidad y no es una amenaza, que me imagino que en algunos momentos se pueden sentir amenazadas.” (PEDEPA1)</p>

			<p>”“Se puede dar una Co-docencia que tenga bastantes desafíos desde lo interpersonal, porque somos personas, somos profesionales y a veces nos equivocamos, pero el desafío es mantener la relación pedagógica de las profesoras con los estudiantes y con las familias” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo creo que una oportunidad de mejora es la cantidad de carga laboral que tiene la Educadora Diferencial (...) hay que tratar de darle más tiempo a la Educadora Diferencial, no saturar con tantos cursos, porque no puede abordar tanto” (PEDEPA2)</p> <p>“Como oportunidad de mejora yo creo que la flexibilidad de nosotras las Educadoras Párvulos, nosotras en esta tarea de liderar tanto, de cautelar tanto lo que pasa en la sala, de la relación con la familia, nos vamos apropiando mucho de ese espacio” (PEDEPA2)</p> <p>“Y bueno otra oportunidad de mejora, sería que a lo largo de los años, está visión de inclusión no sea vista como algo positivo o algo destacable, sino que fuera visto como algo normal. Siento que el sistema educativo estaba muy al debe todavía con ellos, nosotros por nuestras prácticas, pero también por lo sistémico deberíamos responder y ser capaces acogerlos a ellos con la misma capacidad que acogemos a todos nuestros estudiantes, entonces nosotros deberíamos tener muchas instancias más formativas para poder enfrentar las diferentes nee presentes en el aula” (PEDEPA2)</p> <p>“Siento que eso hay que mejorar ya una vez que volvamos de manera presencial, poder reunirnos de alguna forma con la Educadora de Párvulos para poder hacer las planificaciones en conjunto y ver de qué manera vamos a hacer la actividad para abordarla con los niños” (PEDIFE3)</p>
--	--	--	--

			<p>“Es una oportunidad de mejora que las Educadoras de Párvulos poco a poco vayan comprendiendo que es un apoyo que voy a estar brindándole dentro del aula, un apoyo frente a los niños” (PEDIFE3)</p> <p>“Es un desafío que el trabajo en el aula sea más horizontal, más a la par en nosotras las Educadoras Diferenciales y las Educadoras de Párvulos” (PEDIFE3)</p> <p>“Creo que es un desafío separar un poquito lo profesional y lo personal y así poder hablar acerca de cómo realizamos una actividad sin sentirse atacadas” (PEDIFE3)</p> <p>“Que no sea la necesidad de tener una Educadora Diferencial en la sala. Ya no es “que tiene que estar la Educadora Diferencial” sino que es una parte de, no es una necesidad sino un aporte, pero que cuando yo no esté, ella igual poder y tener todas las consideraciones qué uno ha ido conversando o sea tenerlas consideradas y trabajarlas. Entonces siento que en este aspecto deberían tener la autonomía las Educadoras de Párvulos de considerar todas las conversaciones acerca de estrategias para abordar en el aula” (PEDIFE3)</p> <p>“Los tiempos maximizarlos y darles el tiempo que se requiere a lo que realmente es importante, yo creo ese es un desafío grande para mejorar esta labor en conjunto” (PEDIFE4)</p> <p>“La idea es que se entienda que es una Co enseñanza de a dos y que vamos a elaborar y buscar estrategias y metodologías para trabajar en pos de ese curso, en pos de nuestros niños PIE, pero en conjunto de dos, no una sobre la otra” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo creo que ese es un gran desafío que las Diferenciales hagamos notar nuestra presencia, nos hagamos valorar como profesionales que somos, el cómo nosotras podemos aportar de manera</p>
--	--	--	---

			<p>muy positiva en lo que es el proceso educativo (...) porque para algunas cosas éramos parte de la comunidad educativa y para otras parte del programa PIE” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo creo que ahí también hay un punto importante que nosotras las Educadoras Diferenciales destaquemos cuando hagamos reuniones de Consejo General de lo importante que es que realicemos las planificaciones en conjunto, para nosotras poder hacer nuestros aporte (...)el tiempo para eso no está especificado porque los horarios son distintos; coordinar los horarios entre las Educadoras Diferenciales y los profesores de aula es super complejo tratamos de hacerlo y tratamos incluso en algún colaborativo de tomar unos minutos para revisar alguna planificación pero es super complejo” (PEDIFE4)</p> <p>“Generar los tiempos en las escuelas yo creo que es primordial, yo creo que aquí se debería hacer un trabajo en conjunto con los equipo directivos, con la comunidad educativa como para que sean ellos los que transmitan a las entidades superiores el cómo hacer mucho más efectivo y fructífero lo que una va realizando o sea simplificar qué es lo que necesito yo ¿Necesito 20.000 documentos y papeles para que sea una educación de calidad? ¿o priorizo? Yo creo que hay hacer una revisión y priorización de lo qué es realmente necesario para tener una educación de calidad” (PEDIFE4)</p>
		<p>Aspectos Facilitadores en la labor de Co-enseñanza</p>	<p>Comentarios acerca de las acciones y actitudes que facilitaron la Co-enseñanza vivenciada por</p> <p>“Acordamos con la Educadora Diferencial que el acompañamiento de los/as niños/as en aula iba a ser compartido” (PEDEPA1)</p> <p>“Uno de los factores importantes de la Co-Docencia que nosotras tuvimos es la disposición, la voluntad de querer hacer algo distinto, no por ti ni por el otro, sino que por los niños y las niñas y sus necesidades” (PEDEPA1)</p>

			<p>cada profesional</p> <p>“Es muy importante la flexibilidad, ver que si las cosas no resultan pasemos a otras” (referido al desarrollo de la clase) (PEDEPA1)</p> <p>“Todo lo que ocurre arriba me refiero entre las Co-docentes, baja y es súper importante mantener las dinámicas de relaciones afectivas armoniosas y que sean siempre pensando que cualquier dificultad encuentres, que vas a tener que resolver con tu Co Docente y eso nosotras siempre intentamos procurar que sucediera” (PEDEPA1)</p> <p>“Esto de los valores que no tienen que ver con la educación en general, pero particularmente en co-docencia, la humildad, de decir “Mira yo no sabía esto, pero me encanta aprenderlo contigo” y eso es muy significativo para ambas” (PEDEPA1)</p> <p>“Llegábamos a tal confianza en algún minuto que nos mirábamos y decíamos “a ya yo hago esto, yo me acuerdo de lo que teníamos que hacer” (PEDEPA1)</p> <p>“He tenido 4 Educadoras Diferenciales y 4 Técnico en párvulos, pero con todas me encargo de hacer equipo y a todas les digo lo mismo, nosotras somos una parte, todas somos parte del todo” (PEDEPA2)</p> <p>“Entonces nos hemos ido adecuando porque las relaciones interpersonales dentro del aula son una adaptación mutua, para las dos partes entonces hemos adaptado nuestras estrategias, nuestras formas de hacer pedagogía, nuestros métodos de evaluación y hemos tratado de que todo sea trabajo en equipo” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	---

			<p>“Tratamos de que las situaciones que suceden trabajarlas desde la amabilidad, entendiendo qué si pasó algo, un dicho o alguien pasó a llevar no fue su intención, siempre fue su intención de colaborar con los niños, hacerle bien pero siempre desde la amabilidad. (PEDEPA2)</p> <p>“Esa seguridad con la que debemos enfrentar el aula, una se apoya con la compañera, se complementa, entonces la profe diferencial para mí es una parte y yo soy otra parte y la técnico es otra parte” (PEDEPA2)</p> <p>“Tenemos miradas de los niños a veces muy distintas, pero que esa mirada distinta nos ayuda a complementarnos” (PEDIFE3)</p> <p>“El querer trabajar con otros, independiente de sus diferencias” (PEDIFE3)</p> <p>“Aceptar trabajar con otras personas eso ha sido súper importante” (PEDIFE3)</p> <p>“Yo creo que aquí todo lo que son las actitudes blandas se desarrollan con mayor fuerza porque tiene que ser así, sino se hace imposible establecer una co-docencia dentro del aula si tu no amplias tu mente.” (PEDIFE4)</p> <p>“Mientras más tiempo estás con la persona, adquieres mayor confianza, te conoces de mejor manera y tienes esa capacidad de decirle al otro de buena manera, que es lo que tú crees que están haciendo bien o que es lo que tú crees que hacen mal, llegar a un consenso.” (PEDIFE4)</p> <p>“Para mí ha sido favorecedor trabajar con las educadoras porque se han mantenido siempre en el tiempo, entonces hay un lazo mucho mayor” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--

			<p>“Finalmente aquí hay una labor de afiatamiento para realizar la organización de la clase.” (PEDIFE.4)</p> <p>“No hay aquí lo que yo les he dicho que es super importante, una lucha de egos aquí no hay ninguna que sea más importante que la otra, el valorar a mi colega como un complemento como un aporte a esta labor de Co-Docencia” (PEDIFE4)</p> <p>“Por un lado yo creo que las educadoras han afinado tanto sus sentidos y han aprendido a detectar ciertas características de ciertos estudiantes” (PEDIFE4)</p> <p>“Siempre me mantuve con las mismas educadoras, asique yo creo que también eso ha sido favorecedor porque hemos ido aprendiendo juntas de esta experiencia, de irla modificando en conjunto” (PEDIFE4)</p> <p>“Mi primer director con el transcurso del tiempo fue entendiendo cuál era nuestra labor en el aula, porque colegas mías igual se lo manifestaron, que nos sentíamos finalmente como la asistente, sin desmerecer a la asistente que su trabajo es espectacularmente necesario, pero no estoy ahí para repartir guías de trabajo, o para que me digan pueden ir a buscarme eso o imprimir estas hojas que me faltaron, no no estoy para eso, quiero ser un aporte mayor” (PEDIFE4)</p>
		Fortalezas de la Co-Enseñanza	<p>Comentarios declarados acerca de las fortalezas vinculadas al</p> <p>“Una de las fortalezas, fue el aprender a enseñar distinto o aprender acompañar el aprendizaje de maneras distintas y eso fue muy bonito” (PEDEPA1)</p> <p>“Fortalezas, bueno ya se las dije, enriquecimiento, aprendizaje permanente, la amorosidad que se genera, bueno me imagino que en algunos espacios, yo tuve una experiencia así” (PEDEPA1)</p>

			<p>ejercicio de Co-enseñanza vivenciado por cada profesional</p>	<p>“Las fortaleza tiene que ver también con lo bueno que les dije de los espacios armoniosos, de qué mejora las relaciones y además es un apoyo fundamental tener un colaborador encuentro lo mejor del mundo” (PEDEPA1)</p> <p>“Yo siento que gracias a ésta Co-Docencia pudimos comenzar a responder de manera efectiva y clara a las NEE de los chicos y chicas que teníamos en el aula” (PEDEPA1)</p> <p>“Respecto de la Co-Docencia lo qué pasa en ese espacio mejora la relación entre los niños, bueno siempre que se lleven bien las Co Docentes hay una armonía, esto hace una bajada a los niños y los niños que se llevan bien” (PEDEPA1)</p> <p>“Si te lo pudiera definir en palabras, la Co-docencia sería enriquecimiento, apoyo y colaboración” (PEDEPA2)</p> <p>“Ya bueno cómo fortaleza del trabajo de la Co docencia yo diría que el trabajo en equipo esa es una habilidad que te va a servir en todos los aspectos de tu vida no solamente en el ámbito del trabajo, el trabajo en equipo, la colaboración, el ser compasivo también entender que una a veces se puede equivocar. (PEDEPA2)</p> <p>“Las fortalezas del área disciplinar yo creo que el aprendizaje de una disciplina que no era precisamente la que tú estudiaste pero que igual te nutres de eso y aprendes. Y bueno aprendiendo de la disciplina de las particularidades de cada necesidad educativa y eso se agradece porque eso le amplía a una su visión, te da más expertise profesional también impacta en el trabajo con los niños y con las familias también eso es un beneficio” (PEDEPA2)</p>
--	--	--	--	--

			<p>“La tercera fortaleza vendría siendo la diversificación que tienen, la enseñanza cambia mucho, antes cuando se usaba solo un material o se usaba solo una estrategia o se creía que todos los niños tenían que hacer lo mismo la misma clase y ahora no, nos abrimos a esa posibilidad” (PEDEPA2)</p> <p>“Siento que una fortaleza fue el haberse abierto a la posibilidad de crear un equipo no solo conformado por la Educadora de párvulos, sino que con un agente externo a lo que ellas estaban acostumbradas a trabajar! (PEDIFE3)</p> <p>“Yo creo que las fortalezas de poder trabajar con las educadoras de párvulos, una es el respeto, porque el respeto es mutuo por la labor de cada una, lo que es súper importante en este tipo de trabajo” .(PEDIFE3)</p> <p>“El poder escucharnos, el poder aceptarnos y validarnos como profesionales de distintas áreas, también creo que ha sido muy importante. Porque también en la medida que a una la van validando, se van dando cuenta del trabajo que uno hace, de entender la importancia de este trabajo” (PEDIFE3)</p> <p>“Otra fortaleza ha sido que en la medida que ya nos hemos aceptado, de que podemos trabajar con otras personas fuera del área, facilita también el trabajo... facilita bastante en realidad (PEDIFE.3)</p> <p>“Yo creo que ha sido una construcción súper grande porque finalmente ellas (Las Educadoras de párvulos) han ido aprendiendo, un poco a detectar características, en fijarse más a hacer un poco más minuciosa en este trabajo de relojería que hacemos las diferenciales, que somos como muy detallistas nos vamos a lo muy mínimo, a la observación muy profunda, eso lo han ido agudizando ellas también. El hecho de que es un grupo tan grande, entonces lo que no ven dos</p>
--	--	--	---

			<p>ojos, lo ven cuatro o lo ven seis, yo encuentro que por eso también ha sido una contribución super grande” (PEDIFE4)</p> <p>“Dentro de las fortalezas lo que hemos hecho nosotros ha sido adquirir un grado de confianza tal personal y profesional que nos ha permitido desarrollar un trabajo equipo” (PEDIFE4)</p> <p>“El compromiso hay un compromiso personal y un compromiso profesional de ambas partes o sea yo me encontré con Educadoras de este colegio que son las que trabajo que son muy responsables con su labor profesional y muy comprometidas muy profesionales” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo soy educadora diferencial y no por eso soy más que mi colega porque es educadora de párvulos, y al revés lo mismo no es que ella sea superior a mí, entonces el dejar los egos de lado y el ver a tu otro par que está compartiendo la enseñanza en el aula como tu igual, como tu par, no como tu competencia, la veo como un aporte para mí, en lo personal y profesional y quiero que ella lo sienta de la misma manera, que yo soy un aporte para ella, un apoyo para ella en lo profesional y en lo personal” (PEDIFE4)</p> <p>“A diferencia de ahora que con el tiempo eso ha ido evolucionando y ahora realmente hay una labor compartida, en donde yo les digo que he aprendido muchas cosas, por ejemplo, las matemáticas cómo se enseñan, como se enfocan en los niveles iniciales, en prebásica y ahí he ido aprendiendo con ellas, como los conceptos” (PEDIFE4)</p> <p>“Yo creo que ha habido un aprendizaje mutuo, he aprendido en el fondo de lo que es mi especialidad, de lenguaje y cómo ir abordando, como ir modificando, cómo sacar mayor parte de esas actividades, y yo al mismo tiempo he aprendido de ellas” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	---

Categoría 4	Descripción Categoría	Subcategoría	Descripción Subcategorías	Textualidades
Percepciones respecto de la implementación de la Co-enseñanza	Discursos relacionados acerca de las impresiones experimentadas y juicios realizados en el período de la implementación de la Co-enseñanza	Opiniones del ejercicio de Co-enseñanza	Comentarios acerca de las opiniones que surgen del desarrollo de la Co-enseñanza que lleva a cabo cada profesional	<p>“En Co-Docencia nadie es líder, aquí nadie es el que manda, es totalmente compartido, para eso es importante desde el inicio hacerlo compartido, planificar llevar a cabo y además evaluar los procesos” (PEDEPA1)</p> <p>“Finalmente esto es una es una tríada, es esta danza que uno genera articularia entre lo que las educadores diferenciales saben lo que las educadora de párvulos saben y desde ahí se puede construir un espacio inclusivo mucho más verdadero” (PEDEPA1)</p> <p>“La Co-docencia para mí también va en eso de apoyarse mutuamente a partir de la disciplina que ella tenga y de la disciplina que yo tengo, hacer ahí una fusión perfecta o casi” (PEDEPA2)</p> <p>“La meta de la Co-docencia yo creo es disminuir las barreras que tienen todos los niños del curso, no solo los niños del PIE” (PEDEPA2)</p> <p>“Yo creo que uno cuando trabaja en la educación, cuando está haciendo un bien, tienen que siempre mantenerse centrada en para que uno está ahí, yo no estoy ahí para confrontarse con mi</p>

				<p>compañera, sino que para ser profesora de los niños y formar a nuestras familias” (PEDEPA2)</p> <p>“Si nosotras somos una Co Docencia, entonces las dos somos las líderes del proceso, las dos somos las profesoras de los niños(...) ellos tienen que reconocer la figura de liderazgo en sus dos profesoras, tienen que tener la seguridad que van a recibir la misma guía y el mismo amor por parte de las dos” (PEDEPA2)</p> <p>“En Co-docencia yo creo que uno nunca es el todo, eso yo creo que siempre somos una parte, y esas partes cuando se juntan, explosión de universo” (PEDEPA2)</p> <p>“Es sumamente importante poder conversar, escucharse, dar la visión que tiene la educadora de párvulos acerca del niño de qué manera lo veo yo, entonces desde ahí empezar a trabajar (...) Siento que no puedo concebir ahora el trabajar de manera aislada, no se puede” (PEDIFE3)</p> <p>“Encontramos en un punto medio donde tanto la educadora de párvulos como la profesora diferencial están aportando están viendo al niño de manera integral, ahí siento que es cuando se hace efectivo realmente el trabajo en conjunto” (PEDIFE3)</p> <p>“Ahora es un grupo curso y nosotras vamos a realizar un trabajo de co-docencia en favor de este curso, por lo tanto, vamos a identificar las NEE que puedan tener otros niños sin ser niños</p>
--	--	--	--	---

				<p>con diagnósticos específicos de algún profesional” (PEDIFE4)</p> <p>“Ver a tu otro par que está compartiendo la enseñanza en el aula como tu igual, como tu par, no como tu competencia” (PEDIFE4)</p>
		<p>Valoración del ejercicio de Co-enseñanza</p>	<p>Comentarios de aspectos positivos y negativos del trabajo de Co-enseñanza</p>	<p>“Lo que significó para mí, como les había dicho significó crecimiento personal, crecimiento profesional, apertura de mente saber que podíamos” (PEDEPA1)</p> <p>“Fue una experiencia enriquecedora, maravillosa, de aprendizaje permanente amoroso (...) porque una sabe ciertas cosas, pero tienes muchos límites, estás muy limitado y cuando estamos con otro esto se abre es como una apertura y no sabía cosas súper sencillas” (PEDEPA1)</p> <p>“La Co-Docencia es un trabajo que te da seguridad (PEDEPA2)</p> <p>“A través de la relación con los otros en Co-Docencia uno también se va conociendo, entonces uno va viendo cuáles son sus oportunidades de mejora a través de lo que hace o de lo que a uno no le parece de la otra persona, entonces siempre es aprendizaje” (PEDEPA2)</p> <p>“Para mí la Co-docencia ha significado una oportunidad de mejora y para aprender, y para tener una mirada inclusiva del proceso de enseñanza” (PEDEPA2)</p>

				<p>“Ella es especialista en su área y yo soy especialista en mi área y ambas nos complementamos para tener un logro en común, entonces el juntar esas dos áreas siento que para mí ha sido súper importante” (PEDIFE3)</p> <p>“Ahora hemos podido hacer un trabajo distinto en el sentido de que poco a poco me he ido incorporando al trabajo que ellas hacen desde las planificaciones, desde las evaluaciones, entonces ha sido, “Como les decía paso a paso” (PEDIFE3)</p> <p>“Yo creo que ha sido una labor super significativa la de Co-Docencia y distinta del cómo me sentí al inicio a como hoy en día compartiendo la labor con ella, ahora me tiene contenta el trabajo con las Educadoras” (PEDIFE.4)</p> <p>“Yo creo que en ese sentido esta labor conjunto ha contribuido al crecimiento profesional y, así, poder detectar las necesidades educativas de todo el curso y de cómo poder ir abordándolas en conjunto” (PEDIFE4)</p> <p>“Nuestra labor conjunta si contribuye porque cada una percibe características distintas de un estudiante, las juntamos, las conversamos, aunamos criterios y tomar decisiones frente a ello, ósea no dejar ahí la situación” (PEDIFE4)</p> <p>“Finalmente es un aprendizaje mutuo, como en una carrera, pero corriéndola en conjunto las dos, con la educadora” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--	---

		<p>Valoración Roles</p>	<p>Comentarios acerca de la valoración de los roles de las profesionales que participan en la labor de Co-enseñanza</p>	<p>“La contratación de las Educadoras Diferenciales fue un punto vital (...) desde el día que llegaron las educadoras diferenciales cómo que nosotras respiramos dijimos por fin tenemos ayuda” (PEDEPA1)</p> <p>“Trabajar con la Educadora Diferencial yo siento que es una apertura como que te explota la mente así (...) vas aprendiendo con un otro, eso es muy bonito” (PEDEPA1)</p> <p>“2,3 años después no podíamos vivir sin ellas, entonces yo creo que una también se acostumbra a eso y es una construcción fundamental a cualquiera, no sólo a la Necesidad Educativa Especial” (PEDEPA1)</p> <p>“Entonces había una relación que las Educadoras Diferenciales tienen con los niños que es muy distinta a la relación que nosotras (...) entonces es importante ese "Mirar al otro como un otro significativo para ti desde el aprendizaje" Ciertamente, yo aprendo de ti, “me encanta cómo trabajas con tus niños y ahora vamos a trabajar en conjunto y al final, homologamos de cierta manera nuestros saberes y haceres” (PEDEPA1)</p> <p>“Cuando nosotras teníamos niños Necesidades Educativas Especiales tanto Transitorias como Permanentes, necesitamos recursos, necesitamos personas, necesitamos trabajar en comunidad y se necesitan más recursos (...) entonces cuando estamos juntas estas diferencias se alivianan un poco el trabajo y</p>
--	--	-------------------------	---	--

				<p>decimos a la Educadora Diferencial mira de verdad te necesitábamos” (PEDEPA1)</p> <p>“Trabajar con una Educadora Diferencial quita totalmente las barreras de acceso, o sea una puede decir "No, no puedo no puedo recibir a tu hijo, porque no me siento preparada", pero tener una Educadora Diferencial ya es preparación” (PEDEPA1)</p> <p>“Mis prácticas, diría que siento que están mucho más completas con la mirada de la colega Diferencial, porque digo ella es la especialista en esto, si yo hago algo que no está bien, me dirá y me complementará” (PEDEPA2)</p> <p>“Las Educadoras Diferenciales tienen una capacidad de escucha atenta tan grande que los niños hacen una comunicación muy fluida con ella, entonces es una fortaleza” (PEDEPA2)</p> <p>“Para mi la Educadora Diferencial es mi pieza clave porque siempre tiene que estar ahí, con su mirada, entonces para mí es muy enriquecedor” (PEDEPA2)</p> <p>“Si algo he aprendido en esta Co-Docencia aparte de lo pedagógico, curricular, toda la mirada con la que las Educadoras diferenciales se relacionan con los apoderados” (PEDEPA2)</p> <p>“Las Educadoras de párvulos son secas en su área” (PEDIFE3)</p>
--	--	--	--	---

				<p>“Realmente valoro el trabajo de la educadora de párvulos, es tremendo” (PEDIFE3)</p> <p>“Darme cuenta que pucha ellas igual manejan muchas cosas que quizás a nosotras como Educadoras diferenciales nos pueden faltar, ellas son como bien completas” (PEDIFE3)</p> <p>“Trabajar con la educadora de párvulos poco a poco pienso que ha sido un gran aporte” porque tenemos unas miradas de los niños a veces muy distintas pero que esa mirada distinta nos ayuda a complementarnos (PEDIFE3)</p> <p>“La veo como un aporte para mí, en lo personal y profesional y quiero que ella lo sienta de la misma manera” (PEDIFE4)</p>
--	--	--	--	--

