



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**Percepciones de educadora diferencial y docentes de aula regular
acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E
del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro
de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

**- SOTO RAMÍREZ, GISSELLE GEORGINA
- VEGA FIGUEROA, CAROLINA BELÉN**

**MENCIÓN DISCAPACIDAD COGNITIVA
Y ALTERACIONES SEVERAS DEL
DESARROLLO**

**PROFESOR GUÍA: NORA ARCE
ESPINOZA.**

**SANTIAGO, CHILE
2017**

Agradezco a Dios por su infinito amor, por las grandes bendiciones que ha entregado a mi vida, por ser quien me acompaña y fortalece día a día.

Quiero agradecer a mi madre Ema, quien ha sido mi fiel compañera y amiga, quien ha entregado todo con mucho esfuerzo, para apoyarme en este camino, a mi padre Leonel por su amor y apoyo, ellos son quienes llenan mi vida, los que me han enseñado que para alcanzar mis sueños, debo esforzarme y ser perseverante.

A mi hermano Joshua, por brindarme su apoyo e incondicional amor, a Salomón quien ha sido un apoyo fundamental en todo este proceso, con quien hemos aprendido grandes cosas de la vida, mi compañero, amigo y mi gran amor.

A Carolina, mi amiga y compañera de muchas batallas, quien se ha atrevido a enfrentar cada uno de los desafíos y metas que se nos han presentado en este camino, logrando alcanzar con mucho esfuerzo cada objetivo propuesto.

A mi familia, abuelos, tíos, primos, por su apoyo, amor y hermosa unión que sin duda alguna, es la mejor compañía en momentos de tristeza y felicidad, a Alejandra y Jorge, por ser quienes me motivaron y apoyaron desde un comienzo a emprender este hermoso camino, demostrando su cariño, humildad y preocupación en cada momento.

Agradezco al Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis junto a su equipo de profesionales, por permitirnos realizar esta investigación, también así, por brindarnos la oportunidad de vivenciar tal experiencia.

A cada una de mis amigas/os, profesores y aquellas personas especiales que me brindaron su apoyo y han sido parte de este proceso.

Gisselle Georgina Soto Ramírez

***“Todas las batallas en la vida sirven para enseñarnos algo,
inclusive aquellas que perdemos”***

Paulo Coelho

1. ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRAC	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS	10
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	11
1.2.1 JUSTIFICACIÓN.....	11
1.2.2 IMPORTANCIA.....	14
1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.	14
1.3.1 PREGUNTA GUÍA.....	14
1.3.2 PREGUNTAS.....	15
1.4 LIMITACIONES	15
1.5 SUPUESTOS	15
1.6 OBJETIVOS	16
1.6.1 OBJETIVO GENERAL.....	16
1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
CAPÍTULO II	17
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO	17
2.1.1 SISTEMA CARCELARIO.....	18
2.2 EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO	21
2.2.1 EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD	22
2.2.2 PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO	23
2.3 EDUCACIÓN PARA ADULTOS	24
2.3.1 EDUCACIÓN	24
2.4 EDUCACIÓN PARA ADULTOS	25
2.4.1 DECRETO SUPREMO 257: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS.	26
2.5 PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	27
2.5.1 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	28
2.5.2 TIPOS DE DIAGNÓSTICOS PARA EL INGRESO A UN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	30
2.6 TRABAJO COLABORATIVO	31
2.6.1 CO-DOCENCIA.....	32
2.6.2 ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN FUNCIÓN AL TRABAJO COLABORATIVO Y CO-DOCENCIA	33
2.6.3 EQUIPO DE AULA.....	33
2.6.4 ELEMENTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	34
2.6.5 ENFOQUES DE LA CO-DOCENCIA	35
2.7 LICEO DE ADULTOS HERBERT VARGAS WALLIS	36
2.7.1 RESEÑA HISTÓRICA	36

2.7.2	ÁREAS CONTEMPLADAS EN EL LICEO.....	38
2.7.3	FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA	38
2.7.4	IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	39
CAPÍTULO III		41
3.	MARCO METODOLÓGICO.....	41
3.1	ANTECEDENTES DEL ENFOQUE.....	41
3.2	TIPO DE ESTUDIO O NIVEL DE PROFUNDIDAD	42
3.3	FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO	43
3.4	ESCENARIO	43
3.5	ACTORES	44
3.6	FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS	46
3.7	MODELO DE TÉCNICAS A EMPLEAR	47
3.8	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	50
3.9	RECOGIDA DE INFORMACIÓN	51
CAPÍTULO IV.....		55
4.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	55
4.1	TRABAJO DE CAMPO.....	55
4.2	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA	57
4.2.1	ROLES DEL EQUIPO DE AULA:	57
4.2.2	ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR TRABAJO COLABORATIVO:	65
4.2.3	FORTALEZAS Y DEBILIDADES:	73
5.	CONCLUSIONES	79
6.	SUGERENCIAS.....	86
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	88
8.	ANEXOS.....	93
8.1	OBSERVACIONES DIRECTAS NO PARTICIPANTES	93
8.1.1	OBSERVACIÓN N°1 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	93
8.1.2	OBSERVACIÓN N°2 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	95
8.1.3	OBSERVACIÓN N°1 MATEMÁTICAS.....	97
8.1.4	OBSERVACIÓN N°2 MATEMÁTICAS.....	102
8.2	ENTREVISTAS	105
8.2.1	ENTREVISTA N°1, EDUCADORA DIFERENCIAL	105
8.2.2	ENTREVISTA N°2, PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS.....	114
8.2.3	ENTREVISTA N°3 PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	120

2. ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: "ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN". FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	45
TABLA 2: CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	47
TABLA 3: PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	56
TABLA 4: CATEGORIZACIÓN: CLASIFICACIÓN DE CÓDIGOS Y COLORES. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	56

3. ÍNDICE DE FIGURAS:

FIGURA 1: "ESQUEMA MARCO TEÓRICO". FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	17
--	----

4. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:

ILUSTRACIÓN 1: ENFOQUES DE LA CO-DOCENCIA, EN BASE A LAS "ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y EVALUACIÓN DE UN PIE", MINEDUC (DECRETO 170/2009). FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	35
---	----

RESUMEN

El presente estudio analiza las percepciones de los docentes de aula regular y la educadora diferencial del curso 1ºE, acerca del trabajo colaborativo que se genera en el Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, ubicado dentro del Centro de Detención Preventiva Santiago Sur, la cual está basada en el Decreto 170, Capítulo III “Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE”.

La metodología de esta investigación se fundamenta bajo el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y diseño estudio de caso. Las técnicas de recogida de información utilizadas es la observación directa no participante y una entrevista semiestructurada, aplicada a los docentes de aula regular y educador diferencial del primer nivel básico, específicamente el curso 1ºE.

El curso escogido es en función a las características de este, ya que presenta la mayor cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales pertenecientes al programa de integración escolar.

ABSTRAC

The present study aims to analyze the perceptions of the teachers of the regular classroom and differential educator of the course 1ºE, about the collaborative work that is generated in the Adult Lyceum Herbert Vargas Wallis, located inside the Center of Preventive Detention Santiago Sur, which is based In Decree 170, Chapter III "Guidelines for collaborative work and evaluation of a PIE".

The methodology of this research is based on the qualitative approach, with type of descriptive study and case study. The information gathering techniques used are direct non-participant observation and a semi-structured interview, applied to teachers of the regular classroom and differential educator of the first basic level, exactly of the 1º E course.

The chosen course is based on the characteristics of this one, since it presents the largest number of students with special educational needs belonging to the School integration program.

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias utilizadas desde un enfoque inclusivo para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes atendiendo a la diversidad. La incorporación de este enfoque implica cambios en cuanto a la labor docente y su gestión en el currículum, provocando transformaciones en el paradigma tradicional conductista y beneficios en las prácticas pedagógicas, lo que potencia el aprendizaje de todos los estudiantes y profesionales de la educación.

Para muchos autores, referirse a atención a la diversidad es hablar de la calidad de la educación; de igualdad y justicia social y es, en definitiva, hablar de nosotros mismos y de nuestro trabajo como docentes (Rodríguez, 2001). Actualmente estos términos de igualdad y justicia social han provocado grandes inquietudes a nivel sociológico y pedagógico, por ende, es necesario que el trabajo docente vaya en función de la diversidad del alumnado y se considere el trabajo colaborativo, como principal herramienta para minimizar las barreras existentes tales como las que menciona el Decreto N°83/2015 barreras de participación, acceso a la información, expresión y comunicación.

Es por ello que el Decreto 170/2009, que "Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial" establece entre otras cosas realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes en aquellos establecimientos educacionales que cuenten con el programa de integración escolar (PIE). Para esto es necesario que el principal objetivo sea acercar a los estudiantes al currículum nacional, utilizando diversas estrategias, metodologías, actividades, materiales y evaluaciones sin perder de vista las necesidades educativas específicas de cada uno.

El contexto donde se lleva a cabo esta investigación posee dos características que inciden preponderantemente en la implementación del trabajo colaborativo, el cual se establece bajo el Decreto 170/2009. La primera consiste en el espacio físico en que se encuentra inmerso el liceo, ya que se ubica dentro del centro de detención preventiva (CDP) Santiago Sur y la segunda es atender pedagógicamente a estudiantes jóvenes y adultos privados de libertad.

En Chile la Educación Penitenciaria emerge en 1925 cuya orientación educativa para los recintos penitenciarios, surge a partir de los altos índices de analfabetismo existente entre los privados de libertad, como una forma de motivar a la población penal y se establece como requisito para la obtención de libertad condicional y de otros beneficios intrapenitenciarios el asistir a la escuela del recinto penitenciario, y saber leer y escribir (Gendarmería de Chile, 2013).

Como plantea Scarfó (2009) la concepción de la educación como un derecho humano es el primer escalón que lleva a reconocer a las personas detenidas como sujetos de derechos, es decir la educación en contexto de encierro debe ser el ejercicio de un derecho orientado a mejorar la calidad de vida que le permita a la persona desarrollarse integralmente.

La segunda característica presente en esta investigación es la educación que se imparte en los recintos penitenciarios de Chile que corresponde a los Planes y Programas de Educación de Adultos de modalidad científico-humanista, aprobados por el Ministerio de Educación, exactamente en el Decreto 257 (2009), el cual establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación.

El concepto de educación para jóvenes y adultos se entiende como aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de las personas (Sarrate, 1997). Frente a esto los planes y programas buscan asegurar el acceso al sistema educativo, brindándoles las oportunidades necesarias y adecuadas en cuanto a sus intereses, características y necesidades, promoviendo la formación integral y permanente de las personas.

A partir de los conceptos mencionados anteriormente, esta investigación pretende conocer las percepciones de los docentes de aula regular y de la educadora diferencial que intervienen el primer nivel básico precisamente en el curso 1°E, acerca de cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo en el liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado al interior del centro de detención preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría) que permita la atención oportuna a la diversidad, para maximizar las oportunidades de

aprendizaje de todos los estudiantes, minimizando en lo posible las barreras que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación.

La estructura del presente estudio comienza con el planteamiento del problema, posteriormente se da paso a la justificación y a la importancia de llevar a cabo esta investigación, para definir y guiar el estudio se construyen preguntas y objetivos, junto con supuestos y limitaciones que se podrían generar en el proceso. Además, se abordan los aspectos conceptuales que deben estar presente tales como educación en contexto de encierro, educación para adultos, Programa de Integración Escolar, trabajo colaborativo y Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis.

En cuanto al proceso metodológico, en función de las características de este estudio, éste se fundamenta bajo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, que implica observar y describir la realidad social de varios sujetos, sin influir en el contexto natural en el que se desenvuelven.

El diseño escogido responde al estudio de caso, considerando que bajo el contexto referido, éste se utiliza como método de investigación para describir, interpretar y aprender el modo de vida, junto a las características de la cultura del establecimiento, precisamente entre los profesionales que trabajan con el primer nivel básico pertenecientes al curso 1°E.

Para describir la realidad que se observa en cuanto al trabajo colaborativo entre ambos profesionales, se utiliza la observación directa no participante como técnica de recolección de información, en conjunto de la aplicación de una entrevista semiestructurada para cada uno de los docentes de aula regular y la educadora diferencial del liceo Herbert Vargas Wallis.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), toda persona tiene derecho a la educación debido que esta se concierne como algo fundamental para el desarrollo humano y de la sociedad, esencial para poder ejercitar los demás derechos (UNESCO, 2006). Todos los seres humanos son sujetos de derechos, al igual que las personas en contexto de encierro, por ende, también poseen el derecho a la educación sin discriminaciones ni limitaciones.

En el marco de esta investigación, en los recintos penitenciarios de Chile se da cumplimiento a este derecho en donde la institución no provee directamente la educación, pero si tiene la responsabilidad de gestionar con las instancias públicas y/o privadas competentes el acceso de las personas privadas de libertad a esta prestación (Gendarmería de Chile, 2013).

En el liceo de adultos Herbert Vargas Wallis (en adelante establecimiento HVW), la institución penitenciaria en conjunto con su sostenedor la Municipalidad de Santiago se encargan de proveer educación a las personas privadas de libertad, que albergan a más de 820 estudiantes matriculados.

En base al Proyecto Educativo Institucional del liceo actualizado año 2015, (en adelante PEI), declara que para dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula, se establece implementar el programa de integración escolar con el fin de proporcionar los apoyos adecuados y diseñar respuestas educativas a la diversidad y de acceso al currículo para acercar a las personas que presentan necesidades educativas especiales al proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando aulas inclusivas el cual acoge a todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, y es ésta quien se adapta con los recursos materiales y humanos que sean necesarios para atender adecuadamente a todos los estudiantes. (Stainback, 2011).

Entendiendo que todo ser humano tiene derecho a una educación pública y de calidad, el Estado es quien tiene el deber de garantizar el ejercicio de ese derecho, entregando los recursos necesarios para promover la generación de espacios con condiciones adecuadas para la participación e integración de la comunidad escolar. Frente a esto, la municipalidad de Santiago bajo la dirección de educación municipal (DEM), se encarga de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes de la comuna bajo diferentes modalidades educativas, con el fin de entregar las oportunidades necesarias para todos.

El liceo de adultos HVW, por estar ubicado dentro de la comuna de Santiago pertenece a esta red educativa, en la modalidad de educación para jóvenes y adultos dirigida a personas que por diversas razones no tuvieron las oportunidades para acceder o continuar la trayectoria educativa.

La unidad educativa se encuentra dentro del centro de detención preventiva Santiago Sur el cual responde a un convenio contraído entre los Ministerios de Justicia y Ministerio de Educación, en donde las personas privadas de libertad que forman parte de la población penal de este recinto carcelario son los estudiantes del liceo.

Frente a la necesidad de proveer educación para personas que se encuentran privadas de libertad, más aún en aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), el establecimiento educacional incorpora a sus labores y prácticas pedagógicas el trabajo colaborativo dentro del aula regular, en función de entregar los apoyos necesarios para todas y todos los estudiantes que se encuentran en este contexto de encierro. Por lo anterior, el Decreto N° 170/2009 describe en sus orientaciones técnicas para el PIE precisamente sobre el trabajo colaborativo dentro del aula, denominado co-docencia, donde enfatiza que esta es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE.

1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.2.1 JUSTIFICACIÓN

La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han logrado obtener o terminar su educación, desempeñarse en un trabajo estable, acceder

a la salud, entre otros. Por ende, el sistema los excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento. (Wacquant, 2010).

La educación en los recintos penitenciarios, suele ser un proceso invisible ante la sociedad, donde las unidades penitenciarias en Chile acostumbran a estar marginadas del acontecer nacional. Desde esta perspectiva es importante considerar la educación como la principal vía a la reinserción social, en donde las personas privadas de libertad al momento de terminar su condena, puedan acceder a mejores condiciones y mayor calidad de vida, sin volver a reincidir y cometer delitos que infrinjan la ley.

Según Lochner y Moretti (2003) indican que cuando mayor es el nivel educativo de la persona, la tasa de criminalidad se reduce ostensiblemente. Siguiendo el pensamiento de Vygotsky (1995) la cognición depende de la cultura, mantenemos expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos y que todas las personas están capacitadas para aprender, lo único que se necesita es una educación adecuada.

En base a lo anterior es que la diversidad del aula que se genera en este contexto de encierro, implica que el rol del educador diferencial de respuestas a las necesidades de cada uno de sus estudiantes, fomentando la inclusión y facilitando al estudiante el acceso, permanencia y progreso en el currículum, por ende es necesario que su labor vaya en función de minimizar y eliminar las barreras culturales, sociales, económicas y familiares existentes que impiden una participación plena y efectiva en la sociedad.

Gendarmería de Chile en el año 2007 y en base a la realización de un estudio, se extrae que la población masculina de 18 a 29 años de edad que cumple una condena en la Región Metropolitana por el delito de robo con intimidación, sólo un 7,4% presenta educación media completa. Cabe mencionar, que actualmente la realidad educacional que existe en la población penal de Chile, un 90% de la población escogida, no ha terminado los doce años de enseñanza que establece la ley, en torno a ello se puede establecer que quienes no poseen los niveles educacionales determinados, están en riesgo de delinquir o cometer algún acto ilícito. Por otra parte, existe un porcentaje importante de estudiantes de este contexto que presentan necesidades educativas especiales, por lo que en varios centros penitenciarios de la región Metropolitana, implementan el Programa de Integración Escolar, para

promover la inclusión y reinserción social de aquellos reclusos que se encuentran privados de libertad.

De acuerdo a lo anterior es que el PIE que se implementa en el establecimiento HVW tiene como principal objetivo entregar los apoyos necesarios favoreciendo la presencia y participación del proceso de enseñanza aprendizaje, dándoles la oportunidad de acceder a una educación de calidad, contribuyendo con ello, al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en igualdad de condiciones a fin de que éste genere las condiciones de trabajo colaborativo en el aula regular y las estrategias adecuadas para que los estudiantes progresen en sus aprendizajes. (PEI Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, 2015).

En este escenario, es importante que la educación que se está llevando a cabo vaya en beneficio de las personas que así lo requieran, utilizando cada una de las estrategias y metodologías necesarias para que los estudiantes accedan al aprendizaje. Para ello, es fundamental que los docentes promuevan el trabajo colaborativo entre todos los profesionales de la educación, para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, asegurando el aprendizaje y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Actualmente en el estado del arte, no se han encontrado estudios que respondan al trabajo colaborativo entre docentes dentro del contexto de encierro, sin embargo, la información recabada desde el Ministerio de Educación, específicamente en el departamento de educación para jóvenes y adultas, apunta al trabajo colaborativo entre gendarmería y otros profesionales, en función de una propuesta educativa que tiene como propósito, contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos que se desarrollan dentro de centros educativos ubicados en contextos de encierro (EPJA, 2001).

Frente a los antecedentes mencionados, la presente investigación busca analizar las percepciones de los docentes de aula regular y educador diferencial en cuanto al trabajo colaborativo que se genera en el primer nivel básico del curso 1ºE del liceo HVW, debido a que este cuenta con la mayor cantidad de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales pertenecientes al PIE.

Por lo anterior, la selección del curso para llevar a cabo este estudio, es en función a la alta demanda que se genera entre el docente de aula regular y educador diferencial para proporcionar las respuestas educativas pertinentes y eliminar las barreras de aprendizajes de los estudiantes.

1.2.2 IMPORTANCIA

De acuerdo a la literatura revisada, el trabajo colaborativo se concibe en diversas investigaciones como beneficiosa para los aprendizajes de los estudiantes. Se ha evidenciado un positivo impacto para los alumnos con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros logran aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer, 2010). Desde este punto de vista, la investigación toma relevancia debido al contexto en el que está inmerso el liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, considerando las características propias de los estudiantes.

El contexto que se lleva a cabo esta investigación se encuentra poco estudiado en el marco de la educación, y lo que se logra evidenciar en el proceso de recopilación de antecedentes y la aplicación de instrumentos, es que la implementación que se lleva a cabo se funda bajo los parámetros establecidos en el Decreto 170/2009, en sus orientaciones técnicas para el programa de integración escolar, específicamente en el artículo 3° "Orientaciones para el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el PIE". Es por esto que la presente investigación, puede orientar algún establecimiento y/o especialista, que busque alguna ayuda práctica en la implementación de un eficiente trabajo colaborativo, es decir, usar la experiencia recopilada en esta investigación como punto de partida, además de facilitar estrategias prácticas que permitan fomentar el trabajo colaborativo en función del aprendizaje de todos los estudiantes, mayor aún en aquellos establecimientos que implementan PIE en un contexto de encierro, junto con ello, la replicabilidad de este estudio.

1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

1.3.1 PREGUNTA GUÍA

¿Cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y docentes de aula regular en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” en contexto de encierro?

1.3.2 PREGUNTAS

- a) ¿Qué roles desempeña la educadora diferencial y los docentes de aula regular del curso 1°E del Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, en virtud a las tareas del equipo de aula propuestas en el Decreto 170/2009 para el trabajo colaborativo?
- b) ¿Cuáles son las estrategias de co-docencia utilizadas entre docentes de aula regular y educadora diferencial del curso 1°E para desarrollar trabajo colaborativo en contexto carcelario?
- c) ¿Cuáles son las percepciones que poseen los docentes de aula regular y educadora diferencial en cuanto a las fortalezas y debilidades que se generan producto del trabajo colaborativo dentro del Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, en contexto de encierro?

1.4 LIMITACIONES

- Período de tiempo de recolección de la información.
- Recursos tecnológicos limitados (grabadoras de voz, computadores, cámara de video) para la realización de entrevistas debido al contexto en el que se encuentra inmerso el establecimiento educacional.
- Falta de información por los profesionales y docentes de aula regular acerca del PIE en contexto carcelario.

1.5 SUPUESTOS

- Las estrategias de co-docencia que se utilizan para llevar a cabo el trabajo colaborativo dan respuesta a las necesidades educativas que presentan los estudiantes que participan el programa de integración escolar.
- La educadora diferencial y docentes de aula regular, implementan trabajo colaborativo en base a las orientaciones técnicas que propone el Decreto 170/2009, precisamente en el capítulo III de orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE.
- Los docentes de aula regular no se encuentran comprometidos con respecto al trabajo colaborativo que se debiese implementar en un establecimiento que

cuenta con PIE, por ende, no presentan mayor disposición a lo que se está realizando.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las percepciones de la educadora diferencial y docentes de aula regular en cuanto al trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar las tareas del equipo de aula en relación al trabajo colaborativo en contexto carcelario.
- b. Identificar las estrategias de co-docencia que utiliza la educadora diferencial y docentes de aula regular en contexto carcelario para desarrollar trabajo colaborativo.
- c. Describir las fortalezas y debilidades manifestadas por la educadora diferencial y docentes de aula regular en cuanto al trabajo colaborativo en contexto carcelario.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente investigación, pretende exponer los términos más relevantes utilizados.

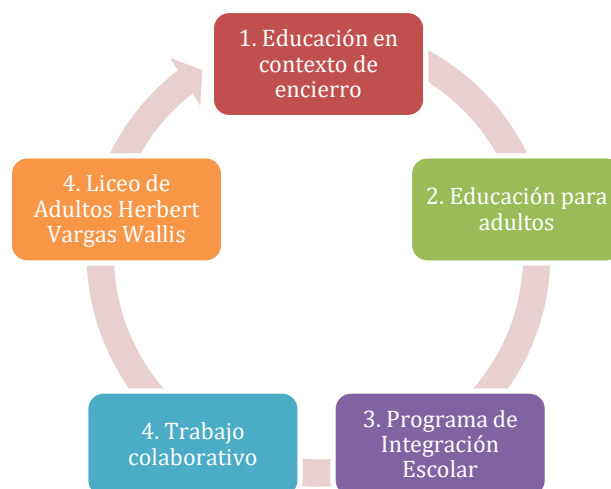


Figura 1: "Esquema Marco Teórico". Fuente: Elaboración propia.

La literatura expuesta se desarrolla en el marco del trabajo colaborativo, específicamente en las orientaciones técnicas para programas de integración escolar, capítulo III, del Decreto 170/2009. Además, por el contexto en el que se lleva a cabo este estudio, se describe la educación en contexto de encierro y la educación para jóvenes y adultos en Chile, debido al rango etario de los estudiantes que asisten al liceo HVW.

2.1 EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Para comenzar a explicar lo que es la educación en contexto de encierro, es necesario aclarar los conceptos relacionados al sistema carcelario. Por lo tanto, el primer subtítulo de nuestra investigación, indica qué es el sistema carcelario y cómo se organiza en Chile.

2.1.1 SISTEMA CARCELARIO

El Decreto N° 518 (1998) del reglamento de los establecimientos penitenciarios, señala que en estos recintos permanecen custodiadas las personas privadas de libertad en razón de detención. También indica que existen diversas categorías de dichos establecimientos:

Centros de Detención Preventiva (C.D.P.): Son establecimientos destinados a la atención de detenidos y sujetos a prisión preventiva.

Centros de Cumplimiento Penitenciario (C.C.P.): Son establecimientos destinados al cumplimiento de penas privativas de libertad, los que podrán tener los siguientes regímenes: cerrado, semiabierto y abierto.

Centros Penitenciarios Femeninos (C.P.F.): Son establecimientos destinados a la atención de mujeres se denominan y en ellos existirán dependencias que contarán con espacios y condiciones adecuadas para el cuidado y tratamiento pre y post-natal, así como para la atención de hijos lactantes de las internas.

Complejos Penitenciarios (C.P.): Son aquellos en que los establecimientos penitenciarios coexisten en un mismo perímetro y aplican un régimen interno y tratamiento diferenciado a los reclusos, con el apoyo de servicios únicos centralizados de seguridad, administración, salud, reinserción social, laboral y de registro y movimiento de la población penal.

Los establecimientos que formen parte de un Complejo Penitenciario podrán albergar exclusivamente a personas detenidas, sujetas a prisión preventiva, o condenadas, con excepción de los Centros Penitenciarios Femeninos (C.P.F.), los cuales podrán recibir mujeres de toda calidad procesal.

Centros de Educación y Trabajo (C.E.T.), Centros Abiertos, Centros Agrícolas: Los Centros de Cumplimiento Penitenciario que contemplen un determinado tipo de tratamiento de reinserción social.

Dichos establecimientos son administrados por Gendarmería de Chile y cuentan con una administración que debe procurar la realización efectiva de los derechos humanos compatibles con la condición del interno.

Para construir un establecimiento penitenciario, se deben considerar los siguientes criterios orientadores:

- La edad de las personas que deben ingresar a ellos.
- El sexo de las mismas.
- La naturaleza de las actividades y acciones para la reinserción social que proceda.
- El tipo de infracción cometida.
- El nivel de compromiso delictual de los internos.
- Las especiales medidas de seguridad o de salud que la situación de ciertos internos haga necesarias.
- Otros criterios adoptados complementariamente por la Administración Penitenciaria.

Estos establecimientos deben guiarse ante dichos criterios, no obstante, para modificar o suprimir estos elementos, se ven obligados a considerar el Decreto N°518 del Ministerio de Justicia, junto al Director Nacional de Gendarmería de Chile y su administración interna será materia de una resolución de dicho jefe de servicio. Cabe destacar que en su artículo N° 10 los establecimientos penitenciarios deben organizarse según los siguientes principios:

- Una ordenación de la convivencia adecuada a cada tipo de establecimiento, basada en el respeto de los derechos y la exigencia de los deberes de cada persona.
- El desarrollo de actividades y acciones tendientes a la reinserción social y disminución del compromiso delictivo de los condenados.
- La asistencia médica, religiosa, social, de instrucción y de trabajo y formación profesional, en condiciones que se asemejen en lo posible a las de la vida libre.

- Un sistema de vigilancia que garantice la seguridad de los internos, funcionarios, recintos y de toda persona que en el ejercicio de un cargo o en uso de una facultad legal o reglamentaria ingrese a ellos.
- La recta gestión y administración para el buen funcionamiento de los establecimientos.

Estos principios deben ser respetados y considerados para llevar a cabo una efectiva implementación. Este puede ser complementado con el artículo 24, el cual se caracteriza por poseer las normas y medidas destinadas a mantener una convivencia pacífica y ordenada de las personas que, por resolución del tribunal competente, ingresen a los establecimientos penitenciarios administrados por Gendarmería de Chile, cumplir los fines previstos en la ley procesal para los detenidos y sujetos a prisión preventiva, y llevar a cabo las actividades y acciones para la reinserción social de los condenados.

Cada interno debe cumplir con obligaciones las que son mencionadas en el párrafo 1° del artículo 33, en el cual deben:

- Permanecer en el establecimiento a disposición de la autoridad que hubiere decretado su internación o para cumplir las condenas que se les impongan, hasta el momento de su liberación.
- Acatar las normas de régimen interno del establecimiento, cumpliendo las sanciones disciplinarias que les sean impuestas en el caso de infracción de aquellas, de conformidad con lo establecido en el Título Cuarto de este Reglamento.
- Mantener una normal actitud de respeto y consideración con sus compañeros de internación cualquier persona que se encuentre al interior del establecimiento, con los funcionarios de la Administración Penitenciaria y autoridades judiciales o de otro orden, tanto dentro de los establecimientos penitenciarios como fuera de ellos, en ocasiones de traslados o prácticas de diligencias.

El mencionado Decreto en el párrafo 8° Del derecho a la educación en su artículo 59 indica que, “Todo interno tendrá derecho a que la Administración Penitenciaria le

permita, dentro del régimen del establecimiento, efectuar estudios de enseñanza básica en forma gratuita. Ello constituirá una obligación para la Administración Penitenciaria, con los alcances y limitaciones que las disposiciones legales pertinentes establecen para la población no recluida. La Administración Penitenciaria incentivará, con fines de reinserción social, a que los internos efectúen estudios de enseñanza media, técnica o de otro tipo” (Decreto 518, 1998. p.14). Para aquello este establecimiento educacional dentro del sistema carcelario debe guiarse por los planes y programas de estudios que presenta el Ministerio de Educación en el Decreto Supremo de Educación N° 257, del año 2009, el cual aprueba los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultos.

Cabe destacar, que la importancia de la educación dentro de un contexto carcelario, es un proceso fundamental para la reinserción en los sistemas carcelarios, donde esta puede responder a los intereses y aspiraciones a futuro de aquellos internos que se encuentren privados de libertad. Aunque no tenemos que perder de vista que la educación es un derecho humano que poco tiene que ver con un tratamiento terapéutico, ya que no es una “pastilla” que cura ninguna “enfermedad” (Scarfó, 2013).

2.2 EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Debido a que el estudio se sitúa en el liceo de adultos HVW, ubicado al interior del centro de detención preventiva Santiago Sur, es que se conceptualiza la educación en contexto de encierro.

En países tales como, Turquía, Perú, Venezuela, entre otros, existen centros de detención donde los internos carecen de diferentes elementos básicos y esenciales para vivir, ya sea utensilios sanitarios, comida, espacio físico, medicamentos, entre otros, los que en su mayoría los gobiernos no los consideran prioritarios. Sin embargo, el hecho de privar de libertad aquellas personas que han cometido actos ilícitos, normalmente significa la privación de muchos otros derechos humanos e incluyendo el derecho a la educación. Para esto el manual de Buenas Prácticas Penitenciarias (2002), señala que la educación no debe considerarse como un agregado opcional a la lista de actividades de los reclusos, por el contrario, es

necesario usar el período en prisión como una oportunidad para ayudar a los reclusos a reorganizar sus vidas de manera positiva. En primer lugar, debe estar centrada en las necesidades básicas, de modo que todas las personas en prisión durante cualquier período de tiempo aprendan a leer, escribir y hacer cálculos aritméticos básicos, lo que los ayudará a sobrevivir en el mundo moderno.

Frente a la educación que se imparte en los sistemas penitenciarios, la UNESCO (1991), inicia un proyecto destinado a investigar la educación básica en los establecimientos penitenciarios en función de la educación de adultos y la educación continua. Ésta pretende hacer un análisis que ponga de manifiesto la práctica y la eficacia de la educación básica en los establecimientos penitenciarios, que presente de manera resumida muestras de los programas de estudio, junto con el detalle algunas posibles estructuras, que permita hacer una evaluación de los progresos realizados, para contribuir en la mejora del objetivo de la educación para todos.

En 1995 se publica oficialmente la Educación Básica en la Cárcel argumentando que la educación en prisión suele estar limitada a los niveles elementales, y que, si bien son competencias necesarias, no son suficientes para lograr el pleno desarrollo humano.

2.2.1 EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

En la actualidad, en Chile existen 89 establecimientos penitenciarios y en todos ellos se desarrollan procesos educativos que abarcan los niveles de Enseñanza Básica y Media, procesos que son realizados por 72 centros educativos que se encuentran al interior de los recintos penitenciarios y 26 corresponden a cursos anexos de establecimientos educacionales ubicados en el medio libre y que prestan servicio educativo, generalmente, en el nivel de Enseñanza Media. Frente a esto, algunos establecimientos realizan talleres de alfabetización, modalidades flexibles y validación de estudios. Cerca del 70% imparte Enseñanza Básica y Media y el 30% restante, solamente Educación Básica (EPJA, 2001).

La Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en concordancia con el Ministerio de Justicia y Gendarmería de Chile, deciden impulsar una propuesta llamada “Educación para la libertad”, la que comenzó a desarrollarse el año 2001 y continuó sistemáticamente hasta el año 2010. Esta propuesta ha tenido

como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos ubicados en contextos de encierro. Para que esto se pudiese llevar a cabo la coordinación EPJA proporcionó recursos técnicos-pedagógicos, financieros y administrativos, junto a esto en la constitución de Microcentros integrados por docentes y profesionales de Gendarmería de Chile, los cuales tienen como objetivo:

1. Favorecer la coordinación, integración y el trabajo cooperativo entre los docentes y entre estos y los profesionales de Gendarmería de Chile.
2. Permitir la generación de una forma de trabajo participativo y de intercambio de experiencias entre los diferentes profesionales que comparten la tarea educativa y de reinserción social en los recintos penitenciarios.
3. Contribuir a la valorización de los vínculos entre la unidad educativa y la unidad penitenciaria en beneficio del proceso rehabilitador, con la convicción de que la integración de las experiencias y visiones de los diversos profesionales potencian prácticas educativas que facilitan los aprendizajes de los estudiantes internos y los procesos de reinserción social.

Junto a esto el departamento de educación de personas jóvenes y adultas, inicia la distribución de textos de estudios elaborados específicamente para las personas adultas que se encuentren estudiando en las escuelas ubicadas en recintos penitenciarios. Estos textos incorporan temáticas relacionadas con la vida cotidiana integradas el área de comunicación y lenguaje, cálculo y representación del espacio, con actividades de forma grupal o individual.

2.2.2 PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO

La coordinación nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas presenta una propuesta de mejoramiento para los centros educativos en contexto de encierro en los períodos del 2016 al 2018, las cuales consisten en impulsar un proceso de mejoramiento educativo integral y cada comunidad escolar tiene el gran desafío de avanzar hacia la construcción del centro educativo que por mucho tiempo ha deseado un espacio inclusivo, que promueva la amplia participación e interacción armoniosa

de todos sus integrantes. Para esto la coordinación EPJA, invita a los estudiantes, personal de Gendarmería de Chile, docentes directivos y de aula que trabajan en contexto de encierro al:

1. Fortalecimiento del centro educativo en contextos de encierro para asegurar aprendizajes de calidad a sus estudiantes.
2. Fortalecimiento del microcentro como red e instancia de desarrollo profesional e intercambio de experiencias.
3. Implementación del nuevo convenio de colaboración educativa entre los Ministerios de Educación y de Justicia y Gendarmería de Chile.

Todo esto con la finalidad de convertir efectivamente una comunidad de aprendizaje que contribuya a fortalecer las competencias profesionales de todos sus integrantes, que responda adecuadamente a las demandas y necesidades propias de los establecimientos educacionales y penitenciarios.

2.3 EDUCACIÓN PARA ADULTOS

El establecimiento educacional HVW, atiende a estudiantes privados de libertad desde los 18 a 75 años, por lo que a continuación y para comprender mejor las siguientes conceptualizaciones, se inicia con la descripción de educación, posteriormente con la educación para adultos y se finaliza con el Decreto Supremo 257 donde se establecen los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales que se deben aplicar en un liceo de adultos.

2.3.1 EDUCACIÓN

Entendemos por educación según su etimología, el término proviene del latín educare, el cual quiere decir criar, nutrir y alimentar, educare significa sacar fuera. Por otra parte, la real academia española (RAE) define este concepto como la acción y efecto de educar. Sin embargo, Platón (filósofo ateniense), define educación al hecho de transmitir y asimilar costumbres, técnicas, normas e ideas mediante el cual, cada sociedad incorpora a quien se integre a ella, por ende, la sociedad nos brinda las bases necesarias para unirnos a ella.

2.4 EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Una de las conceptualizaciones sobre educación para adultos se vincula como una segunda oportunidad para aquellos que, por diversos motivos, no pudieron completar la educación primaria o secundaria en el sistema formal y se encuentran en edad post-escolar (Sarrate, 1997). Esto quiere decir que la educación para adultos va dirigida a las personas que por alguna situación desertaron de la educación y que en algún momento de su vida quieren volver a retomarla.

Adam (1993) educador de adultos, considera que la educación no debe ser la imagen de una sociedad, sino que la misma es función de los intereses del educando. Por consecuencia este propone la Andragogía, fundamentada como una relación entre iguales, una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos. Asimismo, señala dos características básicas: cualitativas y cuantitativas.

- Las cualitativas se refieren al hecho de ser, tanto el facilitador como el participante, iguales en condiciones, al poseer ambos adultez y experiencia, que son condiciones determinantes para organizar los correspondientes procesos educativos considerando: madurez, aspiraciones, necesidades, vivencias e intereses de los adultos.
- Las cuantitativas tienen relación con los cambios físicos experimentados en las personas adultas, en general después de los cuarenta (40) años, tales como el decaimiento de la visión y la audición y la disminución de la velocidad de respuesta del sistema nervioso central.

Como propone la UNESCO (2006) la educación de adultos es un programa cultural que abarca las condiciones que favorecen la adaptación responsable al medio, la interacción crítica con los medios de difusión, el aprendizaje de toma de decisiones, la participación social, las artes como la música y los museos. Esta educación se encuentra dirigida a todas las personas que por diversos motivos y factores desertaron del sistema escolar regular.

2.4.1 DECRETO SUPREMO 257: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS.

En Chile, la coordinación nacional de educación para personas jóvenes y adultas (dependiente de la División de Educación General del Ministerio de Educación), es la encargada de proporcionar oportunidades para completar los estudios en sus distintas modalidades, asegurando a todas las personas que se encuentran en esta situación el acceso a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas.

El principal objetivo es disminuir la población que se encuentra desescolarizada, aumentando así la cobertura y la calidad del servicio educativo, facilitando el acceso a mejores niveles de empleabilidad y mejorando significativamente la calidad de vida, permitiéndoles contribuir al desarrollo social, económico y cultural del país.

Para atender a las necesidades de las personas jóvenes y adultas que no han culminado la educación y que por algún otro motivo sea social, económico o emocional han desertado de este derecho humano fundamental, el Ministerio de Educación en el año 2004 establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación que, con posterioridad a su entrada en vigencia ha sido objeto de modificaciones siendo en el año 2009 esta última, en donde propone dos modalidades de estudios, modalidad regular y modalidad flexible.

La modalidad regular de educación de adultos está dirigida a las personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean éstos de enseñanza básica, media humanístico-científica o técnico-profesional.

Para la incorporación a la enseñanza básica, el único requisito es tener sobre 15 años y para el nivel de enseñanza media se requieren 17 años.

Los planes y programas de estudios se derivan del Decreto supremo de educación N° 257 (2009), que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultas. Según el documento exento de educación N° 584 (2007) para la educación básica, se establece una estructura única que considera tres niveles educacionales:

1. Primer nivel: Abocado a la alfabetización en Lenguaje y Matemáticas, con aprendizajes equivalentes a los que deben realizarse en los correspondientes subsectores entre el 1° y el 4° Año de Educación Básica regular.
2. Segundo nivel: Comprende los aprendizajes equivalentes al 5° y el 6° Año de Educación Básica regular y ofrece formación opcional en oficios.
3. Tercer nivel: Aborda los aprendizajes equivalentes a 7° y 8° Año de la Educación Básica regular y, al mismo tiempo, considera formación opcional en oficios.

En los dos últimos niveles optativamente, tanto para el establecimiento como para el alumno, se agrega el ámbito de formación en oficios.

La Modalidad Flexible de Educación de Adultos está dirigida a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con estudios básicos o medios incompletos.

Los cursos buscan ajustarse al tiempo que los alumnos/as disponen para estudiar y toman en consideración los distintos ritmos de aprendizaje de las personas. Se considera un período promedio de clases de 6 meses para el nivel de Educación Básica y de 8 meses para Educación Media.

2.5 PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Según Blanco (1999), Integración deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

En cuanto a la integración escolar es entendida como el proceso que posibilita al sujeto a desarrollar una vida como ser social, en que la escuela brinda medios y condiciones para participar en el conjunto de actividades escolares y sociales (Blanco, 1999). La integración surge en las escuelas para otorgar y dar cumplimiento al derecho de la educación e igualdad de oportunidades, así queda establecido en la declaración de Salamanca (1994) la cual se enfoca en la inserción de las personas que presentan necesidades educativas especiales en la escuela común, favoreciendo y diversificando el aprendizaje, tanto en ellos como en el resto de los estudiantes.

En Chile, la integración escolar surge específicamente desde la escuela especial y el movimiento de lucha de los derechos, en relación al derecho a la educación e igualdad de oportunidades de las personas con capacidades diferentes.

El programa de integración escolar tiene como finalidad entregar apoyos adicionales en el contexto de aula común, a los estudiantes que presentan NEE, sean éstas de carácter permanentes o transitorias (Decreto 170/2009), con el fin de favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje, equiparando sus oportunidades de participación y progresos del currículum a los/as estudiantes que lo necesiten.

El Decreto N°170 del año 2009, menciona que el PIE es el proceso del cual se procurará dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley N° 20.201 de año 2007 en cuanto a la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorias o permanentes, para esto deben cumplir con las condiciones necesarias para participar de un PIE, accediendo a la subvención especial diferencial.

Para implementar un PIE, el Decreto mencionado anteriormente, presenta orientaciones y requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para impartirlo. Además, este reglamento dispone los recursos que el Estado entrega para la atención de los estudiantes y define el personal de apoyo para trabajar y acompañar al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.5.1 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término de necesidades educativas especiales (NEE) se consolida por primera vez por Warnok (1978) en un encuentro sobre necesidades educativas especiales dirigido a los países de Inglaterra, Escocia y Gales. El informe define este concepto como aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizajes, lo que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas, desde esta definición es que en 1990 específicamente en España, la Ley General de Educación propone este concepto como la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente. La Junta De Andalucía (2008) también se refiere a este concepto e indican que tienen que entenderse dentro de un continuo de grados diferentes y que son relativas tanto a los factores internos del sujeto como a las disponibilidades de recursos adecuados en su entorno.

En Chile las necesidades educativas especiales son consideradas por el Decreto 170/09 y las define como aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Es decir que cualquier persona, en diferentes edades y momentos de su educación, puede requerir de apoyo para obtener éxito escolar. Estas NEE pueden ser por un tiempo determinado (transitorias) o durante todo el tiempo de permanencia en el sistema escolar (permanentes).

2.5.1.1 NECESIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER TRANSITORIAS

Las necesidades educativas transitorias son aquellas necesidades no permanentes que requieren los estudiantes en algún tiempo de su vida escolar, a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente. Por ende, necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

Las NEET que reciben subvención del Estado y que están determinadas por el Decreto 170/2009 son:

El Decreto 170 (2009) determina las NEET que reciben subvención del estado, estas son:

- Dificultades Específicas del Aprendizaje
- Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)
- Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo
- Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

2.5.1.2 NECESIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER PERMANENTES

Son aquellas barreras para aprender y participar, donde determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

2.5.2 TIPOS DE DIAGNÓSTICOS PARA EL INGRESO A UN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

La evaluación diagnóstica de las (NEE) debe ser:

- **Integrales:** considerar además de las características y condiciones individuales, las de su contexto (educativo, familiar y comunitaria) que influyen en su aprendizaje.
- **Interdisciplinarias:** Las evaluaciones deben ser realizadas por diversos profesionales, ya sea del ámbito de la salud, psicólogos, educadores, para construir y determinar apoyos especializados que requiera el estudiante para participar y progresar en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas:** Son aquellas herramientas, procedimientos de observación y medición que utilizan los profesionales evaluadores para obtener información certera acerca del estudiante, del contexto escolar y familiar. Las cuales se utilizan a fin de contribuir en la realización del diagnóstico de la discapacidad o trastorno y para precisar y definir los apoyos educativos que requiere el estudiante.

Frente al escenario que se está llevando a cabo nuestra investigación, los profesionales que se encuentran inmerso dentro de ésta, trabajan con estudiantes privados de libertad que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorias y permanentes, por ende, es necesario que conozcan las características principales de ellos, para que cuando ingresen al PIE, estén informados y puedan coordinar una respuesta educativa efectiva.

2.5.2.1 POSTULACIÓN POR CURSOS

Según el Decreto 170/09, se pueden postular, por curso, un máximo de 5 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Transitorio y 2 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Permanente con un total de 7 estudiantes por aula.

Es importante destacar, que en relación al contexto de aula regular donde se lleva a cabo este estudio, los estudiantes del primer nivel básico que postulan al ingreso del PIE no se vincula la edad, más según Decreto 170/09 considera el diagnóstico que el

estudiante tiene, junto a la evaluación diagnóstica que mide sus aprendizajes logrados esperados para su curso, los estilos de aprendizajes, aspectos del desarrollo social y personal, capacidades, fortalezas y dificultades para enfrentar un proceso pedagógico.

2.6 TRABAJO COLABORATIVO

De acuerdo con lo que se establece en los diferentes artículos del Título V y VI del Decreto 170, el trabajo colaborativo debiera formar parte de la gestión y del crecimiento profesional en todos los establecimientos educacionales y especialmente en aquellos que cuentan con PIE.

Por ende y como el establecimiento educacional en el cual se lleva a cabo la investigación, cuenta con PIE y además implementa el trabajo colaborativo y co docencia, es que se hace necesario describir y definir estos dos conceptos.

Según plantean Guitert y Jiménez (2000), el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Echeita (2008), utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a las estrategias de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de ésta hacia el exterior, por ende, responde a una interacción constante en la construcción del aprendizaje. En líneas generales se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa, basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos (Orientaciones técnicas PIE, 2013).

En Chile las investigaciones realizadas antes del Decreto 170/09, señalan una escasa práctica acerca del trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación especial y los docentes de aula regular, evidenciándose dificultades para integrar ambos conocimientos, falta de tiempo, resistencia para requerir y recibir colaboración (Araneda, 2008).

2.6.1 CO-DOCENCIA

Según las orientaciones técnicas para la implementación del PIE, el trabajo colaborativo, dentro de la sala de clases se denomina co-docencia. Este concepto ha sido definido de diferentes formas y se puede considerar 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, solucionar los problemas, acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (Decreto 170, Capítulo 3, Orientaciones técnicas para el trabajo colaborativo, 2013).

“La co-enseñanza se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase” (Cramer, 2010 p. 2). Por otra parte, Cardona (2006) menciona que la co-docencia se encuentra dentro de una serie de agrupaciones conceptuales, que están referidas a la colaboración entre los profesionales. Estas se reúnen en tres grandes categorías:

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que realiza un experto o especialista estudiado, generando una relación jerárquica. Por ejemplo, el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.
2. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas.
3. La co-enseñanza, en donde ambas partes están presentes y comparten la responsabilidad de la aplicación del currículum y planificación.

Unas de las formas para trabajar colaborativamente que se ha intentado efectuar en los últimos tiempos, tiene su origen en el Decreto 170/2009 en las orientaciones técnicas para PIE, es la co-enseñanza, y surge como una herramienta para conseguir la inclusión de todos los estudiantes valorando la diversidad presente en el aula regular. En base lo anterior, se considera una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en las creencias que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas educativos y laborales.

2.6.2 ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN FUNCIÓN AL TRABAJO COLABORATIVO Y CO-DOCENCIA

El Ministerio de Educación en la unidad de educación especial propone las orientaciones técnicas para el PIE (2013), donde define el trabajo colaborativo y co-docencia como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente para aquellos que presentan necesidades educativas especiales (Decreto 170, 2009).

Para que exista trabajo colaborativo, el establecimiento debe contar con un equipo interdisciplinario, en el cual cada uno de los integrantes debiese intervenir en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de cada uno de los estudiantes que presentan NEE, por ende esta normativa señala que los profesores de educación regular que tengan estudiantes del PIE, deben contar con un mínimo de tres horas cronológicas semanales y así se pueda desarrollar un trabajo colaborativo entre los docentes de aula regular y educadora diferencial en coordinación para la planificación y evaluación del trabajo a desarrollarse fuera o dentro del aula.

Frente a esto, el Decreto antes mencionado considera las siguientes características de los profesionales que trabajarán en este proceso:

- Apertura al trabajo en equipo
- Capacidad de empatizar con otros
- Valoración de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales
- Su compromiso para que todos los estudiantes aprendan

2.6.3 EQUIPO DE AULA

Junto con lo anterior, se construye el equipo de aula donde un grupo de profesionales (profesores de aula regular, profesor especialista y asistente de la educación) trabajan colaborativamente en el espacio de aula, con el fin de mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje, realizando reuniones de planificación y acciones de apoyo a los estudiantes, familias y docentes, valorando la diversidad y respetando las diferencias individuales de los estudiantes.

Las funciones del equipo de aula son:

- Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo, que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso.
- Elaboración del Plan de Apoyo individual del estudiante, definida como la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje para responder a las NEE que presenta el estudiante, incluyendo un ajuste o adecuación curricular que requiere para progresar y participar en los aprendizajes del currículum nacional.
- Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes para los estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes, por ende, el equipo debe tomar las decisiones pertinentes a las modalidades y procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos.
- Mantener la información actualizada de los estudiantes que presentan NEE.

2.6.4 ELEMENTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Según lo que propone Villa, Thousand, & Nevin, (2013) co-docencia implica la interacción de dos o más personas, donde comparten la responsabilidad de educar a los estudiantes en el aula escolar. Para que este proceso sea efectivo, las personas que participan de esto deben estar de acuerdo en:

- Coordinar su trabajo para lograr metas comunes
- Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-docencia cuenta con una habilidad para que los estudiantes puedan aprendan.
- Demostrar paridad involucrándose entre dobles roles de profesor y alumno y distribuir las funciones de liderazgo.

Para esto, las acciones que los profesionales deben desempeñar, corresponden a las funciones o trabajos que deben realizar antes, durante y después de la clase, preparación de materiales necesarios para fortalecer los aprendizajes de los

estudiantes que presentan NEE y la manera en que compartirán la enseñanza de la clase.

2.6.5 ENFOQUES DE LA CO-DOCENCIA

La co-docencia asume distintas formas prácticas dependiendo de los enfoques, del grado de aprendizaje de los estudiantes y la confianza entre los profesionales que participan en la misma. Es por esto que entre los distintos enfoques, mencionaremos los que indica el Decreto 170 en las orientaciones técnicas para programas de integración escolar, los cuales son:

- **Enseñanza de Apoyo:** Un docente asume el rol de líder donde entrega las instrucciones y contenidos de la clase y otros docentes circulan entre los estudiantes prestando apoyos.
- **Enseñanza Paralela:** En este enfoque trabajan dos o más personas con grupos diferentes de estudiantes.
- **Enseñanza Complementaria:** Ambos profesionales aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios.
- **Enseñanza en Equipo:** Los profesores y participantes del equipo comparten las responsabilidades, ya sea planificar, enseñar, evaluar y asumir la responsabilidad de todos los estudiantes de la clase.

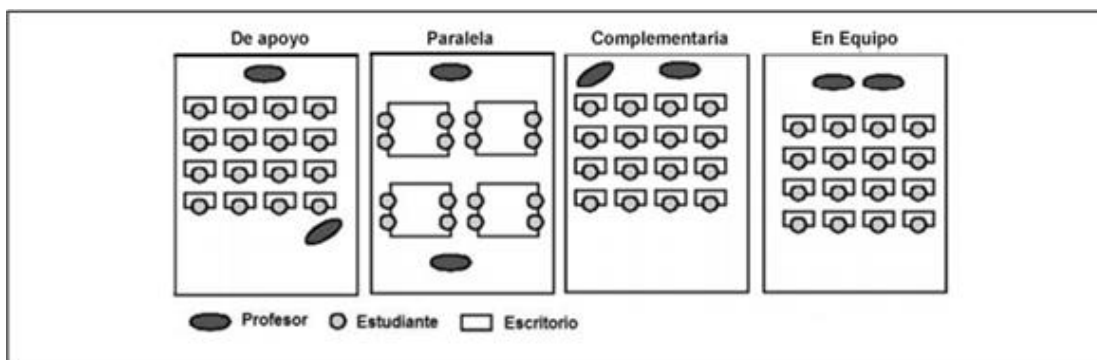


Ilustración 1: Enfoques de la Co-docencia, en base a las "Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE", Mineduc (Decreto 170/2009). Fuente: Elaboración propia.

2.7 LICEO DE ADULTOS HERBERT VARGAS WALLIS

El contexto en el cual se enmarca nuestra investigación es precisamente el Liceo que describiremos a continuación, para esto señalaremos su reseña histórica, las áreas que contempla el establecimiento, su fundamentación curricular y pedagógica, luego para finalizar con la implementación del Programa de Integración Escolar.

2.7.1 RESEÑA HISTÓRICA

En nuestra sociedad existe un alto porcentaje de personas privadas de libertad, las que por algunos motivos no han podido concluir con su proceso escolar. De acuerdo a esto, en el siglo XX, las políticas nacionales de nuestro país se propusieron mejorar este problema, por ende, en el año 1925 aparece la primera ley de orientación educativa para los penales, la cual tenía como objetivo principal, eliminar el alfabetismo de los internos, siendo en el año 1932 donde se reglamenta esta orientación tomando un carácter de Escuela Industrial. Posteriormente en la década de los 70, este edificio alberga al liceo de Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) de Colina 1, para atender a los internos de este lugar, momento donde la cárcel era pública y funcionaba con seis docentes y su director era el señor Herbert Vargas Wallis.

Hasta noviembre de 1986, la escuela se llamaba F-91 y funcionaba con cinco docentes. En aquel momento fallece el señor Herbert Vargas Wallis, asumiendo como director el señor Luis Escobar Salazar. Siendo en 1987, donde se establecen los planes y programas para la educación básica de adultos en escuelas penales. Ya en el año 1990, a través de un oficio de la Dirección de Educación Municipal (DEM), se le asigna el nombre de “Escuela Especial de Adultos Herbert Vargas Wallis”. Posteriormente en el año 2005 se gestiona el cambio, llamándose Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, creando, además el ciclo de Enseñanza Media.

El Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, pertenece a la comuna de Santiago de Chile y está ubicado al interior de la Ex Penitenciaría de Santiago, actualmente conocida Centro de Detención Preventiva de Santiago Sur (C.D.P). “Esta unidad penal es la que cuenta con la mayor cantidad de internos superando los cinco mil, que presentan diferentes grados de compromiso delictual” (PEI Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis/2015).

Cubre un porcentaje estimado de un 15% de la totalidad de los internos del penal, llegando aproximadamente a una matrícula de 820 estudiantes, las edades fluctúan entre 18 a 75 años de edad. El liceo actualmente cuenta con “veintiocho cursos, de los cuales veintiuno son de educación básica y siete de educación media, con un estimado de 820 alumnos (dato final de matrícula año 2014), los cuales varían, debido al proceso interno, propio de un recinto penitenciario” (Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis/2014). Este atiende a los internos en la calle 13, que colinda con el liceo y habitan solamente internos estudiantes que son seleccionados por profesionales del área técnica, con buena conducta y que cumplen con el perfil adecuado para habitar en esta dependencia, y también a estudiantes pertenecientes a la calle 12, 11, módulo y Espacio Mandela construido por la capellanía católica. La presencia de esta unidad educativa dentro de este recinto penal responde a un convenio contraído entre los Ministerios de Justicia y Ministerio de Educación, por ende, es una dependencia municipal perteneciente a la comuna de Santiago centro, por lo que la dirección de educación municipal (DEM) de dicha municipalidad, es quien se encarga de supervisar que se cumplan todos los estándares y políticas del establecimiento.

El objetivo principal que tiene esta entidad es fortalecer la Educación Municipal de Santiago entregando un apoyo permanente, sistemático, profesional y pertinente a los diferentes actores de la comunidad escolar, generando redes de apoyo internas y externas, para que cada establecimiento se potencie desde su identidad y tradición, a través de la instalación de planes de mejoramiento continuo, con el propósito de ofrecer una educación de calidad y sólida solvencia valórica, que permita a los estudiantes el desarrollo de sus capacidades y una satisfactoria inserción en la sociedad.

La dirección de educación municipal propone como políticas institucionales:

- Desarrollo de la Identidad Institucional
- Monitoreo de Procesos Pedagógicos
- Convivencia Escolar

2.7.2 ÁREAS CONTEMPLADAS EN EL LICEO

En Educación Básica

- Primer nivel básico: Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.
- Segundo nivel básico: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Oficio de Alimentación.
- Tercer Nivel Básico: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Oficio de Alimentación.

En Educación Media

- Formación General: Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemática, Estudios Sociales, Inglés y Estudio de la Naturaleza.
- Formación Instrumental: Convivencia Social, Inserción Laboral, Tecnologías de la Informática, Consumo y Calidad de Vida.
- Formación Diferenciada: Educación Física.
- Talleres PSU en las cuatro asignaturas impartidas: Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemáticas, Estudios Sociales y Estudios de la Naturaleza.

2.7.3 FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA

En cuanto a las características de formación del establecimiento, el proyecto educativo da énfasis a un desarrollo integral del estudiante, a la excelencia académica y a la preparación para la PSU para posteriormente el posible ingreso a la universidad, dependiendo del tipo y años de condenas además del comportamiento. El programa de formación se destaca por abordar la prevención de drogas y alcohol, convivencia escolar, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente y actividades de acción social.

En cuanto al apoyo para el aprendizaje existen reforzamientos en materias específicas, a cargo de psicopedagogos, psicólogos, profesor de educación diferencial y un programa especial para la alfabetización.

2.7.4 IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

A raíz de la gran cantidad de estudiantes que requieren de un apoyo focalizado, es que a partir del año 2011, se implementa un plan estratégico que pretende dar respuesta a la alta demanda de estudiantes en proceso de alfabetización y que presentan mayores dificultades. Es por esto que durante el año 2014 se pone en práctica el Programa de Integración Escolar (PIE), “cuyo fin es atender a estudiantes de los primeros niveles básicos” (Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, 2014). Ya en el año 2015 este programa deja de ser proyecto piloto y se institucionaliza, junto a esto amplía su cobertura y abarca los segundos niveles básicos.

El objetivo de éste es dar respuesta a las múltiples necesidades educativas especiales de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual, visual, auditiva, trastornos de la comunicación y relación con el medio, dificultad específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje, trastorno por déficit atencional y rango limítrofe en pruebas de coeficiente intelectual, para lograr los objetivos propuestos por la unidad educativa, a partir de los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación de Chile.

Las acciones legales se regulan en base al Decreto 170 (2009) en donde el principal foco se centra en la implementación del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas de la educación, tanto en aula común, como en aula de recursos, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes bajo el sustento de cuatro pilares fundamentales que aluden a potenciar las áreas de la lectoescritura y cálculo además de las habilidades sociales y la expresión oral.

De esta forma se busca desarrollar las habilidades de las áreas instrumentales, cognitivas y socio afectivas, mediante intervenciones multidisciplinares, fundamentando su actuar en la identificación de estudiantes que presentan dificultades y que interfieren de manera significativa en su proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la implementación de instrumentos que permitan alcanzar los contenidos mínimos de primer nivel en lecto-escritura y cálculo (PEI Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, 2014). Para evaluar el proceso y los objetivos propuestos por el equipo PIE, es que deciden acordar reuniones quincenales, con el fin de establecer lineamientos generales acerca de las evaluaciones integrales de cada estudiante.

El equipo interdisciplinario del programa de integración escolar está compuesto por un psicopedagogo, tres educadoras diferenciales y dos psicólogos clínicos.

Los conceptos anteriormente descritos, se han considerado relevantes para poder generar un marco de referencia que permita conocer en profundidad, cada uno de los elementos que están presentes en este estudio y con aquellos antecedentes plantear de una manera sencilla y comprensible esta investigación.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

El presente apartado contempla una descripción del enfoque utilizado para la investigación en función al contexto en donde se efectúa el estudio, basado en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo.

Esta investigación obedece a un diseño estudio de caso, el cual permite conocer los significados que tienen los sujetos de sus formas de vida o actuar en una situación determinada.

Por lo anterior es necesario determinar las estrategias y técnicas utilizados para la recolección de datos, junto con delimitar los actores que guiarán el estudio en virtud al escenario que sustenta el contexto.

3.1 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE

A continuación, se da a conocer el enfoque que ha guiado esta investigación, dado que se conoce y describe el enfoque cualitativo, en función de las características y naturaleza del estudio.

McMillan (2005), señala que el enfoque cualitativo, describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, opiniones, pensamientos y las percepciones. En base a esto, es que en el marco de esta investigación la cual busca analizar las percepciones de la educadora diferencial y docentes de aula regular en función del trabajo colaborativo, es que se deben interpretar estos fenómenos, debido que la información recopilada, incluyen sus sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas. Para esto, son los propios investigadores, quienes realizan esta interpretación y recolección de los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno.

Según lo anteriormente señalado, es necesario involucrarse con el fenómeno social estudiado, el cual tiene como finalidad dar respuesta a los objetivos anteriormente propuestos, junto con distinguir los roles e identificar estrategias que ejecutan los

docentes del Liceo HVW para desarrollar trabajo colaborativo, y posteriormente describir las fortalezas y debilidades que los sujetos perciben del trabajo colaborativo.

Por consiguiente, es que la presente investigación, se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, que implica un proceso metódico, activo y riguroso de indagación, describiendo la realidad social existente. Para esto las investigadoras se relacionan directamente con los sujetos de estudio, y de esta forma comprender desde adentro lo que se está investigando. El objeto estudiado es la percepción de los docentes de aula regular y la educadora diferencial del primer nivel básico específicamente del curso 1ºE, respecto al trabajo colaborativo que se implementa en liceo en contexto de encierro. La percepción, por ende, pasa a ser de carácter subjetivo, interpretativo y reflexivo, el cual involucra la participación en este contexto social y su reflexión en cuanto a las consecuencias de esta intervención y sus resultados. Para esto, es necesario que cada uno de los investigadores se involucre en dicho proceso y ahonden en la realidad que se ha investigado.

3.2 TIPO DE ESTUDIO O NIVEL DE PROFUNDIDAD

Esta investigación tiene un alcance descriptivo y se caracteriza principalmente según McMilan (2005), por evaluar la naturaleza de las condiciones existentes, además de caracterizar algo como es, para esto es necesario describir la cultura existente de nuestro estudio precisamente la educación en contexto de encierro junto a las prácticas pedagógicas que se implementan en éste en función del trabajo colaborativo.

Por otra parte, Hernández, Fernández, Baptista (2010) menciona que una investigación descriptiva estudia situaciones que generalmente ocurren en condiciones naturales y buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, es que esta investigación busca analizar las percepciones que tienen los docentes de aula regular y la educadora diferencial acerca del trabajo colaborativo que se implementa en el contexto carcelario.

3.3 FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO

Esta investigación se lleva a cabo mediante el diseño estudio de caso, donde McMillan (2005) describe que el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenario o de participantes en el estudio. En este caso se selecciona para esta investigación a los docentes de aula regular y educador diferencial que interviene el primer nivel básico exactamente en el curso 1°E del Liceo HVW en contexto carcelario, el cual tiene 12 estudiantes, bordeando las edades de 18 a 65 años de edad, que en su mayoría se encuentra en PIE y está iniciando el proceso de lectura y escritura.

Sandín, (2003) señala que el estudio de casos implica un proceso de indagación profunda, que se caracteriza por el examen detallado y sistemático del caso objeto de estudio. Por esta razón, en el marco de esta investigación se indaga en profundidad el contexto de este estudio y de esta forma aportar una descripción detalla de la práctica particular que ocurre en este establecimiento, en función de las prácticas pedagógicas en el trabajo colaborativo que se debiese llevar a cabo entre los profesionales, para dar respuesta a las necesidades que presentan cada uno de estos estudiantes.

3.4 ESCENARIO

El escenario en el cual se lleva a cabo la presente investigación es el liceo de adultos HVW ubicado en la comuna de Santiago Centro, específicamente en Avda. Pedro Montt 1902, Región Metropolitana.

El edificio que alberga el Liceo, es de construcción sólida, de tres pisos y cuenta con 12 salas de clases, una sala de alfabetización, biblioteca, un sector habilitado para cinco oficinas administrativas, un laboratorio de computación, cocina y dos pequeñas bodegas.

Este espacio lo habitan internos de la calle 13, como también por internos trasladados de sector Módulos, que vienen en tránsito. En la misma calle existe una multicancha, que se utiliza para la clase de Educación Física y distintos eventos que realiza el Liceo en el transcurso del año escolar.

El patio que se encuentra fuera de las dependencias administrativas, cuenta con una discreta área verde, con jardín y árboles frutales.

La Biblioteca se utiliza como recurso pedagógico para los estudiantes, quienes pueden acceder a títulos de autores universales allí dispuestos, teniendo además, la posibilidad de llevárselos en préstamo.

En sector Módulos hay un gimnasio, espacio muy significativo, el cual se utiliza como tal en las clases de Educación Física y, además, para una serie de actos y eventos relacionados con el Liceo y Gendarmería.

También existe un espacio ubicado debajo de las escaleras que conducen al segundo piso, en donde se encuentra un baño utilizado por los estudiantes, el que posee un urinario y un lavamanos.

Las dependencias administrativas están a un costado del liceo y cuentan con la oficina de Director, oficina de Subdirector y UTP, oficina de Inspector General, de secretaria de Dirección y oficina asistente de la educación.

Como nuevo foco de intervención educativa que ha implementado el liceo, la unidad penitenciaria ha facilitado seis salas en el sector de módulo.

Los internos de este sector del centro de detención preventiva Santiago Sur (en adelante CDP Santiago Sur), tienen otras características penales. En dicha dependencia se encuentran narcotraficantes, internos condenados por delitos de connotación sexual y ex uniformados, por lo que no pueden mezclarse con la población penal común.

Además, en el año 2015 el liceo amplió su cobertura a espacio Mandela, contando con seis salas y otras dependencias del CDP Santiago Sur, como calle 3C con tres salas, Calle 5, con dos salas y Calle 7, con tres salas.

3.5 ACTORES

Esta investigación se lleva a cabo dentro de un contexto carcelario, y busca analizar las percepciones de la educadora diferencial y docentes de aula regular en cuanto al

trabajo colaborativo en el curso 1°E, del liceo de adultos HVW. Por ello, es necesario, conocer los profesionales y estudiantes participes de este estudio, junto a sus características, necesidades y acciones que desarrollan en el contexto que están insertos.

El curso del primer nivel básico E, cuenta con la mayor cantidad de estudiantes PIE dentro de todo el establecimiento, además en su mayoría son alumnos analfabetos.

Estas dos características del grupo curso hacen necesario investigar el trabajo colaborativo que realiza la educadora diferencial en conjunto con los docentes de aula regular para dar respuesta a las grandes necesidades educativas que presentan los estudiantes.

Los actores participantes en la recogida de información son los docentes de aula regular que intervienen el primer nivel de educación básica para jóvenes y adultas del Liceo de Adultos HVW, con un título de profesor general básica mención o especialidad lenguaje y matemáticas, junto al profesor de educación diferencial.

A continuación, se presentan los datos de los profesionales participantes en la investigación:

PROFESIONALES	CARGO	NIVELES	CURSOS	AÑOS EJERCIENDO EN EL LICEO HVW
Educadora Diferencial del Liceo HVW	Profesora de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje	Primer, segundo y tercer nivel básico	1°A- 1B- 1E	1 semestre (2016)
Docente de aula regular área de matemáticas del Liceo HVW	Profesora de educación general básica, mención en matemáticas.	Primer nivel básico	1°A- 1°B- 1°C- 1°D- 1°E	11 años
Docente de aula regular área de Lenguaje del Liceo HVW	Profesor de Educación General Básica.	Primer nivel básico	1°A- 1°B- 1°C- 1°D- 1°E	3 años

Tabla 1: “Actores de la investigación”. Fuente: Elaboración propia.

3.6 FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Con el fin de obtener datos sustantivos que posibiliten un análisis profundo, es que para esta investigación, se ha optado por utilizar la entrevista semiestructurada, las cuales según Hernández, et al. (2010) Conciben como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra, por ende se utiliza técnica enfocada a los profesionales de la educación del liceo de adultos HVW, específicamente a los docentes de aula regular, y educadora diferencial, a modo de facilitar las respuestas y al tiempo impedir la desviación de la conversación hacia puntos sin interés para la investigación (Baeza, 2002).

La estructura de la entrevista está construida en base a categorías, desprendidas de las orientaciones técnicas para PIE (2013) donde se toman en consideración los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (antes, durante, y después de la clase), es decir la planificación y respuesta educativa en conjunto, a la co-docencia y evaluación.

El objetivo, es obtener las percepciones de los docentes entrevistados, para describir las fortalezas y debilidades percibidas por ellos y luego contrastarlas con los registros de las observaciones directas.

Para la utilización de la técnica de observación, los investigadores deben recoger datos, antecedentes y describir el rol que ejercen los docentes de aula regular y educadora diferencial en cuanto a la organización, para llevar a cabo el trabajo colaborativo, el cual permitirá identificar las tareas del equipo de aula y estrategias utilizadas para el trabajo colaborativo. Es por esto, que es necesario que los observadores, presten mayor atención en las estrategias y enfoques que utilizan los profesionales, específicamente, las prácticas pedagógicas que realizan, para responder a las necesidades de los estudiantes, y así poder evaluar si verdaderamente están alcanzando los objetivos de aprendizaje de la clase. Además, se describen las fortalezas y debilidades que se detectan en cuanto al trabajo colaborativo entre ambos actores.

La observación directa no participante, se desarrolla en las actividades académicas de lenguaje y matemáticas de los estudiantes del primer nivel básico del curso 1ºE.

Las categorías utilizadas para ambas técnicas son en virtud a los objetivos propuestos en esta investigación.

A continuación, se presentan las definiciones de las categorías empleadas para ambos instrumentos con las sub categorías correspondientes:

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	SUB-CATEGORÍAS
Roles del equipo de aula frente al diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículum	Hace referencia a las funciones que realiza el profesor de aula regular en conjunto con el educador diferencial en función a la planificación de la clase y a la evaluación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación general del aula regular • Adecuaciones curriculares • Preparación de los recursos • Evaluación
Estrategias para desarrollar trabajo colaborativo	Son los procedimientos y recursos utilizados por el docente de aula regular y educadora diferencial, para promover aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Co-docencia
Fortalezas y debilidades	Virtudes y carencias acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el liceo de adultos HVW, en contexto de encierro.	<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones del educador diferencial y los docentes de aula regular del curso 1ºE

Tabla 2: Categorías y sub categorías de investigación. Fuente: Elaboración propia.

3.7 MODELO DE TÉCNICAS A EMPLEAR

La técnica que se utilizan para la recogida de información, es la observación directa no participante y entrevista.

En la observación directa no participante, se utiliza una hoja de registro que contiene elementos importantes para describir detalladamente y especificar lo que sucede en el aula.

La hoja para las anotaciones de campo que se utiliza en la observación es la siguiente:

OBSERVACIÓN N°	
Percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).	
Situación/clase:	
Curso:	
Hora:	
Participantes:	
Lugar:	
Observadores:	
Anotaciones	
Antes de la clase:	
Inicio de la clase:	
Desarrollo de la clase:	
Finalización de la clase:	
Después de la clase:	

Para la entrevista semiestructurada, se utiliza el siguiente formato que guiará la recolección de los datos a los profesionales.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TEMAS	OBJ	PREGUNTAS
1. Roles del equipo de aula frente al diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículum.	Planificación general del aula regular	Grados de colaboración	1	¿Qué rol desempeña usted en el proceso de planificación? ¿Tiene cada uno/a tareas asignadas?
	Adecuaciones curriculares	Grados de colaboración	1	En la planificación, ¿De qué forma realizan las adecuaciones curriculares en la propuesta de aula?
	Preparación de recursos	Grados de colaboración	1	¿Cómo se designan los roles y se distribuyen las tareas en cuanto a la elaboración de recursos y materiales didácticos?
	Evaluación	Grados de colaboración	1	¿Qué rol desempeña usted en el proceso de evaluación?

				Considerando los tipos de evaluación (inicial, de proceso y final).
2. Estrategias para desarrollar trabajo colaborativo	Co-docencia	Tipos de enfoques	2	¿ * En caso de no conocer los enfoques, se describirán los cuatro tipos de enfoques de co-docencia que presenta el Decreto 170/2009 ¿Cuál o cuáles de estos enfoques considera que utiliza usted para generar co-docencia?
			1	¿Cómo acuerda el equipo de aula el enfoque utilizado para realizar la co-docencia?
			2	En el trabajo dentro del aula, ¿Cómo se organiza con su equipo de aula para realizar el trabajar la co-docencia?
		Estrategias de enseñanza	1	¿Cómo determinan las estrategias de enseñanza que realizarán con los estudiantes?
			2	¿Cuáles son las estrategia de enseñanza que el equipo de aula utiliza para generar trabajo colaborativo y lograr metas comunes con los estudiantes?
		Estrategias de comunicación	2	¿Cuáles son las estrategias que utiliza para lograr una efectiva comunicación con el equipo de aula?
3. Fortalezas y debilidades	Representaciones de los educadores diferenciales y los docentes de aula regular del curso 1ºE	Fortalezas	3	¿Cuáles son las fortalezas que identifica en cuanto al progreso del equipo de aula al realizar trabajo colaborativo? ¿A quiénes beneficia realizar trabajo colaborativo?
		Debilidades	3	¿Cuáles son las dificultades que se presentan en el equipo de aula al realizar trabajo colaborativo?

				¿De qué manera afecta en su trabajo y el del equipo de aula realizar trabajo colaborativo?
--	--	--	--	--

3.8 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Según Hernández, et al. (2010) establecen que la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Por otra parte, estos autores señalan que, la confiabilidad es un instrumento de medición que refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, de este modo genera resultados similares.

Cabe mencionar que Noreña Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo (2012), señalan que los criterios de rigor bajo un enfoque cualitativo, al ser explorados fenómenos humanos, las realidades que se observan o analizan con múltiples explicaciones se convierten en realidades tangibles, lo que conlleva al criterio de rigor adquirir un valor, ya que se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo.

Frente a lo anterior y en efecto de esta investigación, los autores mencionados, plantean criterios de rigor científicos que se utilizan en este estudio:

Credibilidad o valor a la verdad: los fenómenos y las experiencias son evidenciadas tal y como son percibidos por los sujetos. Donde la permanencia de largos periodos en el campo por parte de las investigadoras, permite observar el comportamiento de los participantes con mayor naturalidad, existiendo una relación entre los datos obtenidos por las investigadoras (observaciones no participantes) y la realidad que cuentan los relatos de los participantes (entrevistas). Lo que conlleva a que en esta investigación, se realice una triangulación, la cual utiliza varias fuentes para obtener datos y contrastarlos con la teoría.

Transferibilidad o aplicabilidad: los resultados del estudio pueden ser transferidos a otros contextos de similar envergadura, debido que se presenta una detallada descripción del contexto y de los participantes. Es decir que el trabajo colaborativo que se genera con el docente de aula regular y el educador diferencial en el curso 1ºE pueden ser los mismos aplicados a otros niveles.

Consistencia o dependencia: para procurar una relativa estabilidad en los datos recogidos, es que la validación de instrumentos está a cargo de tres profesionales que tienen el dominio para acreditar dichos instrumentos (evaluador experto). El ideal se centra en un docente experto en metodología de la investigación, y dos expertos en el área a investigar, ya sea PIE o del contexto carcelario, a fin de indicar si este se ha conducido correctamente y si las estrategias utilizadas para la construcción y reconstrucción de categorías son las apropiadas.

Confirmabilidad o reflexibilidad: bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas. Es por esto que se considera sumamente importante que las transcripciones de las entrevistas sean totalmente textuales. Además, constantemente se lleva a cabo la contrastación de los resultados con la literatura existente.

Relevancia: este criterio cumple con la investigación, ya que existe un mayor conocimiento acerca del trabajo colaborativo en contexto de encierro, lo que es una temática poco estudiada.

3.9 RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el siguiente apartado se describen las formas de recoger la información, las etapas y lo que se efectuó en cada una de ellas.

A. Observación directa no participante:

Las observaciones se realizan a la educadora diferencial y docentes de aula regular del primer nivel del Liceo HVW precisamente en el curso 1ºE, para conocer las percepciones que ellos tienen en función del trabajo colaborativo. Se realizan dos observaciones en el área de lenguaje y dos en el área de matemáticas.

Etapas 1: Preparación

En esta etapa se consideran los siguientes aspectos:

- Identificar objetivos de la investigación para realizar la observación en base a estos.

- Definir categorías o áreas de interés en función de los objetivos.
- Escoger profesionales a observar en base a las características de la investigación.
- Coordinar el momento de la observación en función de la disponibilidad de los docentes e institución.

Etapa 2: Recolección de datos

En esta etapa se busca recoger toda la información pertinente y útil para la investigación.

En el área de matemáticas y Lenguaje, la primera sesión se enfoca en conocer y describir directrices reales e intensidad del trabajo colaborativo, en base a las categorías y objetivos de nuestra investigación.

La segunda sesión está orientada a observar y describir con atención, detalles relevantes generados por la primera observación.

Etapa 3: Análisis

Este punto consta de transcribir y decodificar toda la información previamente obtenida, en función de las categorías construidas en base al decreto 170 según los criterios de unificación. Posteriormente se realiza la codificación de la información recogida.

A continuación, se exponen las fortalezas y debilidades que surgieron en base al trabajo de campo descrito anteriormente.

Fortalezas:

La construcción de los objetivos y categorías que guiaron las observaciones, facilitaron la recolección de los datos, teniendo un lineamiento claro por el cual se debía enfocar. Además, los docentes del establecimiento están dispuestos a ser parte de la investigación y a flexibilizar los tiempos de observación, pudiendo ser realizadas eficazmente, sin que la presencia de las investigadoras dificulte el proceso.

Debilidades:

Una de las mayores debilidades emerge desde el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, debido que bajo la dinámica del entorno se prohíbe grabar o ingresar elementos tecnológicos, por lo cual no se obtienen detalles específicos de las clases que pudiesen ser omitidos por las observadoras en las anotaciones. Otra debilidad presente durante el proceso son las movilizaciones a nivel nacional respecto a los empleados públicos, donde el liceo se adhiere al paro de funcionarios, perdiendo alrededor de dos semanas de clases.

B. Entrevista semiestructurada:

Las entrevistas se realizan a los docentes de aula regular y educadora diferencial para conocer las percepciones que ellos tienen acerca del trabajo colaborativo que se implementa en el Liceo HVW en contexto carcelario.

Etapa 1: Preparación

Para la elaboración de la entrevista es necesario delimitar ciertos elementos, tales como:

- Identificar objetivos de la investigación para construir categorías que definan los elementos que se quieren describir del trabajo colaborativo.
- Definir las categorías que se encuentran en las Orientaciones técnicas para el PIE (2013), junto a subcategorías que guiarán la recolección de los datos.
- Las preguntas son construidas en base a las categorías y subcategorías.
- Elección de tres profesionales expertos que validen el instrumento.

Etapa 2: Recolección de datos

En esta etapa se busca recoger la información de la educadora diferencial, profesora de Lenguaje y comunicación y profesora de matemáticas que trabajan en el curso 1°E, a través de una entrevista semiestructurada.

Etapas 3: Análisis

El análisis de los datos se basa principalmente en la transcripción de las entrevistas en formato digital para el posterior análisis del mismo.

Las fortalezas y debilidades que surgen en esta investigación son las siguientes:

Fortalezas:

Una de las principales fortalezas de este proceso es la validación de la entrevista, puesto que tres docentes especialistas proceden a verificar y a realizar sus aportes para posteriormente ser aplicada. Además, cabe destacar, el interés y compromiso de participación por parte de la muestra escogida. Otra fortaleza que se destaca dentro de este proceso de análisis, es el manejo y dominio de un software de análisis cualitativo, el cual facilita la codificación y análisis de los datos.

Debilidades:

En cuanto a las debilidades que se vieron envueltas en el proceso de recogida información, aluden principalmente a la paralización de actividades del liceo, debido que se adhieren al paro convocado por la ANEF, retrasando el trabajo de campo, dificultando los tiempos y la coordinación con los profesores a entrevistar.

CAPÍTULO IV

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los datos, describiendo cada uno de los procedimientos utilizados en función a lo que propone Gibbs, (2012) para el análisis de una investigación cualitativa, además de añaden las fortalezas y debilidades que se presentaron en el proceso de trabajo de campo. También se presenta la terminología utilizada para la codificación de la información recabada.

4.1 TRABAJO DE CAMPO

Fases	Descripción del procedimiento	Desglose de actividades
1ª Fase: Observaciones	Durante esta fase, se registran 2 observaciones del área de lenguaje y 2 del área de matemáticas en el cuaderno de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir directrices reales en el aula en función del trabajo colaborativo, en base a nuestros objetivos y categorías. • Describir detalladamente roles y estrategias utilizadas por los profesionales del equipo de aula para el trabajo colaborativo.
2ª Fase: Aplicación de entrevista	Se coordina para aplicar entrevista al profesor de matemáticas, lenguaje y educador diferencial del primer nivel del establecimiento, y se utiliza formato de entrevista adjuntando en nuestra investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se procede a entrevistar a cada uno de los profesionales alcanzando 74 minutos de grabación de audio. • Una de las investigadoras se encarga de anotar elementos importantes que surjan en este periodo.
3ª Fase: Transcripción de la información	En esta fase se transcriben las 4 observaciones realizadas en el aula y las 3 entrevista realizadas a los profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • En primera instancia se transcriben las observaciones de la misma forma que fueron registrado los datos en el cuaderno de campo al computador. • Se transcribe la primera entrevista realizada a la educadora diferencial como 28:04 minutos. • Se transcribe la entrevista de la docente de matemáticas con 12:43 minutos. • Se transcribe entrevista de docente de lenguaje con 34:07 minutos.
4ª Fase: Codificación	Durante esta fase, luego de haber transcrito toda la información de las entrevistas y notas de campo, se	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar información en cuanto a los roles, estrategias de enseñanza, actos, comportamientos de

	procedió a codificar estos instrumentos.	los profesionales en función del trabajo colaborativo. <ul style="list-style-type: none"> • Separar los contenidos en distintos archivos por categorías y por códigos.
5ª Fase: Análisis	Los códigos se clasificaron en virtud a las categorías obtenidas, llegando a la saturación, esto quiere decir que el análisis dejó de producir códigos y posibles categorías emergentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los documentos recabados • Codificación de las observaciones realizadas. • Codificación de las entrevistas realizadas a los profesionales de la educación
FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROCESO		
<p>Fortalezas: Las fortalezas que se identificaron en este proceso, es el dominio de las tecnologías, exactamente el computador, debido que esta herramienta ha facilitado el proceso de transcripción y codificación de los datos.</p> <p>Debilidades: Debido al protocolo de seguridad del CDP Santiago Sur, es que no se pueden ingresar dispositivos electrónicos, como por ejemplo, cámara de video, para tener apoyo y respaldo las observaciones de las clases realizas, por lo que la recogida de la información, debió ser sumamente cautelosa, registrando todo lo necesario para el posterior análisis de los datos.</p>		

Tabla 3: Procedimientos utilizados para el análisis de la información. Fuente: Elaboración propia.

Para la fase de codificación de los datos se utilizaron colores para facilitar la selección de la información además de la siguiente terminología que se presenta en la siguiente tabla:

COLORES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
	Roles del equipo de aula	R.E
	• Planificación de aula regular	PLA
	• Adecuaciones curriculares	AC
	• Preparación de recursos	PR
	Estrategias para desarrollar trabajo colaborativo	E.E
	• Tipos de enfoques	TE
	• Estrategias de enseñanza	EE
	• Estrategias de comunicación	EC
	Fortalezas y debilidades	F.D
	• Fortalezas	FOR
	• Debilidades	DEB

Tabla 4: Categorización: Clasificación de códigos y colores. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información se basa en la inmersión de los datos y la búsqueda de clasificaciones, codificaciones y comparaciones. Para esto el análisis de esta investigación se vincula a la teoría fundamentada, donde Strauss y Corbin (1990) afirman que la teoría fundamentada, puede ser utilizada para entender un fenómeno y profundizar en él, asegurando que el aspecto cualitativo de esta metodología, favorece el desarrollo de respuestas respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

"La teoría fundamentada nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos. Si se hace adecuadamente, esto significa que la teoría resultante cuadra al final con la realidad objeto de estudio" (Cuñat, 2006 p.2)

En base a lo anterior y bajo el modelo de la teoría fundamentada, es que el presente estudio se basa en la codificación axial, donde las categorías fueron precisadas con anterioridad, se desarrollaron y relacionaron entre sí (Gibbs, 2012, p. 57).

La técnica utilizada para codificar la información obtenida y transcrita, es la codificación por líneas, la cual consiste en codificar cada línea del texto, permitiendo producir ideas de análisis al mismo tiempo manteniendo la proximidad a los datos.

Para facilitar la comprensión del análisis, se seleccionan los episodios y respuestas más significativas en relación a los objetivos propuestos en la investigación.

4.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA

4.2.1 ROLES DEL EQUIPO DE AULA:

En el siguiente apartado se exponen los roles del equipo de aula, frente al diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículum, dando respuesta al objetivo específico el cual busca identificar las tareas del equipo de aula en relación al trabajo colaborativo en contexto carcelario.

Los datos se obtienen a través de las entrevistas realizadas a cada profesional, teniendo en consideración que estas proporcionan la información necesaria con

respecto a lo que la persona siente o piensa frente a una temática específica, y que no es posible observarlo.

En el marco de esta investigación esa información permite analizar las percepciones que ellos tienen en función los grados de colaboración frente a la planificación general del aula regular, y lo que conlleva la realización de ésta misma, adecuaciones curriculares, la preparación de los recursos y el rol que desempeña cada uno de los ellos en cuanto a la evaluación.

La importancia de conformar equipos de aulas, es mejorar la calidad de la enseñanza en virtud de la valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, por lo que se hace indispensable la distribución de los roles antes, durante y después de cada clase.

Como propone el decreto 170/2009 en las orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE, se debe coordinar el trabajo para lograr metas comunes y buscar mejoras en los resultados de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan NEE.

4.2.1.1 PLANIFICACIÓN DE AULA REGULAR

A continuación, se presenta lo que percibe la educadora diferencial de acuerdo a la entrevista realizada en cuanto al proceso de planificación:

EDUCADORA DIFERENCIAL: "... es que nos dividimos en dupla de diferenciales y vamos a trabajar con los profesores de matemáticas y con los profesores de lenguaje..."

De acuerdo a lo que se extrae de la transcripción de la entrevista la educadora diferencial, señala que en cuanto al proceso de planificación ésta se realiza por área en conjunto al profesor de aula regular.

En cuanto al profesor de matemáticas, él también señala que las planificaciones se realizan por subsectores de aprendizaje, en conjunto a los profesores correspondientes por nivel.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "... planifican todos juntos, por ejemplo yo que hago solamente matemáticas se planifica con los profesores que hacen el subsector de matemática en este caso con el otro profesor que también toma los otros primeros y se ven las conductas de entrada y las conductas de salida y los contenidos a trabajar.

De acuerdo a lo anterior, se puede extraer que las planificaciones son realizadas de acuerdo a las características de los estudiantes, previo a una conversación entre los docentes que componen el departamento de matemáticas del primer nivel.

Sin embargo, la profesora de aula regular de lenguaje discrepa con lo anterior, debido que ella señala que no hay duplas para la construcción de las planificaciones, sino más bien es ella la que planifica por sí sola.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
"... la que planifica soy yo los otros profesores la verdad, no soy UTP, no me corresponde estar controlando lo que ellos hacen en su sala de clase, pero la verdad es que la planificación es sola, no hay duplas aquí (...) hago la planificación, los incorporo dentro de los nombres de la planificación y se las mando a cada uno de ellos, ellos sin haber participado absolutamente en nada, ni siquiera a última a hora en la construcción del objetivo y de ahí cada uno hará lo que quiera, pero ni siquiera eso, no hay nada, hay cero colaboración..."

A través del análisis, podemos identificar que los tres profesores difieren en sus perspectivas en cuanto al proceso de planificación, debido que la profesora del área de lenguaje, manifiesta que es ella quien planifica sus clases y las comparte con el departamento destinado a planificación, sin retribución o apoyo alguno, tanto de sus pares, como de la educadora diferencial. Por ende, ella es quien desempeña un rol preponderante en la realización de la planificación y preparación de material, afectando significativamente el trabajo colaborativo entre los profesionales del equipo de aula.

4.2.1.2 ADECUACIONES CURRICULARES

En relación a la docente de aula regular del área de matemáticas en conjunto a la educadora diferencial, convergen las percepciones en que las planificaciones son realizadas por el profesor de aula regular, mientras que en las adecuaciones curriculares discrepan.

EDUCADORA DIFERENCIAL: "...ahí los profesores van a haciendo la planificación de acuerdo a lo estipulado en el currículum y nosotras vamos haciendo las adaptaciones en conjunto al final..."

En el párrafo anteriormente transcrito, la educadora diferencial señala que las adecuaciones curriculares se realizan posteriormente a la entrega de la planificación general realizada por los docentes de aula regular, y son ellos como educadores diferenciales quienes se encargan de realizar la adecuación correspondiente.

Por otra parte, la profesora de aula regular de matemáticas señala que esta adecuación curricular se realiza en conjunto a la educadora diferencial, dando respuesta a las dificultades que están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "...en conjunto, vamos resolviendo los problemas a medida que se van suscitando las situaciones las vamos resolviendo, tenemos que ver de qué manera lo podemos sentar de mejor..."

El extracto anterior deja en evidencia la concepción que tiene la profesora de aula regular del área de matemáticas en cuanto a la planificación, en donde ella se ve involucrada en todos los aspectos que forman parte del diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículum.

4.2.1.3 ELABORACIÓN DE RECURSOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En otro ámbito y según lo que propone el Decreto 170/2009 en cuanto al trabajo colaborativo, los materiales y recursos son necesarios para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE, facilitando la participación de los estudiantes

en las actividades de clases respondiendo a la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje.

Frente a esto, es que las acciones que deben desempeñar los profesionales, corresponden a las funciones o trabajos a realizar antes, durante y después de la clase, con la preparación material para contribuir a los aprendizajes de los estudiantes en función del trabajo colaborativo. Sin embargo, en las percepciones que tienen los profesionales con respecto a la preparación selección del material y evaluación difieren unas con otras.

La profesora del área de lenguaje señala que es ella quien realiza la selección de los recursos al igual que la evaluación, por ende, se evidencia que es ella quien toma las decisiones sin considerar la opinión de la educadora diferencial.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:

"...Mira aquí debo ser franca la construcción de material la verdad es que yo tengo hartos materiales y de ahí he ido sacando, los profesores pares no aportan ningún material o no hacemos banco común para de ahí ir sacando, la verdad no hay nada, el trabajo es como súper individual, la educadora diferencial que le corresponde al curso no ha aportado mucho material, exceptuando una sola que en un periodo que estuve enferma ella asumió (...) las evaluaciones yo las hago también, las preparo yo, pero si por lamentablemente es mía a los analfabetos les hago un tipo de evaluación, a los lectores otros tipo de evaluación y todo es preparado por mí..."

Por otra parte, la profesora de aula regular de matemáticas menciona que la preparación de material lo realizan las alumnas en práctica y la educadora diferencial, sin embargo, las evaluaciones se realizan en conjunto a la profesora diferencial, y ambas deciden lo que se va evaluar.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "...Las alumnas en prácticas y los profesores diferenciales, a mí no me da el tiempo para eso..."

"...En las evaluaciones también se trabaja en conjunto con la profesora diferencial, absolutamente nos ponemos de acuerdo, vemos que contenidos

vamos a evaluar, de qué manera lo vamos a hacer, vamos a desarrollar y lo llevamos a cabo, de la mejor manera..."

La educadora diferencial comparte la visión de la profesora de matemáticas en cuanto a la preparación de material, donde señala que es ella quien se encarga de la construcción estos, como también la evaluación sugiere a la profesora diferentes formas de lo que se podría realizar.

EDUCADORA DIFERENCIAL: "...Eso principalmente está como arraigado a la educadora diferencial o sea, el profesor de aula se preocupa, uno por lo general trata de ser propositiva y decir bueno, que necesita para trabajar o revisé este material y creo que puede ser efectivo para trabajarlo con los estudiantes...". "...Con la profesora de matemáticas, en este caso, por lo general es uno la que lo propone, podríamos hacer esto, podríamos hacer esto otro..."

En vista de lo anterior y según los datos recabados desde las entrevistas, se puede señalar que la profesora de lenguaje está más empoderada de las tareas, tanto de planificar, confeccionar materiales y evaluar, no así en matemáticas donde el educador diferencial logra intervenir mayormente en todas las tareas mencionadas, por ende, se logra apreciar que ella realiza trabajo colaborativo con el profesor de matemáticas y no así con el de lenguaje.

Los antecedentes descritos anteriormente, se complementan con los datos obtenidos de las observaciones de clases, donde en el área de lenguaje y comunicación la profesora de aula es quien maneja, selecciona, distribuye y elabora los recursos, sin apoyo de la educadora diferencial y además es quien realiza y aplica las evaluaciones.

"...La profesora de aula regular se dirige a la biblioteca a sacar los notebooks que serán utilizados en la clase, en compañía de un estudiante quien le ayuda a llevar los computadores a la sala..."

A través de las notas de campo también se logra identificar que la educadora diferencial llega tarde a la sala de clase y al terminar se retira sin prestar colaboración

para retirar el material o realizar el cierre de la misma, por lo que la profesora de aula regular debe tomar decisiones en virtud a la situación presentada.

"...La educadora diferencial llega tarde a la sala, se para en frente de los estudiantes, los saluda y observa quien necesita de mayor apoyo y posteriormente procede a sentarse con un alumno".

"...La profesora de educación diferencial se levanta de su puesto donde estaba trabajando con el estudiante, apaga el computador y lo va a dejar encima de la mesa donde los demás estudiantes estaban dejando los Notebooks.

"...Posteriormente y con ayuda de un estudiante, la docente de aula regular se lleva los computadores a la biblioteca donde se guardan estos mientras la educadora diferencial se dirige a la sala del PIE..."

Es necesario señalar, que esto repercute principalmente en los roles que debe tener cada profesional que compone el equipo de aula, quedando en evidencia que no existe trabajo colaborativo en cuanto a la distribución de roles, donde la profesora de aula regular es quien tiene mayor compromiso con el trabajo profesional.

En el área de matemáticas, el rol de la preparación y la distribución de los recursos al igual que en la evaluación se atribuyen a ambos profesionales, realizando un trabajo en conjunto en virtud de la clase.

"...La educadora diferencial pregunta acerca del material para la clase, posteriormente entre ambas ordenan el material en la pizarra..."

"...La docente de aula regular conversa con la educadora diferencial y le presenta la guía que trabajarán durante la clase..."

"...La profesora diferencial corrobora que los estudiantes hayan comprendido la indicación y les ayuda aquellos que no entendieron..."

"...La profesora diferencial corrobora que hayan comprendido..."

Frente a la información analizada anteriormente, ambos docentes difieren de sus percepciones en cuanto a esta categoría, debido que la profesora aula regular de lenguaje, no evidencia trabajo colaborativo con el equipo de aula, siendo lo contrario la profesora de aula regular del área de matemáticas y la educadora diferencial quienes aseveran que si existe dicha práctica pedagógica quedando en evidencia en las observaciones de clase.

Los datos analizados en este apartado, son totalmente significativos para poder identificar las tareas del equipo de aula en función del trabajo colaborativo. Por ende, considerando que la planificación es un proceso inicial predominante para las tareas posteriores que los profesionales deberán realizar, es necesario que el trabajo que se efectúa en este proceso se realice colaborativamente. Frente a esto, el Decreto 170/09 señala que el equipo de aula se construye en base a un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio de aula, con el fin de mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje, realizando reuniones de planificación, acciones de apoyo a los estudiantes y adecuaciones curriculares, sin embargo, se observa que estos elementos indispensables para llevar a cabo el trabajo colaborativo, no se están llevando a cabo y los profesionales no están cumpliendo con lo que se indica, afectando el aprendizaje de los estudiantes.

Es por esto que se hace indispensable la distribución de las acciones a realizar y la forma en la que se presentará el contenido, permiten fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, considerando la experticia del profesor especialista en relación a la diversidad de materiales, recursos y estrategias de evaluación para facilitar la participación de los estudiantes en las actividades de la clase, en conjunto con el conocimiento del profesor de aula regular respecto de la disciplina y de la didáctica, potenciando estas prácticas que responden a la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, en cuanto al proceso de planificación, el Liceo HVW decide que se realicen por departamentos, y de esta forma fomentar el trabajo colaborativo, donde cada profesional pueda desempeñar una tarea que vaya en beneficio de todos. No obstante, esta situación no se logra identificar en la práctica, ya que los profesionales difieren en sus percepciones en cuanto al proceso de planificación, dificultando el

trabajo colaborativo y realizando individualmente sus planificaciones, preparaciones de materiales, adecuaciones curriculares y evaluaciones.

4.2.2 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR TRABAJO COLABORATIVO:

A continuación, se analizan las estrategias que los profesionales utilizan para desarrollar trabajo colaborativo, la cual busca dar respuesta al objetivo específico de identificar las estrategias de enseñanza aprendizaje que realizan los docentes de aula regular y educador diferencial en contexto carcelario.

Entendiendo que el trabajo colaborativo dentro del aula se denomina co-docencia y que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas, es que se debe identificar el tipo de enfoque que utilizan los profesionales en el aula, para realizar sus clases y alcanzar aprendizajes en los estudiantes.

Para identificar las estrategias de enseñanza que el docente utiliza para realizar sus clases, el Decreto 170/2009 señala que la co-docencia, asume distintas formas prácticas dependiendo de los enfoques, del grado de aprendizaje y los profesionales que participan en ella. En este caso cada profesional dependiendo de las actividades que va a realizar, utiliza un tipo de enseñanza para ejecutar su clase, por ende de acuerdo a las observaciones realizadas en las clases, en el área de lenguaje se utiliza la enseñanza de apoyo y en el área de matemáticas enseñanza paralela y complementaria, siendo el educador diferencial quien se adapta a esta decisión.

4.2.2.1 ENFOQUE EMPLEADO EN EL AULA

A continuación, se exponen algunas citas obtenidas mediante las entrevistas, en donde los profesionales de la educación manifiestan el tipo de enfoque que utilizan en sus clases.

La profesora de aula regular de matemáticas, señala que el tipo de enfoque que utiliza para realizar sus clases es de tipo de enseñanza paralela y complementaria, percepción que se reafirma en función de lo que se logra registrar en las observaciones realizadas en cada una de sus clases.

Estos enfoques hacen referencia a que se trabajan con grupos diferentes de estudiantes y que ambos profesionales aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero que de igual forma se complementan.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "...La complementaria, yo creo que es una mezcla entre la complementaria y la paralela, es un complemento..."

En base a las percepciones de la educadora diferencial, menciona que en las clases de matemáticas se utiliza la enseñanza complementaria y de equipo, esto quiere decir que ambos docentes cumplen roles diferentes, además comparten responsabilidades ya sea planificar, enseñar y evaluar.

A diferencia del área de lenguaje en donde la educadora diferencial percibe que se utiliza el enfoque de enseñanza de apoyo, cumpliendo un rol implícito y más pasivo en el desarrollo de la clase, prestando apoyo a los estudiantes, por ende es el docente de aula regular quien asume el rol de líder entregando las instrucciones y contenidos de la clase.

EDUCADORA DIFERENCIAL: "...En matemáticas nosotros trabajamos yo creo que entre enseñanza complementaria y enseñanza de equipo. Y en lenguaje yo creo que es una enseñanza de apoyo, enseñanza de apoyo porque al final es ella la que protagonista dentro de la clase y uno solo se dedica a trabajar con los estudiantes analfabetos, o con los que están más bajos dentro del grupo. Es un rol implícito..."

Sin embargo, la profesora del área de lenguaje coincide con las percepciones de la educadora diferencial, donde señala que el rol que cumple es más bien de observadora y que trabaja solamente con los estudiantes que requieren de mayor apoyo, sin involucrarse y/o desempeñarse con un rol activo, por ende la profesora debe asumir la responsabilidad de entregar los contenidos y realizar inicio, desarrollo y cierre de la clase.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
"...la profesora está o sea, atrás está de observadora esa es la palabra, no la

podía encontrar, una palabra muy despectiva pero está de observadora y termino de pasar y la profesora puede estar digamos se acerca al estudiante que requiere, junto conmigo cuando están desarrollando el trabajo..."

Los datos obtenidos en las observaciones realizadas en las clases, se ratifican con las percepciones que tienen los docentes acerca de los tipos de enfoques, en este caso en el área de lenguaje, se observa que existe más bien una enseñanza de apoyo.

"...La profesora de aula regular llega a la sala y saluda a los estudiantes, posteriormente les explica que seguirán trabajando en el proyecto de las exposiciones y comienza a repartir los Notebook. La educadora diferencial llega tarde a la sala, se para en frente de los estudiantes, los saluda y observa quien necesita de mayor apoyo y posteriormente procede a sentarse con un alumno..."

En el área de matemáticas el tipo de enfoque que se utiliza es de enseñanza complementaria y en equipo, donde ambos profesionales participan en la ejecución de la actividad, asumiendo la responsabilidad de todos sus estudiantes. Ésta se determina en función del contenido que se trabajará.

"... Ambas docentes se encuentran en frente de la sala de clases. La profesora diferencial realiza un ejemplo en la pizarra acerca de la instrucción dada por la docente de aula regular acerca de cómo realizar el plano cartesiano en el cuaderno. La profesora de aula regular se acerca a los estudiantes que no entendieron y les vuelve a explicar la instrucción..."

En base a lo que los profesores perciben y las observaciones indican, se concluye que efectivamente en el área de lenguaje la co-docencia que se genera en el aula, va en función al enfoque de enseñanza de apoyo, el cual la describe el Decreto 170/09, aquello que un profesional, en este caso el docente de aula regular, asume el rol de líder de la clase, mientras la educadora diferencial presta apoyo a los estudiantes que más lo requieren. Por otra parte, la percepción de los docentes y las observaciones, indican que la co-docencia que se efectúa en el área de matemáticas, va en función del enfoque de enseñanza complementaria y de equipo, donde cada uno tiene roles distintos de acuerdo a la experticia de cada docente, y estas se complementan con el

objetivo principal de que los estudiantes aprendan y se mejore la calidad de la enseñanza.

4.2.2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En cuanto a las estrategias de enseñanza son entendidas como los recursos o procedimientos utilizados por el docente para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, por lo que es necesario establecer en conjunto los parámetros necesarios en la utilización de estas estrategias cuando se trabaja colaborativamente dentro del marco de la educación.

Para conocer las estrategias de enseñanza que cada profesional utiliza, se presentan extractos derivados de las entrevistas que sintetizan los aspectos más relevantes acerca de las percepciones que tienen los docentes.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
"...Sabes que, en relación a las estrategias no hay ninguna en particular, porque para los analfabetos lo que sigo como especie así de rutina (...) ésta rutina netamente ha sido un tema de experiencia..."

Frente a esto, se puede sintetizar que cada uno tiene una estrategia de enseñanza distinta al otro profesional, en este caso la profesora de lenguaje las determina individualmente por su propia experiencia, sin considerar la colaboración de la educadora diferencial, ya que ella asume un rol pasivo dentro de la clase, dato que se corrobora en las observaciones.

"...La profesora de aula regular explica en qué consistirá la clase de hoy y da las instrucciones para comenzar..."

"... La educadora diferencial le facilita un Netbook al estudiante del programa de integración escolar y se sienta junto a él...."

"... La profesora de aula regular se sienta con el resto de los estudiantes y les explica los temas que hay para trabajar..."

"...La profesora de aula regular se pasea constantemente entre los estudiantes respondiendo a sus consultas y ensayando la presentación que se va realizar..."

En cada uno de los extractos utilizados desde las observaciones, se evidencia que la educadora diferencial cumple un rol pasivo dentro de la clase, trabajando únicamente con los estudiantes del PIE sin considerar la diversidad de alumnado, por ende es la profesora de aula regular quien se encarga de liderar el trabajo con todo el resto del curso.

Por otra parte, en el área de matemáticas las estrategias de enseñanza son variadas dependiendo del transcurso de la clase, donde ambas profesionales toman la decisión colaborativamente de utilizar una y no la otra.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "... Como estrategia, tenemos reunión a nivel de docente, con la educadora diferencial, con la cual también tenemos horario para hacerla y en esas reuniones vemos cuales son las mejores actividades para poder desarrollar los contenidos que tenemos que trabajar con los chicos".

En este extracto, la profesora de aula regular de matemáticas, señala que una de las estrategias para trabajar colaborativamente es realizar reuniones con la educadora diferencial, y deciden las actividades que van a realizar de acuerdo a los contenidos que se pretenden trabajar.

Este dato se contrasta con lo que la educadora diferencial señala en cuanto a las estrategias de enseñanza que utilizan.

EDUCADORA DIFERENCIAL: ... Con matemáticas nosotras conversamos, así ya ¿Cómo vamos a presentar este contenido? o nos juntamos el día anterior o un rato antes, ¿Qué vamos a hacer hoy día? ¿Cómo lo vamos a hacer?

Desde este punto, se logra identificar que la educadora diferencial trabaja colaborativamente con la profesora de matemáticas, y en conjunto deciden de qué forma se llevará cabo el contenido. Además convergen en las estrategias de enseñanza que se utilizarán en las clases, para facilitar el acceso al currículum. No obstante, en la entrevista realizada la educadora diferencial, ésta se enfoca más al trabajo que se realiza en el área de matemáticas, por ende, no menciona las estrategias

que utiliza con la profesora de lenguaje, concluyendo que el rol implícito que ejecuta en el área de lenguaje está asumido y se hace efectivo en todo momento.

4.2.2.3 ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

En cuanto a las estrategias de comunicación, son consideradas como un elemento fundamental de la co-docencia. Se espera que entre los co-docentes exista una comunicación asertiva además de comunicación verbal y no verbal, derivando la modelación de comportamientos como la colaboración, el respeto y el compartir conocimientos.

En cuanto a los datos analizados, las estrategias de comunicación que los profesionales utilizan en función del aprendizaje de los estudiantes son diversas, donde se logra identificar a través de las observaciones en la clase de lenguaje, que no existe ningún tipo de comunicación con la educadora diferencial. Sin embargo, lo que ocurre en el área de matemáticas es lo contrario, ya que si se observa una efectiva comunicación y ambas profesionales lo perciben de esta forma.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: ...gestos, el hablarse en el oído, el hablar miradas, todas esas cosas, el lenguaje no verbal se utiliza mucho y eso significa que hay una muy buena comunicación, porque si nos entendemos por lenguaje no verbal entre la profesora que soy yo y la educadora diferencial es súper bueno.

En este extracto de la entrevista, la profesora de aula regular de matemáticas señala que hay una efectiva comunicación con la educadora diferencial, donde utilizan gestos y miradas para comunicarse, dato que se logra contrastar con la observación realizada en una de sus clases, en donde realmente se utiliza comunicación no verbal entre las docentes.

"... La docente de aula regular conversa con la educadora diferencial y le presenta la guía que trabajarán durante la clase. Ambas conversan y luego se acercan a corroborar que hayan finalizado todos los estudiantes..."

Por otra parte, la educadora diferencial, señala que las estrategias de comunicación que utiliza, se basan principalmente en preguntar al profesor lo que pueden hacer o mejorar y es siempre ella quien busca esa instancia.

EDUCADORA DIFERENCIAL: ... preguntar mucho profe ¿Qué podemos hacer, que podemos mejorar?, Por lo general es el educador diferencial que anda detrás del profe así como podríamos hacer un power, podríamos hacer esto, podríamos hacer esto otro.

En cuanto a las estrategias de comunicación que utiliza la profesora de lenguaje con la educadora diferencial, la primera señala que no hay disposición a trabajar colaborativamente, la comunicación que existe es casi nula, siendo de pasillo y además indica que cuando existió la posibilidad de efectuar comunicación no hubo intención y disposición para que fuera efectiva.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: ... " Hay un tema de disposición netamente (...) he tratado como te digo y las comunicaciones son así bien peyorativas como de pasillo, hoy día vamos a ver tal cosa y listo, punto (...) como no se dio en un momento, no hubo intención, disposición yo también cerré la puerta, sencillamente esto es mío lo hago yo, y se acabó este es mi juego, yo mando, es mía la pelota...

En las observaciones se logra evidenciar que no existe comunicación entre ambos profesionales, y cuando la educadora diferencial busca la instancia de llegar a un acuerdo, la profesora responde brevemente. Por ende, se logra apreciar que al inicio de la clase la educadora diferencial ingresa tarde a la sala y solamente se sienta, sin preguntar nada de lo que se está trabajando y al finalizar la clase, es el estudiante quien se encarga de ayudar a la profesora en trasladar y ordenar los materiales que se utilizaron ya que la educadora diferencial se retira de la sala.

"...La educadora diferencial le pregunta a la profesora de aula regular acerca de la evaluación del proyecto que iniciarán, y comentan algunos aspectos relevantes..."

"...Luego la educadora diferencial le dice a la profesora de aula regular que la evaluación podría ser procesual, clase a clase y cada estudiante deberá explicar que aprendió..."

"...La educadora diferencial llega tarde a la sala, se para en frente de los estudiantes, los saluda y observa quien necesita de mayor apoyo y posteriormente procede a sentarse con un alumno..."

"... con ayuda de un estudiante, la docente de aula regular se lleva los computadores a la biblioteca donde se guardan estos, mientras la educadora diferencial se dirige a la sala del PIE. No se evidencia interacción entre ellas hasta el término de la clase..."

Los enfoques de co-docencia al igual que las estrategias de comunicación, forman parte de las estrategias de enseñanzas utilizadas por los profesores para dar respuesta a las NE de los estudiantes, con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje del grupo curso.

En base a los datos anteriormente analizados, se deja en evidencia que las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por los profesionales, dependen exclusivamente de cada uno de los participantes del equipo de aula, ya que la profesora del área de lenguaje es quien determina y emplea las estrategias de enseñanza aprendizaje sin previo acuerdo con la educadora diferencial, siendo caso contrario en el área de matemáticas donde ambas docentes convergen y planifican las estrategias que se utilizaran en la clase.

Por otro lado, en cuanto al análisis con fuente teórica, se aprecia que los profesionales de la educación no cumplen con las características particulares que debiese tener un docente que forme parte del equipo de aula, como es la apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros y generar compromiso para que todos los estudiantes aprendan.

Cabe señalar, que las características que debiese tener un docente que forme parte de un equipo de aula son sumamente necesarias y esenciales para trabajar colaborativamente, debido que si no están presentes en el perfil profesional del

docente, se pierde el principal objetivo del trabajo colaborativo y la co-docencia que es mejorar la calidad de la enseñanza. Es por esto que los profesores deben tener arraigado el concepto de trabajo colaborativo y lo que esto implica. En ese sentido, así lo establece el decreto 170/2009 donde deja en evidencia que para mejorar las prácticas pedagógicas, se deben complementar destrezas y habilidades para lograr metas comunes, compartiendo ideas y conocimiento desde la especialidad de cada docente, con el fin de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE y se pueda dar una efectiva respuesta a esas necesidades.

4.2.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES:

Por último, se analizan las fortalezas y debilidades que perciben los profesionales en cuanto al trabajo colaborativo. Para esto, la categoría busca dar respuesta al objetivo específico que busca describir las fortalezas y debilidades manifestadas por los docentes en cuanto al trabajo colaborativo en contexto carcelario.

Las características del grupo curso seleccionado es compleja, debido que existe una gran cantidad de estudiantes PIE y en su mayoría requiere de un apoyo especial para que accedan al currículum. Por ende, el trabajo colaborativo que se debiese desarrollar en este contexto, es trascendental para mejorar las prácticas pedagógicas y modificar en función del trabajo colaborativo, los roles y estrategias que los profesionales debiesen realizar.

Frente a lo anteriormente descrito, es necesario que se generen instancias en donde los docentes puedan reflexionar acerca del trabajo colaborativo que están llevando a cabo, permitiendo detectar las posibles falencias y potencialidades que emergen de esta práctica pedagógica.

Lo que se busca en esta categoría, es poder obtener datos sustantivos que permitan mejorar el trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el liceo de adultos HVW, considerando que esta es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes, sobretodo en el contexto en el que está inmerso el establecimiento educacional, el cual debiese favorecer y propiciar un clima de trabajo óptimo de acuerdo a las condiciones emergentes del lugar.

4.2.3.1 FORTALEZAS

Para conocer las percepciones que los docentes tienen acerca de las fortalezas y debilidades que significa realizar trabajo colaborativo, se expondrán extractos de las fortalezas que ellos perciben al responder la entrevista.

La profesora de aula regular del área de matemáticas señala que el contexto donde se encuentra inmerso el liceo tiene cualidades que lo hacen diferentes a un establecimiento del medio libre, por ende, ellos se sienten más comprometidos con los estudiantes y con la educación, logrando conocer sus debilidades y de esta forma trabajar en pos de eso.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "...El contexto obviamente le da un plus adicional porque uno se siente más comprometido con los chicos, y uno sabe cuáles son sus debilidades, sus falencias, entonces también sabe cómo atacarlo..."

La educadora diferencial señala que una de las fortalezas que identifica para llevar a cabo el trabajo colaborativo, es el proceso enriquecedor de trabajar con más personas, donde entre todos trabajan, comparten ideas y llegan a un acuerdo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Y también destaca que el contexto promueve trabajar colaborativamente.

EDUCADORA DIFERENCIAL: "...está mucho más enriquecido el proceso porque una persona o una persona aporta esto, y dos personas van a aportar esto, son dos cabezas que piensan, dos cabezas que pueden hacer más cosas, entonces lo que les decía recién, si son cuatro, va a hacer mucho más va a estar mucho más enriquecido el proceso , se va a poder pensar más, se va a poder tomar más estrategias, mejores estrategias para el proceso de enseñanza de aprendizaje (...) Yo creo que esa es una fortaleza que sea el contexto que propicia, el contexto propicia para que se genere el trabajo colaborativo ..."

En cuanto a las percepciones de la profesora de lenguaje en función de las fortalezas de llevar a cabo el trabajo colaborativo, considera que este es un crecimiento

profesional y este beneficia al 100% los estudiantes, y esta fortaleza se puede mejorar en el acompañamiento y apoyo por parte de los otros docentes.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
"...a todos, el crecimiento profesional tanto de la profesora diferencial en este caso, como mía y el estudiante que es el más beneficiado, 100% (...) La fortaleza siempre está en el acompañamiento, independiente de que exista un real apoyo, no, pero el acompañamiento, saber que está, que puedo contar con alguien..."

4.2.3.2 DEBILIDADES

En base a las debilidades relatadas y percibidas por los profesionales de la educación, estas apuntan principalmente a la disposición que tienen los docentes frente al trabajo colaborativo, lo cual impacta de manera significativa en las relaciones interpersonales, determinando el posterior trabajo que se debe llevar a cabo.

EDUCADORA DIFERENCIAL "...Si hay muchas cosas que mejorar, por ejemplo la disposición para el trabajo colaborativo, aceptar, porque hay un momento en que no, como que no está esa disposición, como sí podríamos lo, pero mejor no lo hagamos. Mejor hagamos otra cosa o hagamos lo que yo tengo, después veamos lo otro, entonces en ese caso yo creo que eso es lo que hay que mejorar y podría ser considerado como una debilidad..."

En este caso, la educadora diferencial señala que hay muchas cosas que se deben mejorar en función del trabajo colaborativo, donde la disposición es un elemento fundamental para esta mejora.

No obstante, la profesora del área de lenguaje señala que una de las debilidades, es que no existe colaboración como tal, no se logra evidenciar un equipo de trabajo y el ego es mayor a lo que realmente importa cómo es trabajar colaborativamente en función de los estudiantes.

PROFESORA DE AULA REGULAR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
"...yo creo que no existe la colaboración como tal, no existe un equipo de

trabajo (...) Aquí el tema ego es súper fuerte, es súper fuerte (...) Falta de experiencia.

Frente a lo anterior, se logra percibir que el principal objetivo del trabajo colaborativo se ve en desmedro, debido que no se busca responder a las necesidades tanto individuales como grupales de los estudiantes, si no que otros elementos interfieren en esta práctica pedagógica, perdiendo el foco del trabajo colaborativo.

Otra debilidad que emerge por el contexto en el que se encuentra inmerso el liceo, son en virtud a las características propias del entorno, por ejemplo, la rutina carcelaria, la falta de material y recursos didácticos, el consumo de sustancias ilícitas por parte de los estudiantes, la inasistencia de los mismos producto de la libertad o los castigos otorgados por gendarmería, además del tiempo para la realización de las planificaciones.

Estos elementos anteriormente mencionados, impactan en la motivación de los docentes frente al quehacer pedagógico, debido que con el tiempo desgastan las prácticas realizadas por los docentes, tal y como lo menciona la profesora de aula regular de matemáticas y educador diferencial.

PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS: "... Bueno acá hay hartas dificultades, el medio, la rutina, los materiales, hay otro factor que no lo quiero decir, pero el nivel cognitivo de los estudiantes también es una dificultad, como lo es el consumo de distintas sustancias, el alcohol, entre otros. Obviamente cuando los chicos llegan con la caña llegan mucho más bajos, entonces eso se nota en el aula y eso es una dificultad..."

EDUCADORA DIFERENCIAL: "... No calza el tiempo para poder planificar con todos los profesores, por eso nos dividimos..."

Las representaciones que tienen los profesionales del curso 1°E en cuanto al trabajo colaborativo, son de suma importancia para mejorar las prácticas pedagógicas existentes en este establecimiento y de esta forma potenciar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

En este caso, cada uno de los profesores entrevistados percibe que el contexto donde están inmersos, tiene características peculiares que conlleva a querer trabajar colaborativamente. Sin embargo, en la práctica no se evidencia que se trabaje de ésta forma, debido que por parte de algunos de los profesionales, no existe disposición y compromiso para que el trabajo colaborativo sea efectivo.

Frente a lo anteriormente descrito, es que el hecho de describir las fortalezas y debilidades que buscan dar respuesta a nuestro objetivo específico, es principalmente identificar las dificultades que emergen en este proceso de aplicación del trabajo colaborativo, en este caso como son las relaciones interpersonales entre los profesionales, que afectan significativamente en la sala de clases y en cada uno de los aprendizajes de sus estudiantes.

Es por esto que en las orientaciones técnicas para la implementación del PIE, precisamente el Decreto 170/2009, propone la realización de una evaluación de progreso, para fortalecer el trabajo colaborativo y contar con procedimientos permanentes de indagación sobre los éxitos y desafíos del equipo de aula. Esto implica determinar si los estudiantes están alcanzando los objetivos de aprendizaje de la clase, si los miembros del equipo de aula están usando habilidades adecuadas de comunicación entre sí y si es necesario adecuar las actividades, o los objetivos de aprendizaje.

Para esto, se sugiere usar una lista de cotejo en la que se chequean las responsabilidades convenidas además establecer una reunión semanal, en la que se ocupen 15 minutos, para tratar los tres aspectos de la evaluación (logro de los objetivos de aprendizaje, habilidades de comunicación, adecuación de las actividades). Los integrantes del equipo de aula pueden también turnarse compartiendo logros e informando cómo ha contribuido cada uno al éxito de la clase, haciendo sugerencias de lo que se deba mejorar.

Esto último debe ser considerado como un fortaleza en cuanto al trabajo colaborativo, ya que permite conocer los elementos facilitadores para que éste se desarrolle eficazmente y de esta forma ir eliminando los obstáculos que están presente, debido que cuando se implementa trabajo colaborativo en un establecimiento como señala

Echeita (2008), mejora las estrategias de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de ésta hacia el exterior, por ende, responde a una interacción constante en la construcción del aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El foco de este estudio, como ya se ha mencionado, tiene relación con las percepciones de la educadora diferencial y docentes de aula regular en cuanto al trabajo colaborativo que se lleva a cabo dentro del contexto carcelario. A través del presente documento se han dado a conocer las estrategias utilizadas y procedimientos, para lograr adquirir esta información y luego de un fino análisis, permitir exponer los resultados obtenidos en este estudio.

Una de las directrices más relevantes que guían la investigación, se centra principalmente en el objetivo general, *analizar las percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular en cuanto al trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el centro de detención preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría)*. Temática la cual está abocada a recoger los puntos de vistas de los participantes mencionados, con el fin de entender cómo se percibe el quehacer pedagógico centrado en el trabajo colaborativo de un docente promedio. Por consiguiente, se puede interpretar que este objetivo es fundamental, para comprender como desde las percepciones se van originando prácticas pedagógicas que podrían ser mayor o menormente favorecedoras para los estudiantes.

Por lo anterior, es que en esta investigación, se ha buscado conocer la realidad referida al trabajo colaborativo orientado por el Decreto 170/09 en la implementación de un PIE precisamente en el Liceo HVW, y desde ahí conocer cómo la realidad y la teoría se vinculan o se contraponen.

Para dar respuesta al objetivo general con el fin de entender las prácticas pedagógicas, es necesario en primera instancia *Identificar las tareas del equipo de aula en relación al trabajo colaborativo en contexto carcelario*. Esto responde a conocer el quehacer pedagógico de los profesionales que participan en el equipo de aula, durante el proceso de aprendizaje y enseñanza (antes, durante y después de la clase). Para esto el Decreto 170/09 describe orientaciones en cuanto a las tareas para el equipo de aula, donde los profesionales deben planificar en conjunto, realizar adecuaciones curriculares, preparación de recursos materiales y diseñar evaluación.

En el contexto estudiado, se logra identificar trabajo colaborativo en algunas de las tareas que propone el Decreto 170/09, precisamente en la asignatura de matemáticas donde en los resultados obtenidos, son positivos, es decir, aumenta la dinámica de la clase, la participación de los estudiantes, y la distribución de las tareas en cada docente. Sin embargo, en el área de lenguaje, se identifica un menor grado de colaboración en lo referente a las tareas del equipo de aula, debido que en la planificación de aula regular, la elaboración de recursos, adecuaciones curriculares y evaluación, no trabajan en conjunto. Es por esto que frente a los elementos que propone el decreto, se concluye que no se cumple de forma eficaz lo que se propone, afectando el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, especialmente con aquellos estudiantes que presentan NEE.

Entonces surge la siguiente interrogante, ¿Por qué en situaciones similares, dónde se involucran los mismos participantes, existe un resultado diferenciado en términos de alcanzar los objetivos propuestos en cada clase?. Para dar respuesta a esta interrogante, según la teoría, el trabajo colaborativo es una estrategia con enorme potencialidad para promover el desarrollo profesional, aumentar la capacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad y conseguir que todos participen y aprendan (Ainscow, 2005). Así también lo plantea Guitert y Jiménez (2000), donde mencionan que el trabajo colaborativo, trae consigo múltiples beneficios, donde cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Una de las mayores dificultades para efectuar trabajo colaborativo se relaciona en virtud a las características de los profesionales del equipo de aula, para esto el Decreto 170/09 propone las siguientes características que debiese poseer cada uno de ellos.

Estas características son:

- Apertura al trabajo en equipo
- Capacidad de tener empatía con otros/as
- Valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales
- Compromiso con el aprendizaje de todos los/las estudiantes, entre otras.

Otro elemento a considerar, que es relevante en cuanto a la ejecución apropiada del trabajo colaborativo, se relaciona con *las estrategias de co-docencia utilizadas por la educadora diferencial y docentes de aula regular, para desarrollar trabajo colaborativo en contexto carcelario*, es decir, que metodologías y acciones que los docentes llevan a cabo para establecer lineamientos, en cuanto a tipos de enfoques, estrategias de enseñanza y comunicación, en función de las características del grupo curso y el contenido que se pretende abordar. Para lograr decidir el tipo de estrategia más apropiada para el contexto, los profesionales deben coordinar y trabajar en conjunto, para definir dicha estrategia.

A través de los datos recogidos en este estudio, se logra identificar que, en la clase del área de Lenguaje y comunicación, existía un rol implícito no acordado con enfoque de enseñanza de apoyo, y por otro lado una nula estrategia de comunicación, lo que se contrapone con lo que sucedía en la clase de matemáticas, donde existía un enfoque de enseñanza complementaria y en equipo, con un canal de comunicación abierto y bidireccional. Esto facilita la ejecución de la clase, en términos de orientar las labores al trabajo en equipo, aprovechando las virtudes de cada profesional, también sus puntos de vistas y creencias para lograr metas comunes.

Sin embargo, al no existir una disposición apropiada por parte de los profesionales del equipo de aula para trabajar colaborativamente, en función de las estrategias que debiesen acordar, se genera una actividad con resultados contrarios a los esperados, y la causa de esta situación, radica en la capacidad de los docentes para establecer relaciones interpersonales. Es por ello, que en cuanto a los antecedentes recopilados en esta investigación, la profesora de aula regular de la asignatura de lenguaje es quien en sus dichos expone: "Aquí el tema ego es súper fuerte, es súper fuerte... ". Este elemento resulta sustancial a la hora de llevar cabo el trabajo colaborativo, debido que las dificultades más grandes que se identifican en este proceso, no radica en las habilidades profesionales y pedagógicas, sino más bien en la personalidad que posee cada docente.

Por lo anterior, y como se destaca en las Orientaciones técnicas para programa de integración escolar (2013), el trabajo colaborativo considera el diálogo, las interacciones positivas y la cooperación como fundamentos esenciales de su

quehacer, sin embargo, es la implicación colaborativa de cada persona, la que garantiza el alcance de las metas de aprendizaje, y a la realización individual y colectiva.

En cuanto a las *fortalezas y debilidades manifestadas por los docentes en cuanto al trabajo colaborativo en contexto carcelario*, se puede concluir que tanto la educadora diferencial, docente de aula regular de matemáticas y asignatura de lenguaje, coinciden en que el contexto en el cual se encuentra inmerso el liceo, facilita llevar a cabo el trabajo colaborativo. Debido que una de las principales características de los estudiantes del liceo, se debe que en su mayoría son jóvenes y adultos que por alguna situación desertaron de la educación, y se encuentran cumpliendo una condena, por ende, Gendarmería de Chile de acuerdo al contexto que están inmersos los estudiantes, existen reglas internas que afecta e impide al docente y estudiante, establecer una relación cercana. Por ello, esta dinámica permite que los docentes generen redes de apoyo con sus pares, construyendo una relación cercana y de acompañamiento, enriqueciendo las prácticas pedagógicas dentro del establecimiento en función de las características del sistema carcelario.

En vista de lo anterior, el establecimiento educacional posee la creencia del trabajo colaborativo que se enmarca bajo esta estrategia de enseñanza, debido al contexto en el que se encuentra inmerso el liceo, dado que se debe generar un ambiente de acompañamiento y compañerismo entre los docentes del liceo. Conforme a esto, la coordinación de unidad técnica del establecimiento, dispone que las planificaciones se realicen en conjunto al departamento que pertenece el docente, además de un educador diferencial, con el fin de ejecutar y llevar a cabo en el aula, un diseño de respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículum correspondiente al nivel (PEI Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis, 2015).

En cuanto a las debilidades que perciben los profesionales de la educación, acerca del trabajo colaborativo, se enfoca principalmente en la falta de disposición de los integrantes del equipo de aula. Esto se contrapone con lo que indica el fundamento teórico de este estudio, debido que el compromiso y la responsabilidad individual es el motor del equipo de aula, así lo considera las orientaciones técnicas para PIE, ya que describe que la finalidad del equipo de aula, es mejorar la calidad de la enseñanza

en un marco de la valorización de la diversidad, contribuyendo a todas y todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan NEE para que participen y progresen en sus aprendizajes (Decreto 170, 2009, p. 43).

Para ello, el docente debe ser consciente y dominar herramientas que vayan más allá del trabajo en aula y de su profesión, dando cabida a la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo, es decir, formar parte del entorno donde se trabaja de manera constructiva, con el fin de compartir y aprender de sus pares.

En relación a los supuestos de estudios, queda en evidencia que en el área de lenguaje no se utilizan estrategias para llevar a cabo el trabajo colaborativo, por las tensiones existentes entre los miembros del equipo de aula. Esto se desprende desde el análisis realizado, donde el enfoque de co-docencia utilizado como estrategia de enseñanza es de apoyo, dificultando en este proceso la nula comunicación por parte de los profesionales del equipo de aula, dado que la educadora diferencial y docente de aula regular de Lenguaje y Comunicación, trabajan sin establecer diálogo o algún tipo de lenguaje, ya sea verbal o no verbal, sin existir decisiones en conjunto en cuanto a la estrategia de enseñanza que se utilizará o de qué forma presentar un contenido. Concluyendo que la individualidad profesional es lo que resalta en este proceso, repercutiendo principalmente en las necesidades educativas que presentan los estudiantes, ya que estas podrían ser abordadas desde el trabajo colaborativo.

Caso contrario ocurre en el área de matemáticas, donde sí se trabaja en pos de dar respuesta a estas necesidades, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Para esto, las estrategias utilizadas en función del trabajo colaborativo, se deciden y ejecutan por parte de ambas docentes, generando una dinámica que facilita la utilización de un enfoque de co-docencia de enseñanza complementaria, efectuando estrategias de comunicación efectivas y abordando el contenido desde estrategias de enseñanza previamente acordadas.

Otro supuesto incorporado en esta investigación, es en relación a que la educadora diferencial y los docentes de aula regular implementan trabajo colaborativo según lo que propone el Decreto 170/09, quedando totalmente descartado ya que los docentes

realizan trabajo colaborativo en base a las creencias que ellos poseen, y no se rigen bajo las orientaciones que ofrece el Ministerio de educación. Cabe destacar que todos los docentes, tanto de aula regular como educador diferencial, debiesen conocer el Decreto 170/2009 y las orientaciones para el trabajo colaborativo, porque en base al Decreto anterior se rige y se sustenta el PIE. Es por esto que es responsabilidad del profesional, es manejar información actualizada sobre las normativas y políticas por las que se rige la institución educativa, para mejorar el quehacer pedagógico y actuar siempre desde el objetivo de la educación.

Frente a lo anterior y bajo la premisa del tercer supuesto, se logra concluir que si se evidencia la existencia de compromiso frente a la labor educativa, debido que los tres docentes así lo manifiestan, sin embargo, esta se dificulta por las relaciones interpersonales existentes, desviando la atención del foco principal del trabajo colaborativo, el que busca atender y dar respuestas a las necesidades de los estudiantes.

Para sustentar la pregunta guía de investigación, la cual hace referencia a ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo?, es que la respuesta conduce a la distribución de roles de los docentes, esto quiere decir que cada uno tiene una tarea que realizar, ya sea en la planificación como en la determinación de estrategias de enseñanza, en base a la experticia de cada profesional, complementando y compartiendo los conocimientos con el ideal de ir generando mayores habilidades y destrezas frente a la co-docencia.

Por lo anterior, es necesario que el establecimiento educacional se involucre directamente con el equipo de aula de su comunidad educativa, y de esta forma poder identificar las fortalezas y debilidades presentes en el trabajo que se está ejecutando, para posteriormente ir modificando y eliminando las barreras existentes, fortaleciendo esta práctica pedagógica, conjunto tanto con los estudiantes y con los docentes de aula.

Cabe señalar, que esta investigación da inicio a nuevos estudios que permitan ampliar el campo de la educación diferencial, mayor aún en aquella educación que se imparte dentro del contexto de encierro, debido que los estudiantes que se encuentran dentro

de éste, presentan grandes dificultades para acceder al aprendizaje, por ende, requieren de mayor apoyo para poder eliminar las barreras existentes tanto sociales, económicas, culturales y/o institucionales.

En base a lo anterior, es que surgen nuevas interrogantes que permiten ampliar esta investigación y profundizar más aun sobre el trabajo colaborativo que se desarrolla en un contexto de encierro, considerando las características particulares de éste, estas son:

¿Cómo influye el contexto en el que se encuentra inmerso el liceo para poder desarrollar trabajo colaborativo?

¿El establecimiento educacional cuenta con algún proyecto, documento u orientación que guíe a los profesionales para desarrollar trabajo colaborativo, de acuerdo a lo que propone el establecimiento en su Proyecto educativo institucional?

¿La educación para adultos considera el trabajo colaborativo como principal herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes?

Estas preguntas emergen a raíz del trabajo de campo llevado a cabo en la investigación, donde se deja abierta la posibilidad de seguir investigando y profundizando sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro del establecimiento en contexto de encierro, precisamente en aquellas que competen al área de la educación diferencial en función del trabajo colaborativo.

6. SUGERENCIAS

- En líneas metodológicas, se recomienda realizar un estudio etnográfico, para estudiar en profundidad el trabajo colaborativo que se desarrolla en el establecimiento, para esto es necesario insertarse y conocer el contexto, describiendo e interpretando la realidad cultural y social que emerge. Esto implica un trabajo de campo prolongado, ya que se debe ampliar la muestra para obtener mayor información acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo dentro del establecimiento, involucrando todos los cursos que cuenten con estudiantes del programa de integración escolar.
- Se sugiere que dentro de las reuniones u otras instancias que congreguen al equipo de profesores se desarrollen cursos de perfeccionamiento, charlas y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas a los equipos de aula, que tengan como temática central las políticas públicas vigentes vinculadas al trabajo colaborativo y la educación inclusiva.
- Se recomienda generar instancias para desarrollar dinámicas y actividades que impliquen el trabajo en equipo, para fortalecer y desarrollar habilidades blandas de cada uno de los docentes, mejorando las relaciones interpersonales que afectan significativamente en los aprendizajes de los estudiantes y el clima propicio para el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula.
- Se recomienda realizar coevaluación y autoevaluación entre los profesionales que componen el equipo de aula, para que conozcan el desempeño frente al trabajo colaborativo, contribuyendo a una retroalimentación, junto con una autorreflexión acerca de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo antes, durante y después de las clases.
- La selección del personal debe ser en virtud a las características que se requieren para conformar un equipo de aula, además de trabajar en contexto de encierro, con adultos cumpliendo una condena. Por ende, el perfil profesional debe ir orientado a la apertura del trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros, la valorización de la diversidad, respeto por las

diferencias individuales, compromiso para que todos los estudiantes aprendan y compartir la idea o creencia de que cada uno de los integrantes del equipo de aula cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria y que juntos enseñan eficazmente, dando respuesta a las NE de los estudiantes, especialmente a los que integran el PIE.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adam, F. (1993). Historia de la educación de adultos. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda19933/historia.pdf><https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=123280>
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre efectividad y mejora escolar, Barcelona.
- Araneda, P. (2008). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf>
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Chile, Universidad de Concepción.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson Educación.
- Cramer, E. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the Needs of All Teachers and Learners. International Journal of Whole Schooling.
- Cuñat, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones Globales.
- Declaración universal de los derechos humanos, (1948) Recuperado de: http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdfhttp://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf
- Decreto N° 83 (2015). Diversificación de la enseñanza. Junio 2015, de Unidad de Educación Especial. Diario oficial de la República de Chile, Santiago. Recuperado de:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Decreto N° 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 mayo 2009.

Decreto N° 257 (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y normas generales para su aplicación y deroga Decreto supremo n° 239, de 2004, del ministerio de educación. Diario oficial de la República de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://bcn.cl/1v02t>

Decreto N° 518 (1998). Reglamento de establecimientos penitenciarios. Diario oficial de la República de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uw0>

Decreto N° 584 (2007). Aprueba plan y programas de estudio para la enseñanza básica de adultos. Diario oficial de la República de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://bcn.cl/1wlg5>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

EPJA (2016). Educación para la libertad. Julio 2016, de Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas División de Educación General Sitio web: <http://epja.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/43/2016/07/Educaci%C3%B3n-para-la-libertad-2016-2018-Final-042016.pdf>

Gendarmería de Chile. (2007). Criminológicos y penitenciarios. Revista de estudio, 10, 212. Santiago.

Gendarmería de Chile. (2013). Programa de acciones de reinserción subdirección técnica. Recuperado de: https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_memoria_sdt/Memoria_SDTdf

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Madrid.

- Guitert, M., & Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Aprender en la virtualidad.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5ta Edición, McGraw-Hill.
- McMillan. (2005). Investigación educativa. Madrid (España): Pearson Educación.
- Junta de Andalucía (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. Consejería de Educación.
- Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Santiago, Chile.
- Lochner, I. Moretti, E. (2003) El efecto de la educación sobre la delincuencia. Departamento de economía. Universidad de Western Ontario & UCLA, EE.UU. <https://translate.google.cl/translate?hl=es&sl=en&u=http://eml.berkeley.edu/~moretti/lm46.pdf&prev=search>
- Manual de buenas prácticas tempranas (2002). Reforma penal internacional. 2ed. Guayacan.
- Ministerio de educación (2009) Orientaciones para la implementación de programas de integración escolar (PIE) en la educación regular de adultos. Coordinación nacional de normalización de estudios. División de educación general. Chile. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/adultos/File/2012/OrientacionesparaimplementarPIEenlaEddeJOvenesyAdultos.pdf>
- Ministerio de educación (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). División de educación general, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan.
- Rodríguez, F (2011). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión”. Revista latinoamericana de educación inclusiva.
- Rodríguez, V. (2001). Análisis y valoración de las medidas de atención a la diversidad. Jornadas sobre experiencias innovadoras en atención a la diversidad. Madrid, Universidad de Comillas.
- Salamanca (1994). Marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf
- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. España: McGraw-Hill.
- Sarrate, M. (1997): Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias. Madrid: Narcea.
- Scarfó, F. (2009) Presentación en el seminario: La educación en el sistema carcelario contexto mundial. Foro Social Mundial 2009.
- Scarfó, F. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. Revista Electrónica de Educación.
- Stainback, K. (2011). The context of workplace sex discrimination: Sex composition, workplace culture and relative power. Social Forces.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). Fundamentos de la investigación cualitativa: Teoría fundamentada, procedimientos y técnicas. Publicacion Sage. Newbury Park, CA

UNESCO (1991). La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Viena, Hamburgo: Oficina de las Naciones Unidas en Viena & Instituto de Educación de la Unesco.

UNESCO (2006). ¿Qué es educación de adultos?, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf><http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf><http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Platon.pdf>

Vygotsky, L. (1995). Fundamentos de defectología. Obras completas. Tomo cinco. La Habana: Editorial, Pueblo y Educación.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning. Corwin Press.

Warnock, M. (1978): "Meeting Special Educational Needs", Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.

Wacquant, L. (2010). "Las cárceles de la miseria". Segunda edición ampliada. Ediciones Manantial.

8. ANEXOS

8.1 OBSERVACIONES DIRECTAS NO PARTICIPANTES

8.1.1 OBSERVACIÓN N°1 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).

Situación: Clase de Lenguaje y Comunicación.

Curso: 1ªE

Hora: 10.45 - 12.00

Participantes: Docentes y estudiantes

Lugar: Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis.

Observadores: Gisselle Soto y Carolina Vega

Antes de la clase

La educadora diferencial le pregunta a la profesora de aula regular acerca de la evaluación del proyecto que iniciarán, y comentan algunos aspectos relevantes.

Inicio de la clase:

La educadora diferencial se acerca al estante y saca los materiales a utilizar con los estudiantes como por ejemplo, lápices, gomas y sacapuntas.

Mientras esta situación sucede, la profesora de aula regular explica en qué consistirá la clase de hoy y da las instrucciones para comenzar.

Luego la educadora diferencial le dice a la profesora de aula regular que la evaluación podría ser procesual, clase a clase y cada estudiante deberá explicar que aprendió.

Ambas profesoras se acercan a los computadores y los prenden.

La educadora diferencial le facilita un Notebook al estudiante del programa de integración escolar y se sienta junto a él.

La profesora de aula regular se sienta con el resto de los estudiantes y les explica los temas que hay para trabajar.

Desarrollo de la clase:

La profesora diferencial le lee la información al estudiante PIE y comienzan a trabajar en el Power point por lo que resta de la clase.

La profesora de aula regular comienza a trabajar con los demás estudiantes también por lo que resta de la clase

***No se evidencia interacción entre ellas hasta el término de la clase.**

En esta clase se aprecia un tipo de enfoque de apoyo, donde la docente de aula regular es quien se encarga de realizar la clase y la educadora diferencial entrega apoyo.

Cierre de la clase:

La profesora de educación diferencial le habla a la profesora de aula regular para decir que ya están en la hora de retirarse.

La profesora diferencial le explica al estudiante con el que ha trabajado que ya es hora de terminar, y apaga el computador. Lo mismo hace la profesora de aula regular.

Ambas ordenan el material, lo guardan y se despiden de los estudiantes.

En varias ocasiones en el desarrollo de esta clase, la educadora diferencial le propone a la docente de aula elementos facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes y lograr metas comunes, pero la docente no flexibiliza frente a estas sugerencias.

Fuera del aula:

Ambas comentan como trabajaron los estudiantes, en un escueto relato.

8.1.2 OBSERVACIÓN N°2 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).

Situación: Clase de Lenguaje y Comunicación.

Curso: 1ªE

Hora: 10.45 - 12.00

Participantes: Docentes y estudiantes

Lugar: Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis.

Observadores: Gisselle Soto y Carolina Vega

Antes de la clase

La profesora de aula regular se dirige a la biblioteca a sacar los notebook que serán utilizados en la clase, en compañía de un estudiante quien le ayudo a llevar los computadores a la sala.

Inicio de la clase:

La profesora de aula regular llega a la sala y saluda a los estudiantes, posteriormente les explica que seguirán trabajando en el proyecto de las exposiciones y comienza a repartir los notebook.

Desarrollo de la clase:

Cuando todos los estudiantes tienen sus computadores correspondientes, la profesora de aula regular comienza a pasearse por la sala preguntando si alguien tiene dudas para poder apoyarlo.

La educadora diferencial llega tarde a la sala, se para en frente de los estudiantes, los saluda y observa quien necesita de mayor apoyo y posteriormente procede a sentarse con un alumno.

La profesora de aula regular se pasea constantemente entre los estudiantes respondiendo a sus consultas y ensayando la presentación que se va realizar.

***No se evidencia interacción entre ellas hasta el término de la clase.**

Cierre de la clase:

La profesora de aula regular termina la clase explicándoles que el miércoles serán las exposiciones del proyecto, por lo que deben venir preparados para esa instancia.

La profesora de educación diferencial se levanta de su puesto donde estaba trabajando con el estudiante, apaga el computador y lo va a dejar encima de la mesa donde los demás estudiantes estaban dejando los notebook.

Posteriormente y con ayuda de un estudiante, la docente de aula regular se lleva los computadores a la biblioteca donde se guardan estos mientras la educadora diferencial se dirige a la sala del PIE.

8.1.3 OBSERVACIÓN N°1 MATEMÁTICAS

Percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).

Situación: Clase de matemáticas.

Curso: 1ªE

Hora: 13.30- 15.00

Participantes: Docentes y estudiantes

Lugar: Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis.

Observadores: Gisselle Soto y Carolina Vega

Antes de la clase

La educadora diferencial pregunta acerca del material para la clase, posteriormente entre ambas ordenan el material en la pizarra.

La profesora diferencial sale de la sala de clase para recibir a los estudiantes mientras la profesora de aula regular escribe en la pizarra.

- se evidencia preparación de material didáctico (plano cartesiano grande).

Inicio de la clase:

La profesora de aula regular comienza la clase, reparte el material (reglas).

Desarrollo de la clase:

Ambas docentes se encuentran en frente de la sala de clases.

La profesora de aula regular entrega la instrucción de la actividad.

La profesora diferencial realiza un ejemplo en la pizarra acerca de la instrucción dada por la docente de aula regular acerca de cómo realizar el plano cartesiano en el cuaderno.

La profesora de aula regular se acerca a los estudiantes que no entendieron y les vuelve a explicar la instrucción y les dibuja en el cuaderno el ejemplo de la pizarra.

La profesora diferencial se acerca a los demás estudiantes que tienen dudas y les explica cómo deben hacerlo, entregando diversas estrategias para que puedan realizarlo por ellos mismos

La profesora de aula regular se dirige a la pizarra y escribe el objetivo de la clase

La profesora diferencial sale de la sala.

- la clase se detiene y la profesora de aula regular comienza a conversar con los estudiantes de otros temas que no son relevantes a la clase-

Luego de unos minutos la profesora de aula regular sigue con la clase explicando lo que está en la pizarra.

La profesora diferencial vuelve a la sala con una caja de lápices de colores.

*AMBAS hablan acerca de un estudiante que no llegó a la clase.

AMBAS docentes se cercioran que todos los estudiantes hayan realizado la instrucción.

*La profesora de aula regular le comenta a la profesora diferencial una idea que se le acaba de ocurrir, de jugar al “barco” en la siguiente clase, por lo que quedan de acuerdo de realizarla.

La profesora diferencial entrega la primera instrucción en la que deben dibujar en el plano cartesiano.

AMBAS se acercan a la pizarra y entablan un diálogo.

La docente diferencial prosigue con la siguiente instrucción y se acerca a un estudiante para guiarlo y apoyarlo.

La docente diferencial da otra instrucción mientras que la profesora de aula regular escribe más instrucciones en la pizarra.

La docente diferencial entrega estrategias para que logren comprender de mejor manera la instrucción dada.

AMBAS se colocan de acuerdo para dar más instrucciones.

La profesora de aula regular explica cómo se hace una estrella y los ayuda en el cuaderno.

La profesora de aula regular entrega la siguiente instrucción.

AMBAS explican lo que es un pentágono.

La profesora de aula regular da la siguiente instrucción y lo dibuja en la pizarra

La profesora diferencial apoya a los estudiantes que así lo requieren

La profesora de aula regular da la siguiente instrucción

La profesora diferencial lo ejemplifica en la pizarra.

AMBAS conversan y se ponen de acuerdo para realizar la siguiente instrucción.

La profesora de aula regular escribe en la pizarra

La profesora diferencial se pasea entre los estudiantes observando la realización de la actividad.

La profesora de aula regular termina de escribir en la pizarra y también comienza a pasearse entre los estudiantes cerciorándose de que todos estén avanzando en la actividad.

La profesora de aula regular se dirige a la pizarra para seguir escribiendo.

AMBAS conversan acerca de las siguientes instrucciones.

La profesora diferencial da la siguiente instrucción.

AMBAS hablan acerca un estudiante que no asistió a la clase.

AMBAS se pasean entre los estudiantes.

La profesora diferencial vuelve a dar la siguiente instrucción mientras la profesora de aula regular se sienta al lado de un estudiante para observar como realiza la actividad.

La profesora diferencial vuelve a dar la siguiente instrucción y la profesora de aula regular la repite. Entre ambas conversan acerca de los dibujos de los estudiantes.

La profesora diferencial escribe en la pizarra la siguiente instrucción y la profesora de aula regular la vocaliza.

La profesora de aula regular se pasea entre los estudiantes cerciorándose de que estén haciendo la actividad.

La profesora diferencial sigue escribiendo la última instrucción.

La profesora de aula regular dice “la última instrucción” –dibujar una profesora-, en base a esto se crea un dialogo de risa.

AMBAS se pasean revisando que todos terminen la actividad.

Una vez terminado los dibujos en las coordenadas dadas, la profesora de aula regular pide abrir el libro en X página.

La profesora diferencial repite la información y luego lee el texto del libro y realiza preguntas para que se ubiquen en el mapa.

La profesora de aula regular borra la pizarra y buja el mapa en ella.

La profesora diferencial dice...”que es una calle paralela a...

La profesora de aula regular pregunta ¿qué es una paralela? Y lo explica en la pizarra. AMBAS comienzan a dar ejemplos de calles paralelas.

La profesora de aula regular hace un recuento de lo han visto ahora (paralela, transversal, intersección).

Posteriormente la profesora diferencial sigue leyendo en voz alta el texto y realiza preguntas para que os estudiantes respondan.

La profesora diferencial lee -Perpendiculares- y la profesora de aula regular ¿qué es una perpendicular? Y realiza un ejemplo en la pizarra. Al momento explicar la profesora se equivoca al decir el concepto y la profesora diferencial lo corrige para no causar confusión.

La profesora diferencial sigue leyendo la actividad y la profesora de aula regular se pasea entre los estudiantes.

AMBAS se juntan delante de la sala y cruzan diálogos acerca de la clase.

AMBAS siguen paseándose por la sala ayudando a los estudiantes.

La profesora diferencial escribe en la pizarra “alameda” para que los estudiantes transcriban.

Cierre de la clase:

La profesora de aula regular guarda el material y realiza el cierre, recordando lo que se vio en la clase.

La profesora de aula regular guarda los libros y cuadernos y la profesora diferencial borra la pizarra.

El tipo de enfoque evidenciado en la observación se asemeja al de enseñanza en equipo.

Se puede evidenciar que el rol de la educadora diferencial en cuanto a la adecuación curricular empleada a los estudiantes PIE, va en función de la diversidad del alumnado y ambas se complementan para dar respuestas a las NE.

8.1.4 OBSERVACIÓN N°2 MATEMÁTICAS

Percepciones de educador diferencial y docentes de aula regular acerca del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en el curso 1°E del liceo de adultos “Herbert Vargas Wallis” ubicado en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (Ex penitenciaría).

Situación: Clase de matemáticas

Curso: 1ªE

Hora: 13.30- 15.00

Participantes: Docentes y estudiantes

Lugar: Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis.

Observadores: Gisselle Soto y Carolina Vega

Antes de la clase

La docente de aula regular conversa con la educadora diferencial y le presenta la guía que trabajarán durante la clase.

La profesora de aula escribe el objetivo de la clase y la educadora diferencial saluda a los estudiantes.

Inicio de la clase:

La profesora de aula regular les presenta el objetivo de la clase, la fecha y les comenta lo que se realizará en la clase.

La profesora diferencial reparte las guías de aprendizaje.

Desarrollo de la clase:

La profesora diferencial trabaja con dos estudiantes del PIE.

La profesora de aula regular lee la primera instrucción de la actividad y da ejemplos en la pizarra.

La profesora diferencial realiza otro ejemplo de la segunda parte de la guía en la pizarra, mientras la profesora de aula regular continúa con el siguiente ejercicio.

La profesora diferencial reparte lápices de colores para realizar el siguiente punto de la guía y luego lo explica.

La profesora de aula regular se traslada en la sala para ayudar a los estudiantes que presenten alguna dificultad o resuelve dudas.

La profesora diferencial corrobora que los estudiantes hayan comprendido la indicación y les ayuda aquellos que no entendieron.

La profesora de aula regular muestra una imagen para que los estudiantes comprendan las calles paralelas y perpendiculares.

La educadora diferencial muestra la misma imagen impresa a dos estudiantes que presentan mayor dificultad, y les explica nuevamente las calles paralelas y perpendiculares.

La profesora de aula regular da la instrucción de pintar con un color las calles perpendiculares de la guía y de otro color las paralelas.

La profesora diferencial corrobora que hayan comprendido y continúa explicando a los dos estudiantes que trabajaba anteriormente.

Ambas conversan mientras los estudiantes terminan de pintar y deciden trabajar nuevamente con el plano que tenían en el PowerPoint.

La profesora diferencial saca un estudiante a la pizarra y le indica que marque con plumón rojo una calle paralela y con azul una calle perpendicular.

La docente de aula regular le solicita a otro estudiante que salga a la pizarra a realizar lo mismo con otro plano.

La docente de aula regular vuelve a explicar el plano que deben colorear en la guía según la ubicación que indica la pregunta.

La profesora diferencial lee la pregunta y en conjunto al curso reconocen la respuesta correcta mientras la profesora de aula regular dibuja en la pizarra la respuesta correcta.

La profesora diferencial lee la siguiente pregunta y los estudiantes responden, mientras la profesora de aula regular corrobora la respuesta correcta y anima a los estudiantes ya que comprendieron las indicaciones.

La profesora de aula regular lee la última pregunta de la guía y luego circula ayudando a los estudiantes.

La profesora diferencial apoya aquellos estudiantes que requieran ayuda.

Cierre de la clase:

Ambas conversan y luego se acercan a corroborar que hayan finalizado todos los estudiantes.

La profesora diferencial retira todas las guías a cada estudiante.

La profesora de aula regular les pregunta a los estudiantes ¿qué les costó más entender?, ¿por qué?, realiza una pequeña síntesis de los contenidos trabajados.

La profesora diferencial ordena los materiales utilizados, lápices y guías, luego borra el pizarrón.

El tipo de enfoque que se logra observar en esta clase es de enseñanza complementaria.

El rol que cumple la educadora diferencial en función a la adecuación curricular dentro del aula, va en función de la diversidad del alumnado, prestando mayor apoyo si es necesario a los estudiantes del PIE, ambas se complementan ya que la docente de aula regular circula por todo el grupo curso para dar respuesta a sus necesidades.

8.2 ENTREVISTAS

8.2.1 Entrevista N°1, Educadora diferencial.

ED: Educadora Diferencial

E1: Profesora, para contextualizar es necesario mencionar que nuestra investigación es sobre las percepciones de los profes de aula regular y educador diferencial, en este caso usted que llevan a cabo el trabajo colaborativo. Para esto, cabe mencionar que todos los datos que nosotras utilicemos serán confidenciales, resguardando su identidad.

ED: Ok

E: ¿Su título profesional es? ¿Educadora diferencial?

ED: Sí, especialista en temas de aprendizaje

E: ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo docencia en este establecimiento?

ED: Medio año, o sea, partí en Marzo y el semestre pasado hice la práctica profesional acá

E: ¿Todo el año?

ED: No, durante el segundo semestre

E: Para comenzar la entrevista, hemos construido categorías tentativas que van en función a los objetivos, la primera es saber cuáles son los roles del equipo del aula frente al trabajo colaborativo. Entonces respecto a la planificación ¿qué rol desempeñas en el proceso de planificación?

ED: Bueno, como ustedes saben las planificaciones se hacen por departamento, todos los profesores del departamento de matemáticas se juntan a planificar, así como los profesores de Lenguaje y ciencias, pero nosotros como no entramos en ciencias no distribuimos esa área, entonces lo que hacemos nosotros es que nos dividimos en dupla de diferenciales y vamos a trabajar con los profesores de matemáticas y con los profesores de lenguaje. En mi caso yo trabajo con el equipo de matemáticas, también participo dentro de las reuniones del equipo de matemáticas y ahí los profesores van a haciendo la planificación de acuerdo a lo estipulado en el currículum y nosotras vamos haciendo las adaptaciones en conjunto al final, puntualmente es material concreto o adaptaciones de las guías, el tiempo, todas esas cosas.

E: ¿Cada uno tiene tareas asignadas?

ED: ¿Cómo?

E: Por ejemplo, alguien le dice a usted que tiene que hacer la adecuaciones o...

ED: O sea, eso se estableció en un principio que es que los educadores diferenciales iban a planificar entre comillas en conjunto con los profesores de departamento y ahí se iban a hacer dentro de la misma planificación que se les envía a los UTP y el director tiene que ir expresado o explicitado la adecuación curricular que se hace o la adaptación.

E: En la planificación ¿de qué forma realizan las adecuaciones curriculares en la propuesta de aula?

ED: Como te decía, material concreto, guías de trabajo, guías con materia esas son como las principales adecuaciones que se hacen, en el tema de las evaluaciones, las adecuaciones van principalmente orientadas a la cantidad de ejercicios y al tiempo

E: Se ponen de acuerdo con los profesores de aula regular para ver qué tipo de adecuación o ¿solo tú te encargas de la adecuación?

ED: No, no porque en ese momento están los profesores de matemáticas y mis colegas. Por ejemplo en primer nivel uno sabe que tiene que trabajar si o si material concreto entonces, multiplicación ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo vamos a hacer la multiplicación? ¿Vamos a partir desde el concepto básico o el concepto base que es sumar repetidas veces? O ¿vamos a ir al tiro con el algoritmo? Entonces ahí uno va conversando y llega a ciertos acuerdo y ya ok, vamos a utilizar material concreto para que puedan llegar a esto y así poder ir después a lo concreto o sea, perdón al conocimiento convencional

E: ¿Cómo se asignan los roles y se distribuyen las tareas en cuanto a la elaboración de recursos materiales didácticos?

ED: Eso principalmente está como arraigado a la educadora diferencial o sea, el profesor de aula se preocupa, uno por lo general trata de ser propositiva y decir bueno, que necesita para trabajar o revisé este material y creo que puede ser efectivo para trabajarlo con los estudiantes entonces uno va por ese lado como por la propuesta a su vez que el profesor la mayoría de las veces accede por ende uno es la que se encarga de elaborar ese tipo de material o de traer el material concreto. Aunque también hay profesores que proponen material concreto, profesores de aula

E: Pero de igual forma usted termina haciéndolo

ED: Por lo general sí, es la educadora diferencial la que está, por ejemplo tenemos estudiantes que son cortos de vista, el educador diferencial es el que se preocupa de

generar el material necesario para que el estudiante pueda desarrollar las actividades en clases, para que pueda trabajar

E: En este caso el docente de aula regular se encarga de planificar en sí la clase

ED: Claro ellos como que la planifican y la ejecutan y el educador diferencial va interviniendo entremedio donde pueda meterse también

E: En cuanto a la evaluación, ¿qué rol desempeña usted en este proceso?

ED: Las evaluaciones son hay casos en que tenemos en el primero e solo se hace evaluación sumativa que son las pruebas, hay ocasiones en que han hechos guías que son como de procesos pero que igual van al libro, pero por lo general la evaluación como clase a clases se hace con el trabajo, porque como es matemática solo se debe ejercitar entonces clase a clase se ve quien no entendió, quien entendió, entonces a base a eso se prepara la clase que viene.

E: Y ¿Cómo proponen la evaluación? ¿En conjunto o solo el profesor?

ED: Con la profesora de matemáticas, en este caso, por lo general es uno la que lo propone, podríamos hacer esto, podríamos hacer esto otro. Ella también accede bastante a lo que uno le propone, tiene buena disposición entonces por ejemplo, se me ocurre hacer un plano cartesiano, porque eso generalmente le cuesta ubicar los puntos en el plano, ya vamos a hacer una evaluación que tenga plano cartesiano y que sea para reforzarle las cosas que más le cuestan

E: En cuanto a los enfoques de co-docencia, ¿Tiene conocimiento de ellos?

ED: Yo creo que sí, que me acuerde

E: Está el enfoque de enseñanza de apoyo, donde un docente asume el rol de líder y el otro de conocimiento. La enseñanza paralela donde ambos profesionales cumplen el mismo rol de entregar el conocimiento a los estudiantes y cumplen distintos roles en la entrega de contenidos. Y la enseñanza en equipo donde los profesores y participantes del equipo comparten la responsabilidad ya sea de planificar, enseñar, evaluar y asumir la responsabilidad de todos los estudiantes de clase.

E: Entonces, ¿Cuál utiliza usted en las clases de matemáticas y lenguaje?

ED: En matemáticas nosotros trabajamos yo creo que entre enseñanza complementaria y enseñanza de equipo, porque como sabemos bien nunca nada es cien por ciento puro y aquí siempre va matizando distintas cosas, yo creo que ahí es enseñanza complementaria y enseñanza en equipo, porque se comparten los roles,

siempre, en todo momento uno puede proponer hacer otras cosas, interviene dentro de la clase, prepara la clase en conjunto con la profesora entonces ahí es, yo creo una mezcla de las dos. Y en lenguaje yo creo que es una enseñanza de apoyo, enseñanza de apoyo porque al final es ella la que protagonista dentro de la clase y uno solo se dedica a trabajar con los estudiantes analfabetos, o con los que están más bajos dentro del grupo

E: ¿Es un acuerdo que se llega antes o se decide en el momento?

ED: Es un rol implícito el que se asume o sea, uno también intenta intervenir en la clase, pero eso es un rol que se asume, uno entra a la sala sabiendo que después de haber intentado intervenir, propuesto cosas, ya es algo implícito que ella es la que la lleva por así decirlo dentro de la clase, entonces uno también como educadora diferencial tiene que ser capaz de flexibilizar frente a los distintos profesores, más aún si uno hace todas las horas dentro de aula común. Entonces uno también se tiene que ir adaptando a los distintos tipos, hay profes que son como más autoritarios dentro de la sala y uno tiene que asumir el rol de apoyo dentro la sala, igual uno interviene de repente con un ejemplo cuando ya no entiende, uno logra llevarlo a lo más concreto pero así como hay otro profes que te permiten hacer otras cosas, participar, preparar la clase, hacer la clase tú y que el otro profesor sea no sé si apoyo ,que complemente, porque uno tampoco es especialista curriculares. Nosotras es formación, es autoformación con respecto al currículum, entonces uno también de repente se cae, aunque uno estudie, porque hasta el día de hoy todavía tengo que estudiar para hacer clases acá entonces a pesar de que uno estudie hay cosas que uno no tiene cien por ciento claras entonces ellos también siempre están ahí apoyándote

E: ¿Usted considera que es necesario llevar a cabo los distintos tipos de enfoque que existen en base al trabajo colaborativo?

ED: Yo creo que es importante matizar para poder darse cuenta cual es el que mejor funciona, porque si nosotros hiciéramos solamente por ejemplo trabajo en equipo a lo mejor no nos vamos a dar cuenta que tenemos ciertas falencias, entonces yo creo que es importante pasar por todo y tener distintos matices porque nos va bien, porque a lo mejor en un curso nos va a funcionar súper bien el trabajo en equipo, pero en otro a lo mejor que necesita ser más direccionado no nos va a funcionar eso

E: ¿Depende de las características del curso?

ED: Yo creo que los profesores también tiene que flexibilizar, así como nosotros flexibilizamos, ellos también tiene que flexibilizar. Ahora yo creo que es importante matizar, porque no todos los cursos son iguales, no todos nuestros estudiantes son iguales , más en un contexto como este entonces yo creo que uno tiene que ser capaz de decir bueno, uno cual es más bueno o cual es menos malo, sino que va a depender de las necesidades que tenga cada curso, porque a lo mejor, no sé en Mandela pasa

que son como son “no mi profe” y son súper, la camiseta súper puesta por su profe y a lo mejor para uno va a ser complejo hacer la clase y al final más que aprender, bueno uno de todas las experiencias aprende pero va a hacer casi una experiencia traumática pararse frente a un curso, entonces yo creo que en esos casos hay que partir quizás por el profesor como que la lleva, el profesor de aula y nosotras solo hacemos apoyo y de a poco ir metiéndose porque al final es un proceso, uno parte casi como de afuera y de a poquito se va metiendo hasta que al final uno logra hacer la clase, yo creo que también eso está establecido desde lo que uno parte más básico hasta que uno ya logra como casi lo ideal, yo creo que eso es, entonces por allí yo creo que va el tema

E: ¿No tiene un enfoque favorito, uno que le acomode más?

ED: Yo creo que el trabajo en equipo, porque me gusta hacer clases, me gusta hablar, soy buena profe entonces me gusta estar, porque de verdad estamos haciendo apoyo igual uno queda como que no logra desempeñar su labor como docente dentro del aula y yo creo que nosotras como diferencial tenemos mucho que entregar dentro de la sala porque no son solo los siete estudiantes integrados los que nosotros nos dirigimos hoy día a trabajar, sino que son todos los estudiantes, acá el universo de estudiantes es muy diverso, muy diverso entonces todos tienen un tipo de necesidad, por algo no han terminado su educación o sea su proceso educativo de escolarización, entonces nosotras, es como yo creo que el rol del educador diferencial dentro es fundamental porque nosotras llegamos a romper con las prácticas tradicionalistas de la escuela, entonces es necesario que el educador diferencial esté dentro de la sala, es necesario que el educador diferencial haga o tenga un trabajo colaborativo o de co docencia con el educador de aula regular, porque ellos traen como impregnado en la piel las practicas tradicionalistas, entonces nosotros lo que tenemos a lo mejor no somos expertos curriculares pero si tenemos otras cosas. Tenemos otras estrategias para enseñar o para poder presentar el contenido, que son muchas las estrategias que uno aprende, entonces eso al final facilita el trabajo y además el proceso de enseñanza de aprendizaje de los estudiantes

E: Y ¿cómo se organiza con el equipo de aula para realizar la co-docencia? ¿Hay una organización previa con la profesora o todo se da en la sala?

ED: Yo creo que se da casi como de forma natural. Lo que hablábamos anteriormente, te decía que hay profes que son más autoritarios dentro de la sala, que como otros que sueltan más el hilo y que te dejan a ti meterte, participar, explicar, presentar, proponer dentro de la sala

E: No habría una organización previa, como por ejemplo “usted se quedara apoyando... ¿No?

E: O en algún momento se designan los roles

ED: Eso va en el interés que tenga uno de repente, uno le dice: “Profe ¿hoy día que vamos a hacer? O ¿Qué vamos a hacer en la clase que viene? ¿Podríamos hacer esto? Y ahí uno va como jugando también la posibilidad de entrar, hay algunos que acceden y otros que no. Entonces uno ahí tiene que insistir o bien, seguir proponiendo

E: ¿Cómo se determinan las estrategias de enseñanza que aplican a los estudiantes? ¿Se determinan en conjunto o cada uno asume, tú tienes tú estrategia. O se conversan previamente?

ED: Con matemáticas nosotras conversamos, así ya ¿Cómo vamos a presentar este contenido? o nos juntamos el día anterior o un rato antes. ¿Qué vamos a hacer hoy día? ¿Cómo lo vamos a hacer? Si no funciona ¿Qué vamos a hacer? Ahí uno lo conversa por ejemplo vamos a trabajar dibujando o material concreto, pintando eso de repente igual funciona, sobre todo con el primero E que es un curso bajo y en lenguaje, como el contenido está preestablecido como ya esto se va a hacer, uno igual trata de acoplarse a eso, uno se acopla ahora estamos trabajando en el proyecto de expresión oral que son las disertaciones entonces eso igual se conversó entre las educadoras diferenciales y la profesora de lenguaje pero es algo preestablecido que uno se acopla no está así como 100% conversado o sea, no sé cómo decirlo no es como un consenso total, sino que es algo que se presenta y uno se acopla a eso . En ocasiones uno tiene que saber acoplarse a lo que ya está para poder funcionar en ese caso

E: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que el equipo de aula utiliza para generar el trabajo colaborativo?

ED: Yo creo que lo principal es la comunicación, si uno no tiene comunicación entre los colegas o entre tus mismo pares es muy difícil poder lograr un trabajo colaborativo, también tiene que ver con el tema de consensuar, poder ceder de aceptar todas esas cosas, las propuestas, aceptar críticas, o sea igual vienen de vuelta si yo preparo la clase, ahora en clases también voy a esperar una retroalimentación, ahora todo desde el punto constructivo, no es ahh, todo mal, a lo mejor sí estuvo todo mal pero se puede mejorar, entonces es como si a lo mejor esto salió mal pero se podría mejorar esto, haciendo no sé tomando ciertas como direcciones

E: ¿Qué estrategias mejoran la comunicación? ¿Qué estrategias utilizan para mejorar esa comunicación?

ED: No sé cómo, no es como la estrategia D, pero sí de preguntar mucho profe ¿Qué podemos hacer, que podemos mejorar?

E: ¿Parte siempre de usted?

ED: O a veces del profe, a veces. Por lo general es el educador diferencial que anda detrás del profe así como podríamos hacer un power, podríamos hacer esto, podríamos hacer esto otro

E: ¿También logran ponerse de acuerdo en la misma sala? Así como por ejemplo ya ahora hagamos esto,

ED: Sí

E: ¿Eso pasa por que no tienen horas establecidas para ponerse de acuerdo antes?

ED: Sí, es que hay veces que las horas nos calzan, diversos motivos no siempre o sea, siempre hay por ejemplo caminando hacia la sala, uno debiera preparar las cosas cuando va a hacer la clase, pero a veces uno tiene como ese espacio para poder conversar

E: En cuanto a las fortalezas y debilidades que tú tienes de acuerdo al trabajo colaborativo que se lleva a cabo en este contexto ¿Cuáles son las fortalezas que tu identificas en cuanto al progreso del equipo de aula?

ED: Las fortalezas, yo creo que si bien no es como en un 100% el trabajo co-docencia no se da así como súper bien, yo creo que funciona. Si hay muchas cosas que mejorar, por ejemplo la disposición para el trabajo colaborativo, aceptar, porque hay un momento en que no, como que no está esa disposición, como sí podríamos lo, pero mejor no lo hagamos. Mejor hagamos otra cosa o hagamos lo que yo tengo, después veamos lo otro, entonces en ese caso yo creo que eso es lo que hay que mejorar y podría ser considerado como una debilidad quizás y en fortalezas yo creo que eso, hay algunos que no tienen buena disposición y otros tienen la disposición y están súper abiertos a trabajar colaborativamente, de hecho les gusta que uno les proponga cosas. Se valora la labor del educador diferencial dentro de la sala, no somos más que un gomero en la sala

E: Y el contexto facilita que haya trabajo colaborativo y co-docencia

ED: Es que también se legitima el trabajo de nosotras dentro del aula con los estudiantes, porque si uno va y está todo el rato parado ahí como que y ella ¿qué está haciendo ahí? Uno también legitima su trabajo y el docente también legitima tu trabajo como educador diferencial, trabajando con los estudiantes, no sé las propuestas, mejoras dentro de la presentación del contenido, las evaluaciones y así muchas cosas

E: ¿Alguna dificultad, otra debilidad?

ED: Tiempo. No calza el tiempo para poder planificar con todos los profesores, por eso nos dividimos, porque cuando se hacen las jornadas de planificación no podemos, lo ideal sería por ejemplo me toca matemáticas, lo ideal sería que nos juntáramos los tres y que los tres planificáramos para el curso en este caso el primero E, yo creo que en ese sentido sería mucho más efectivo porque se podrían tomar o no sé realizar estrategias tanto en lenguaje como en matemáticas para poder potenciar el curso en este caso es un curso muy bajo entonces si nosotros hiciéramos la planificación por ejemplo o quizás en conjunto con el psicólogo también que está a cargo del curso, se podrían tomar distintas estrategias de trabajo que estuvieran en armonía o en consonancia para poder potenciar el curso o a los estudiantes, o al que está más bajo o el que tenga mayores cosas que mejorar para o solo en beneficio de ellos y también en beneficio de nuestro trabajo, de nuestro proceso de aprendizaje como docente, porque nosotros también aprendemos todos los días con los estudiantes no es solo que uno enseña, sino que uno aprende también

E: Entonces sería el tiempo, la disposición de los profesores, ¿Eso más que nada?..

ED: Yo creo que eso es lo principal

E: Y ¿Cómo afecta en su trabajo y en el equipo de aula realizar trabajo colaborativo? ¿De manera positiva, negativa?

ED: Yo creo que afecta de manera positiva, porque yo creo que está mucho más enriquecido el proceso porque una persona o una persona aporta esto, y dos personas van a aportar esto, son dos cabezas que piensan, dos cabezas que pueden hacer más cosas, entonces lo que les decía recién, si son cuatro, va a hacer mucho más va a estar mucho más enriquecido el proceso, se va a poder pensar más, se va a poder tomar más estrategias, mejores estrategias para el proceso de enseñanza de aprendizaje

E: Y ¿a quienes crees tú que beneficia más llevar acabo el trabajo colaborativo?

ED: A los estudiantes

E: Y ¿crees que este mismo trabajo colaborativo se puede llevar en el medio libro, en una escuela regular normal?

ED: Yo nunca he trabajado en una escuela regular en la calle, porque antes hice práctica en el Sename que fue la practica más larga y tampoco era un contexto como formal en libertad porque eran niños que estaban en hogar entonces, según tengo entendido no son muy bien recibidos los diferenciales dentro del aula, entonces yo creo que quizás sería como más difícil llevar a cabo este trabajo. Yo creo que aquí se

da porque el contexto es distinto, por lo mismo las relaciones entre profesores es distinta, este es un lugar mucho más acogedor, los profesores de por sí son acogedores, es como un lugar cálido yo creo que si fuéramos así cada uno por su lado en un contexto tan complejo como este sería súper hostil trabajar acá, sería súper difícil, no sería fácil de llevar, entonces yo creo que también tiene que ver con el contexto que se da un poco más sencillo quizás proponer el trabajo colaborativo y de a poco ir como limpiando, limando, de a poco ir sacando las cosas que no sirven yo creo que de a poco uno va aprendiendo, si no estuviéramos en este contexto no sé si fuera tan sencillo. Porque hoy día también es sencillo aquí llevarlos a cabo, no es tan difícil a pesar de que haya resistencia, a pesar de que no haya disposición, no es tan difícil uno igual lo logra con alguno u otro lo logra. Entonces yo creo que juega mucho a favor el contexto

E: Enriquece el trabajo colaborativo

ED: Yo creo que esa es una fortaleza que sea el contexto que propicia, el contexto propicia para que se genere el trabajo colaborativo

E: ¿Qué crees tú que deberían cambiar los profesores para poder aceptar el trabajo de las educadoras diferenciales? ¿Qué hace falta?

ED: No sé si es cambiar, yo creo que es visibilizar el trabajo del otro, como no sentirlo como una amenaza, eso es. Por eso uno deja de insistir, porque el trabajo de uno se ve como una amenaza, porque nosotros venimos “ay si, las reinas de las estrategias que manejamos ochocientas mil estrategias” y ellos que se las pelean a duras penas con las estrategias que conocen que serán dos o tres, y nosotros llegamos con mil estrategias debajo del brazo, profe podríamos hacer esto y no sé qué, y ellos como no se sienten tan capacitados porque no las conocen o porque no las dominan sienten un poco esa amenaza yo creo que es entender, nosotros estamos para eso, para hacer entender el trabajo colaborativo para que nosotros no busquemos lucirnos dentro de la sala sino que propiciar que el otro aprenda, es lo que nosotros siempre buscamos, el estudiante que más le cueste que está sentado al final de la sala, el que no habla, que no dice nada, hace como que está trabajando, ese aprenda. A ese está dirigida nuestra labor, entonces es eso, que ellos entiendan, comprenda y acepten que nosotros no somos una amenazas dentro de la sala.

E: Ok, con esto finalizamos al entrevista, te agradecemos por tu tiempo y disposición de querer ser parte nuestra investigación, muchas gracias.

8.2.2 Entrevista N°2, Profesora de aula regular matemáticas

PM: PROFESORA DE AULA REGULAR MATEMÁTICAS.

E: Profesora cabe destacar que toda la información recabada de la siguiente entrevista será confidencial, estando todo estrictamente resguardado. Ya profesora nuestra investigación se basa en las percepciones que tiene los docentes de aula regular y profesores de educación diferencial del curso primero E en cuanto al trabajo colaborativo que se lleva a cabo en este contexto, la primera categoría que nosotros construimos es los roles del equipo de aula frente a la respuesta educativa de los estudiantes y la primera de ella es en cuanto a la planificación ¿Qué rol desempeña usted en el rol de planificación?

PM: El rol de planificar, planifico

E: Pero ¿solo usted planifica?

PM: No si planifican todos juntos, por ejemplo yo que hago solamente matemáticas se planifica con los profesores que hacen el subsector de matemática en este caso con el otro profe que también toma los otros primeros y se ven las conductas de entrada y las conductas de salida y los contenidos a trabajar en relación a lo que esperamos del curso y obviamente los profesores del PIE? También está incluido dentro de la planificación, porque ellos también tienen que hacer de alguna manera evaluación diferenciada y las clases también las tienen que diferenciar en algunos casos

E: ¿Tienen roles en específico?

PM: No, yo escribo

E: Profe en cuanto a las adecuaciones curriculares ¿de qué forma realizan estas adecuaciones para los estudiantes?

PM: En el primero e, las adecuaciones curriculares son para el primero completo, se trabaja manera distinta en el primero E con otros primero debido a las características de los estudiantes, se trabaja en un nivel más básico y más didáctico, mucho material concreto, como no leen ni escriben tampoco se les puede pasar PowerPoint ni ninguna de esas cosas así que se trabaja con otro tipo de estrategia

E: ¿Quién propone eso, usted o la educadora diferencial? O ¿en conjunto?

PM: En conjunto, vamos resolviendo los problemas en conjunto a medida que se van suscitando las situaciones las vamos resolviendo, tenemos que ver de qué manera lo podemos sentar de mejor manera

E: Y la elaboración de estos materiales ¿Quién lo realiza o se distribuyen las tareas?

PM: La alumnas en prácticas y los profesores diferenciales, a mí no me da el tiempo para eso

E: ¿Usted es quien deriva a la educadora diferencial?

PM: Nosotros claro, el profesor jefe es el que deriva a hacer la evaluación del PIE

E: Y en cuanto a la preparación de los materiales ¿usted también da sugerencia a la profe?

PM: Sí, es que trabajamos en conjunto, a ella se le ocurre algo y a mí se me ocurre algo y lo conversamos y lo llevamos a cabo, pero es súper colaborativo. Aquí no es que yo mande en la sala sino que es somos las dos las que trabajamos con los chiquillos por ende las dos tenemos derecho a opinar y derecho a tomar decisiones

E: En la evaluación de los estudiantes ¿Qué rol desempeña usted en esto, considerando la evaluación inicial, la de proceso y la final?

PM: En las evaluaciones también se trabaja en conjunto con las profesora diferencial absolutamente nos ponemos de acuerdo vemos que contenidos vamos a evaluar, de qué manera lo vamos a hacer, vamos a desarrollar y lo llevamos a cabo, de la mejor manera

E: Y se consideran las características individuales de cada estudiante?

PM: Por su puesto, por ejemplo los alumnos que son más cortos de vistas se les agrandas las pruebas, Arturo Fría que es más lento se le trabaja con un material distinto, más concreto, y las actividades para él también son más básica porque tampoco da mucho entonces se baja el nivel, se baja el nivel

E: En cuanto a las estrategias de enseñanza nosotros tenemos distintos tipos de enfoque, se los voy a mencionar. El primero es de apoyo donde un docente asume el rol de líder y entrega las instrucciones y contenidos a los estudiantes, que sería en este caso. Y el otro circula dando respuestas a las necesidades de los estudiante, lo otro es la enseñanza paralela en este enfoque se trabaja dos o más personas con grupos diferentes de estudiantes, acá se designa cada grupo para cada una, la complementaria que ambos profesores aportan para el proceso de enseñanza cumpliendo cada uno de los roles diferentes pero complementarios y en equipo donde los profesores ambos participan en la entrega de conocimiento

PM: La complementaria, yo creo que es una mezcla entre la complementaria y la paralela, es un complemento

E: De acuerdo a esas dos, se definen de acuerdo a los contenidos que se quieren pasar en la clase

PM: Sí po, se definen en relación a la actividad que se va a desarrollar en la clase

E: Por ejemplo esto no se dice antes en la planificación, cuando se reúnen. Ah nosotros vamos a tener un enfoque de...

PM: No, no lo decimos así tan técnicamente, pero sí lo trabajamos, de todas maneras, se trabaja, no lo decimos tan técnicamente pero si trabajamos de esa manera y por ejemplo con la profesora de diferencial nosotros compartimos los roles dentro de la sala, ella participa, yo participo y así nos vamos de cierta manera pinponeando la actividad y yo circulo por la sala ella circula por la sala, yo apoyo a los estudiantes, ella apoya a los estudiantes, nos vamos cambiando el rol

E: Y ¿Cómo se determinan las estrategias de enseñanza que usted utiliza para trabajar con los estudiante?

PM: Mira dependiendo del contenido que empiecen a trabajar y del nivel del estudiante y ahí se va qué estrategia es la más adecuada para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante, todo en conjunto

E: En cuanto a las estrategias de enseñanza por el equipo de aula que sería en este caso usted y la educadora diferencial ¿Cuáles utilizan ustedes para llevar a cabo el trabajo colaborativo y lograr las metas comunes que en este caso es el aprendizaje de los estudiantes?

PM: Como, espera, espera me perdí en la pregunta

E: Las estrategias, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usted utilizan para llevar a cabo el trabajo colaborativo con los profesores del equipo de aula?

PM: Como estrategia, tenemos reunión a nivel de docente, como estrategia tenemos reuniones con la educadora diferencial con la cual también tenemos horario para hacerla y en esa reuniones vemos cuales son las mejores actividades para poder desarrollar los contenidos que tenemos que trabajar con los chicos, con mis niños

E: ¿Qué otra estrategia utilizan...

PM: En la sala de clase uno también, ustedes tienen que aprender que hay veces que la estrategia que tú tienes planificada, tú ves que de repente no te está dando resultado

y tu puede ir modificando en el transcurso de la clase, entonces obviamente se conversa con la educadora diferencial dentro del aula y se va modificando, viendo en pos de que resulte mejor la actividad

E: Entonces ambas son parte de la decisión

PM: Exacto. Es absolutamente complementaria

E: Las estrategias de comunicación que ustedes tienen en el equipo de aula ¿Cuáles son las que utiliza para lograr una efectiva comunicación entre los profesionales, gesto, miradas?

PM: Sí de todas maneras, gestos, el hablarse en el oído, el hablar miradas, todas esas cosas, el lenguaje no verbal se utiliza mucho y eso significa que hay una muy buena comunicación, porque si nos entendemos por lenguaje no verbal entre la profesora que soy yo y la educadora diferencial es súper buen

E: En cuanto a las fortalezas y debilidades ¿Cuáles son las fortalezas que usted identifica en el progreso del equipo de aula en cuanto al trabajo colaborativo?

PM: Bueno se mejora la comunicación. Me las estoy engrupiendo. Se mejora la comunicación y todo en pos de lograr los objetivos planteados

E: Y a quienes beneficia

PM: A los estudiantes

E: Ya y ¿usted cree que funciona mejor el trabajo colaborativo acá por ejemplo al medio libre?

PM: Mira yo he trabajado en escuelas de medio libre y yo te digo que sí, el trabajo colaborativo aquí funciona

E: El contexto le da un plus

PM: El contexto le da un plus adicional, claro. El contexto obviamente le da un plus adicional porque uno se siente más comprometida con los chicos, y uno sabe cuáles son sus debilidades, sus falencias, entonces también sabe cómo atacarlo. Aparte aquí todos estamos súper encariñados con la profesión, cosa que no pasa mucho afuera y uno siente la responsabilidad de tener que de alguna manera u otra, enseñarle a los chiquillos cosa de que logren un aprendizaje y eso es un tema de compromiso

E: Que interesante eso. El compromiso

PM: Compromiso intrínseco, un compromiso que lleva uno acá dentro, que nadie te lo impone, sino que uno mismo sabe que tiene, sabe que ellos lo necesita, entonces uno hace el mejor de los esfuerzos para que ellos puedan lograr aprender aunque sea una cosita poca, porque el techo es bajo.

E: Y en cuanto a las dificultades que usted considera que están presentes en el trabajo colaborativo

PM: Bueno acá hay hartas dificultades, el medio, la rutina, los materiales, pucha no lo quiero decir, pero el nivel cognitivo de los estudiantes también es una dificultad, el consumo ¿cachay? Consumo de distintas sustancias, el copete y todas las demás cuestiones, obviamente cuando los cabros llegan con la caña llegan mucho más bajo, mucho más bajo entonces eso se nota en el aula y eso es una dificultad

E: La frustración, ¿también?

PM: la frustración, el retraso pedagógico, pucha hay tantas, la poca estimulación, la motivación

E: En cuanto a las relaciones que ustedes tienen con el equipo de aula ¿cuáles son las dificultades que usted logra identificar en este proceso?

PM: Por ejemplo con la profe de lenguaje, de comunicación ninguna porque aquí somos todos buenos para conversar, nos decimos las cosas en la cara y no tenemos problemas y trabajamos muy de manera colaborativa entonces así con ellos no veo ninguna dificultad

E: Nunca le ha tocado por ejemplo una profesora de diferencial que tenga como un tope

PM: Sí, sí me ha tocado, que parece más una alumna que una profesora de diferencial en el aula, si me ha tocado y ahí he tenido

E: Eso ¿afecta?

PM: Obviamente que afecta porque yo enseñé de una manera y ella me puede confundir a los estudiantes, que me pasó el año pasado que había una profesora de diferencial que estaba enseñando una cosa y la estaba enseñando mal por ejemplo, entonces obviamente si le enseña mal al estudiante ¿Cómo el estudiante va a aprender bien? Entonces yo después le enseñé de manera correcta y no sabe a cuál de las dos creerle, entonces se le genera una confusión y aparte de lo bajito que son, y que más encima me los confunda es como mucho, es demasiado

E: Y ¿Cuál otro que logra identificar que afecta el trabajo colaborativo?

PM: Aparte del ambiente y todo eso, no encuentro que haya, aparte de la rutina carcelaria y de los allanamientos y de esas cosas no sé si haya algo más que afecte

E: Pero es más beneficioso el trabajo colaborativo

PM: Sí de todas maneras, los logros son abismantes en comparación a cuando uno trabaja sola

E: Profesora, esta ha sido la entrevista, muchas gracias por su colaboración

PM: Ya chiquillas no se preocupen.

8.2.3 Entrevista N°3 Profesora de aula regular Lenguaje y comunicación

PL: Profesora de aula regular, Lenguaje y comunicación.

E: Ya profesora, antes de comenzar la entrevista es bueno recalcar que todas las respuestas serán resguardadas, y se utilizará la información exclusivamente para la tesis de grado. El seminario que estamos realizando es acerca de las percepciones que tienen los profesores de aula regular y educador diferencial, precisamente en el primero E, del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en este contexto. Para esto nosotros construimos distintas categorías y el primero de ellos es en base a los roles del equipo de aula y en primer lugar para la planificación nosotros necesitamos saber qué piensa usted en cuanto a ¿Qué rol desempeña usted en el proceso de planificación de las clases?

PL: El rol es fundamental porque yo, aquí hay una diversidad de cursos, de persona entonces evidentemente la planificación si bien es cierto el objetivo es transversal para todos los cursos, pero muchas veces la actividad tiene que ser diferenciada en algunos cursos que aquí como están divididos en lectores y no lectores entonces ponte tú en el curso en los dos cursos que hay lectores, que son lectores hay uno que es mucho más fácil elevar el nivel de exigencia el otro no es fácil, porque hay más dificultades de los que son lectores incluso entre ellos hay diferencia del nivel lector, hay algunos que son más avanzados, otros más lentos entonces evidentemente ponte tú en el primero D son todos casi todos parejitos, entonces el nivel de exigencia ahí siempre es más alto, más rápido, en el primero B que también es lector ahí hay mucha diferencia entre ellos, por lo tanto mi nivel de exigencia necesariamente tiene que bajar y tengo que ponerle en el nivel del más bajo y el más alto y ahí hacer una media, en los analfabetos ocurre exactamente lo mismo, pero aquí fíjate la diferencia radica en que hay un curso que es más bajo en el sentido emocional y ese curso, ese curso me impide también avanzar más rápido, siempre están más lentos porque siempre hay un tema emocional que a ellos les afecta y está la desmotivación, el desinterés de parte de ellos, en cambio en otro curso que es analfabeto, siempre están más rápido, se puede avanzar, eso

E: Profesora y, ¿Qué rol cumple usted en el proceso de planificación, usted es quien planifica, usted como se dividen esas...?

PL: Sí, aquí tenemos un profesor, dos, tres somos tres profesores que le hacemos a los primeros niveles y planificamos

E: ¿Se reúnen?

PL: No, lamentablemente no es así, la que planifica soy yo y los otros profesores la verdad, no soy UTP, no me corresponde estar controlando lo que ellos hacen en su sala de clase, pero la verdad es que la planificación es sola, no hay duplas aquí

E: ¿No se asignan roles como para la construcción de la planificación?

PL: No, la verdad que al inicio estuvo toda la intención de hacerlo, pero la verdad que yo siento que entre nosotros, yo de verdad siento que hay una comodidad de los otros profesores, hay uno que derechamente no está interesado y yo le mando, hago la planificación, los incorporo dentro de los nombres de la planificación y se las mando a cada uno de ellos, ellos sin haber participado absolutamente en nada, ni siquiera a última hora en la construcción del objetivo y de ahí cada uno hará lo que quiera, pero ni siquiera eso, no hay nada, hay cero colaboración

E: Y en cuanto a las adecuaciones curriculares ¿de qué forma las realiza, llega a algún acuerdo con la educadora diferencial o solo es ella la que se encarga de hacer las adecuaciones?

J: Mira la adecuación curricular parte de la posibilidad que tenemos para separar los lectores y no lectores, este es el primer año que podemos llegar a que solo tenemos un curso analfabeto y solo tenemos el curso lector, antes desde el año pasado para atrás estaban todos mezclados, lo cual hacía súper complejo el trabajo dentro de la sala de clases, este año se logró separar, netamente, no pasa por una decisión del liceo sino que esto tiene que ver con gendarmería, todos los estudiantes que estaban en los primeros niveles, estaban solo en una calle, en una dependencia entonces esto permite la separación, antes los cursos venían, los conformaban de distintas dependencias y gendarmería permite que se junten estas dependencias, esto hacía que no podías tener o sea, no podías mezclarlos entonces tenía que estar lectores y no lectores en una sala de clases, entonces la adecuación parte desde ahí de la separación, la posibilidad de separarlo en lector y no lector, luego la planificación también se hace para lectores y para no lectores, son dos planificaciones diferentes, tercero se trabaja con libros diferentes, con los no lectores se trabaja con las letras habladas en cambio para los lectores se trabaja con el libro que manda el ministerio, cuarto se trabaja con educadora diferencial dentro de la sala la cual asiste a todos los estudiantes que forman parte del PIE y también se trata de incorporar al restante porque pensemos de que este es un curso no lector, en los cursos lectores no hay educadora diferencial entonces ahí trabajo sola con ellos

E: En cuanto a los roles y a la construcción de los materiales que se preparan para cada una de las actividades ¿Cómo se distribuyen las tareas?

PL: Mira aquí debo ser franca la construcción de material la verdad es que yo tengo mucho material y de ahí he ido sacando, los profesores pares no aportan ningún material o no hacemos banco común para de ahí ir sacando, la verdad no hay nada el

trabajo es como súper individual, la educadora diferencial que le corresponde al curso no ha aportado mucho material, exceptuando una sola que en un periodo que estuve enferma ella asumió y si hizo un material pertinente que fue como una especie de repaso, pero la verdad no hay material que aporte la educadora, pero debo decir también que el libro de las letras hablan, es un libro rico para poder trabajar , es un libro secuenciado que va de a poquito elevando el nivel de exigencia, la construcción de la palabra entonces yo me apoyo mucho y por otro lado en los niveles lectores también me ocurre que ocupo dos libros, uno es el que manda el ministerio que le corresponde al primer nivel de adulto y el otro que es un libro general, pero no sé para quien está dirigido pero es un libro que tiene mucha lectura entretenida y lectura súper pertinente para este contexto que habla de diferentes realidades. En cambio el libro que manda el ministerio de primer nivel, tiene una lectura fome súper poca motivadora y para mi gusto una lectura arcaica. En cambio este otro es muy contextualizada, habla de distintas realidades, tiene desde una leyenda hasta una realidad de una persona que cayó detenida porque infringió en no sé qué, pero infringió una ley y tiene una cantidad súper diversa de lectura y eso hace que sea mucho más entretenida, entonces yo me apoyo hartito con esto, los lectores generalmente antes de iniciar la clase los hago trabajar en este libro que se llama “Escribe tu palabra” eligen lectura y leen y todos leen en voz alta, hoy día ya perdieron absolutamente el miedo y están súper relajados frente a la lectura y después trabajamos con el libro, yo paso materia y luego trabajamos con el libro me apoyo en el ejercicio, o hago ejercicio en la pizarra, pero saco re poco material y lo saco yo, es con lo que yo tengo

E: Y con la evaluación ¿Qué rol desempeña usted en esta evaluación, considerando los procesos iniciales, procesual y el final?

PL: ¿Cuáles son los tipos de evaluaciones?

E: No, ¿Cuál es el rol que desempeña en el proceso de evaluación?

PL: Yo las hago también, las preparo yo, pero siipo lamentablemente es mía a los analfabetos les hago un tipo de evaluación, a los lectores otros tipo de evaluación y todo es preparado por mí.

E: ¿Y esa evaluación la manda a los otros profesores de departamento?

PL: También

E: ¿La profesora diferencial cumple algún rol dentro de esa evaluación?

PL: No, lamentablemente no. O sea, las niñas en prácticas, niñas en práctica me propusieron hacer unas evaluaciones y las hicieron, pero la construyeron y por lo

tanto yo acepte encantada de la vida, pero ellas fueron las únicas, la educadora diferencial no

E: Ahora nuestra segunda categoría en cuanto a las estrategias de enseñanza que usted utiliza y acá nosotros vamos a dirigirnos a los enfoques para llevar a cabo cada una de las actividades. El primero de ellos es la enseñanza de apoyo donde usted es quien o el profesor es quien entrega los contenidos a los estudiantes y la educadora diferencial es quien se distribuye las labores de acercarse a los distintos estudiantes. Luego de ello la paralela donde se distribuyen por ambos grupos y entregan ambas el mismo conocimiento. La complementaria es cuando se apoyan en el proceso de aplicar los conocimientos en el curso y en apoyo a donde o sea en equipo donde ambos profesionales participan en el inicio y desarrollo y cierre de las actividades ¿Cuál de estos considera...?

E: Aquí están los dibujitos, ese por ejemplo es el profesor de aula regular y ese sería la educadora diferencial, los diferentes equipo

PL: Bueno, la primera y la segunda

E: La de apoyo y paralela

PL: Si, pero ¿esta es?

E: Complementaria

PL: No, esa no existe. Yo siento que lamentablemente estas dos no existen

E: La de apoyo y complementaria

PL: Cuando es paralela no logro comprender, o sea para mi paralela es que yo paso la materia y ella apoya al estudiante en individual

E: No, la paralela es cuando se distribuyen los grupo de curso, usted trabaja con cierto equipo y trabajan los mismo contenidos y la otra profesora trabaja con los mismo contenidos pero en otro grupo

PL: No tampoco es esta. La única que existe acá es que yo paso el contenido, la profesora de apoyo está...

E: Con los estudiantes que tienen necesidades

PL: No es tan así, es complicado pero la profesora está o sea, atrás está de observadora esa es la palabra, no la podía encontrar, una palabra muy despectiva pero está de observadora y termino de pasar y la profesora puede estar digamos se acerca

al estudiante que requiere, junto conmigo cuando están desarrollando el trabajo, eso es

E: Y ¿Cómo acuerdan según el equipo de aula que nos construyen ustedes junto a la educadora diferencial en algún momento se define qué? ¿Cómo se llama? ¿Qué tipo de enfoque van a utilizar para la clase?

PL: No

E: La dinámica que sea

PL: Yo aquí debo decir algo lo cual rescato enormemente la participación, la colaboración que recibo de las estudiantes en práctica a mí por eso me encanta que vengan, me encanta que estén en mi sala porque yo siento que es el mayor apoyo que yo recibo, si bien es cierto dentro de la misma sala de clase, en el momento que se está pasando el contenido muchas veces hay un pinponeo con la estudiante en práctica, intervención de la estudiante en práctica, ejemplos que puede dar ella, de lo cual debiera ser la responsabilidad de la profesional que está contratada y debiera participar, eso no ocurre, esto si ocurre, esta colaboración con las estudiantes en práctica.

E: En el trabajo dentro del aula ¿Cómo se organiza con su equipo de aula para realizar co-docencia o no se realiza en ningún momento?

PL: No po, en realidad es súper, lo mismo que lo anterior, es súper difícil la co-docencia, se ha realizado co-docencia con el primer semestre, este año no fue así, exceptuando digamos ahora en esta última actividad, que hemos preparado de proyecto ,proyecto de oralidad en donde los estudiantes deben disertar, ahí yo siento que se ha realizado una co-docencia y en el primer semestre que también otra actividad que planifiqué fue relacionada, trabajamos poesía, prestamos literario entonces ellos tuvieron que transformar una canción, ellos elegían una canción y esa canción la transformaron, hicieron prestamos literarios, luego los profesores de música y teatro me acompañaron en la sala y musicalizaron esa canción y ellos la cantaron, entonces esa fue otra actividad más lúdica así como lo que estamos haciendo ahora diferente donde quebró la rutina y hubo co-docencia

E: Pero ¿no con la educadora diferencial? Sino que con los profesores

PL: Música y teatro, además se sumó invité también porque él toca otro instrumento que es el profesor de matemática, no, perdón él hace lenguaje en cursos de segundo nivel hacía arriba que es el profesor Pato él también tocó incluso se compró hasta el instrumento para ingresar a la sala que fue estas melódicas, él se compró una melódica para ingresar a la sala de clases, eso.

E: Y en cuanto a la estrategias de enseñanza ¿Cómo determina las estrategias de enseñanza que utiliza usted con los estudiantes?

PL: Sabes que, en relación a las estrategias no hay ninguna en particular, porque para los analfabetos lo que sigo como especie así de rutina no sé si llamar rutinas, pero ponte tú se pasa una letra y claro, se presenta la letra, se forman silabas, después de formar las silabas ellos forman palabras, entonces ya una estrategia, ¿te refieres a eso?

E: Sí

PL: Ya una estrategia podría ser ahí tomé algo de Freire, por así decirlo, ¿te fijas?

E: ¿Usted las determina?

PL: Sí, si las determino yo no hay más que nada, esta rutina netamente ha sido un tema de experiencia, porque también antes en cada vez que pasábamos una letra yo también hacía como diferentes la trabajaba de diferentes modos, pero también eso, la gente que está aquí la verdad es que ellos están acostumbrados a una rutina, quebrar esa rutina a ellos los desconcierta, los complica, ellos están acostumbrados a todos los días levantarse, a la [no se entiende dialogo 18.56] algunos se van a trabajar, otros se van a dormir ese es un rato pero después viene del almuerzo tal hora, todo está señalizado, establecido por horario, tiene una rutina súper establecida entonces esto de la rutina por ejemplo de pasarla la letra, después de eso que se forme silabas, después de eso, solo eso les hace más sentido, y recuerdan de mejor forma esta letra que yo la pase, que haga diferentes actividades o que tenga una abanico de oportunidades para todas las letras que tengo, me ha resultado mejor de esta forma porque de aquí yo puedo llevar a recordar algunas, sigo avanzando ¿se acuerdo cuando el arrimo tatatta? Y ellos se van a acordar, eso

E: ¿Cuáles son las estrategias del equipo de aula utiliza para generar trabajo colaborativo y lograr metas comunes con los estudiantes?

J: Tal vez una de las estrategias es tener, generar reuniones

E: ¿Existen esas instancias en el hecho real?

J: No, real, no como que no existe en algún momento principio de año se estuvo la intención, nos juntamos una vez me acuerdo donde cada profesor que incluso para mí, yo de verdad como soy la que generalmente ha venido siempre el apoyo PIE entonces a mí me interesaba mucho que estableceremos normas dentro de la sala, entonces para mí es relevante, súper relevante el buen trato, el ambiente acogedor, cálido, decirle todos el rato aquí no son presos, aquí son mis estudiantes, diferente a eso porque años atrás tuve personas que me, también tuve la experiencia de alguna profesional que le

llamó la atención a un estudiante como cabro chico que lo fue a buscar al lugar donde ellos viven, lo fueron a buscar casi lo traía de una oreja porque no había asistido a clases, lo entró retando a la sala de clase. Otra profesional que ocurrió que íbamos a tomar lectura en voz alta y para que el estudiante siguiera el ritmo de lectura le chispoteaba los dedos, si no leía a ese ritmo le llamó la atención varias veces, entonces todo eso a mí la verdad rompe el momento armónico que debe existir dentro de una sala de clases, al tipo que falta no le llamo la atención porque falta, mi tema está ¿por qué no viniste te eché de menos? Entonces eso a mí me interesaba que se estableciera, y esa reunión que tuvimos la iniciativa de hacerla y decir cada uno que lo que quería, lo que le gustaba, lo que pretendía, pero la fue la reunión y las otras reuniones que se han dado han sido las relacionadas las repitentes, repitencia pero así como armar unas clase pedagógicamente, estratégicamente no

E: Las horas si se dan sí

PL: Se dan

E: En el fondo igual...

PL: Hay un tema de disposición netamente, yo

E: ¿Le ha pasado ahora? ¿Todo este año?

PL: Sí, pero debo destacar un profesional que es (XXX), (XXX) tenía el modelo que me mostraste o sea, no que paralelo, sino que en equipo, complementario y en equipo, (XXX) sabe, yo trabajé el primer año con él y él es así, todo el rato está aportando incluso si había una situación que un estudiante no entendía él tomaba el rol mío y yo me iba para otro lado y él apoyaba

E: Entonces el tema de disposición de los profesionales que actualmente, no es tampoco que usted le imponga...

PL: Hay una actitud observadora de parte del profesional

E: ¿Cuáles son las estrategias para lograr una efectiva comunicación con el equipo de aula? ¿No hay?

PL: No po, o sea he tratado como te digo y las comunicaciones son así bien peyorativas como de pasillo hoy día vamos a ver tal cosa y listo, punto. No hay ahora esta es mi mirada, yo también debo ser súper autocrítica, yo ya soy vieja en este cuento entonces también hay un estilo que me gusta llevar, no soy ajena tampoco a los cambios porque están las estudiantes en práctica que me apoyan y que tienen derecho a decir, intervenir, pero también como no se dio en un momento, no hubo intención, disposición yo también cerré la puerta, sencillamente esto es mío lo hago

yo, y se acabó este es mi juego, yo mando, es mía la pelota, eso. Así que también en eso debo ser autocrítica pero también debo decir que se dio la instancia y no se aprovechó

E: Profesora y en cuanto a las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo ¿Cuáles son las fortalezas que usted logra identificar en cuanto al progreso del equipo de aula en función del trabajo colaborativo?

PL: ¿Del progreso del equipo de aula?

E: Sí, ¿tiene una fortaleza?

PL: La fortaleza siempre está en el acompañamiento, independiente de que exista un real apoyo, no, pero el acompañamiento, saber que está, que puedo contar con alguien que, es que al principio yo por eso, esto es lo que rescato porque al inicio cuando yo parto en este liceo uno era estaban todos los estudiantes analfabetos y lectores juntos y dos, estaba sola, entonces la profe X era atroz, la frustración tanto de los estudiantes como mía era gravísima, porque yo sentía que no hacía nada, no podía avanzar en nada, porque ellos además son súper demandantes entonces donde son demandantes al final no estaba ni terminando de explicar algo y ya se habían levantado cinco preguntas al menos, siéntese chiquillos porque ya voy a explicar, ya voy a ir para allá, algunos no alcanza derechamente a cubrir, entonces ahí quedaban, aquedaban tirados, pero el saber que hay alguien que está dentro de mi sala que está apoyando que pueda cubrir, acudir a resolver, específicamente con el estudiante para mí es un alivio, es un aporte

E: Profesora ¿a quién cree usted que beneficia llevar a cabo el trabajo colaborativo?

PL: Pucha a todos, al mismo, el crecimiento profesional tanto de la profesora diferencial en este caso, como mía y el estudiante que es el más beneficiado, 100%

E: Y ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en el trabajo colaborativo?

PL: Las dificultades, bueno yo creo que no existe la colaboración como tal, no existe un equipo de trabajo. Ahora yo también debo decir que yo de verdad valoro enormemente el trabajo de la profesora diferencial, lo valoro y lo veo sumamente necesario o sea, para mí la verdad que en todas las clases me acompañaran, yo lo encuentro súper necesario. Creo que es necesario dentro de la sala de clases, no en el aula de recursos, el aula de recursos para mí debe desaparecer

E: De hecho este semestre no hay aula de recursos

PL: No, porque el año pasado yo también los dos años anteriores se hacía aula de recurso, pero el año pasado yo hinché, hinché y yo cuando hincho soy aburridora, entonces en ese momento que la profesora X la coordinadora de PIE, me escuchó y lo vio en realidad en lo concreto y ella también era una colaboradora dentro de la sala de clases, y ella además lo que hacía especialmente en algunos sectores que aún no podíamos tener separados, ella juntaba a todos sus estudiantes PIE y trabajaba ella con ellos y yo trabajaba con los lectores, y de repente hacíamos intercambios, ¿te fijas? Con ellos dos en realidad hubo un aporte súper importante, pero yo de verdad lo valoro enormemente creo sumamente necesario, pero siempre dentro del aula de clase, no aula de recurso, tal vez en casos puntuales reforzar, pero yo creo que dentro de la sala clase es más aporte que afuera.

E: Y ¿Cómo afecta en su trabajo ya sea positivamente o negativamente el equipo realiza el trabajo colaborativo?

PL: ¿Cómo? De nuevo

E: ¿Cómo le afecta en el o en el equipo de aula realizar trabajo colaborativo?

PL: ¿Cómo me resulta a mí?

E: Como le afecta

J: Ah no, positivamente de todas maneras, positivamente. Esto es lo que hablaba ahora, la necesidad de que gente sea así, de que sea realmente colaborativo porque hay un crecimiento, vuelvo a decir tanto personal de cada profesional como también de los estudiantes. Los aprendizajes resultan de mejor modo así

E: ¿A que le atribuye por ejemplo que no se de esta instancia de trabajo colaborativo? Falta de disposición, falta de experiencia...

PL: Falta de experiencia

E: ¿Egocentrismo?

J: Exacto, aquí el tema ego es súper fuerte, es súper fuerte. Y yo tampoco quiero quedarme fuera de este cuento, yo la verdad trato de ser bien autocrítica, pero sí también debo decir que tal vez a lo mejor con ustedes en particular no como hemos ido a pocas clases juntas, pero si ustedes ven la experiencia ah no conocieron ustedes a (XXX) con la (XXX), participación 100% de la clase, toda disposición y las chiquillas también, por eso las chiquillas también las pillaba volando bajo porque íbamos a hacer algo y yo decía ya te toca, que se yo, dicta tu, si era una evaluación vamos, chiquillas creemos vamos a crear oraciones para poder dictar ¿me entiende? Y eso está con

E: Ahí se ve la disposición de usted frente a...

J: Claro, todo el rato, démosle, porque todos aprendemos, todos son beneficiados con este aporte, pero una de las cosas negativas más es esa, cuando la cosa no se da, chao. Yo no me hago más problema en realidad, sigo adelante, también es un desgaste de energía, te fija, que tu pides, pides, no hay oreja, ok, no hay oreja no más. Pero yo creo que es relevante en término, no soy rencorosa, pero no se me olvidan las cosas en eso, yo soy despistada, pero hay cosas que soy bien organizada y estructurada y esa es una de estas tantas y en la reunión de evaluación que se hace a fin de año yo lo voy a decir, porque si no, no funciona.

E: Ya profesora, hemos terminado esta entrevista, le agradecemos la participación y la sinceridad frente al tema.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Validación de expertos

Datos Experto:

Nombre: Ethel Trengove Thiele

Título Profesional: Profesora de Educación Diferencial

Grado Académico: Magíster

Cargo: Académica permanente

Le rogáramos consignar si el instrumento revisado para validar, se adjuntan a algunas de las siguientes categorías:

- Adecuado
- Necesita mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar

Observaciones:

Creo que hay que delimitar más algunos elementos del planteamiento que puedo visualizar acá, y acotar la entrevista.

Ethel Thiele
Nombre y Firma.

Validación de expertos

Datos Experto:

Nombre: Silvia Patricia Urzúa Vergara

Título Profesional: Psicóloga Clínica y psicoterapeuta

Grado Académico: Magister en Educación

Cargo: Académica Media Jornada en Escuela de Educación Diferencial UCSH

Le rogaríamos consignar si el instrumento revisado para validar, se adjuntan a algunas de las siguientes categorías:

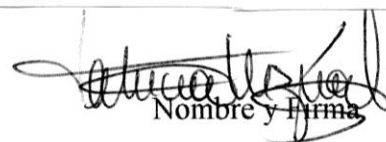
- Adecuado
- Necesita mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar

Observaciones:

Las categorías En rigor debería permitir recoger información sobre roles, estrategias y percepción de fortalezas y debilidades, que son los objetivos específicos.

El anexo de la entrevista Esto tendría que haber ido antes de la pauta permitiría comprender mejor las preguntas,

Ahora veo que tendrían que tener 4 objetivos específicos de acuerdo con las categorías a priori y las subcategorías: trabajo colaborativo en relación a planificación, estrategias, evaluación y por último determinación de fortalezas y debilidades.


Nombre y firma

Validación Experto

Datos experto:

Nombre: Ángela Rocco Soto

Título Profesional: Educadora Diferencial Especialista en Audición y Lenguaje

Grado Académico: Magister en evaluación y currículum basado en competencias

Cargo: Académico adjunto UCSH

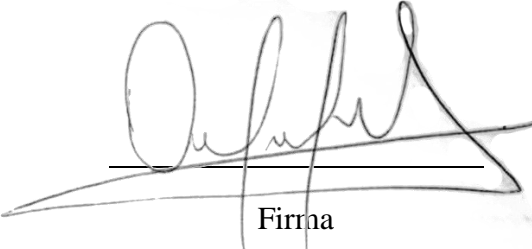
Le rogaríamos consignar si el instrumento revisado para validar, se ajusta a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar

Observaciones:

Sería bueno colocar a las estrategias diversificadas y realizar preguntas que abarquen las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Modificar y cuadrar a los objetivos.



Firma