



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

Facultad de Ciencias de la Educación
Pedagogía en Educación Diferencial - Programa ADVANCE
Sede Bellavista, Santiago.

**ROL DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN EL COLEGIO
CLAUDIO MATTE, VIÑA DEL MAR, QUE POSEE PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ESCOLAR (PIE) EN RELACIÓN A LOS DESAFÍOS DE LA CO-DOCENCIA CON
ESTUDIANTES DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
(TEA) Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI) DEL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA
BÁSICA.**

Informe de Tesis para optar al título de Profesora de Educación Diferencial
Mención Accesibilidad de los Aprendizajes y grado académico de Licenciado en
Educación.

Profesor Metodológico:
Mg. Domingo Bazán Campos.

Profesora Tutora:
Dra. Camila Marchant Fernández.

Estudiantes:
Franchesca Vivian Valdivia Bendezú.
Itabe Luna Viera Echevoyen.



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

© Franchesca Vivian Valdivia Bendezú, Itabe Viera Echevoyen

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica del documento.

Santiago, Chile

2024



Hoja de calificación

En _____ . El ____ de _____ del _____ los abajo firmantes
dejan constancia que el (la) las los() estudiantes

_____ de
la carrera o programa

_____ ha (n) aprobado la tesis para optar al título o grado académico de

_____ con una nota de _____.

Profesor (a) evaluador (a).

Profesor (a) evaluador (a).

Profesor (a) evaluador (a).

Profesor (a) evaluador (a).



Dedicatoria

“El principal agradecimiento en este proceso es a Dios quien me ha dado fuerzas para seguir adelante.

A mi familia de lazos como de sangre por su comprensión y estímulo constante, palabras de aliento y apoyo incondicional. A mi gran colega y amiga de hace siete años. Igualmente, a mis profesores que me guiaron y compartieron todos sus conocimientos”.

Franchesca Valdivia Bendezú

“En este momento tan especial, dedico mi tesis con todo el corazón, ya que ha sido un viaje académico como una montaña rusa de emociones, altos y bajos que han marcado una época de esfuerzo y disciplina en mi vida, con cambios reflejados en las páginas de este trabajo y en el área personal.

Por lo tanto, dedico esta tesis a quienes formaron parte de este proceso: A mi compañera de tesis que hace siete años me acompaña en esta travesía. Además, una mención a mi mamá quien me ayudó emocionalmente y sus aportes en información e instrucciones de word. Igualmente, a mis profesores/as cuyas enseñanzas me acompañarán por siempre. Finalmente, dedico este trabajo a todos/as los/as que trabajan en el área de Educación Inclusiva y se capacitan para cumplir con esta labor”.

Itabe Viera Echegoyen



índice

Hoja de calificación	3
Dedicatoria	4
índice	5
Resumen	8
Palabras Claves	8
Abstract	8
Key Words	8
Listado de Abreviaturas	9
Introducción	10
I. Problematicación	12
1.1. Antecedentes.....	12
1.2. Pregunta y objetivos	15
• Objetivo General	15
• Objetivos Específicos	16
1.3. Relevancia de la tesis:	17
1.3.1. Conveniencia.....	17
1.3.2. Relevancia Social	17
1.3.3. Implicancias Prácticas	17
1.3.4. Valor Teórico	17
1.3.5. Utilidad Metodológica	17
1.3.6. Implicancia para la Educación Diferencial.....	18
II. Marco de Referencia	19
1. Normas y Leyes.....	19
1.1. Ley general de Educación	19
1.2. Ley de Inclusión.....	20
1.3. Decreto N° 67	20
1.4. Decreto N° 83	20
1.5. Decreto Supremo N°170.....	20
2. Pedagogía en Educación Diferencial	21
2.1. Hitos históricos y transformaciones sobre la Pedagogía en Educación Diferencial en Chile	22
2.3. El perfil y la labor actual de las Profesoras de Educación Diferencial ..	23
2.4. Rol de las Profesoras de Educación Diferencial desde las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE).....	27
3. Necesidades Educativas Especiales (NEE)	30
2.5.1. Necesidades educativas transitorias.....	31
2.5.2. Necesidades educativas permanentes	32



2.5.3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	33
2.5.4. Discapacidad Intelectual (DI)	36
4. Co – docencia.....	39
4.1. Enfoques de co - docencia	41
Figura 1 - Enfoques de co-docencia:	43
4.2. Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para la co-docencia.....	43
4.3. Desafíos de la co – docencia aplicada a estudiantes con diagnósticos de TEA y DI de primer ciclo	47
III. Marco Metodológico	50
3.1. Tipo de investigación:	50
Enfoque	50
Paradigma.....	51
Alcance	52
Diseño.....	52
3.2. Circuito Lógico: Tabla de operacionalización de la investigación	54
3.3. Unidad de Análisis (población y muestra)	60
Población	60
Muestra	60
3.4. Categorías e instrumentos	61
Validación de los instrumentos de investigación	62
Categorías	63
C1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).	63
C2: Co – docencia	63
C3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co - docente	64
C4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).	64
C5: Desafíos de la co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).....	64
3.5. Plan de análisis de la información.....	65
Pauta de entrevista:	65
Cronograma: Primera y segunda etapa	66
IV. Análisis de datos	67
Profesoras de Educación Diferencial	68
Tabla 1 “El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE)”.	68
Tabla 2 “Orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co-docencia”.	72



Tabla 3 “Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI)”	79
Docentes de Aula	86
Tabla 4 “Orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co-docencia”	86
Tabla 5 “Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI)”	92
V. Conclusiones y Sugerencias	107
Bibliografía	110
Anexos	117
Pauta de evaluación de Jueces	118
Transcripción de entrevistas - Profesoras de Educación Diferencial	130
Transcripción entrevista - Docentes de Aula.....	143
Consentimiento informado: Profesoras de Educación Diferencial.....	154
Consentimiento informado: Docentes de Aula	155



Resumen

En el marco de la presente investigación se buscó caracterizar el rol desempeñado por las Profesoras de Educación Diferencial en el contexto específico del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) abordado los desafíos de la co – docencia llevada a cabo en un aula regular de primer ciclo de enseñanza básica con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI).

Del mismo modo, este estudio fue desarrollado desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo con la finalidad de recoger información sobre conocimientos, percepciones o experiencias de los profesionales involucrados en la co-docencia, mediante entrevistas en profundidad, seguido de un análisis fenomenológico que permite comprender los significados expresados por los/as colaboradores/as.

Palabras Claves

Rol de la Profesora de Educación Diferencial - Programa de Integración Escolar (PIE) - co - docencia - Trastorno del Espectro Autista (TEA)– Discapacidad Intelectual (DI) – inclusión.

Abstract

In the framework of the present investigation, the aim was to characterize the role played by Special Education Teachers in the specific context of Claudio Matte School, Viña del Mar, which has an Inclusive Education Program (PIE) addressing the challenges of co-teaching in a regular classroom of the first cycle of primary education with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID).

Likewise, this study was conducted from a qualitative approach and interpretative paradigm in order to gather information about the knowledge, perceptions, or experiences of the professionals involved in co-teaching, through in-depth interviews, followed by a phenomenological analysis that allows understanding the meanings expressed by the collaborators.

Key Words

Teacher's role in special education - School Inclusion Program (PIE) - co-teaching - Autism Spectrum Disorder (ASD) - Intellectual Disability (ID) - inclusion.



Listado de Abreviaturas

PIE: Programa de Integración Escolar.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

NEET: Necesidades Educativas Transitorias.

NEEP: Necesidades Educativas Permanentes.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

DI: Discapacidad Intelectual.

PACI: Plan de Adecuación Curricular Individual.

MINEDUC: Ministerio de Educación Chileno.

MINSAL: Ministerio de Salud.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

DS: Decreto Supremo.

Et. al.: Y otros autores.

PED: Profesora de Educación Diferencial.

DA: Docente de Aula.



Introducción

La presente investigación tiene como propósito caracterizar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial desde los desafíos de la co - docencia llevada a cabo en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, el cual posee Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) y asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) y Discapacidad Intelectual (en adelante DI) en el primer ciclo de enseñanza básica.

De este modo, la labor de una Profesora de Educación Diferencial ha sido definida de múltiples maneras según la evolución e incorporación de nuevas responsabilidades en su quehacer profesional. De acuerdo a Guzmán, et. al. (2013) “La Educación Diferencial tienen como propósito hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (p. 21). En consecuencia, su rol tendrá como objetivo aplicar estrategias que garanticen la inclusión para todos/as los/as estudiantes independiente de sus ritmos o estilos de aprendizaje.

En este sentido, la educación inclusiva ha estado enmarcada por hitos históricos y políticas públicas que han transformado paradigmas y orientado métodos efectivos de enseñanza, por lo tanto, esta investigación se focalizará desde las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), ya que entrega directrices gubernamentales que constituyen el marco normativo de los lineamientos pedagógicos, desempeñando un papel fundamental para definir las labores y funciones de la Profesora de Educación Diferencial, cómo llevar a cabo la co - docencia, las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), entre otros.

Por otra parte, surge la co - docencia como estrategia pedagógica para diversificar el aprendizaje adaptándose a todos/as los/as estudiantes con o sin NEE, ya que



integra la especialidad de dos profesionales: la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula.

En consecuencia, el presente estudio se refleja en un Marco Teórico respaldado a partir de múltiples fuentes, leyes, autores y las palabras claves. Además, se desarrolla el Marco Metodológico que incorpora el enfoque y paradigma utilizado, también la relevancia de la tesis, muestra elegida e instrumentos de recogida de información. Igualmente, se analizan los resultados obtenidos mediante la participación de diferentes autores y se realizan las conclusiones a fin de definir las proyecciones o limitaciones de la investigación.



I. Problemática

1.1. Antecedentes

En la presente investigación es fundamental conocer acerca de los hitos históricos y políticas públicas que han aportado a la educación inclusiva, tales como: El informe Warnock de 1991, fue encargado por un comité de especialistas y presididos por Mary Warnock, el documento establece modificaciones en los esquemas vigentes de esos años y sus objetivos son: Que todos los niños son educables, en otro términos, ningún niño será ineducable, además, la educación será un bien al que todos tienen derecho. Por la misma razón, se implementa que la Educación Especial consiste en satisfacer las NEE de todos los niños sin la necesidad que sea un grupo seleccionado ya que en el estudio considerado en el informe entregó los resultado que uno de cada cinco niños pueden necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su proceso de enseñanza-aprendizaje, además ya no existirán dos grupos de niños, el primero son los discapacitados y el segundo son los no discapacitados; en el área educativa deberán ser clasificados según las NEE y no por sus debilidades y para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial se emplea la expresión “dificultad de aprendizaje”.

Además, “en la declaración de Salamanca de 1994, participaron más de 300 personas que representan 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el fin de promover el objetivo de una educación para todos examinando los cambios fundamentales de políticas necesarias para favorecer el enfoque de la educación inclusiva” (Salamanca, 1994).

Considerando lo anterior, la declaración de Salamanca es otro hito importante para la educación inclusiva ya que en este documento se reafirma el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” propuestos años anteriores en el informe Warnock, además entrega un mensaje claro sobre la inclusión como política pública.

Por la misma razón, el MINEDUC promulga el Decreto N° 291 (1999) con la finalidad de:



“Reglamentar el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos regulares del país, tiene como propósito atender alumnos y alumnas con Necesidad Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación social, ya sea, de carácter transitorio o permanente” (p. 02).

Además, en el año 2000 se establece las normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad, establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad, además, en el año 2005 se llevó a cabo la política nacional de educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad, igualmente, en el ámbito social la Ley N° 20.422 del 2019 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad y la Ley N° 20845 del 2015 promulga la inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Asimismo, en el ámbito educativo, específicamente en las escuelas regulares surgen la necesidad de mejorar las condiciones de los/as estudiantes que presentan NEE. Por lo tanto, el MINEDUC (2009) promulga el Decreto Supremo N°170:

Con el fin de fijar normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial, del mismo modo, las acciones se llevarán a cabo a través del Programa de Integración Escolar el cual debe poseer los profesionales competentes (p. 1)

Siendo así que, los profesionales involucrados en el PIE son: Profesoras de Educación Diferencial y/o psicopedagogo/a, fonoaudiólogo/a, terapeuta ocupacional y psicólogo/a, llevando a cabo la normativa mediante la aplicación de estrategias orientadas a reforzar el sistema educativo desde una mirada integradora (Urbina, et al., 2017).

Del mismo modo, unos años después se promulga el Decreto N° 67 abordando “Establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y



promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas, en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado” (MINEDUC, 2018). En consecuencia, los establecimientos reconocidos deben establecer caracteres objetivos y transparentes para llevar a cabo las evaluaciones periódicas de los/ las estudiantes.

Finalmente, el Decreto N° 83 promulgado en el año 2015 “Establece que el Ministerio de Educación deberá definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvularia y básica” (MINEDUC, 2015). Por ende, el decreto mencionado enriquece la educación chilena, ya que se implementa para todos los/las estudiantes sin excepción alguna, transformándose a una educación inclusiva desde la perspectiva que para aquellos/as estudiantes que presentan necesidades educativas especiales se podrá llevar a cabo la flexibilización del currículum nacional, teniendo como enfoque principal la adaptación de objetivos de aprendizaje.

Considerando lo anterior, surge la importancia de investigar acerca del rol la Profesora de Educación Diferencial, tal como Bravo (2009) la define:

La Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan diversas características de aprendizaje y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza complementando sus acciones con las de otros profesionales afines del área (citado en Manghi, et. al., 2012, p. 48).

En relación, a los desafíos de la co – docencia, definida por Guzmán, et. al. (2013) como:

Un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (p. 44).



Específicamente, con estudiantes que presentan necesidades educativas permanentes, tales como: Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer necesidades de apoyo en los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, variando la intensidad de los niveles de apoyo, ya que al ser un “espectro” abarca una amplia gama de síntomas. En este sentido, pueden presentar patrones repetitivos de comportamiento, intereses restrictivos (Zúñiga, et al., 2017). Y discapacidad intelectual (DI), se caracteriza por las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente en las manifestaciones de las habilidades adaptativas conceptuales, sociales, prácticas y debe comenzar antes de los 18 años" (Videla, 2016).



1.2. Pregunta y objetivos

Considerando lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de realizar una investigación que responda la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co – docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica?

- **Objetivo General**

Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co – docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

- **Objetivos Específicos**

OE 01 - Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co-docencia del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

OE 03 - Analizar los desafíos de la co-docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

OE 04 - Analizar los desafíos de la co-docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).



1.3. Relevancia de la tesis:

A continuación, se especifica la relevancia de llevar a cabo esta investigación en el Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, en el primer ciclo de enseñanza básica:

1.3.1. Conveniencia

Esta investigación, tiene por finalidad dar a conocer el rol de las Profesoras de Educación Diferencial y analizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial frente a los desafíos de la co – docencia con estudiantes diagnosticados con TEA y DI del primer ciclo de enseñanza básica.

1.3.2. Relevancia Social

Los beneficiarios de esta investigación serán las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula que practican la co – docencia desde las orientaciones del PIE.

1.3.3. Implicancias Prácticas

En relación a las implicancias prácticas de la presente investigación, será de gran relevancia para facilitar la formulación de nuevos métodos de mejora en las prácticas del trabajo colaborativo, ya que se describen, interpretan y analizan los desafíos de la co – docencia aplicada a establecimientos regulares que cuentan con PIE, por lo tanto, las barreras que surgen al haber estudiantes con NEE y las posibles limitaciones que interfieren la accesibilidad de participación y aprendizaje para todos/as.

1.3.4. Valor Teórico

Tanto la propuesta, como la interpretación de la información que se obtengan en esta investigación podrían generar algunas sugerencias para el trabajo de la co – docencia a fin de facilitar y sensibilizar sobre los elementos que favorecen el trabajo colaborativo, toma de decisiones, enfoques de enseñanza y otras estrategias de enseñanza – aprendizaje inclusivas.



1.3.5. Utilidad Metodológica

Interpretar los datos cualitativos obtenidos en esta investigación permite la comunicación de los hallazgos obtenidos a partir de los resultados en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar.

1.3.6. Implicancia para la Educación Diferencial

Durante este estudio se abordará una problemática que implica el rol de la Profesora de Educación Diferencial en función de los desafíos de la co-docencia llevada a cabo en escuelas regulares donde asisten estudiantes con NEE Permanentes (en adelante NEEP).

En este sentido, es fundamental caracterizar el quehacer profesional desempeñado por las Profesoras de Educación Diferencial, ya que se encarga de facilitar la participación activa de todos los/as estudiantes, estando capacitado en la atención de NEE desde la co – docencia. Según Retamal y Briceño (2016) se postula que:

El docente de Educación Especial aporta significativamente el trabajo colaborativo con docentes de aula regular: antes de la clase, durante la clase y después de la clase, para atender en mejor medida la diversidad en el aula y mejorar las estrategias educativas de apoyo, las metodologías, la evaluación y la propia enseñanza (p. 96).

Por lo tanto, este estudio busca proporcionar reflexiones que contribuyan a optimizar una educación que otorgue acceso de oportunidades educativas para todos los/as estudiantes, donde la Profesora de Educación Diferencial puede aportar sus conocimientos especializados durante el trabajo colaborativo con otros profesionales.



II. Marco de Referencia

1. Normas y Leyes

En el contexto educativo chileno han surgido leyes y decretos que sustentan las directrices pedagógicas actuales. De acuerdo a Ríos (2009) argumenta lo siguiente:

En Chile, con el propósito de avanzar en temáticas de equidad educativa, en los últimos años se han venido desarrollando algunos cambios en las políticas que buscan normar el quehacer educativo referido a las respuestas que el sistema escolar ofrece a la diversidad de características de los estudiantes (p. 69).

Por la misma razón, que a continuación se desarrollan las leyes y decretos relacionados a esta investigación.

1.1. Ley general de Educación

En el año 2009 se establece la Ley General de Educación N° 20.370, apuntado a “regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (MINEDUC, 2009). En consecuencia, el aprendizaje permanece en distintas etapas de la vida de los estudiantes, por ende, la ley se relaciona con los principales fundamentos que deben regir el sistema educativo chileno, tales como: La igualdad de oportunidades, la calidad y equidad, la participación de la comunidad educativa, libertad de enseñanza y la autonomía de cada institución educativa.

Del mismo modo, regula la educación preescolar, básica y media, estableciendo niveles de educación y los objetivos de aprendizaje, además, establece criterios y mecanismos para llevar a cabo la evaluación, también, define las normas de



financiamiento de la educación, incluyendo la distribución de recursos, igualmente, fomenta la participación activa de toda la comunidad educativa, tales como: Profesores, padres o adultos responsables, estudiantes, entre otros y promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular.

1.2. Ley de Inclusión

En el año 2015 se establece la ley 20.845 encargada de la inclusión escolar la cual tiene como objetivo “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”. Por la misma razón, el sistema educativo deberá promover los principios de responsabilidad de los estudiantes, específicamente, en sus derechos y cumplimientos de deberes escolares.

Considerando lo anterior, lo más fundamental de la ley de inclusión es que establece las siguientes normas: La “Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (p. 02).

Además, “Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (p. 2).

1.3. Decreto N° 67

Asimismo, en el año 2001 el Ministerio de Educación Chileno, establece el decreto 67, con el objetivo de “aprobar las normas mínimas de evaluación, calificación y promoción del año escolar de los estudiantes”. Por ende, el decreto define los siguientes puntos fundamentales para llevar a cabo la evaluación:

- Regula las evaluaciones diferenciadas de los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles educacionales de básica y media.
- Establece los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación de los logros de aprendizaje



1.4. Decreto Supremo N°170

Considerando las leyes anteriores, en el año 2010 promulgan el decreto 170 la cual “fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (p.01). En consecuencia, tiene como objetivo principal mejorar las condiciones de integración escolar de los niños y niñas chilenos que presentan alguna necesidad educativa ya sea transitoria o permanente.

Además, la ley define que los estudiantes recibirán la subvención si son evaluados y diagnosticados “El diagnóstico médico opera como una práctica discursiva hegemónica que organiza a los cuerpos: los ordena, los comanda, los determina” (Foucault, 2006, p. 165). En consecuencia, se dividen en necesidades educativas especiales transitorias, tales como: Trastorno Específico de Aprendizaje esta se divide en lectura, escritura y cálculo, Trastorno Específico del Lenguaje y se puede clasificar como expresivo o mixto, finalmente, el Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad y las necesidades educativas permanentes, definidas por el decreto, son: Déficit Mental Severa modificada a Discapacidad Intelectual, Discapacidad Visual, Multidéficit, Disfasia Severa y Trastorno del Espectro Autista.

Igualmente, establece el término de profesionales competentes “aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (p. 5). Por la misma razón, todos los especialistas que pertenezcan al Programa de Integración Escolar (PIE), tales como: Psicóloga/o, fonoaudiólogo/a, terapeuta ocupacional, Profesor/a de Educación Diferencial y en algunos casos específicos se debe ingresar el médico o neurólogo tratante del estudiante, todos estos deben estar registrados ya que es un requisito fundamental.

1.5. Decreto N° 83

Finalmente, en el año 2015 el Ministerio de Educación pública el Decreto N° 83, teniendo como objetivo “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y



educación básica” (p. 3). Por ende, los establecimientos deben planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para todos los estudiantes, ya sea en instituciones especiales o tradicionales que se regulen bajo la modalidad del programa de integración escolar.

Además, regula que los establecimientos deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares de acceso o de objetivos de aprendizaje, igualmente, el concepto de necesidades educativas especiales se transforma de un modelo de déficit a un enfoque propiamente educativo.

Considerando las leyes y decretos mencionados anteriormente, se evidencia lo fundamental que es la legislación educacional en un país, específicamente, en Chile nos permite visibilizar la realidad educativa y cómo puede contribuir las leyes ya que los profesionales de la educación deben enfrentar la diversidad de los estudiantes tanto las barreras que se presentan en el aprendizaje.

2. Pedagogía en Educación Diferencial

La Pedagogía en Educación Diferencial es una disciplina que se dedica al estudio y desarrollo de estrategias pedagógicas especializadas en atender las NEE de las personas con diversidad funcional y/o discapacidad, fundamentándose en conocimientos específicos de la carrera, tales como: La pedagogía inclusiva, estrategias de diversificación curricular, evaluación y diagnóstico, trabajo colaborativo, cómo potenciar el área cognitiva, instrumental, de lenguaje y socio afectiva, las neurociencias aplicadas a la educación, entre otros, caracterizándose por una constante actualización con el propósito de proporcionar respuestas efectivas a los desafíos contemporáneos del ámbito del aprendizaje.

En este sentido, su rol abarca diversas etapas del proceso educativo, desde la detección temprana de NEE hasta la planificación de adaptaciones curriculares o implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas. Por consiguiente, contribuye al desarrollo integral de las capacidades de cada estudiante,



promoviendo el respeto a la diversidad y construcción de una sociedad inclusiva (Castro, 2015).

En este sentido, la Pedagogía en Educación Diferencial abarca múltiples funciones enfocadas en la inclusión, por lo cual, a continuación, se presentan algunas definiciones descritas por: Burgos (2012), Marchant, et. al., (2018) y el Decreto N° 83 (2015):

La tarea del Educador Diferencial no sólo apoyar a un niño sino que a todos los niños que participan del Programa de Integración de un determinado curso e idealmente atender a la diversidad del aula completa a partir del trabajo colaborativo y en un proceso de co-responsabilidad con el profesor de aula en la optimización de la enseñanza y, consecuentemente, en la optimización del rendimiento y aprendizaje de todo el grupo curso (Burgos, 2012, p. 77).

El proceso de intervención que debe liderar un educador diferencial tiene como propósito coordinar acciones para garantizar los recursos y apoyos que los estudiantes requieren para aprender y participar en el currículum escolar junto a sus compañeros realizando apoyos preferentemente, en el aula común (Marchant, et. al., 2018, p. 69).

Las labores que realizan estos profesionales se orienten a incluir estrategias de respuestas a la diversidad, con el fin de alcanzar las transformaciones y eliminaciones de las barreras contextuales en la organización de las prácticas inclusivas para garantizar el derecho a la educación de todos y todas (Decreto N° 83, 2015, p. 35).

2.1. Hitos históricos y transformaciones sobre la Pedagogía en Educación Diferencial en Chile

La historia de la Pedagogía en Educación Diferencial en Chile ha reflejado cambios en la percepción de la diversidad y enfoques innovadores para abordar las NEE.



En relación a sus inicios, durante el siglo XX se establecen las primeras instituciones dedicadas a la atención de personas en situación de discapacidad en Chile. Sin embargo, durante este periodo los estudiantes con NEE son segregados del sistema educativo tradicional, ya que su enfoque es desde el ámbito médico (Escudero, 2010).

Posteriormente, en la década de 1970 se origina la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en las instituciones de educación superior de Chile como respuesta a la necesidad de profesionales especializados que pudiesen abordar las NEE de los/as estudiantes con diversidad funcional. De acuerdo con Manghi, et. al. (2012):

La carrera se fundó con un fuerte componente educativo, ya que se aloja desde sus inicios en una Escuela de Pedagogía, con otras carreras sociales y humanas, así como la formación de profesores en Educación Diferencial, actualizándose conforme avanza el conocimiento y cambia la sociedad (p. 47).

En consecuencia, se evidencia un progreso desde un paradigma médico hacia un enfoque educativo respaldado en la integración, la cual “intentaba abrir los espacios de la escuela regular a alumnos con alguna necesidad educativa especial con la finalidad de favorecer sus habilidades y competencias” (Cruz, 2014, p. 1286). Además, “la incorporación de estudiantes con N.E.E. o con discapacidad a la escuela regular, que antes eran tratados en escuelas especiales” (Tenorio, 2011, p. 261). Sin embargo, durante este período todavía existen sesgos sobre la diversidad, limitando el pleno desarrollo inclusivo.

De este modo, durante la década de 1990, Chile experimenta avances significativos en la formulación de las políticas inclusivas mencionadas anteriormente, mediante reformas que buscaban la igualdad de oportunidades y acceso a la educación de todos/as los/as estudiantes.

Asimismo, ha continuado avanzando hasta el siglo XXI con la incorporación de la tecnología, programas de estudios en postgrados especializados en la educación



especial e inclusiva, surgimiento continuo de nuevos estudios y estrategias adaptadas a las demandas cambiantes de la educación contemporánea.

2.3. El perfil y la labor actual de las Profesoras de Educación Diferencial

En la actualidad, el perfil y la labor de las Profesoras de Educación Diferencial es altamente especializado para garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje de los/as estudiantes con NEE, por lo tanto, a continuación, se especifican las acciones de mayor relevancia llevadas a cabo por estas profesionales.

En cuanto a la pedagogía inclusiva, las Profesoras de Educación Diferencial cuentan con una formación integral que se fundamenta en un enfoque orientado en resguardar el derecho hacia el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. De acuerdo a Sarto y Venegas (2009):

La inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos (citado en Leal y Cárdenas, 2014, p. 15).

Concepto que también es definido por los autores Booth y Ainscow (2015) como:

La inclusión educativa corresponde al proceso de mejora sistemático que realizan las instituciones educativas (...). Esto debe tener particular atención a aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y a reducir su exclusión del currículum común, y la comunidad (p. 174).

En este contexto, una Profesora de Educación Diferencial posee competencias para identificar y eliminar las barreras de aprendizaje a fin de favorecer la participación de aquellos/as estudiantes susceptibles a la exclusión debido a sus diferencias. Por este motivo, está especializada para diversificar el currículo mediante la adaptación de objetivos de aprendizaje según las características individuales de los/as



estudiantes, diseñando medios alternativos que permitan comprender y acceder a la información (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014).

En relación con esto, algunas estrategias comunes incluyen la adaptación de material didáctico, incorporación de recursos digitales, variación en la presentación de la información y evaluaciones, utilizando como guía las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual es definido como “Un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, 1990, citado en Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014, p. 9). Por consiguiente, proporciona un entorno flexible y accesible ofreciendo múltiples maneras de acceder, procesar y demostrar el conocimiento.

Por otra parte, las Profesoras de Educación Diferencial desempeñan un papel crucial en el proceso de evaluación y seguimiento de las NEE, ya que su formación especializada les permite llevar a cabo evaluaciones formales o informales centradas en identificar el nivel de desempeño en las áreas instrumentales, cognitivas y socioafectivas. Según Gates y Bazán (2002) la evaluación realizada por las Profesoras de Educación Diferencial “Se plantea como propósito central para recolectar información y analizarla con el objeto de planear un programa educativo psicopedagógico destinado a subsanar o compensar las dificultades que presenta el niño en el aprendizaje” (p. 7). Siendo así que, se formula un perfil sobre los principales desafíos del/la estudiante en relación a las habilidades específicas que requieren desarrollo.

Por este motivo, una profesora de Educación diferencial cumple la labor de compensar dichas necesidades monitoreando el proceso de aprendizaje a fin de gestionar planes de intervención con el equipo interdisciplinario del establecimiento, mediante metodologías que permitan afianzar, desarrollar o potenciar las habilidades específicas de las áreas mencionadas anteriormente, las cuales se describen a continuación:



Potenciar el área cognitiva mediante el desarrollo de procesos básicos de atención, concentración y memoria, también la potenciación del pensamiento lógico, abstracto, crítico y creativo (...) posteriormente se evidenciará en los resultados de aprendizaje, mismos que servirán para mejorar la calidad educativa” (Jaramillo y Puga, 2016, p. 34)

El área instrumental de lectura a través del desarrollo de habilidades para reconocer las palabras de forma automática, leer con expresividad y adecuar el ritmo de la lectura para leer de forma fluida (Flores, Jiménez y García, 2014, p. 35).

El área de escritura como la posibilidad de transmitir conceptos e ideas a través de un texto escrito, implicando la utilización de múltiples dominios con la claridad suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas (Montealegre y Forero, 2006, p. 38)

El área de matemáticas, desarrollando habilidades necesarias para la mayoría de las actividades cotidianas que requieren decisiones basadas en esta ciencia, como escoger la mejor opción de compra de un producto, entender los gráficos de los periódicos o establecer concatenaciones lógicas de razonamiento (Peralta, 2020, p.11).

Bruner (1984) tomando como referencia a Piaget “Desarrollar el área del lenguaje, el cual constituye un subproducto para el desarrollo de otras capacidades cognitivas, siendo la capacidad para reconocer significados de elementos asociándose a determinadas palabras o expresarse oralmente con un lenguaje enriquecido (Citado en Molina, et. al., 1999, p. 2).

El área socio afectiva donde el niño aprende a comportarse dentro del grupo familiar, de amigos, compañeros de escuela; y las etapas afectivas por las que va pasando, la autorregulación, hasta que logra adquirir un alto grado de independencia” (Rodríguez, 2002. p. 40).



Del mismo modo, para este propósito el/la profesional de la Educación Especial colabora activamente con otros profesionales afines al área, como psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales, trabajadores/as sociales y Docentes de Aula con la finalidad de coordinar el abordaje de NEE, permitiendo una comprensión detallada sobre las diferentes dimensiones de cada estudiante mediante el diálogo e intercambio de conocimientos a través de reuniones colaborativas, evaluaciones conjuntas e implementación de estrategias compartidas, lo cual permite enriquecer la perspectiva sobre el desarrollo integral (Manghi, et. al., 2012).

2.4. Rol de las Profesoras de Educación Diferencial desde las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE)

Las orientaciones del PIE representan un pilar fundamental en el rol de las Profesoras de Educación Diferencial. Según Guzmán, et. al. (2013):

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (p. 7).

De esta forma, los establecimientos educativos regulares que poseen PIE deben contar con recursos humanos y materiales que permitan proporcionar apoyos adicionales especializados a aquellos/as estudiantes que posean NEE durante un tiempo específico o prolongado, lo cual se detalla en el siguiente capítulo de la presente investigación.

En relación a lo anterior, surge el rol de las Profesoras de Educación Diferencial como figura clave en la implementación efectiva del PIE, ya que poseen las



competencias necesarias para cumplir con los criterios sobre las actividades que den respuesta a la diversidad y NEE, tal como lo plantea Guzmán, et. al. (2013):

Que las actividades cuenten con profesionales idóneos, expertos en temáticas directamente relacionadas con el PIE, tales como: aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, evaluación y diseño de estrategias para los distintos estilos de aprendizajes, modalidades de flexibilización y adecuación del currículo; modos diversos de agrupamiento de alumnos dentro del aula (p. 9).

De esta forma, la incorporación de profesionales expertos en la Educación Especial garantiza la implementación de un enfoque integral que comienza por la identificación y detección de NEE.

En relación a esto, el Decreto Supremo N°170 (2009) orienta la función ejercida por el equipo interdisciplinario para la evaluación diagnóstica o de avance, donde las Profesoras de Educación Diferencial cuentan con horas adicionales para determinar el nivel en que se encuentran las habilidades previamente descritas o evaluar los avances semestrales- anuales mediante la aplicación de instrumentos estandarizados y/o pruebas informales según corresponda (Gutiérrez, et. al., 2023).

En consecuencia, la normativa vigente establece que se deben utilizar los siguientes instrumentos: Primeramente, la evaluación psicoeducativa pedagógica, en la cual se recogen antecedentes relevantes, es decir, la historia del desarrollo, el contexto familiar, social y escolar del/la estudiante (anamnesis); posteriormente, la evaluación especializada no médica de NEE para determinar las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA); también la reevaluación o proceso de avance a fin de valorar los progresos curriculares y efectividad de los apoyos mediante la evaluación psicopedagógica (anual); y también la evaluación de egreso o continuidad (bianual) que se realiza en consideración a la disminución de barreras o avances del proceso educativo (Guzmán, et. al., 2013).



Asimismo, a partir de los resultados obtenidos, las Profesoras de Educación Diferencial deben redactar un informe que evidencie los aprendizajes curriculares o de habilidades. Según Guzmán, et. al. (2013) “La evolución del estudiante y de las condiciones que motivaron el egreso o continuidad deben ser documentadas en un informe psicopedagógico, basado en la información registrada en el Formulario Único Síntesis de reevaluación de NEE” (Guzmán, et. al., 2013, p. 30). Además, pueden participar otros profesionales, como el/la Docente de Aula o asistentes de la educación, efectuándose de manera periódica al menos una vez al año.

Esta información será clave para decidir las metas educativas que se plantean en su plan de apoyo individual, así como las estrategias a utilizar en el contexto escolar y familiar para que logre los aprendizajes esperados y consiga una participación efectiva en la comunidad educativa (Guzmán, et. al., 2013, p. 24)

Por otra parte, la normativa vigente del PIE establece la cantidad de horas mínimas para brindar los apoyos profesionales especializados. En este sentido, si el establecimiento educativo cuenta con Jornada Escolar Completa, la Profesora de Educación Diferencial debe disponer de al menos diez horas semanales por un máximo de cinco estudiantes con NEE Transitorias (se definen en el próximo capítulo) y si además hay estudiantes con NEE Permanentes, como el TEA o DI (se definen en el próximo capítulo) deben disponer tres horas cronológicas por cada uno de ellos/as (Guzmán, et. al., 2013).

Por lo tanto, las Profesoras de Educación Diferencial deben desempeñar un conjunto de acciones planificadas y coordinadas para afianzar, potenciar o desarrollar las habilidades que requieren los/as estudiantes con NEE, tanto en el aula común o como de recursos.

En cuanto a la labor desempeñada en el aula común, se realiza un trabajo colaborativo entre la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, quienes llevan a cabo la planificación de una clase a un grupo curso con “variedad de capacidades, estilos, ritmos, y en ocasiones, dificultades de aprendizaje”



(Guzmán, et. al., 2013, p. 21). En relación a esto, la profesional especialista en Educación Especial se encarga de diseñar y adaptar estrategias de aprendizaje mediante un trabajo colaborativo, el cual se detalla en el capítulo subsiguiente de la presente investigación.

Además, los/as estudiantes con NEE pertenecientes al PIE reciben apoyo adicional en aula de recursos, es decir, fuera del aula común en un “Espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos” (Guzmán, et. al., 2013, p. 13). Siendo así que, se llevan a cabo sesiones individuales y personalizadas mediante estrategias pertinentes a las necesidades de apoyo e intereses del/la estudiante.

3. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En el marco del entorno educativo actual, la presencia de una amplia diversidad de estudiantes impulsa la necesidad de conocer y comprender las variables que inciden en el aprendizaje, por ende, en el presente capítulo se describen las características de las NEE.

De acuerdo a los autores Corral, Lozada y Mayorga (2022) basándose en el Ministerio de Educación Nacional argentino (2006) y el autor Warnock (1978) describen las NEE como:

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las necesidades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con ciertas condiciones y diagnósticos de diferentes tipos psicológicos y/o físicos, y que generan la necesidad de una adaptación en los currículos escolares de manera específica e individualizada para cada estudiante con esta condición (Corral, et. al., 2022, p. 17).

Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede



haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación” (Warnock, 1978, citado Tachaires, 2023, p. 4).

Además, López y Valenzuela (2015) toman como referencia la descripción entregada por la UNESCO (2011), describiendo las NEE como “dificultades mayores en comparación al resto de compañeros” (p. 7). Es decir, se evidencia un desfase en el aprendizaje de acuerdo a la edad o curso del/la estudiante, por lo que requieren intervenciones educativas que consideren su madurez y etapa evolutiva.

De esta forma, estas necesidades pueden originarse por la presencia de alguna discapacidad física, sensorial, intelectual, emocional o del desarrollo. Según Martín (2008) menciona que “las NEE son aquellas que sobrevienen de alguna discapacidad e incide de manera negativa sobre el aprendizaje” (citado en Corral, Lozada y Mayorga, 2022, p. 18).

Además, las NEE son definidas en función de los apoyos especializados que demandan algunos/as estudiantes, es decir, la intensidad con la que intervenga el ámbito escolar, los estilos de enseñanza, la atención personalizada y la participación activa de la familia (Corral, Lozada y Mayorga, 2022).

Por su parte, el Decreto Supremo N° 170 (2009) describe que:

El alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales es aquél 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 (Artículo 2, p. 7).

En este sentido, estas NEE se clasifican de acuerdo a la intensidad en la que debe recibir estos apoyos especializados a lo largo del tiempo, ya que pueden presentarse de forma transitoria o permanente.



2.5.1. Necesidades educativas transitorias

Las NEE de tipo Transitorias (NEET) corresponden a requerimientos temporales de apoyo pedagógico que algunos/as estudiantes pueden experimentar debido a circunstancias específicas, como dificultades en el aprendizaje, desafíos temporales de salud o emocionales.

De esta forma, el Decreto Supremo N° 170 (2009) define las NEET de la siguiente forma:

Las necesidades educativas especiales de carácter transitorio son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (Artículo 2, p. 7).

Asimismo, dentro de las categorías consideradas como NEET se encuentran las siguientes: Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), las cuales consisten en un desafío específico en alguna habilidad del área instrumental de lectura, escritura o matemáticas. Igualmente, el Trastorno por Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA-H), el cual consiste en dificultades persistentes en la atención, concentración e impulsividad; también el Funcionamiento Intelectual Límitrofe (FIL), caracterizado por un nivel intelectual situado en el límite entre la discapacidad intelectual y el funcionamiento cognitivo típico; finalmente el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) definido como la dificultad a nivel expresivo en uno o todos los niveles del lenguaje (Guzmán, et. al., 2013).

Por consiguiente, este tipo de necesidades pueden ser abordadas mediante estrategias flexibles que proporcionen una respuesta oportuna durante un periodo temporal, permitiendo al/la estudiante superar sus desafíos y participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.



2.5.2. Necesidades educativas permanentes

Por otra parte, las NEE de tipo Permanentes (NEEP) corresponden a los requerimientos de apoyo educativo que un/a estudiante necesita a lo largo de su vida escolar debido a discapacidades o condiciones de salud que afectan significativamente su capacidad para participar plenamente del proceso educativo regular.

De esta forma, las NEEP son descritas por el Decreto Supremo N° 170 (2009) de la siguiente forma:

Las necesidades educativas especiales de carácter permanente son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (Artículo 2, p. 7).

Igualmente, entre los diagnósticos consideradas como NEEP, se evidencian las siguientes: La discapacidad auditiva, la cual consiste en la pérdida total o parcial de la audición causada por daños internos en el oído interno o nervio auditivo; además, la discapacidad visual, referida a la pérdida total o parcial de la visión originada por una degeneración ocular; también la disfasia severa, correspondiente a un trastorno del desarrollo neurológico de la comprensión o producción del habla y el lenguaje; igualmente, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), caracterizado por desafíos en la comunicación, interacción social, intereses restrictivos o flexibilidad mental; finalmente, la Discapacidad Intelectual (DI), definido como limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa (Guzmán, et. al., 2013).

Además, las directrices del MINEDUC (2013) establecen “Cada curso puede incluir un máximo de dos estudiantes que presenten NEE permanentes” (p. 14). Los cuales, reciben los apoyos del equipo interdisciplinario del PIE según el nivel de necesidades.



Del mismo modo, la planificación y ejecución de estrategias no solo deben enfocarse en superar barreras asociadas a la discapacidad, sino también en proporcionar un entorno inclusivo que fomente la participación activa de estudiantes con NEEP dentro de un grupo curso reconociendo la diversidad y garantizando su desarrollo integral desde un trabajo previamente planificado.

2.5.3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Dentro del conjunto de NEEP se incluye el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual se manifiesta de diversas maneras dependiendo de las características individuales, ya que es un espectro heterogéneo que “incluye a personas con diferentes etiologías y, por tanto, diferentes grados de afectación” (Del Valle, et. al., 2022, p. 75). Es decir, existe un rango que puede variar en el nivel de habilidades o desafíos de algunas áreas específicas.

En este sentido, los autores Del Valle, García y Losada del Pozo (2022), Celis y Ochoa (2022) y por la Ley N° 21.454 (2023) describen el TEA de la siguiente forma:

Son trastornos del neurodesarrollo caracterizados por la presencia de dificultades en la comunicación e interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Del Valle, et. al., 2022, p. 75).

Es un trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos (Celis y Ochoa, 2022, p.9).

Se entenderá por personas con trastorno del espectro autista a aquellas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los



diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos (Artículo 2, Ley N° 21.454, 2023).

Igualmente, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM-5) de la (APA, 2013), clasifica el TEA como un trastorno del neurodesarrollo con cinco características principales:

1. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social.
2. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.
3. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano.
4. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas.
5. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.

Además, el nivel de intensidad de los apoyos varía según la gravedad del diagnóstico, es decir, según el nivel de severidad demostrado en las áreas mencionadas anteriormente. Frente a esto, el DSM - 5 (APA, 2013) describe sus niveles de la siguiente forma:

- Nivel 3 - Requiere apoyo muy sustancial: Se observan déficits severos en habilidades de comunicación social, poca iniciativa en interacciones y respuestas mínimas, inflexibilidad del comportamiento, resistencia a cambios y comportamientos repetitivos.
- Nivel 2 - Requiere apoyo sustancial: Marcados déficits en habilidades de comunicación social, interacciones limitadas y respuestas atípicas, inflexibilidad, dificultades ante cambios y comportamientos repetitivos.
- Nivel 1 - Requiere apoyo: Sin apoyos. Dificultades al iniciar interacciones sociales y su interés por interactuar está disminuido, presenta inflexibilidad en uno o más contextos, sus problemas de organización y planificación obstaculizan su independencia.



En relación a lo anterior, los/as estudiantes con TEA deben recibir intervenciones psicosociales basadas en la evidencia, como la terapia conductual, programas de capacitación para padres o adultos responsables que puedan apoyar en la disminución de barreras en la comunicación y comportamiento social a fin de obtener un impacto positivo en la calidad de vida (OMS, 2017).

Del mismo modo, todavía no se ha encontrado el origen del TEA, pero la Organización Mundial de la Salud (2017) expone que “La evidencia científica disponible indica la existencia de múltiples factores, entre ellos los genéticos y ambientales, que hacen más probable que un niño pueda padecer un TEA” (citado en Lampert, 2018, p. 6). Por ende, es un diagnóstico complejo donde no existen dos personas con TEA exactamente iguales, siendo probable que haya múltiples causas, donde el ambiente cumple un rol importante.

Por otra parte, según los datos estadísticos entregados por el MINEDUC en abril del 2023 se evidencia que “el número de estudiantes autistas que pertenecen a un Programa de Integración Escolar (PIE) en la educación regular es de 51.546, mientras que quienes asisten a escuelas especiales de discapacidad son 2.286” (p. 6). En consecuencia, los estudios epidemiológicos demuestran un aumento significativo del diagnóstico en la actualidad dentro de las escuelas regulares.

Por lo tanto, para dar respuesta a las oportunidades de acceso, participación, permanencia y progresos de los/as estudiantes TEA dentro del sistema educativo nacional, el Ministerio de Salud chileno promulga la Ley N° 21.545 (2023) que “Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, salud y educación” (MINSAL, 2023, P. 2). Siendo así que, contiene las acciones específicas frente a las demandas de las comunidades educativas para contar con mayores recursos dirigidos hacia la atención de estudiantes con TEA.

2.5.4. Discapacidad Intelectual (DI)

Otro diagnóstico vinculado a los requerimientos de las NEEP es la Discapacidad Intelectual (DI), la cual engloba una diversidad de condiciones caracterizadas por



limitaciones entre la persona y el entorno, variando en función de los apoyos que reciba.

En este sentido, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 2002) define la DI como “Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (p. 9). De igual manera, es descrito por González y Ubilla (2007) como:

La Discapacidad Intelectual, junto con las limitaciones en el funcionamiento intelectual, generalmente coexisten limitaciones en dos o más de las siguientes áreas: habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo (p. 8).

En este contexto, se plantean tres elementos interrelacionados: Las habilidades del/la estudiante en su entorno inmediato, su capacidad para participar funcionalmente en estos lugares y la adaptación de los apoyos o respuestas proporcionados por las personas con las que interactúa (Antequera, et. al., 2008). Por lo tanto, es fundamental realizar una evaluación multidimensional dentro de su contexto con la finalidad de determinar los apoyos que requiere.

De este modo, Antequera, et. al., (2008) describen cinco dimensiones sobre las capacidades y limitaciones de los/as estudiantes con DI:

1. Capacidades intelectuales: Incluye habilidades como el razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas y capacidad de aprendizaje.
2. Conducta adaptativa: Representa el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para la vida cotidiana y adaptarse a los cambios.



3. Participación, interacción y roles sociales: Se refiere a los entornos específicos donde el/la estudiante vive, juega, interactúa y socializa asumiendo uno o dos roles valorados.
4. Salud: Considera factores etiológicos y el bienestar físico, psíquico y social, facilitando o inhibiendo el funcionamiento o afectando a las otras dimensiones.

Igualmente, es fundamental considerar estas dimensiones de manera interrelacionada, ya que influyen de manera recíproca en el desarrollo de cada una de ellas.

Asimismo, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM-5) de la APA (2013) propone la clasificación del DI en función de la gravedad del funcionamiento adaptativo determinando el nivel de apoyos requeridos, distinguiendo las siguientes categorías:

- DI leve - 75 a 70: Demostrado en ligeros déficits sensoriales y/o motores, los/as estudiantes con DI leve desarrollan habilidades sociales y comunicativas en la educación pre escolar y adquieren conocimientos instrumentales en la etapa escolar. 85% de los casos.
- DI moderado - 55 a 50 y 40 a 35: La conducta adaptativa afecta todas las áreas del desarrollo, adquieren habilidades comunicativas durante sus primeros años y algunos contenidos instrumentales básicos durante la escolarización, además, aprenden a desplazarse de forma autónoma en entornos familiares y cuidar de sí mismos con supervisión. 10% de los casos.
- DI grave - 35 a 40 y 20 a 25: La adquisición del lenguaje en los primeros años es escasa, durante la escolarización pueden aprender a hablar o emplear signos de comunicación alternativos, la conducta adaptativa está muy afectada, sin embargo, es posible el aprendizaje de habilidades elementales del cuidado personal. 3 o 4% de los casos.



- DI profundo - debajo de 20 a 25: La mayoría presenta una alteración neurológica que explica el DI, suelen presentar limitado nivel de conciencia o desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia del habla y graves dificultades motrices, el nivel de autonomía es muy reducido.

En consecuencia, es fundamental entregar un apoyo continuo para mejorar la calidad de vida y fomentar una participación activa en su entorno educativo, ya que las actitudes sociales desempeñan un papel crucial en la inclusión y desarrollo integral de los/as estudiantes con DI.

4. Co – docencia

Con el propósito de abordar las NEE previamente descritas, surge la co-docencia como “estrategia educativa adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, que implica considerables transformaciones en el trabajo docente” (Villa, et. al., 2008, p. 219). Por consiguiente, los profesionales que participan son las Profesoras de Educación Diferencial y Docentes de Aula con la finalidad de promover un entorno inclusivo que favorezca el desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes de un grupo curso.

De este modo, a continuación, se citan algunos autores a fin de comprender el concepto de co-docencia:

La co-docencia consiste en un trabajo en conjunto, simétrico y mutuo, donde ambos profesionales se nutren, es decir, se hacen cargo del proceso de enseñanza. Esto se traduce en que los profesionales ejercen labores compartidas como son la planificación y evaluación, las cuales se realizan “codo a codo” (Díaz, et. al., 2022, p. 136).

En la co-docencia se deben compartir una serie de tareas como: Las planificaciones, las evaluaciones, las responsabilidades, roles y expectativas tanto dentro como fuera del aula, de modo que se necesita comunicación para que exista una retroalimentación constante para que este funcione de



la mejor manera (Cook y Friend, 1995, citado en Díaz, et. al., 2022, p. 133).

Además, la co-docencia se debe llevar a cabo considerando algunos elementos fundamentales, los cuales son descritos por Villa, et. al. (2008):

- Realizar coordinaciones para lograr metas en común.
- Compartir conocimientos curriculares y didácticos entre Profesoras de Educación Diferencial y Docentes de Aula.
- Demostrar paridad al utilizar los roles de forma alternada entre la Profesora de Educación Diferencial, Docente de Aula y estudiantes.
- Distribuir las funciones de liderazgo con el equipo de co-enseñantes.
- Realizar un proceso cooperativo, favoreciendo los elementos de interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-docencia y compromiso individual.
- Carácter voluntario de colaboración, es decir, contar con el derecho de aceptar o rechazar ideas del equipo, ya que no se imponen.

Considerando lo expuesto anteriormente, esta investigación se basará en las Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) publicado por el MINEDUC (2013), específicamente a partir de la definición utilizada en este documento:

Co-enseñar es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (Guzmán, et. al., 2013, p. 44).

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 y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (Guzmán, et. al., 2013, p. 39).

Por lo tanto, se evidencia una colaboración activa y compartida en el proceso de enseñanza, llegando a acuerdos respecto a cómo se llevarán a cabo las clases, la adecuación del contenido, evaluaciones, entre otros, mejorando continuamente un entorno propicio para el aprendizaje. Según Guzmán, et. al. (2013) “La co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas” (p. 44). Siendo así que, busca enriquecer la experiencia educativa mediante el complemento de habilidades pedagógicas, conocimientos especializados y enfoques didácticos.

Por otra parte, se evidencia el impacto positivo de la co-docencia para los estudiantes con NEE. Según Cramer et. al. (2010) se plantea que “Los estudiantes con discapacidad logran aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían” (citado en Rodríguez, 2014, p. 221). Siendo así que, desarrollan una mejor percepción sobre sí mismos, mayor independencia y motivación frente al aprendizaje.

Asimismo, la co-docencia no solo contribuye a la inclusión de los/as estudiantes con NEE, sino también fomenta un ambiente en el que todos/as se benefician de la diversidad de enfoques y estilos de aprendizaje presentes en el aula, ya que la colaboración estrecha entre las Profesoras de Educación Diferencial y Docentes de Aula crea oportunidades para adaptar y personalizar la enseñanza (Galindo, et. al., 2018).

4.1. Enfoques de co - docencia

En cuanto a la implementación de la co-docencia, la normativa vigente establece que se pueden adoptar técnicas de enseñanza pertinentes a los requerimientos específicos del grupo curso, asumiendo distintas formas prácticas según el grado de aprendizaje y confianza entre la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula (Guzmán, et. al., 2013).

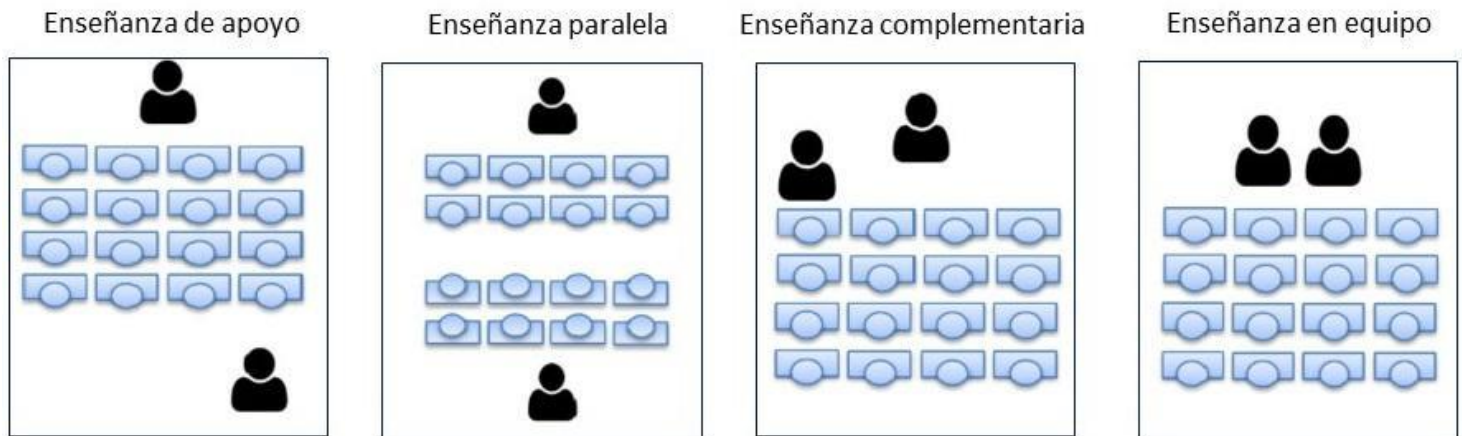


En relación a lo anterior, ambos profesionales determinan cómo se llevará a cabo la clase. De acuerdo a Rodríguez (2014) “Es importante que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p. 223). Por lo tanto, el MINEDUC según Guzmán, et. al. (2013) establece cuatro enfoques principales:

1. Enseñanza de apoyo: El/la Docente de aula asume el rol de liderar la instrucción en el aula regular, siendo la figura principal, mientras la Profesora de Educación Diferencial se mueve entre los/as estudiantes adoptando un rol de apoyo mediante la observación y escucha, proporcionando ayuda individual permitiendo que el/la Docente de Aula continúe dirigiendo la clase. Asimismo, este enfoque es común entre docentes que están comenzando la co-docencia.
2. Enseñanza paralela: Ambos profesionales trabajan con grupos distintos de estudiantes en secciones diferentes de la clase, rotando entre los grupos o dejando a un grupo sin co-enseñante por al menos parte del tiempo. Además, este enfoque se utiliza frecuentemente cuando están aprendiendo a colaborar en la co-docencia.
3. Enseñanza complementaria: Ambos co-docentes contribuyen al proceso educativo desempeñando roles diferentes, pero interrelacionados, es decir, la Profesora de Educación Diferencial puede reformular lo expresado por el/la Docente de Aula a fin de complementar la enseñanza, parafraseando, entregando ejemplos, entre otros. Igualmente, este enfoque adquiere preferencia en la medida que ambos co-enseñantes adquieran confianza.
4. Enseñanza en equipo: Ambos profesionales colaboran de manera conjunta en las tareas tradicionalmente realizadas por el/la Docente de Aula, como la planificación, la enseñanza, la evaluación y las responsabilidades para todos/as los/as estudiantes de la clase, compartiendo el liderazgo siendo

vistos por igual, ya que se organiza la clase de manera que los/as estudiantes experimenten las habilidades y competencias de cada profesional.

Figura 1 - Enfoques de co-docencia:



(Fuente: Rodríguez, 2014, p. 226).

De esta manera, se pueden realizar dos o más estilos de enseñanza de acuerdo a los objetivos de aprendizaje o los distintos momentos de la clase, sin embargo, el propósito de la co-docencia es alcanzar el cuarto enfoque, tal como lo plantea Guzmán, et. al. (2013) afirmando que “La clave para el éxito de la enseñanza es en equipo, donde los co-enseñantes imparten la clase simultáneamente. Ambos docentes lideran y se apoyan mutuamente en forma alternativa y se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes del curso” (p. 49). En consecuencia, ambos profesionales deciden qué acciones favorecen un entorno de aprendizaje colaborativo asegurando la participación de todos/as los/as estudiantes.

4.2. Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para la co-docencia

El MINEDUC (2013) entrega directrices específicas sobre los procesos cooperativos de la co-docencia llevada a cabo en escuelas regulares que poseen PIE “Esperando que estas Orientaciones se constituyan en una herramienta que apoye el trabajo de los distintos profesionales que participan en estos procesos en los establecimientos educacionales del país” (Guzmán, et. al., 2013, p. 5). Describiendo los



procedimientos y procesos técnicos que se deben tener en cuenta al enfrentar las diferentes etapas.

En primer lugar, se espera que los establecimientos educativos gestionen los recursos humanos necesarios para atender las NEE, estipulando que los/as Docentes de Aula cuenten con un mínimo de 3 horas cronológicas semanales para desarrollar el trabajo colaborativo si en su curso asisten estudiantes pertenecientes al PIE, además, en los cursos de primer ciclo se deben asignar estas horas al profesor jefe o fraccionarlas con otros/as docentes (Guzmán, et. al., 2013).

En cuanto a las horas asignadas a las Profesoras de Educación Diferencial, se deben designar 10 horas cronológicas semanales por un máximo de cinco estudiantes con NEET, igualmente, se destinan 3 horas cronológicas adicionales si asisten estudiantes con NEEP, debiendo apoyar en aula de recursos con sesiones individuales o en aula común según corresponda (Guzmán, et. al., 2013). Por lo demás, las horas de anexo en su contrato deben ser utilizadas para el trabajo pedagógico, citaciones a apoderados/as y coordinación semanal con los/as Docentes de Aula.

Asimismo, la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula se reúnen al menos una vez a la semana para articular abordando las siguientes funciones según el MINEDUC (2013):

- Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo: Referido a las planificaciones de clase, las cuales deben adaptarse a la diversidad del grupo curso a fin de favorecer la participación y logro de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes mediante la utilización de las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014). Para este fin, es necesario dialogar sobre las fortalezas y debilidades del curso, tener información actualizada de los/as estudiantes con NEE, coordinar los recursos materiales que se utilizarán en el plan de clase variando las formas de presentación, además, definir los procedimientos de monitoreo y evaluación de aprendizajes.



- Elaboración del Plan de Apoyo Individual del estudiante: Consiste en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las NEE del/la estudiante tras haber realizado un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, definiendo los apoyos, incluye la graduación de los objetivos de aprendizaje según sus habilidades y currículo correspondiente a su nivel, organizar el tiempo adicional que será sacado del aula común en asignaturas no troncales, entre otros.
- Diseño de la evaluación y registro de aprendizajes: Descrito como la toma de decisiones frente a las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, adaptado según los ritmos de aprendizaje del grupo curso, además, se realizan adecuaciones de formato o extensión en las evaluaciones de los/as estudiantes con NEE a fin de facilitar la comprensión, expresión y ejecución, utilizando información inicial para determinar quiénes requieren adecuaciones curriculares.

En esta perspectiva, el primer punto adquiere un rol crucial en la co-docencia, ya que aborda la planificación de las clases donde la Profesora de Educación Diferencial en conjunto el/la Docente de Aula comparten la responsabilidad de enseñar en un curso con diversidad de estudiantes. Frente a esto, Guzmán, et. al. (2013) afirma que:

Las funciones o trabajos que deben realizar antes, durante o después de cada clase, decidiendo cómo se dividirán esos trabajos entre una clase y la siguiente (...). La experticia del profesor especialista en relación a la diversidad de materiales para facilitar la participación de los estudiantes y el conocimiento del profesor general respecto de la disciplina y de la didáctica con instrucciones definidas previamente de cuándo y cómo se impartirá (p. 45).

Del mismo modo, los acuerdos semanales y actas mensuales deben ser registrados en el libro de registro del PIE, también escritas en el registro de planificación y evaluación.



Por otra parte, el MINEDUC (2013) define cinco elementos que facilitan los procesos cooperativos:

1. Interacción cara a cara: La Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula toman decisiones en conjunto durante las reuniones semanales respecto las formas de comunicar la información entre ellos, cuándo no será posible reunirse, la duración de los apoyos en el horario escolar, cuándo es necesario involucrar a la familia o profesionales especialistas, entre otros.
2. Interdependencia positiva: Consiste en tener conciencia sobre que ningún profesional puede responder sólo a la diversidad de NEE presentes en el aula común.
3. Habilidades interpersonales: Referido al lenguaje verbal y no verbal que manifiesta la confianza entre ambos profesionales, el manejo de conflictos y retroalimentación recíproca para afianzar las habilidades blandas.
4. Evaluación del progreso: Se basa en monitorear si los/as estudiantes han logrado los objetivos de aprendizaje, comunicándose entre los co-docentes si es pertinente adecuar las actividades y compartiendo información sobre cómo han contribuido al éxito de las clases a fin de recibir sugerencias para mejorar.
5. Responsabilidad individual: Definida como las tareas que cada profesional debe cumplir, reconociendo la importancia de sus acciones en la co-docencia destinando espacios para autoevaluar el desempeño personal.

En consecuencia, los elementos de la co-docencia se reduce a las siguientes acciones: Compartir conocimientos, habilidades y recursos entre ambos profesionales, también demostrar paridad al manifestar que valoran la contribución del uno al otro, y finalmente, distribuir las funciones de liderazgo (Villa, et. al., 2008).



4.3. Desafíos de la co – docencia aplicada a estudiantes con diagnósticos de TEA y DI de primer ciclo

En relación a la co-docencia, se considera óptimo poner en práctica los elementos previamente expuestos. Sin embargo, se presentan algunos desafíos que, en ocasiones, obstaculizan la participación integral de todos/as los estudiantes.

En primer lugar, llevar a cabo la co-docencia en un aula común donde asisten estudiantes con NEE supone un reto para los profesionales, ya que la heterogeneidad de las necesidades implica la realización de adaptaciones o apoyos específicos. De acuerdo al autor Calvo (2012) “Esto genera bajas expectativas por parte de los profesores, reproduciendo de nuevo propuestas “segregadas” centradas en el alumno con NEE, donde la responsabilidad recae en el especialista y no se implica la comunidad” (p. 22). En este sentido, la tarea de brindar apoyo a estudiantes con mayores desafíos es designada a la Profesora de Educación Diferencial, mientras el/la Docente de Aula continúa desarrollando la clase al resto de los/as estudiantes sin NEE.

En relación con esto, no se logra desarrollar plenamente el objetivo de la co-docencia, debido a la necesidad de realizar material alternativo para un grupo aislado del curso, siendo así que “Aparecen situaciones de gran desigualdad, sobre todo para los alumnos con discapacidad intelectual [o espectro autista], los cuales muestran los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación (Calvo, 2012, p. 26). En consecuencia, se observa que el/la estudiante con NEE se encuentra realizando otras actividades distintas a las de sus pares, generando baja autoestima e inclusión dentro del aula.

Asimismo, uno de los grandes desafíos para la co-docencia significa la preparación de los/as Docentes de Aula en relación al conocimiento sobre los diagnósticos de TEA o DI. Frente a esto, Calderón (2003) plantea que “una de las críticas que se ha hecho a la inclusión escolar es que se ha implantado demasiado pronto, cuando el profesorado del sistema general no estaba preparado para recibir en sus aulas a alumnos con discapacidad” (p. 10). Por esta razón, se evidencia una comprensión



limitada frente a las necesidades de los/as estudiantes, resultando prácticas pedagógicas que favorecen el acceso al aprendizaje solo para algunos/as.

En cuanto a lo anterior, se realizó un estudio en España llevado a cabo por los autores García y Garzón (2020) donde se arrojaron los siguientes resultados:

Respecto a la formación de los docentes, un 60% está en desacuerdo respecto a la afirmación de que su formación docente le posibilita a identificar las diferentes necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con NEE, mientras que un 35% están de acuerdo con esta afirmación y un 5% está muy de acuerdo (...). Además, el 60% de los docentes encuestados, la formación sigue sin ser la adecuada y hay momentos en los que se sienten perdidos a la hora de identificar las necesidades que puedan tener su alumnado con NEE (p. 9).

Relacionado a lo anterior, actualmente algunos/as Docentes de Aula podrían tener ideas preconcebidas respecto a la co-docencia, ejemplificada por algunos autores de la siguiente forma:

“Yo soy licenciada y no educadora especial”, “Solo estudié pedagogía normal y tradicional”, “El docente requiere de capacitación específica”, permiten develar que los docentes, en su mayoría, no cuentan con una formación específica –estipulada en la norma– para atender a la diversidad de poblaciones (Oviedo y Armírola, 2014, p. 167).

El profesor de matemáticas considera que una profesora de educación diferencial no tiene conocimientos de la disciplina, por tanto mal podría ayudarlo en la enseñanza y considera que más bien es una pérdida de tiempo para él, que tiene muchos cursos y debe preparar materiales y revisar pruebas, etc. (Guzmán, et. al., 2013, p. 50).

Por este motivo, todavía existe ambigüedad respecto a la responsabilidad compartida en el aula común, justificando prácticas pedagógicas donde el/la Docente de Aula y Profesora de Educación Diferencial se dividen los roles en



función de la especialidad, además, algunos profesionales que desconocen las características particulares de un diagnóstico, podrían estigmatizar al/la estudiante como “desordenado” “flojo” “incapaz”, entre otros (Calderón, 2003).



III. Marco Metodológico

3.1. Tipo de investigación:

Enfoque

La presente investigación se lleva a cabo desde un “enfoque cualitativo”, el cual es utilizado en diversas disciplinas, tales como: La psicología, antropología y educación, además, posee la finalidad de comprender experiencias, percepciones y significados de fenómenos sociales, humanos o culturales a partir de una perspectiva contextual e interpretativa mediante la recopilación de información centrado en la profundidad de experiencias en un entorno específico (Gurdián, 2010).

Del mismo modo, la investigación cualitativa produce datos descriptivos a través de las personas habladas o escritas y observaciones directas, esto se realiza por un conjunto de técnicas, las cuales son:

1. Es inductiva, es decir, los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones a partir de pautas de datos y no recogiendo datos para evaluar modelos. Además, tienen una base de diseño de investigación flexible, comienzan con estudios vagamente formulados.
2. El investigador observa el contexto y las personas en una perspectiva holística, es decir, las personas, escenarios o grupos no son reducidos o variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas de estudio, es decir, debe ser totalmente natural.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender el contexto y las personas dentro de su marco de referencia.
5. Se debe suspender las propias creencias, perspectivas o juicios de valor, nada se debe dar por entendido, todo es sujeto de investigación.



6. Para el investigador todas las perspectivas son valiosas, buscando detalles en las personas de estudio.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación, permitiendo permanecer próximos al mundo empírico (López y Sandoval, 2016).

Considerando lo anterior, la investigación se lleva a cabo a través del entorno natural de las personas entrevistadas, donde ocurre el fenómeno de interés, utilizando una muestra no aleatoria intencional de participantes que proporcionen sus experiencias.

Paradigma

Asimismo, en el presente trabajo investigativo se inserta en la óptica del “paradigma interpretativo” desde las aproximaciones teóricas este paradigma en las ciencias sociales y particularmente en la investigación de la educación. Por la misma razón que, al poner en práctica lo cualitativo-interpretativo se visualizan dos narrativas, la primera es la narración que hace la persona acerca de sus prácticas y discursos, además, la segunda es la narración que hacen los investigadores a partir de los que observamos y de lo que la persona nos cuenta (Vain, 2012).

En consecuencia, Nelli (2008) afirma que:

El paradigma interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica de la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, se refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades conocimiento objetivable (citado en Vain, 2012, p. 43).

En este sentido, durante la presente investigación se escoge una muestra intencionada de cuatro Profesoras de Educación Diferencial que trabajan en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, el cual posee PIE, siendo elegidas por el



motivo de que llevan a cabo la co - docencia con Docentes de Aula. Por lo tanto, se destinan espacios de entrevistas en profundidad para obtener información sobre sus conocimientos, experiencias, entre otros, a fin de lograr cumplir los objetivos propuestos.

Alcance

El presente trabajo investigativo se realiza desde un alcance “descriptivo - exploratorio”, el primero es definido por Hernández-Sampieri et. al. (2014) “El nivel descriptivo especifica las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Además, el alcance exploratorio también es definido por Hernández-Sampieri et. al. (2014) como “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar o analizar un tema o problema de investigación poco estudiado del cual se tienen muchas dudas” (p. 91). En este sentido, se busca describir detalladamente el rol de las Profesoras de Educación Diferencial y las orientaciones del PIE en relación a la co-docencia, también se busca explorar los desafíos asociados a esta temática con estudiantes diagnosticados con TEA y DI.

Diseño

En cuanto al diseño, este estudio se inserta en la óptica de “carácter no experimental”, ya que permite la flexibilidad metodológica al permitir la aplicación de entrevistas para recopilar información, realizándose en un entorno particular sin intervenir en las categorías en estudio.

“La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández-Sampieri et. al., 2014, p. 25).

De este modo, se busca analizar los desafíos en un contexto educativo con interacciones complejas que pueden influir en la co-docencia, lo cual se puede



analizar desde el “análisis fenomenológico” el cual consiste en describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula entrevistados “basándose en el análisis de discursos y temas específicos (...) entrevistas que se dirigen a encontrar temas sobre experiencia obteniendo información sobre el fenómeno que se estudia” (Hernández-Sampieri et. al., 2014, p. 656). Además, Howit y Cramer (2011) lo describen de la siguiente forma:

El análisis fenomenológico interpretativo busca generar una descripción minuciosa y en profundidad de las experiencias particulares tal cual como son vividas y entendidas por una persona. Su objetivo es estudiar un acontecimiento, pero desde la perspectiva de quien lo vive, ya que parte del supuesto de que las personas tratan de elaborar significados sobre sus experiencias (citado en Duque y Granados, 2019, p. 4).

Por lo tanto, en el análisis se busca identificar patrones, temas y esencias a partir de las respuestas entregadas por los/as colaboradores/as que participen de las entrevistas en profundidad.

3.2. Circuito Lógico: Tabla de operacionalización de la investigación

A continuación, se presenta el circuito lógico de la investigación, esta matriz permite visualizar los objetivos específicos, las dimensiones, variables o categorías, preguntas, instrumentos y unidades de análisis.

Objetivo Específico	Dimensión	Categorías	Indicador Educadora Diferencial (Preguntas)	Indicador Docente de Asignatura (Preguntas)	Instrumento	Unidad de Análisis
OE 01 - Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co-enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar	Labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial.	C1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).	P1: Describenos, como Profesora de Educación Diferencial ¿Cuáles son las funciones y labores que desempeñan en el departamento del Programa de Integración Escolar (PIE) del Colegio Claudio Matte? P2: ¿Cuál es el proceso que realizas para comprender cómo aprenden tus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pertenecientes al primer ciclo de enseñanza básica?	Objetivo específico N°1 NO APLICA	Entrevista en Profundidad	Muestra no aleatoria de cuatro Profesoras de Educación Diferencial, pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4).



<p>con Programa de Integración Escolar (PIE).</p>			<p>P3: Desde tu labor como Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo contribuyes al progreso en el aprendizaje de tus estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p>			
<p>OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co-docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación</p>	<p>Las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) relacionadas a la co-docencia.</p>	<p>C2: Co-docencia.</p>	<p>P4: Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre las Profesoras de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula?</p> <p>P5: Considerando los distintos enfoques de co-docencia orientados para el Programa de Integración Escolar ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co-docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula?</p>	<p>P1: Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre usted y la Profesora de Educación Diferencial?</p> <p>P2: Considerando los distintos enfoques de co-docencia orientados para el Programa de Integración Escolar ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co-docencia que llevan a cabo entre usted y el/la Docente Aula.</p> <p>P3: La co-docencia que llevan a cabo con la</p>	<p>Entrevista en Profundidad</p>	<p>Muestra no aleatoria de cuatro Profesoras de Educación Diferencial, pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4).</p> <p>Muestra no aleatoria de cuatro Docentes de Aula,</p>



Diferencial y los/as Docentes de Aula.			P6: La co- docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula ¿Cómo se adapta a las necesidades de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?	Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo se adapta a las necesidades de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?		perteneciente s al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4).
		C3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co - docente.	P7: Durante las coordinaciones semanales con el/la Docente de Aula ¿Cómo coordinan la planificación de clases, presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? P8: ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo a los estudiantes	P4: Durante las coordinaciones semanales con la Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo coordinan la planificación de clases, presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? P5: ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo a los estudiantes	Entrevista en Profundidad	Muestra no aleatoria de cuatro Profesoras de Educación Diferencial, perteneciente s al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4). Muestra no aleatoria de cuatro Docentes de Aula,



			<p>con Necesidades Educativas (NEE)?</p> <p>P9: Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co – docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).</p>	<p>con Necesidades Educativas (NEE)?</p> <p>P6: Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co – docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre usted y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).</p>		<p>pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4).</p>
<p>OE 03 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).</p>	<p>Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacida</p>	<p>C4: Desafíos de la co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).</p>	<p>P10: ¿Cuáles son los cursos donde entregas apoyo? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <p>P11: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo</p>	<p>P7: ¿Cuáles son los cursos y asignaturas donde llevas a cabo la co- docencia con la Profesora de Educación Diferencial? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <p>P8: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos</p>	<p>Entrevista en Profundidad</p>	<p>Muestra no aleatoria de cuatro Profesoras de Educación Diferencial, pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar,</p>



<p>OE 04 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).</p>	<p>d Intelectual (DI).</p>		<p>la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <p>P12: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p>	<p>que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <p>P9: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p>		<p>V Región (N°4).</p> <p>Muestra no aleatoria de cuatro Docentes de Aula, pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar, V Región (N°4).</p>
		<p>C5: Desafíos de la co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).</p>	<p>P13: Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <p>P14: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes</p>	<p>P10: Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <p>P11: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con</p>	<p>Entrevista en Profundidad</p>	<p>Muestra no aleatoria de cuatro Profesoras de Educación Diferencial, pertenecientes al Colegio Claudio Matte, ubicado en Viña del Mar,</p>



			<p>con Discapacidad Intelectual (DI)?</p> <p>P15: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p>	<p>Discapacidad Intelectual (DI)?</p> <p>P12: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p>		<p>V Región (N°4).</p> <p>Muestra no aleatoria de cuatro Docentes de Aula, pertenecientes al Colegio Claudio Matte.</p>
--	--	--	---	---	--	---



3.3. Unidad de Análisis (población y muestra)

Población

De acuerdo a los objetivos del presente trabajo investigativo, se utiliza una población no aleatoria, casual, de Profesoras de Educación Diferencial y Docentes de Aula pertenecientes a escuelas regulares que posean PIE, en la región de Valparaíso (N=20).

Muestra

De este modo, se selecciona un total de cuatro profesoras de Educación Diferencial (OE 01, 02, 03 y 04) y cuatro Docentes de Aula (OE 02, 03 y 04) pertenecientes al Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar (N=8), debido al tiempo que existe para desarrollar la investigación (noviembre y diciembre). En este sentido, se agendan dos citas individuales por cada Profesora de Educación Diferencial y una cita individual con los/as Docentes de Aula a fin de llevar a cabo las entrevistas en profundidad con una duración de un bloque cada una (45 minutos) registrando las respuestas en grabaciones de audio, posteriormente transcribirlas y analizarlas.

3.4. Categorías e instrumentos

El investigador debe seleccionar el instrumento idóneo para el tipo de investigación que implementará ya que es fundamental para realizar la recogida de datos, tal como Domínguez (2007) plantea:

Lo que debe considerar el investigador es que existen diferentes tipos de técnica, tales como: Observaciones, entrevistas, documentos, entre otros, para obtener información y se debe seleccionar adecuadamente a la muestra de estudiar (p. 63).

Asimismo, en la presente investigación, se utilizará el instrumento de entrevistas en profundidad ya que será fundamental para recopilar la información necesaria. Según Taylor y Bogdan (2008), plantean:

Las entrevistas cualitativas en profundidad se entienden como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador e informantes, dirigidos hacia la



comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p. 195).

En consecuencia, se evidencia la importancia de utilizar preguntas abiertas y adaptadas al entrevistado permitiéndole expresar libremente sus conocimientos o experiencias.

De este modo, las entrevistas en profundidad se dividen en dos etapas importantes: Durante la primera etapa, se destina un bloque (45 minutos) por cada Profesora de Educación Diferencial y Docente de Aula, los cuales previamente han firmado el consentimiento informado. De esta forma, se realiza la recopilación de información relevante a través de una serie de preguntas intencionadas, siendo respondidas de forma verbal y registradas en una grabación de voz. En este sentido, “según el enfoque cualitativo, es fundamental escuchar la voz de los actores involucrados, por eso cobra relevancia el uso de la narrativa en la investigación educativa” (Vain, 2012, p. 43).

Además, durante la segunda etapa se realizará un análisis exhaustivo sobre los relatos de los entrevistados/as, ya que es necesario interpretar la información recogida “transformando los relatos en documentos de trabajo que puedan codificarse y analizarse de forma cualitativa” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 47). Además, se debe jerarquizar la información de tal manera que permita dar cuenta de la situación real del fenómeno investigado a partir de la comparación de manifestaciones de los diferentes actores investigados (Bautista, 2022). De este modo, se perfeccionan las categorías de análisis al establecer relaciones entre las mismas alcanzando un óptimo nivel de comprensión.

Validación de los instrumentos de investigación

El diseño de los instrumentos de evaluación es validado por profesionales expertos en el área de educación e investigación, quienes aportan su experiencia, perspectiva y conocimientos para complementar la calidad de los instrumentos,



retroalimentando la “Pauta de jueces”, tomando en cuenta los objetivos, las dimensiones, categorías e indicadores.

En este sentido, la participación activa de expertos en el área garantiza la validez interna de los instrumentos, elevando la calidad global del estudio, confirmando la coherencia entre las preguntas y objetivos, identificando posibles mejoras y refinando la consistencia metodológica de la investigación (Bautista, 2022).

Por lo tanto, en este estudio los jueces expertos son docentes académicos de la Universidad San Sebastián: El Mg. Domingo Bazán Campos, la Dra. Camila Marchant Fernández y la Mg. María de los Ángeles Valdés, quienes aportaron, retroalimentaron y complementaron a partir de su perspectiva en los instrumentos de investigación.



Categorías

OE 01 – Identificar la labor y funciones del/la Profesor/a de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - docencia del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

C1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).

La Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área (Bravo, 2009, citado en Manghi, et al., 2012, p. 48).

OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

C2: Co – docencia.

Un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (Guzmán, et. al., 2013, p. 44).



C3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co - docente.

Las “Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)” describe los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para garantizar el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, siendo el punto N°3 donde se abordan las orientaciones sobre el trabajo colaborativo y co – docencia, constituyendo una herramienta que contribuya y apoye el trabajo entre profesionales (Guzmán, et. al., 2013).

OE 03 - Analizar los desafíos de la co-docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

C4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).

Llevar a cabo la co - docencia en un curso que cuenta con la participación de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer diferentes niveles en las necesidades de apoyo de los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, representa un desafío tanto para la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, ya que se deben ajustar las estrategias de enseñanza de manera que garantice el acceso equitativo de todos los/as estudiantes (Urbina, et. al., 2017).

OE 04 - Analizar los desafíos de la co-docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

C5: Desafíos de la co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).

Los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) requieren atención especializada debido a sus limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente



en las manifestaciones de las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. En consecuencia, plantea un desafío la demanda de estrategias pedagógicas flexibles que eliminen las barreras adaptativas a fin de promover un entorno educativo inclusivo, por la misma razón, que la educadora diferencial y el/la Profesor de Aula deben establecer las mejores estrategias para implementar la co- docencia en sala (Videla, 2016).



3.5. Plan de análisis de la información

El proceso de evaluación de los resultados de este estudio considera la estructuración y categorización de la información recopilada mediante entrevistas en profundidad, posibilitando la identificación de conexiones en la información obtenida. Según Goetz y LeCompte (1988) “El análisis de información se divide en cuatro fases: presentación resumida de los datos, interpretación, integración de los resultados con áreas de interés más amplias y aplicaciones o significados de los hallazgos” (citado en Taylor y Bogdan, 2008, p. 42). Igualmente, las respuestas de cada Profesora de Educación Diferencial y Docente de Aula serán interpretadas según los relatos, experiencias, conocimientos, entre otros, comparándolo según las referencias teóricas.

De este modo, se analizan los desafíos de la co-docencia aplicada en una escuela regular con PIE y estudiantes con NEEP, guiando las preguntas y respuestas desde las orientaciones entregadas por el MINEDUC (2013).

Por lo tanto, según los objetivos planteados en este estudio, se considera la siguiente pauta de análisis:

Pauta de entrevista:

1. Determinar categorías a partir de los objetivos específicos.
2. Aplicación de entrevista.
3. Registro en grabación de audio.
4. Transcribir la entrevista en archivo Word.
5. Lectura sostenida de las entrevistas.
6. Análisis de respuestas por cada colaborador/a.
7. Análisis global por categoría según todas las respuestas de los/as colaboradores/as.
8. Discusión.
9. Conclusiones y sugerencias.



Cronograma: Primera y segunda etapa

Tareas/Plazos	Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Redactar Marco Teórico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
2. Diseñar Instrumentos.	X	X	X	X	X											
3. Validar instrumentos.						X	X	X	X							
4. Delimitación de las muestras.				X												
5. Aplicar instrumentos (campo de trabajo).										X	X					
6. Analizar hallazgos.												X				
7. Elaborar conclusiones.												X				
8. Preparar informe de tesis.												X				
9. Entregar tesis.													X			
10. Defender tesis.														X		

(Fuente de elaboración propia).



IV. Análisis de datos

Asimismo, se realiza el análisis de datos según la información recogida a partir de las entrevistas en profundidad, mediante la organización de tablas según los objetivos y categorías a fin de identificar patrones, experiencias, percepciones y estrategias de los diferentes participantes. De este modo, antes de comenzar con dicho análisis se realiza el listado con las abreviaturas de los/as colaboradores/as:

- **PED 1:** Profesora de Educación Diferencial 1 - 4° básico.
- **PED 2:** Profesora de Educación Diferencial 2 - 2° Y 3 básico.
- **PED 2:** Profesora de Educación Diferencial 3 - 2° básico.
- **PED 1:** Profesora de Educación Diferencial 4 - 1° básico.
- **DA 1:** Docente de Aula 1 - 1 y 2° básico.
- **DA 2:** Docente de Aula 2 - 2 y 3 ° básico.
- **DA 3:** Docente de Aula 3 - 4 ° básico.
- **DA 4:** Docente de Aula 4 - 1, 2 y 3 ° básico.

Seguidamente, se analiza y vincula el marco teórico de la presente investigación, con las interpretaciones formuladas basándose en los resultados obtenidos. Por consiguiente, se espera explicar cómo los hallazgos de la investigación se relacionan, confirman, contradicen o amplían los objetivos propuestos.

Profesoras de Educación Diferencial

Tabla 1 “El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE)”.

Objetivo Específico N°1: Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

Categoría N°1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).

Colaboradora	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
<p>PED 1</p>	<p>“Ingresamos al aula donde realizamos co-docencia (...). También los apoyamos en aulas de recursos especializados según las necesidades”.</p> <p>“Mediante la observación vamos visualizando qué estrategias utilizar con cada uno”.</p> <p>“Trabajamos en realidad con todos porque también hay más estudiantes con necesidades”.</p>	<p>Según Bravo (2009) se plantea que: “La Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área” (citado en Manghi, et al.,</p>	<p>De acuerdo a la información brindada por la PED 1, se menciona que una de las funciones realizadas en el PIE es llevar a cabo la co-docencia en el aula común, además, brindar apoyo especializado en el aula de recursos según las NEE evidenciadas, seleccionando estrategias en función de la observación previamente realizada.</p> <p>De este modo, se relaciona con lo sustentado por Bravo (2009) donde se plantea que la Educación Diferencial se ha hecho cargo de cómo aprenden los/as estudiantes, complementando con otros/as profesionales afines al área (en esta entrevista se mencionó la co-docencia).</p> <p>Igualmente, concuerda con Gates y Bazán (2002) respecto a la recolección de información para decidir las estrategias que permitan potenciar las habilidades descendidas, donde la entrevistada</p>



		<p>2012, p. 48).</p> <p>De acuerdo a Gates y Bazán (2002) “Se plantea como propósito central recolectar información mediante evaluaciones previas y analizar los resultados con el objeto de planear un programa educativo</p>	<p>manifiesta la técnica de observación.</p> <p>Finalmente, según Guzmán, et. al. (2012) se brindan apoyos especializados en el aula de recursos.</p> <p>Sin embargo, en relación a las estrategias utilizadas para averiguar cómo aprenden los/as estudiantes, solo se menciona la técnica de observación, dejando en segundo plano las evaluaciones previas que son igual de importantes para conocer las habilidades con mayor necesidad de apoyo.</p>
PED 2	<p>“Está el ingreso al aula regular, los apoyos especializados a los estudiantes en realizar aulas de recurso cuando los sacamos de asignaturas no troncales, donde de igual forma se fomentan habilidades o conocimientos que puedan estar descendidos”.</p> <p>“Cuando uno quiere evaluar cómo aprenden los chicos es observarlos y conocer también cuáles son sus intereses, sus gustos, sus preferencias”.</p> <p>“Hay que contribuir con distintas herramientas, tanto personales como académicas”.</p>	<p>psicopedagógico destinado a subsanar o compensar los desafíos que presenta el niño con obstáculos en el aprendizaje” (p. 7).</p> <p>Las Profesoras de Educación Diferencial brindan apoyo adicional a los/as estudiantes con NEE en aula de recursos, es decir, fuera del aula común en un “Espacio suficiente y funcional para contener la</p>	<p>La segunda entrevistada menciona que ingresa al aula común para atender a los estudiantes con dificultades, además de sacarlos al aula de recursos para potenciar habilidades y conocimientos descendidos.</p> <p>De este modo, se vincula con lo planteado por Guzmán, et. al. (2012) quien coincide en la idea de proporcionar un espacio idóneo para abordar las NEE en el aula de recursos.</p> <p>Asimismo, declara que las técnicas para saber cómo aprenden sus estudiantes es mediante técnicas como la observación, la vinculación y la consideración de gustos o preferencias siguiendo lo planteado por Bravo (2009) al ocuparse de cómo aprenden las personas.</p>
PED 3	<p>“Trabajo colaborativo con los docentes en pos del estudiantado para</p>	<p>implementación, accesorios y materiales</p>	<p>Al analizar las respuestas recogidas por PED 3, se destaca el trabajo colaborativo con docentes y se</p>



	<p>diversificar los procesos de enseñanza. También siento que uno como educadora diferencial igual es como un agente de inclusión en el sistema educativo”.</p> <p>“Para comprender cómo ellos aprenden es super importante el tema de una evaluación inicial porque eso da con qué uno seguir en el fondo”.</p> <p>“Hacer algo que sea contextualizado y aterrizado a sus necesidades y también intereses”.</p>	<p>didácticos” (Guzmán, et. al., 2013, p. 13).</p>	<p>identifica como un agente activo en la inclusión, sustentándose en la teoría de Bravo (2009) al trabajar con profesionales afines al área.</p> <p>Igualmente, Gates y Bazán (2002) plantean la importancia de recolectar información mediante evaluaciones previas, donde la entrevistada destaca la relevancia de la evaluación inicial para comprender cómo aprenden los/as estudiantes.</p> <p>Por lo tanto, se alinea con el enfoque de la Educación Especial al manifestar la importancia de contextualizar y adaptar la enseñanza a las necesidades e intereses de los/as estudiantes.</p> <p>No obstante, la entrevistada no aborda específicamente la idea de compensar o subsanar los desafíos de aprendizaje en el que Gates y Bazán (2002) sugieren que es el propósito central de la Educación Especial para plantear un programa psicopedagógico destinado a este fin, siendo así que, tampoco menciona la tarea de trabajar en aula de recursos según Guzmán, et. al. (2013) en un espacio físico adaptado.</p>
PED 4	<p>“Brindo aportes en el aula común y en el aula de recursos, realizo trabajo administrativo el cual va dirigida documentación de apoyo a cada estudiante NEE y como ministerial.”</p> <p>“Las estrategias que implementó son tener una observación directa en el aula común y de recursos</p>		<p>La cuarta entrevistada indica brindar aportes en el aula común.</p> <p>Por lo tanto, se infiere que realiza la co-docencia en conjunto al/la Docente de Aula, relacionándose con el planteamiento teórico de Bravo (2009) respecto a complementarse con otros profesionales afines al área. También indica orientar y guiar el proceso de aprendizaje.</p>



	<p>(...).</p> <p>Además, realizo un diálogo con cada estudiante para formar un vínculo y relleno una pauta la cual contenga criterios específicos de su estilo de aprendizaje”.</p> <p>“Orientar y guiar en el proceso superando barreras del aprendizaje para lograr una participación conjunta en el aula de clases, sin “diferencias” entre un niño con NEE y uno sin NEE.</p>		<p>Asimismo, destaca el ingreso al aula de recursos, cumpliendo con destinar un espacio libre de distractores adaptado para el aprendizaje según lo sugerido por Guzmán, et. al. (2013).</p> <p>Además, utiliza la observación, el diálogo, instrumento evaluativo de pautas con criterios específicos de aprendizaje, relacionándose con Gates y Bazán (2002) al sugerir el empleo de evaluaciones previas para determinar las necesidades que requieren apoyo.</p>
--	---	--	--

Análisis

En resumen, todas las colaboradoras mencionan la importancia de trabajar de manera colaborativa en el aula común con otros docentes según el sustento teórico de Bravo (2009) quien resalta la importancia de trabajar con profesionales afines al área.

Asimismo, la observación se destaca como una técnica comúnmente utilizada por las Profesoras de Educación Diferencial para comprender cómo aprenden los/as estudiantes, lo cual se ha alineado con la necesidad de recolectar información según Gates y Bazán (2002), pero se sugiere también el uso de otros métodos nombrados por el mismo autor: instrumentos evaluativos, test o pruebas.

Además, coinciden en brindar apoyo en el aula de recursos, lo cual se relaciona con lo planteado por Guzmán, et. al. (2013) y la relevancia de conocer las necesidades individuales adaptando la enseñanza.

No obstante, algunas entrevistadas no mencionaron la idea de compensar o subsanar los desafíos de aprendizaje a partir de los resultados de evaluaciones previas, lo cual es un propósito central según Gates y Bazán (2002) o la mención de un espacio físico adaptado para brindar el apoyo adicional en aula de recursos según Guzmán, et. al. (2013).

Tabla 2 “Orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co-docencia”.

Objetivo Específico N°2: Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula. Categoría N°2: Co-docencia.			
Colaboradora	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
PED 1	<p>“En realidad todo es responsabilidad compartida. Cuando tenemos nuestra hora de colaboración, es el docente el que llega con el material, con las estrategias que encontró con los objetivos y otras veces soy yo la que lo encuentra, pero por lo general se van realizando acuerdos mutuos”.</p> <p>“Donde yo trabajo con mis co-docentes, el enfoque es en equipo. Tratamos de hacer todo a la par. Nos repartimos la clase”.</p> <p>“Tratamos de realizar nuestras actividades lo más diversificadas posible. En nuestras horas de colaboración, la profesora nos plantea qué es lo que vamos a trabajar, los contenidos, y a partir de ahí empezamos a proponer actividades”.</p>	<p>Guzmán, et al. (2013) como: Un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidad es entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (p. 44).</p> <p>De acuerdo a Rodríguez (2014) “Es importante que los docentes primero determinen las</p>	<p>PED 1 menciona que desde su experiencia, la responsabilidad de enseñar es compartida, destacando que durante las horas de colaboración ella y sus co-docentes contribuyen con el material, estrategias y objetivos. Por lo tanto, se alinea con la idea de co-responsabilidad planteada por Guzmán, et. al. (2013) donde se comparten las responsabilidades de planificación e instrucción.</p> <p>Además, la entrevistada enfatiza la diversificación de actividades para atender la diversidad del grupo curso, lo cual se alinea con la recomendación de adaptar las planificaciones según las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p> <p>Si bien se menciona el enfoque de enseñanza utilizado, es importante señalar que la entrevistada no hace mención explícita a la determinación de metas, contenidos y necesidades antes de seleccionar el enfoque como lo sugiere Rodríguez (2014) sin describir los detalles sobre cómo se toma esa decisión durante horas de colaboración.</p>
PED 2	“Ellos llegan con los	determinen las	La segunda entrevistada menciona



	<p>objetivos que se van a trabajar durante la semana siguiente y nos ponemos de acuerdo para destinar el material o la forma en que se realizarán las clases”.</p> <p>“Con algunos profesores utilizamos el enfoque de apoyo, con otros tengo un rol más activo y podría decirse que utilizamos el enfoque en equipo”.</p> <p>“Las actividades son pensadas para adaptarse a la mayoría del curso, si bien uno o dos quedan atrasados por sus necesidades, igual se intenta involucrarse”.</p>	<p>metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p. 223).</p> <p>Las planificaciones de clase deben adaptarse a la diversidad del grupo curso a fin de favorecer la participación y logro de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes mediante la utilización de las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p>	<p>que trabaja en conjunto a los/as Docentes de Aula para establecer los objetivos de aprendizaje que se abordarán en la semana siguiente, lo cual se relaciona con la idea de planificar y compartir responsabilidades según Guzmán, et. al. (2013).</p> <p>Asimismo, destaca que utiliza diferentes enfoques de co-docencia dependiendo de los/as profesores con los que trabaja, es decir, a veces utiliza en enfoque de apoyo, mientras que con otros adopta un rol más activo que aplica al enfoque de equipo. Esta variabilidad en la selección del enfoque se vincula a la recomendación brindada por Rodríguez (2014) sobre la variabilidad del enfoque más apropiado según la situación.</p> <p>La colaboradora alude que las actividades son diseñadas para adaptarse a la mayoría del curso como sugiere la perspectiva del DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014). Aunque reconoce que uno o dos estudiantes pueden quedar rezagados debido a sus NEE.</p> <p>Por lo tanto, aunque menciona que se intenta involucrar a los/as estudiantes con NEE, no proporciona detalles específicos sobre cómo abordan las necesidades.</p>
PED 3	<p>“Yo creo que eso igual va variando dependiendo del docente, por ejemplo tenemos horas de trabajo colaborativo. En los mejores casos yo diría que es un trabajo en equipo y en otras</p>		<p>La tercera entrevistada indica que en algunos casos el trabajo colaborativo se realiza en equipo, lo cual es respaldado por Guzmán, et. al. (2013) sobre la co-docencia que implica dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar.</p>



	<p>más de apoyo”.</p> <p>“Utilizamos el enfoque de equipo y también el enfoque de apoyo”.</p> <p>“Es siempre considerar en el fondo las necesidades educativas que tenga el estudiante y en función de eso pueden adaptarse diversos materiales o las evaluaciones”.</p>		<p>Igualmente, señala que utilizan tanto el enfoque en equipo y el de apoyo, lo cual coincide con la sugerencia de Rodríguez (2014). Aun así, no se explica de qué manera han seleccionado el enfoque de co-docencia, considerando la situación, metas o necesidades de la clase.</p> <p>De igual modo, destaca la importancia de considerar las NEE para adaptar materiales y evaluaciones, relacionándose con la implementación del DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p>
<p>PED 4</p>	<p>“Se realizan articulaciones para lograr un trabajo en conjunto al profesor. Por la misma razón, se trabaja de la siguiente manera: El docente con sus contenidos y yo como educadora diferencial guió a los estudiantes y aportó desde un enfoque inclusivo”.</p> <p>“La mayoría del tiempo se trabaja en equipo aportándonos ideas y estrategias para complementar la diversificación de la implementación de las clases”.</p> <p>“Se adapta principalmente a casos específicos, por ejemplo: Un estudiante con diagnóstico de Discapacidad Intelectual o Trastorno del Espectro Autista, se realizan dinámicas específicas”.</p>		<p>La cuarta colaboradora indica repartir la responsabilidad con su co-docente, destacando su aporte al guiar a los/as estudiantes mientras el/la Docente de Aula se encarga de los contenidos.</p> <p>No obstante, esto no se alinea completamente según lo planteado por Guzmán, et. al. (2013) respecto a compartir responsabilidades en la planificación, evaluación y enseñanza, ya que podrían estar dividiendo sus roles.</p> <p>Aún así, afirma aportar desde una mirada inclusiva utilizando estrategias de diversificación desde un enfoque de enseñanza en equipo, aportando ideas mutuamente para su elección según lo planteado por Rodríguez (2014).</p> <p>De este modo, se complementa con lo sugerido por las pautas DUA al implementar clases adaptadas a la diversidad de los/as estudiantes (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014). Aunque no se mencionan ejemplos específicos.</p>



Análisis

Las respuestas de las entrevistadas reflejan una coincidencia con la teoría propuesta anteriormente, en términos de reconocer la importancia de compartir responsabilidades de enseñanza y la necesidad de adaptarse a la diversidad de un grupo curso, destacando la colaboración y trabajo en equipo como elementos fundamentales de la co-docencia según lo planteado por Guzmán, et. al. (2013).

Sin embargo, se observan algunas variaciones respecto a que algunas entrevistadas no especifican la planificación detallada de metas y contenidos según lo sugerido por Rodríguez (2014) para la selección del enfoque de co-docencia pertinente a las necesidades del curso. Además, una de las entrevistadas reconoce que algunos/as estudiantes con NEE podrían quedar atrás debido a sus NEE.

Categoría N°3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co-docencia.

Colaboradora	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
PED 1	<p>“Por lo general la docente ya lleva el material preparado y a partir de ese material nosotros empezamos a hacer las adecuaciones pertinentes en conjunto”.</p> <p>“Les llevamos material complementario para que vayan trabajando y vayan progresando en el currículo”.</p> <p>“Me han tocado con co-docentes que mantienen una muy buena comunicación fluida y recepción frente a las adecuaciones”.</p>	<p>Las “Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)” describe los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para garantizar el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, siendo el punto N°3 donde se abordan las</p>	<p>La primera entrevistada menciona que el/la Docente de Aula ya lleva material preparado a la coordinación y junto a la Profesora de Educación Diferencial realizan las adecuaciones, por lo que se relaciona con la idea de Guzmán, et. al. (2013) respecto a compartir conocimientos y habilidades entre profesionales, ya que ambas partes contribuyen al proceso de adaptación.</p> <p>Asimismo, indica que en el trabajo con co-docentes existe una comunicación fluida y recepción frente a las adecuaciones, lo cual coincide con la importancia de los elementos fundamentales de la co-docencia según Villa, et. al. (2008), donde además, se visualiza que se comparte material complementario para que los/as estudiantes progresen en el currículo,</p>



		<p>orientaciones sobre el trabajo colaborativo y co – docencia, constituyendo una herramienta que contribuya y apoye el trabajo entre profesionales (Guzmán, et. al., 2013).</p>	<p>relacionándose con la idea de compartir conocimientos, habilidades y recursos profesionales.</p> <p>Por otra parte, no se describe cómo se llevan a cabo las funciones a realizar antes, durante o después de una clase para facilitar la participación de todos/as los/as estudiantes.</p>
<p>PED 2</p>	<p>“Doy algunas ideas para presentar la información de ese objetivo de aprendizaje de modo que todos los estudiantes puedan comprenderlo”.</p> <p>“Se utilizan las pautas DUA, es decir, rutinas de clase, motivación, uso de herramientas digitales”.</p> <p>“Con la mayoría de mis co-docentes nos respetamos y retroalimentamos mutuamente. Sin embargo, quizá por los tiempos, algunos docentes no consideran mis sugerencias respecto a la adecuación de alguna prueba o realización de material alternativo, sintiéndome pasada a llevar”.</p>	<p>Los elementos de la co-docencia se reducen a las siguientes acciones: Compartir conocimientos, habilidades y recursos entre ambos profesionales, también demostrar paridad al manifestar que valoran la contribución del uno al otro, y finalmente, distribuir las funciones de liderazgo (Villa, et. al., 2008).</p>	<p>La segunda entrevistada destaca la importancia de presentar el objetivo de aprendizaje de manera que todos/as los/as estudiantes puedan comprenderlo, lo cual se relaciona con la idea planteada por Guzmán et. al. (2013) sobre la necesidad de considerar la diversidad de materiales para facilitar la participación de todos/as los/as estudiantes.</p> <p>Además, se refiere a la utilización de estrategias como las rutinas de clase, motivación y herramientas digitales que, según Guzmán et. al. (2013) destacan la importancia de compartir conocimientos, habilidades y recursos entre los profesionales.</p> <p>De igual forma, indica que con la mayoría de sus co-docentes se respetan y retroalimentan mutuamente, aspecto que se relaciona con la comunicación fluida y colaboración sustentadas por Villa, et. al. (2008).</p> <p>No obstante, la entrevistada menciona que algunos/as docentes no consideran sus sugerencias respecto a la adecuación de pruebas o utilización de material alternativo, por lo que se estarían incumpliendo algunos elementos planteados por Villa, et. al. (2008) respecto a</p>



			<p>demostrar paridad al manifestar que valoran la contribución del uno al otro.</p>
PED 3	<p>“En coordinaciones compartimos ideas. Una como educadora diferencial va dando ideas alternativas de actividades o de materiales para poder hacer llegar este contenido que fue presentado por el profesor de aula a todo el estudiantado”.</p> <p>“Disminuir la complejidad de objetivos, asimismo actividades, por ejemplo hacerles adecuaciones a las actividades de extensión o de formato”.</p> <p>“Hay una muy buena comunicación donde la opinión de ambos profesionales es válida e importa mucho”.</p>		<p>La tercera entrevistada resalta que en las coordinaciones comparten ideas y que ella proporciona alternativas de actividades o materiales para hacer llegar el contenido presentado por el profesor de aula a todo el estudiantado, lo cual se vincula con la idea de Villa, et. al. (2008) respecto a compartir conocimientos, habilidades y recursos entre ambos profesionales.</p> <p>Asimismo, resalta la importancia de disminuir la complejidad de objetivos de aprendizaje o actividades mediante ecuaciones a las actividades o evaluaciones, coincidiendo con lo planteado por Guzmán, et. al. (2013) sobre la necesidad de considerar la diversidad de materiales y la planificación detallada de funciones para facilitar la participación de todos/as los/as estudiantes.</p> <p>De igual forma, se menciona que hay una buena comunicación donde la opinión de ambos profesionales es válida e importa mucho, este aspecto concuerda con Villa, et. al. (2008) donde la comunicación fluida y la valoración mutua son fundamentales en la co-docencia.</p>
PED 4	<p>“En las clases se indica la “ruta de clases” (...) Se utilizan diversos métodos, tales como: Actividades en la pizarra, guías, trabajar en grupos, presentación audiovisual, juegos interactivos. (...)”</p>		<p>Según lo señalado por la cuarta colaboradora, se nombran ejemplos de diversas actividades desarrolladas en clases, pero no se menciona el trabajo colaborativo previo para decidir dichas actividades.</p> <p>Por otra parte, destaca la importancia</p>



	<p>Finalmente, se lleva a cabo algunas clases fuera del aula, es decir, en áreas verdes del colegio con la finalidad que logren objetivo esperado”.</p> <p>“La dinámica de la clase se enfoca en entregar el aprendizaje de manera significativa para todos los estudiantes (...) con diversos métodos en donde se presentan los contenidos a desarrollar”.</p> <p>“Ambos tenemos la misma participación en clases, por lo cual el docente entrega los contenidos que se deben trabajar y en lo que me concierne las herramientas a utilizar ejemplo; apporto en la realizando del inicio, a veces el desarrollo o un cierre de actividad”.</p>		<p>de la dinámica para entregar el aprendizaje de forma significativa a todos/as los/as estudiantes, alineándose con lo establecido por Guzmán, et. al. (2013) respecto a garantizar el acceso y participación.</p> <p>En cuanto a los elementos que facilitan el trabajo colaborativo propuesto por Villa, et. al. (2008) se menciona que ambos profesionales demuestran la misma participación en clases, donde el/la Docente de Aula entrega los contenidos y la Profesora de Educación Diferencial aporta con el inicio, desarrollo o cierre de la clase, lo cual manifiesta la distribución del liderazgo.</p>
--	---	--	---

Análisis

En análisis de las respuestas revela aspectos importantes en relación a la co-docencia, la adaptación de materiales y estrategias pedagógicas, así como los elementos que facilitan el trabajo colaborativo como la comunicación fluida entre profesionales, entre otros.

De este modo, la mayoría de las entrevistadas destaca la colaboración efectiva entre el/la Docente de Aula y las Profesoras de Educación Diferencial, mencionando la importancia de compartir conocimientos o habilidades, lo cual se respalda con las ideas de Guzmán, et. al. (2013) y Villa, et. al. (2008) compartiendo material complementario para el progreso de los/as estudiantes.

Sin embargo, no se aborda explícitamente la distribución de funciones de liderazgo mencionadas en Villa, et. al. (2008), además, aunque se menciona la buena comunicación e importancia de la opinión mutua, no se menciona la paridad de valorar la contribución del otro.

Tabla 3 “Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI)”.

Objetivo Específico N°3: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Categoría N°4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).			
Colaboradora	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
PED 2	<p>“Aprenden de forma diferente, algunos son concretos (...) hay un estudiante que tiene un desfase curricular significativo”.</p> <p>“Dentro de los aspectos desafiantes está la dinámica del curso (...) que el docente también sea conocedor de la condición del espectro. Es un desafío ambientar a los estudiantes la diferencia entre los contenidos que ella está viendo y el resto del curso”.</p> <p>“Una de las estrategias para abordarlo es la comunicación constante con el docente o generar dinámicas grupales donde puedan encontrar un poquito más la aceptación con sus compañeros”.</p>	<p>Llevar a cabo la co - docencia en un curso que cuenta con la participación de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer diferentes niveles en las necesidades de apoyo de los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, representa un desafío tanto para la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, ya que se deben ajustar las estrategias</p>	<p>PED 2 destaca la diversidad en la forma de aprendizaje de los/as estudiantes con TEA, señalando que algunos/as aprenden de manera concreta. En este sentido, se vincula con el sustento teórico de Urbina, et. al. (2017) que plantea la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza para garantizar el acceso equitativo para todos/as, considerando sus necesidades específicas en flexibilidad mental, comunicación e interacción social.</p> <p>Además, la presencia de un estudiante con desfase curricular significativo resalta la importancia de reconocer y abordar las necesidades de cada estudiante con TEA, vinculándose a la idea propuesta por la OMS (2017) respecto a realizar intervenciones personalizadas para disminuir barreras.</p> <p>En cuanto a los desafíos para llevar a cabo la co-docencia en un curso con estudiantes con TEA, la colaboradora señala la dinámica del curso y la necesidad de que el/la Docente de Aula sea conocedor del diagnóstico, tomando conciencia para lograr adaptar estrategias de forma efectiva, respaldándose en lo sustentado por</p>



		<p>de enseñanza de manera que garantice el acceso equitativo de todos los/as estudiantes (Urbina, et. al., 2017).</p> <p>Los/as estudiantes con TEA deben recibir intervenciones (...) para apoyar en la disminución de barreras en la comunicación y comportamiento social a fin de obtener un impacto positivo en la calidad de vida (OMS, 2017).</p>	<p>Urbina, et. al. (2017).</p> <p>Sin embargo, aunque se mencionan estrategias de comunicación con el/la Docente de Aula o creación de dinámicas con el curso, no se especifican estrategias utilizadas en el aula común para abordar las necesidades de los/as estudiantes con TEA, como adaptaciones en la presentación de información, formas alternativas de comunicación, entre otros.</p>
PED 3	<p>“Aprende de forma auditiva diría yo. Es un estudiante que de los temas que le interesan, por ejemplo, las humanidades, tiene mucha afinidad por leer, y de internalizar sobre los temas (...) usa material sensorial que le sirva para estar más atento y para autorregularse en las clases”.</p> <p>“Yo creo que el desafío principal es que muchas veces los docentes de aula regular, a pesar de la edad que tengan, en este caso jóvenes, igual deberían tener un poco más de conocimiento en el tema, porque siento que a veces no saben. El desafío de hacerle entender al colega que realmente esas cosas pasan no porque quiera faltarle el respeto, no porque sea algo personal contra él”.</p> <p>“Es poder anticiparse a eso. Siempre debe ser muy estructurado en plantearle</p>		<p>Durante esta entrevista se visualiza la preferencia de un estudiante con TEA por aprender de forma auditiva, demostrando conciencia sobre las diferentes modalidades de aprendizaje dentro del espectro, lo cual es una observación que se alinea con el sustento de Urbina, et. al. (2017) que plantea la importancia de ajustar estrategias de enseñanza que garanticen el acceso al aprendizaje considerando sus necesidades específicas o también, sus preferencias, en este caso la afinidad del estudiante por leer temas relacionados a humanidades.</p> <p>Asimismo, el desafío evidenciado respecto a aplicar la co-docencia en un curso con estudiantes TEA, se relaciona a la falta de conocimiento por parte de algunos/as Docentes de Aula, concordando con lo planteado por Urbina, et. al. (2017) quien subraya la necesidad de formación, sensibilización y comprensión por parte del personal docente para enfrentar retos relacionados con el espectro a fin de evitar las dificultades mencionadas, como la comunicación</p>



	las actividades, en lo que se va a hacer en los momentos de la clase”.		con los colegas sobre la naturaleza de las situaciones que puedan surgir debido a la condición del TEA.
PED 4	<p>“Este estudiante es muy correcto, estructurado, introvertido tiene una participación pasiva en la sala de clases y aunque no se note muy “motivado” ante las clases, se destaca en realizar bien las actividades”.</p> <p>“El principal desafío fue el acercamiento o llegada a estos estudiantes para lograr tener una interacción con ellos para que tuvieran nociones de que yo estoy en el aula de recursos o común para apoyarlos y puedan recurrir a mí”.</p> <p>“Con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se implementó las estrategias de acceso, tales como: Sentarse adelante, ruta de aprendizaje, estar al lado de un compañero tutor para que le explique o lo guie cuando tengas dudas, además, al término de las clases se llevaba a cabo los juegos”.</p>		<p>En relación a las características de aprendizaje del estudiante con TEA, la entrevistada describe que es correcto, estructurado e introvertido, siendo destacado en la realización de actividades.</p> <p>Lo anterior se relaciona con algunas características propias del diagnóstico descritas por Urbina, et. al. (2017) siendo un espectro con diferentes niveles en las necesidades de apoyo.</p> <p>En cuanto a los desafíos, destaca el acercamiento que tuvo que lograr para establecer el vínculo que permitiera a los/as estudiantes con TEA recurrir a ella, que los apoya en el aula de recursos para brindar apoyos especializados según lo estipulado por la OMS.</p> <p>Respecto a las estrategias utilizadas para abordar este diagnóstico en el aula común, se implementan estrategias de acceso, como sentarlo adelante, utilizar rutas de aprendizaje, entre otros, lo cual se relaciona con lo sugerido por Urbina, et. al. (2017) respecto a ajustar estrategias que se adaptan según las necesidades.</p>

Análisis

En las entrevistas realizadas, las Profesoras de Educación Diferencial evidencian una comprensión sobre la diversidad en la forma de aprendizaje de los/as estudiantes con TEA, ya sea auditivo, concreto o preferencias frente a temas particulares.



De este modo, la mayoría de las colaboradoras menciona la adaptación de estrategias de enseñanza según lo propuesto por Urbina, et. al. (2017), que lo destaca como una práctica esencial para garantizar el acceso equitativo de todos/as los/as estudiantes considerando sus necesidades específicas de flexibilidad mental, comunicación e interacción social. Además, la presencia de un estudiante con desfase curricular se relaciona al reconocimiento y abordaje de las necesidades individuales según lo planteado por la OMS (2017).

En cuanto a las estrategias, sólo una de las colaboradoras nombra estrategias que se ajustan para garantizar el acceso de aprendizaje para todos/as los/as estudiantes. Sin embargo, faltaron estrategias que se adapten a las necesidades específicas, como formas alternativas de comunicación o paneles con horarios, entre otros.

Asimismo, se indica el desafío relacionado a la falta de conocimiento por parte de algunos/as Docentes de Aula en relación a las características o necesidades de los/as estudiantes con TEA. Por lo tanto, según lo planteado por Urbina, et. al. (2017) es sustancial generar sensibilización, comprensión y formación al equipo docente a fin de evitar situaciones críticas en el acceso del aprendizaje.

Objetivo Específico N°4: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

Categoría N°5: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).

Colaborador a	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
PED 1	<p>“Ellos son muy visuales (...) entregamos el material concreto, para que ellos puedan lograr el aprendizaje”.</p> <p>“Nuestro desafío fue este mismo estudiante que tenía este desfase en lectoescritura”.</p> <p>“Como estrategias le incluimos actividades similares a lo que trabajaban los compañeros, evaluación diferenciada y adaptaciones en algunas actividades”.</p>	<p>Los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) requieren atención especializada debido a sus limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente en las</p>	<p>PED 1 menciona que los/as estudiantes con DI son “muy visuales” y que les entrega material concreto para facilitar el aprendizaje, lo cual coincide con la idea de eliminar barreras adaptativas y promover un entorno inclusivo según Videla (2016).</p> <p>Además, identifica el desafío de un estudiante con desfase en lectoescritura y menciona estrategias con actividades similares a la de sus compañeros/as, evaluación diferenciada y adaptaciones en actividades, relacionado con Videla (2016) quien sustenta la necesidad de utilizar estrategias pedagógicas flexibles para abordar las limitaciones</p>



		<p>manifestaciones de las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. En consecuencia, plantea un desafío la demanda de estrategias pedagógicas</p>	<p>específicas del DI.</p> <p>No obstante, en cuanto a los desafíos de la co-docencia, sólo se menciona la presencia de un estudiante con desfase en lectoescritura, sin especificar los retos que implica tener un estudiante con DI en el aula común, como la diferenciación en la instrucción, la gestión del tiempo sin dejar de avanzar en el currículo, entre otros.</p>
PED 2	<p>“Aprende de forma concreta y con instrucciones simples, posee poca autonomía, tiene un desfase curricular. Le cuesta mucho más las inferencias, la secuencia de los pasos, pero tiene una memoria visual”.</p> <p>“En cuanto a los desafíos, uno cae en el estigma de los docentes que no comprenden o no conocen el diagnóstico”.</p> <p>“Estrategias potenciando valores, la comunicación constante con el docente, explicar y planificar a los mismos docentes”.</p>	<p>flexibles que eliminan las barreras adaptativas a fin de promover un entorno educativo inclusivo, por la misma razón, que la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula deben establecer las mejores estrategias para implementar la co- docencia en sala (Videla, 2016).</p>	<p>La segunda entrevistada menciona la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles para estudiantes con DI según Videla (2016), ya que realiza adaptación de instrucciones concretas y la consideración de la memoria visual.</p> <p>Igualmente, las dificultades del estudiante con DI en inferencias y secuencias coinciden con las limitaciones en las habilidades conceptuales planteadas por Videla (2016).</p> <p>Sin embargo, se indican desafíos para desarrollar la co-docencia, debido a que algunos/as Docentes de Aula no comprenden o estigmatizan el diagnóstico, lo cual podría resolverse mediante la comunicación constante y colaboración entre ambos profesionales según la propuesta del mismo autor.</p>
PED 3	<p>“El contenido a veces es muy abstracto para su forma de entender, entonces finalmente no se cumple el objetivo. Son más</p>		<p>La observación de que el contenido a veces es abstracto para los/as estudiantes con DI refleja la necesidad de implementar estrategias flexibles con enfoques concretos para</p>



	<p>concretos”.</p> <p>“Un desafío es que a algunos docentes les cuesta comprender que las personas somos distintas y que también tenemos ritmos de aprendizaje distintos. Eso es complejo porque estigmatizan a ciertos estudiantes de manera injusta”.</p> <p>“El uso de material concreto. Y otra cosa que me gustaría destacar, algo que aprendí con el profesor con el que trabajé este año, es que él generaba un muy buen clima entre los estudiantes, desarrollar mucha empatía entre pares”.</p>		<p>cumplir los objetivos de aprendizaje según lo sugerido por Vidal (2016).</p> <p>De igual manera, el desafío de la co-docencia refleja la falta de comprensión de la diversidad o ritmos de aprendizaje planteada por Videla (2016) por parte de algunos/as Docentes de Aula.</p> <p>Por consiguiente, la entrevistada destaca la importancia del uso de material concreto y la creación de un ambiente adaptado a los/as estudiantes con DI, lo cual se respalda con las afirmaciones de Videla (2016) mediante estrategias flexibles y la estrecha colaboración con los/as Docentes de Aula.</p>
<p>PED 4</p>	<p>“El estudiante que tiene diagnóstico de DI, aparte de sus necesidades cognitivas, posee mucha inseguridad al momento de dar su opinión, responder evaluaciones”.</p> <p>“El gran desafío fue concientizar a los docentes sobre la discapacidad intelectual, ya que no tenían una mirada inclusiva y se formaban malos entendidos y solamente lo categorizaban como un estudiante “disruptivos”.</p> <p>“primero se potenciaba el vínculo (...) las instrucciones eran específicas y directas las cuales se entregaba escritas</p>		<p>En cuanto a la descripción de características, la entrevistada indica que el estudiante con DI posee mucha inseguridad al momento de dar su opinión o responder evaluaciones.</p> <p>Por otra parte, describe el desafío de la necesidad para concientizar a los/as Docentes de Aula sobre las características del DI, afirmando que no tenían una mirada inclusiva o se formaban “malos entendidos” estigmatizando a los/as estudiantes como “disruptivos”. En consecuencia, no cumple con lo establecido por Videla (2016) al sugerir un entorno inclusivo para todos/as los/as estudiantes.</p> <p>Respecto a las estrategias utilizadas son refuerzos positivos, herramientas para la autoevaluación en sus</p>



	y se reforzaba oralmente (...) se entrega refuerzos positivos de los logros como también de sus necesidades con la finalidad que pueda realizar una introspección y retroalimentación de lo acontecido”.		aprendizajes, entre otros. Siendo así que, se cumple con utilizar métodos que eliminen las barreras adaptativas según Videla, (2016).
--	--	--	---

Análisis

La mayoría de las colaboradoras coinciden en la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles para desarrollar la co-docencia con estudiantes con DI tomando las sugerencias de Videla (2016) respecto a la eliminación de barreras adaptativas y la promoción de un entorno inclusivo en el aula común. Siendo así que, reconocen la importancia de adaptar instrucciones concretas y considerar la memoria visual, lo cual se relaciona con las limitaciones conceptuales del diagnóstico.

Sin embargo, en cuanto a los desafíos de la co-docencia, una de las entrevistadas menciona a un estudiante con DI que presenta desfase en lectoescritura, pero no especifica los retos adicionales que implica desarrollar la co-docencia considerando esa condición. Además, otra de las colaboradoras señala la falta de comprensión o estigmatización por parte de algunos/as Docentes de Aula al desconocer las características del DI.

Docentes de Aula

Tabla 4 “Orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co-docencia”.

Objetivo Específico N°2: Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

Categoría N°2: Co-docencia.

Colaborador /a	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
<p>DA 1</p>	<p>“Las responsabilidades son compartidas (...). En términos de planificación, yo llego con los objetivos de aprendizaje a las coordinaciones para ponernos de acuerdo cómo los vamos a llevar a cabo”.</p> <p>“Utilizamos el enfoque de co-docencia en equipo, a veces le doy el pase más a la educadora, yo pongo el orden en la sala, podría decirse que también utilizamos el enfoque colaborativo con los roles intercambiados en algunas ocasiones”.</p> <p>“Respecto a estrategias procuramos utilizar diferentes modalidades de enseñanza, como material visual, auditivo y táctil, para abordar las distintas formas de aprendizaje de los niños”.</p>	<p>Guzmán, et al. (2013) como: Un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidad es entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso (p. 44).</p> <p>De acuerdo a Rodríguez (2014) “Es importante que</p>	<p>El primer entrevistado indica que las responsabilidades son compartidas, evidenciando colaboración con los objetivos de aprendizaje y una planificación conjunta en coordinaciones, lo cual se respalda en lo planteado por Guzmán, et. al. (2013) quienes definen la co-docencia como distribución entre la planificación, instrucción y evaluación.</p> <p>Asimismo, el enfoque de co-docencia utilizado es el de equipo, alternando roles según lo planteado por Rodríguez (2014) en virtud de las coordinaciones previamente realizadas.</p> <p>En cuanto a las estrategias de enseñanza, el entrevistado destaca el empleo de material visual, auditivo y táctil, abordando diversas formas de aprendizaje que podrían estar orientadas a partir de las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p> <p>Sin embargo, si bien se mencionan materiales alternativos de enseñanza, no se especifica la forma en que las</p>



		los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p. 223).	planificaciones se adaptan a la diversidad del curso, si existe alguna adecuación en el currículo, en las evaluaciones o en el desarrollo de la clase.
DA 2	<p>“Dentro del aula, la responsabilidad es mutua. En el caso de la planificación de la clase también. A pesar de esto, soy yo quien hago la mayor parte de la clase”</p> <p>“Al comienzo usábamos el enfoque de apoyo y luego nos fuimos complementando hasta usar la co-docencia en equipo cuando hubo confianza y conocimos el curso”.</p> <p>“Tratamos de hacer una metodología que aborde todo el curso. Obviamente, primero tuvimos que conocer a los estudiantes”.</p>	<p>Las planificaciones de clase deben adaptarse a la diversidad del grupo curso a fin de favorecer la participación y logro de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes mediante la utilización de las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p>	<p>La segunda entrevistada refleja una dinámica en la que se reparten la planificación, pero ella asume mayor parte de la enseñanza en el aula común, lo cual no se vincula del todo con la propuesta de co-docencia definida por Guzmán, et. al. (2013) que implica la colaboración y ejecución de la enseñanza en conjunto.</p> <p>Sin embargo, podría estar justificado con el enfoque de co-docencia utilizado al comienzo, el de apoyo, ya que a medida que existe confianza entre profesionales y conocimiento del curso, se indica la utilización del enfoque en equipo, según lo sugerido por Rodríguez (2014). Finalmente, la mención de la necesidad de conocer a los/as estudiantes antes de implementar metodologías se respalda con la idea de adaptación a la diversidad propuesta por Rodríguez (2014) y el DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).</p>
DA 3	<p>“El profesor a cargo está responsabilizado de realizar la planificación. Se analizan las necesidades educativas y conforme a eso se diseña y se planifica la clase”.</p> <p>“Se va jugando con los enfoques, se va mezclando. Dependerá del día, de la dinámica de la clase, del</p>		<p>El tercer entrevistado indica que el Docente de Aula a cargo es el responsable de la planificación, por lo tanto, discrepa con la idea de responsabilidad compartida propuesta por Guzmán, et. al. (2013) porque no refleja completamente la distribución equitativa en coordinaciones.</p> <p>Por otra parte, la idea de mezclar los</p>



	<p>contexto de convivencia escolar de cada curso”.</p> <p>“No se ha podido planificar el tomar una estrategia específica, sino que ha surgido por la contingencia”.</p>		<p>enfoques de co-docencia según la dinámica y contexto de convivencia escolar se vincula con lo sugerido por Rodríguez (2014).</p> <p>Aun así, la afirmación de que las estrategias surgen por contingencia indica una falta de planificación anticipada, en contraste a lo planteado por Rodríguez (2014) respecto a determinar metas y contenidos previamente.</p>
DA 4	<p>“La distribución de responsabilidades va a depender de la necesidad de los niños, generalmente me apoya”.</p> <p>“En la asignatura de Ciencias se usa más el enfoque de Apoyo, porque los cursos tienen hartos niños con evaluación diferenciada”.</p> <p>“Las estrategias tienen que enfocarse a que ellos no se distraigan y se concentren cada cierto tiempo e ir variando mucho la actividad para que rindan bien”.</p>		<p>La cuarta entrevistada afirma que la distribución de responsabilidades depende de las necesidades de los/as estudiantes, reflejando la adaptación a las características del grupo curso según lo planteado por Guzmán, et. al. (2013).</p> <p>Asimismo, la elección del enfoque de co-docencia es el de apoyo, debido a las evaluaciones diferenciadas, por lo tanto, se selecciona de acuerdo a la situación específica tal como lo sugiere Rodríguez (2014).</p> <p>Sin embargo, en cuanto a las estrategias para diversificar el aprendizaje según las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014) solo se indica que deben enfocarse para afianzar la concentración, pero no se especifican acciones concretas.</p>



Análisis

La mayoría de los/as colaboradores/as coincide en la importancia de la colaboración y distribución de responsabilidades, reflejando prácticas vinculadas con el sustento teórico de la co-docencia propuesta por Guzmán, et. al. (2013). Además, se observa una adaptación progresiva de enfoques según la necesidad del curso, como el cambio de apoyo a equipo según las recomendaciones de Rodríguez (2014).

No obstante, algunos entrevistados no describen detalladamente cómo se adaptan las planificaciones a la diversidad del curso o acciones concretas para mantener la concentración o acceso a todos/as los/as estudiantes, sugiriendo una oportunidad para mejorar la aplicación de las pautas DUA (CAST, 1990, citado en Pastor, et. al., 2014).

Categoría N°3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co-docencia.

Colaborador/a	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
DA 1	<p>“Se realiza de manera colaborativa, teniendo en cuenta las recomendaciones de la educadora, en algunas ocasiones lo olvido por tantas cosas del trabajo y por tiempos tan cortos”.</p> <p>“Se usan diferentes materiales, videos, material concreto o táctil, auditivo o adaptamos la presentación de contenidos”.</p> <p>“Tenemos una buena comunicación, aunque antes teníamos problemas porque yo llegaba a la clase</p>	<p>Las “Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)” describe los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para garantizar el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellos con</p>	<p>El primer colaborador destaca el trabajo colaborativo, lo cual evidencia la consideración de las Orientaciones Técnicas de la co-docencia desde el PIE (Guzmán, et. al., 2013) mencionando que utiliza diversos materiales, adapta la presentación de contenidos según las sugerencias de la Profesora de Educación Diferencial.</p> <p>Sin embargo, en cuanto a los elementos que facilitan la comunicación interdependiente entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial, no se evidencia concordancia con lo planteado por Villa, et. al. (2008) en relación a demostrar paridad al manifestar que valoran la contribución del uno al otro, ya que el entrevistado afirma olvidar lo recomendado por su colega en</p>



	impartiendo el contenido que a veces no era lo que acordábamos en coordinaciones”.	NEE, siendo el punto N°3 donde se abordan las orientaciones sobre el trabajo colaborativo y co – docencia, constituyendo una herramienta que contribuya y apoye el trabajo entre profesionales (Guzmán, et. al., 2013).	coordinaciones”.
DA 2	<p>“La planificación es dinámica y constante. No es solamente en un momento que nos sentamos a planificar”.</p> <p>“Vemos videos, utilizamos juegos, material concreto, que los mismos estudiantes lo expliquen”.</p> <p>“Activación de conocimientos previos con algún juego, exponer contenido y salir a la pizarra”.</p>	<p>Los elementos de la co-docencia se reducen a las siguientes acciones: Compartir conocimientos, habilidades y recursos entre ambos profesionales, también demostrar paridad al manifestar que valoran la contribución del uno al otro, y finalmente, distribuir las funciones de liderazgo (Villa, et. al., 2008).</p>	<p>En relación a lo comentado por el segundo colaborador, se visualiza la trascendencia de la planificación dinámica y constante en colaboración con la Profesora de Educación Diferencial.</p> <p>Por lo tanto, se vincula a las sugerencias de Villa, et. al. (2008) quien reduce la co-docencia en acciones de colaboración compartiendo conocimientos, habilidades y recursos entre profesionales.</p> <p>De igual forma, destaca la importancia de utilizar medios alternativos para presentar la información mediante juegos, videos, material concreto, entre otros, garantizando el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes según lo planteado por Guzmán, et. al. (2013).</p> <p>No obstante, no especifica los elementos que facilitan la comunicación interdependiente entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial o si demuestran paridad al manifestar que valoran la contribución de otro según Villa, et. al. (2008).</p>
DA 3	“La planificación está organizada de antes por el departamento, entonces más bien buscamos las estrategias de la clase, adecuar el material”.		El tercer entrevistado menciona que la planificación está estipulada por el departamento correspondiente, pero que en coordinaciones buscan estrategias de clase o adecuación de material, estando en concordancia con Villa, et. al. (2008), ya que comparten



	<p>“Entrar a aplicar básicamente la experiencia, los criterios y toda la formación pedagógica de ambos profesionales”.</p> <p>“Hay respeto, buena comunicación. La voluntad también está”.</p>	<p>conocimientos entre profesionales para decidir cómo se llevará la clase o distribuir las funciones de liderazgo.</p> <p>En cuanto al último punto, las funciones de liderazgo no se explicitan.</p> <p>En relación a los aspectos que facilitan los procesos cooperativos de enseñanza, se mencionan el respeto, la buena comunicación y la voluntad (Villa, et. al., 2008).</p> <p>Por lo demás, no se mencionan estrategias concretas para dar acceso al currículo de todos/as los/as estudiantes, debido a que solo se destaca la experiencia, formación o criterios personales, lo cual se contradice con Guzmán, et. al. (2013) quien sugiere determinar estrategias de enseñanza previamente.</p>
<p>DA 4</p>	<p>“La planificación que la trae el profesor jefe, luego la coordinación, después la aplicación que puede llevar inclusive a modificar todo lo anterior”.</p> <p>“Actividades que sean cortas pero precisas, con mucha imagen, audio, cosas que el alumno capte claramente y le quede muy claro lo que tiene que aprender”.</p> <p>“Si no hay una buena coordinación, entonces se limita más el tema”.</p>	<p>La última colaboradora menciona que la planificación la realiza el profesor jefe, la cual es compartida en coordinaciones. Sin embargo, no se explicita si se adecúa o selecciona el material según lo recomendado por Guzmán, et. al. (2013) como elementos claves de la co-docencia al compartir conocimientos o habilidades en horas de coordinación.</p> <p>Aún así, se especifican ejemplos de material para facilitar el aprendizaje de los/as estudiantes, tales como actividades cortas con material audiovisual.</p> <p>En cuanto a los elementos que facilitan el trabajo colaborativo según Villa, et. al. (2008) se destaca la necesidad de hacer una buena coordinación, pero no se menciona si</p>



			existe paridad al manifestar que valoran la contribución entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial.
--	--	--	---

Análisis

Los/as colaboradores/as entrevistados reconocen la importancia del trabajo colaborativo y la coordinación conjunta entre las Profesoras de Educación Diferencial y Docentes de Aula, vinculado a las Orientaciones Técnicas para el PIE y las acciones propuestas por Villa, et. al. (2008). En así que, se menciona la planificación dinámica, la adaptación de contenidos, el uso de material diversificado y considerar medios alternativos para garantizar el acceso al aprendizaje.

No obstante, en cuanto a los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co-docencia, surge una discrepancia, ya que uno de los colaboradores menciona olvidar las recomendaciones de su colega recibidas en coordinaciones, no demostrando paridad al valorar la contribución mutua según Villa, et. al. (2008). Aún así, algunos entrevistados destacan la buena comunicación y el respeto.

Asimismo, cuando se mencionan las estrategias concretas para dar acceso al currículo, las respuestas de los/as colaboradores/as son menos específicas, centradas en la experiencia, formación o criterios personales, contrastando con las sugerencias de Guzmán, et. al. (2013) quien plantea la necesidad de determinarlo previamente en coordinaciones a fin de llevar a cabo una co-docencia efectiva.

Tabla 5 “Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI)”.

Objetivo Específico N°3: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Categoría N°4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).			
Colaborador/a	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
DA 1	<p>“En 1° básico hay un estudiante con TEA y es dependiente, llora si no consigue lo que quiere, hay oportunidades en que entra en crisis. Tiene buena memoria”.</p> <p>“El mayor desafío fue que los demás compañeros se enojaban cuando nuestro estudiante TEA tenía evaluaciones diferenciadas. También hacer la clase para todo el curso mientras él estaba levantando la mano cada dos segundos, le pedía a la educadora que lo atienda”.</p> <p>“La educadora le llevaba guías mayormente para que las resolviera mientras sus compañeros seguían haciendo las otras actividades”.</p>	<p>Llevar a cabo la co - docencia en un curso que cuenta con la participación de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer diferentes niveles en las necesidades de apoyo de los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, representa un desafío tanto para la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, ya que se deben ajustar las estrategias de</p>	<p>El primer colaborador describe al estudiante con TEA como alguien dependiente que llora si no consigue lo que quiere, entrando en crisis en algunas ocasiones. Esto se relaciona con las características propias del diagnóstico según Urbina, et. al. (2017) referida a la flexibilidad mental para el manejo de la frustración.</p> <p>En cuanto a los desafíos, menciona que los compañeros se molestan al tener evaluaciones diferentes a las del estudiante con TEA, además, el desafío de realizar la clase mientras interrumpe constantemente el desarrollo debido a su dependencia, siendo la Profesora de Educación Diferencial quien se encarga de eso.</p> <p>En relación a lo anterior, no se consideran las sugerencias de Guzmán, et. al. (2013) referidas a implementar estrategias de enseñanza equitativas con todo/as los/as estudiantes de un grupo curso, ya que el estudiante con TEA realiza actividades o guías diferentes a las de sus compañeros/as, no siendo parte de la clase.</p>
DA 2	<p>“Son dos, uno en 2°C y</p>		<p>Durante esta entrevista, se destaca la</p>



	<p>otro en 3°B. Un parecido es que son poco sociables, pero todos tienen una manera de aprender súper distinta. Son estructurados”.</p> <p>“Al inicio es un desafío tomar los cursos sin conocerlos. Hay niños que se camuflan, por decirlo de alguna manera, y uno no se da cuenta de quiénes son hasta que llega la educadora diferencial y nos menciona estos niños”.</p> <p>“Se usaron estrategias de entregarle el contenido de una forma estructurada, el paso a paso”.</p>	<p>enseñanza de manera que garantice el acceso equitativo de todos los/as estudiantes (Urbina, et. al., 2017).</p> <p>Los/as estudiantes con TEA deben recibir intervenciones (...) para apoyar en la disminución de barreras en la comunicación y comportamiento social a fin de obtener un impacto positivo en la calidad de vida (OMS, 2017).</p>	<p>participación de dos estudiantes con TEA en 2°C y 3° B respectivamente. Son descritos como poco sociables y con una manera de aprender estructurada. En este sentido, se vincula a lo planteado por Urbina, et. al. (2017) en relación a las necesidades de apoyo en la comunicación e interacción social.</p> <p>Asimismo, se menciona el desafío para identificar quiénes son los estudiantes que presentan TEA, por lo que podría inferirse que el entrevistado desconoce las características propias del diagnóstico mencionadas por Urbina, et. al. (2017) debiendo solicitar a la Profesora de Educación Diferencial que los mencione.</p> <p>Finalmente, se menciona la estrategia presentando en contenido de forma estructurada, lo cual se vincula con brindar apoyo para la disminución de barreras según la OMS (2017).</p>
<p>DA 3</p>	<p>“En 4°B hay una estudiante. Prácticamente ni se nota que tiene TEA, es hasta buena alumna y saca hasta premios”.</p> <p>“Los mayores desafíos considero que corresponden al poco tiempo que existe para planificar clases más inclusivas”.</p> <p>“Como estrategia, la educadora realiza material complementario, o lleva a cabo juegos</p>		<p>El entrevistado menciona que la estudiante con TEA de 4°B no demuestra características del diagnóstico, por lo tanto, podría inferirse que desconoce la definición conceptual de “espectro” en la variación de niveles en las necesidades de apoyo definido por Urbina, et. al. (2017).</p> <p>En reacción a los desafíos, indica la falta de tiempo para planificar clases más inclusivas, contradiciendo lo expuesto por Urbina, et. al. (2017) sobre la necesidad de generar estrategias que garanticen el acceso de todos/as los/as estudiantes, quizá por desconocimiento de dichas</p>



	donde también pueda participar”.		estrategias, respondiendo que es la Profesora de Educación Diferencial quien lleva material complementario o juegos.
DA 4	<p>“Hay varios alumnos con trastornos. En general, hay como siete alumnos TEA en uno de los cursos”.</p> <p>“El desafío más grande es el tema de las pruebas (...). Se ponen nerviosos, etc. Entonces uno necesita el apoyo ahí de la educadora”.</p> <p>“El trabajo es colaborativo, tiene que haber un trabajo colaborativo sí o sí. Coordinar bien las cosas que se van a hacer”.</p>		<p>La colaboradora responde que hay siete estudiantes con TEA en uno de los cursos, lo cual podría ser cierto, sin embargo, se evidencia el desconocimiento sobre aquellos que verdaderamente poseen un certificado con respaldo neurológico o atribuir características mencionadas por Urbina, et. al. (2017).</p> <p>Por otra parte, el desafío mencionado se refiere a tomar evaluaciones, ya que los/as estudiantes se “ponen nerviosos”. En este sentido, se menciona el apoyo de la Profesora de Educación Diferencial y la estrategia del trabajo colaborativo, lo cual coincide con lo expuesto en la OMS (2017) quien plantea la necesidad de disminuir barreras.</p>

Análisis

La mayoría de los/as colaboradores/as demuestra una comprensión adecuada sobre las características de los/as estudiantes con TEA, en relación con la flexibilidad mental para el manejo de frustración, ser estructurados o poca comunicación e interacción social descritas por Urbina, et. al. (2017). No obstante, algunas respuestas sobre las características indican falta de comprensión del espectro y la variación en las manifestaciones del mismo.

Igualmente, se destaca la identificación de algunos desafíos para desarrollar la co-docencia en este contexto, como la dependencia e interrupciones por parte de uno de los estudiantes con TEA y delegar a la Profesora de Educación Diferencial la responsabilidad de atender la situación.

Del mismo modo, la aplicación de estrategias presentando el contenido de forma estructurada y anticipada se vincula con la recomendación de la OMS (2017) para disminuir barreras en el aprendizaje de los/as estudiantes con TEA.

Sin embargo, surge una discrepancia al no considerar las sugerencias de Guzmán, et. al. (2013) sobre la implementación de estrategias equitativas, ya que uno de los estudiantes con TEA realiza actividades totalmente diferentes a las de sus compañeros/as.



Objetivo Específico N°4: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

Categoría N°5: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).

Colaborador/a	Instrumento de recogida de información: Entrevista en profundidad	Teoría	Interpretación
DA 1	<p>“En los cursos de 1° y 2° básico hay unos 50 estudiantes con DI más o menos, entre los inscritos en el PIE y los que no, ya que a la mayoría le cuesta aprender”.</p> <p>“Los mayores desafíos para llevar a cabo la co-docencia fue involucrar al estudiante en las mismas actividades que sus compañeros”.</p> <p>“Una estrategia fue adaptar la presentación de contenido para que el estudiante con DI también pudiese ir a la par con sus compañeros”.</p>	<p>Los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) requieren atención especializada debido a sus limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente en las manifestaciones de las habilidades adaptativas, intelectuales, conceptuales, sociales y prácticas. En consecuencia,</p>	<p>El primer entrevistado indica un total de 50 estudiantes con DI en 1° y 2° básico. Por lo tanto, se observa un exceso en la cantidad de estudiantes con DI según las características descritas por Videla (2016), demostrando desconocimiento sobre las características puntuales, ya que atribuye la limitación en el funcionamiento intelectual sin considerar la conducta adaptativa, social, entre otros. Tampoco conoce si existe el diagnóstico médico, evidenciando desconocimiento sobre los/as estudiantes inscritos en PIE o que requieren apoyo adicional.</p> <p>Igualmente, el desafío mencionado consiste en no involucrar al estudiante con DI en las mismas actividades que los/as compañeros/as. De esta manera, se contradice con la sugerencia de Videla (2016) respecto a generar un ambiente inclusivo, lo cual fue compensado con estrategias de adaptación de la presentación en el contenido.</p>
DA 2	<p>“Tengo un estudiante con DI, se frustra fácilmente, su ánimo para aprender depende de las situaciones que enfrenta”.</p> <p>“Yo creo que el mayor desafío fue la aceptación del resto del curso”.</p>	<p>plantea un desafío la demanda de estrategias pedagógicas flexibles que eliminen las barreras adaptativas a fin</p>	<p>El segundo entrevistado menciona las características del estudiante con DI, quien se frustra fácilmente y su ánimo depende de las situaciones que enfrenta. De este modo, se evidencia una descripción general del diagnóstico, sin especificar u observar limitaciones en las habilidades adaptativas conceptuales,</p>



	<p>“La estrategia para enfrentar este desafío fue la conversación. Hablarles a los demás estudiantes de que aceptaran a su compañera y que se dieran cuenta que todos somos diferentes y todos aprendemos de manera distinta”.</p>	<p>de promover un entorno educativo inclusivo, por la misma razón, que la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula deben establecer las mejores estrategias para implementar la co- docencia en sala (Videla, 2016).</p>	<p>intelectuales, sociales o prácticas. Además, se destaca la aceptación del resto del curso como un desafío importante, lo cual se relaciona con el entorno inclusivo mencionado anteriormente. En relación con esto, se implementa la estrategia de conversar con el curso para la aceptación y sensibilización de las diferencias. Sin embargo, no se habla acerca de estrategias desde la co-docencia para eliminar las barreras hacia el aprendizaje según lo planteado por Videla (2016).</p>
<p>DA 3</p>	<p>“En el 4°básico A hay una estudiante con Discapacidad Intelectual, ella aprende muy lento. Necesita apoyo en el aseo personal, habilidades sociales”.</p> <p>“Se vio dificultada la participación de la estudiante en las mismas actividades que realizaba los compañeros”.</p> <p>“Las estrategias las implementa la educadora, le hacía guías adaptadas, material de apoyo”.</p>		<p>El tercer colaborador indica la participación de una estudiante con Discapacidad Intelectual en 4°básico A, describiendo su aprendizaje como muy lento y necesidades de apoyo en habilidades prácticas de aseo personal o habilidades sociales. Por lo tanto, se relaciona a las características expuestas por Videla (2016). Sin embargo, se observa dificultad para involucrar a la estudiante con DI en las mismas actividades de sus compañeros, lo cual obstaculiza el entorno inclusivo sugerido por Vidal (2016). Por lo demás, se delega a la Profesora de Educación Diferencial la responsabilidad de adaptar guías o entregar material de apoyo.</p>
<p>DA 4</p>	<p>“Un solo estudiante con DI. Ahí el trabajo tiene que ir un poco más lejos, porque ellos requieren muchas más explicaciones para aprender”.</p>		<p>En el caso de la cuarta entrevistada, menciona la necesidad de brindar más explicaciones a un estudiante con DI, ya que le cuesta aprender, lo cual se vincula a lo planteado por Videla (2016) en relación a las limitaciones en las</p>



	<p>“No van al mismo nivel que el resto del curso, entonces hay que dedicarles más tiempo y que no se angustien porque van a desnivel”.</p> <p>“Usar letras más grandes, subrayadas, cosas que le dejen mucho más claro lo que están aprendiendo. Material audiovisual”.</p>		<p>habilidades intelectuales.</p> <p>De igual forma, el desafío coincide con el de sus colegas, ya que indica que el estudiante no va al mismo nivel que el resto de sus compañeros/as. En este sentido, surge la necesidad de emplear estrategias que derriben barreras para la participación según Videla (2016), siendo así que, se mencionan ejemplos de adecuación en la presentación del contenido, usando letras grandes, subrayadas o material audiovisual.</p>
--	---	--	---

Análisis

La mayoría de los/as colaboradores identifica algunas características generales de los/as estudiantes con DI, limitando sus respuestas a aspectos relacionados a las habilidades intelectuales, prácticas o sociales. Además, dos de los entrevistados mencionan un número excesivo de estudiantes con DI, mencionando entre “7” o “50” estudiantes con el diagnóstico. Por lo tanto, se podría inferir la poca comprensión sobre las características del diagnóstico descritas por Videla (2016).

Igualmente, los desafíos para llevar a cabo la co-docencia coinciden en que el/la estudiante con DI, realiza actividades diferentes a las de sus compañeros/as, siendo así que, limita el entorno inclusivo propuesto por Videla (2016) mediante estrategias pedagógicas flexibles. Aun así, algunos/as entrevistados/as mencionan algunos ejemplos de material alternativo para favorecer la participación.



IV. I. Discusión

Durante este capítulo, se exploran las percepciones, experiencias y prácticas reveladas por las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula. Siendo así que, se busca vincular los hilos narrativos y el sustento teórico previamente expuesto, determinando los hallazgos y/o posibles limitaciones de algunos desafíos a fin de dilucidar si coinciden o difieren con los objetivos. De esta forma, se inicia con el primer objetivo específico y su respectiva categoría:

- **Objetivo específico N°1:** Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

En primer lugar, se entrevistó a cuatro Profesoras de Educación Diferencial, quienes relataron y describieron la categoría N°1 del presente estudio: *El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrollan en el Programa de Integración Escolar (PIE)*.

De este modo, se relatan las siguientes acciones desempeñadas por las Profesoras de Educación Diferencial en el departamento PIE:

Primeramente, las colaboradoras relatan la tarea de “ingresar al aula común”, donde asisten estudiantes con o sin NEE, realizando un trabajo colaborativo entre ellas y el/la Docente de Aula llevando a cabo la co-docencia, tema que se profundiza en las categorías subsiguientes. En este sentido, coincide con el sustento teórico señalado por Guzmán, et. al. (2013) quien plantea el “ingreso al aula común” como tarea fundamental de las Profesoras de Educación Diferencial, ya que es un lugar donde existe “una variedad de capacidades, estilos, ritmos, y en ocasiones, dificultades de aprendizaje” (p. 21). Además, es una tarea fundamental según Burgos (2012), ya que “atiende a la diversidad del aula completa a partir del trabajo colaborativo y en un proceso de co–responsabilidad con el profesor de aula en la optimización de la enseñanza” (p. 77). Por esta razón, se complementa con el/la



Docente de Aula para facilitar la participación de dichos estudiantes desde un trabajo colaborativo.

Asimismo, todas las entrevistadas destacan la labor de realizar sesiones especializadas en el “aula de recursos” (fuera del aula común) a fin de afianzar, potenciar o desarrollar las habilidades descendidas de manera personalizada. De esta forma, se vincula a las orientaciones del MINEDUC (2013) en las que se destaca la importancia de brindar apoyos especializados para aquellos/as estudiantes con NEE, ya sean transitorias o permanentes. Según Guzmán, et. al. (2013) “el apoyo adicional debe ser entregado en un espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos” (p. 13). En consecuencia, se alinea con las directrices actuales al destinar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Además, las colaboradoras mencionan la técnica de “observación” para determinar cómo aprende un/a estudiante con NEE, ya que visualizan comportamientos, patrones, ritmos o estilos de aprendizaje en su ambiente natural. Sin embargo, esto difiere con las directrices del marco teórico, ya que es fundamental complementar dicha técnica con otros métodos, específicamente con los instrumentos de evaluación, test o la aplicación de pruebas formales e informales que determinan el nivel de las distintas áreas (Gates y Bazán, 2002). Por consiguiente, este hallazgo se limita a una sola fuente para recoger datos relevantes en los/as estudiantes, lo que podría afectar una correcta selección de estrategias para compensar o subsanar sus necesidades individuales.

- **Objetivo específico N°2:** Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

Por otra parte, surge la categoría N°2 sobre: *La co-docencia*. En este apartado, se entrevista a las Profesoras de Educación Diferencial y a los/as Docentes de Aula



respectivamente, ya que ambos son los/as profesionales que deben trabajar en equipo.

En relación con lo anterior, los/as colaboradores/as explican cómo se distribuyen las responsabilidades. En este sentido, el MINEDUC (2013) refiere la distribución de responsabilidades en “la planificación, la instrucción y la evaluación de un grupo curso” (citado en Guzmán, et. al., 2013, p. 44):

- Todas las Profesoras de Educación Diferencial mencionan que el/la Docente de Aula se encarga de realizar la planificación, la cual es compartida en coordinaciones para realizar adecuaciones en conjunto.
- La mitad de los/as Docentes de Aula indica estar encargado de la planificación, otro asegura realizarla en coordinaciones con la Profesora de Educación Diferencial y un último afirma realizar la mayor parte de la clase.

En cuanto a la instrucción, la mayoría de entrevistado/as coinciden en la utilización de los enfoques de “apoyo” y “en equipo”, argumentando que iniciaron la codocencia a partir de clases dirigidas por el/la Docente de Aula, mientras los/as estudiantes con NEE eran atendidos por la Profesora de Educación Diferencial, progresivamente fueron conociendo al curso y generando una confianza entre ambos profesionales para impartir la clase simultáneamente.

Sin embargo, en las respuestas de algunos/as participantes no se evidencia un consenso para la selección del enfoque, ya que algunos/as afirman que “depende del día” “se va jugando con los enfoques” “se ve en la misma clase”. Contradiendo lo sugerido por Rodríguez (2014) quien plantea la importancia de que “Los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p. 223). Por lo tanto, podría tener implicaciones en la eficacia y coherencia de la codocencia, siendo necesario explorar estrategias que faciliten la toma de decisiones



conjuntas en este ámbito, planificando previamente los roles a fin de llevar a cabo una clase efectiva desde la co-docencia.

En cuanto a la categoría N°3: *Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co - docencia*, se visualiza el cumplimiento o incumplimiento de la normativa vigente establecida por el MINEDUC:

- Todas las Profesoras de Educación Diferencial entrevistadas aseguran compartir estrategias a su co-docente durante las coordinaciones, ideas para adecuar el material u ofrecer formas alternativas de presentar la información. Dentro de estas estrategias se nombraron ejemplos de las pautas DUA, presentando la información de distintas maneras a través de material audiovisual, rutinas de clase, entre otros. También mencionan adecuar evaluaciones, aunque una de las entrevistadas asegura que sus co-docentes no consideran sus sugerencias, sintiéndose “pasada a llevar”.
- Aunque los/as Docentes de Aula aseguran tomar en cuenta algunas recomendaciones de las Profesoras de Educación Diferencial. No obstante, uno de los participantes confiesa olvidar las sugerencias recibidas en coordinación debido a la limitación de los tiempos y el trabajo.

De esta forma, el hallazgo refleja una tensión entre la intención de colaboración y las restricciones prácticas del entorno educativo, siendo el “tiempo” y “el trabajo” un factor que afecta la implementación de algunos acuerdos.

Asimismo, según las orientaciones del MINEDUC (2013) es fundamental potenciar la responsabilidad individual, definida en el marco teórico de la presente investigación como las tareas que cada profesional debe cumplir, reconociendo la importancia de sus acciones en la co-docencia destinando espacios para autoevaluar el desempeño personal (Guzmán, et. al., 2013).

A pesar de esto, la mayoría de los/as entrevistados afirma tener una “buena relación” con sus colegas co-docentes, ya que demuestran elementos claves del



trabajo colaborativo, como la “retroalimentación mutua”, “respeto de opiniones” y “buena comunicación”. Siendo así que, se alinea con la propuesta de Cook y Friend (1997) quienes mencionan que “Se necesita comunicación para que exista una retroalimentación constante y para que la co-docencia funcione de la mejor manera” (citado en Díaz, et. al., 2022, p. 133). Además, se vincula con las orientaciones del MINEDUC (2013) en cuanto a cumplir con los elementos que favorecen la comunicación interdependiente entre profesionales, como la interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, evaluación de progresos y responsabilidad individual (Guzmán, et. al., 2013).

- **Objetivo específico N°3:** Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- **Objetivo específico N° 4:** Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

De esta manera, surgen dos categorías importantes en la presente investigación, ya que termina de relacionarse con el objetivo general y los últimos objetivos específicos, por lo tanto, se discuten los resultados de la categoría N°3: Desafíos de la co-docencia aplicada a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA); y de la categoría N°4: Desafíos de la co-docencia aplicada a estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Durante esta etapa, los/as entrevistados debían describir la manera de aprender de los/as estudiantes con TEA y DI, pero también se les permitió describir otras características propias de ambos diagnósticos.

- Las Profesoras de Educación Diferencial indicaron la presencia de 1 a 2 estudiantes con TEA o DI por curso. Además, describieron algunas características comunes: Si presentaba TEA, nombraron la diversidad en las formas de aprender, ya sea auditivo, concreto o con preferencias definidas; asimismo, los/as estudiantes con DI tenían características similares,



mayormente visuales, concretos, seguían instrucciones simples, poca autonomía, sin habilidad para inferir, que el contenido “a veces es abstracto” para ellos/as.

- Los/as Docentes de Aula no coincidieron en sus respuestas. Uno de los participantes afirmó una presencia aproximada de 50 estudiantes con DI en los cursos de primer ciclo, argumentando que “a la mayoría le cuesta aprender”. Una segunda colaboradora indica un total de 7 estudiantes con TEA en uno de los cursos. Por otra parte, la mayoría de los/as participantes describió características en común de estos/as estudiantes, como niños/as “dependientes”, propensos a llorar o “entrar en crisis” y “dificultades” para aprender, un tercer entrevistado nombró las necesidades de apoyo en el aseo personal y habilidades sociales.

En este sentido, se visualiza la concordancia en función de las características de ambos diagnósticos respaldados por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM-5) que describe el TEA como un “trastorno del desarrollo neurológico” con necesidades de apoyo en las áreas de rigidez cognitiva, comunicación e interacción social. Mientras que el DI es definido como limitaciones significativas en la conducta adaptativa, habilidades intelectuales, conceptuales, sociales y prácticas (APA, 2013). Esta coincidencia puede tener implicaciones para el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes a los niveles de apoyo requeridos según sus necesidades en las habilidades mencionadas.

No obstante, se evidencia una diferencia entre las cifras proporcionadas por algunos/as Docentes de Aula y las establecidas por el MINEDUC (2013), ya que señalaron la presencia de “7 estudiantes con TEA en un curso” o “50 estudiantes con DI” respectivamente, pero la normativa vigente determina que “cada curso puede incluir un máximo de dos estudiantes que presenten NEE permanentes” (Guzmán, et. al., 2013, p. 14). Por lo tanto, observar un número superior al permitido por la normativa podría sugerir una limitación en la identificación precisa de



estudiantes con NEEP, implicando la necesidad de capacitar al personal docente sobre la comprensión de las NEE.

Asimismo, se agrega el desafío de la dinámica del curso, debido a que algunos/as estudiantes se molestan al observar a sus compañeros/as realizar actividades “más fáciles”. Esto genera una situación de exclusión, según los relatos: “un desafío fue la aceptación del resto del curso”. Igualmente, se añade el desafío para adecuar las evaluaciones, ya que es la “parte más difícil”.

Por lo tanto, surge la necesidad de implementar medidas concretas, como la formación continua del cuerpo docente, la asignación de tiempo adecuado para la planificación inclusiva y la promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa. Por lo demás, sólo mediante un trabajo colaborativo integral se podrá construir un entorno educativo inclusivo.



V. Conclusiones y Sugerencias

En conclusión, se cumple el primer objetivo específico relacionado a identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en el PIE, en el cual se destaca la tarea principal: Ingresar al “aula común” a fin de desarrollar la co-docencia; y como segunda tarea principal: La realización de sesiones especializadas en el “aula de recursos”.

En este sentido, la Educación Especial no solo atiende de manera individual los casos de NEE, sino que, al ser una disciplina en Pedagogía de Educación Diferencial, se complementa en la planificación, instrucción y evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje “(...) realizando apoyos preferentemente, en el aula común (Marchant, et. al., 2018, p. 69).

Igualmente, se identifican tareas sobre la documentación ministerial a través del llenado de formularios, realización de actas en libros de registro PIE, aplicación de instrumentos evaluativos, redacción de informes psicopedagógicos, entre otros nombrados por las colaboradoras, cuyo propósito se enfoca en lograr determinar los apoyos especializados.

Por este motivo, las tareas y labores desempeñadas por las Profesoras de Educación Diferencial en el PIE tienen el objetivo de lograr la inclusión, definida en el marco teórico por Sarto y Venegas (2009) como:

La inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos (citado en Leal y Cárdenas, 2014, p. 15).

No obstante, en relación a la tarea de recolectar información para comprender el proceso de aprendizaje, se destaca el uso mayoritario de la observación, lo cual podría generar resultados subjetivos sobre sus ritmos, estilos o habilidades. Por



consiguiente, se sugiere complementar con otras técnicas sugeridas por Gates y Bazán (2002) como los instrumentos evaluativos, test, pruebas formales o informales, entre otros, a fin de identificar las necesidades de apoyo mediante un proceso integral.

Asimismo, se describe la tarea de las Profesoras de Educación Diferencial respecto a la colaboración estrecha con los/as Docentes de Aula, evidenciando tensiones en el incumplimiento de algunas recomendaciones entregadas en horas de articulación, ya que, a pesar de los esfuerzos por la implementación efectiva de la colaboración, podrían surgir factores como la falta de claridad en las expectativas, la resistencia al cambio o la poca comprensión de las sugerencias formuladas.

Por este motivo, se sugiere gestionar espacios para compartir inquietudes entre profesionales mediante una comunicación abierta, efectiva y demostrando escucha activa, valorando la contribución del otro al demostrar paridad. Aun así, lo compartido en coordinaciones es de “carácter voluntario”, es decir, ambas partes cuentan con el derecho de aceptar o rechazar ideas del equipo, ya que no se imponen (Villa, et. al., 2008).

En cuanto al segundo objetivo específico, se logran describir las orientaciones del PIE para la co-docencia, revelando elementos fundamentales en su aplicación según el MINEDUC (2013):

- Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo: En cuanto a la selección de estrategias, ambos profesionales demuestran conocer alternativas para garantizar el aprendizaje de todos/as los estudiantes, ya que se nombran algunas adecuaciones de acceso o apoyos específicos. Aún así, se debe seguir fortaleciendo el diálogo sobre las fortalezas y debilidades del curso a fin de tener un panorama y seleccionar estrategias coherentes.
- Elaboración de plan de apoyo individual: Según los relatos, los/as estudiantes con NEE cuentan con guías o actividades adaptadas por las Profesoras de Educación Diferencial, evidenciando la necesidad de incluir



al/la Docente de Aula en dicha responsabilidad, ya que pertenecen al curso como todos/as sus compañeros.

- Diseño de evaluación y registro de aprendizajes: Los resultados de la investigación revelan la necesidad de involucrar a las Profesoras de Educación Diferencial en la confección de evaluaciones porque realizan adecuaciones en conjunto al/la Docente de Aula.

Pese a lo cual, se evidencia el desafío para seleccionar el enfoque de co-docencia pertinente a las características y necesidades del curso, debido a las diferencias en las respuestas, en las cuales se afirma poca coordinación estructurada para su elección, variando según el día o criterios personales. Por lo tanto, se sugiere seguir las sugerencias de Rodríguez (2014) “Es importante que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p. 223).

A pesar de los desafíos mencionados, los relatos coinciden en la importancia de la relación interpersonal positiva entre profesionales, cumpliendo con los procesos interdependientes que favorecen los elementos de la co-docencia descritos por el MINEDUC.

Con respecto al tercer y cuarto objetivos específicos, se visualizan coincidencias en algunas características particulares de los/as estudiantes con TEA y DI. Sin embargo, se identificaron inconsistencias en las cifras reportadas por los/as Docentes de Aula, demostrando desconocimiento sobre el total máximo de estudiantes con NEE por curso según la normativa del MINEDUC.

De la misma manera, se analizan los principales desafíos para llevar a cabo la co-docencia en estos cursos, destacando los siguientes resultados:

1. Confusión por parte de algunos/as Docentes de Aula en relación a las características o necesidades individuales, evidenciado al mencionar frases como “prácticamente ni se nota que tiene TEA” o “uno no se da cuenta de



quiénes son hasta que llega la educadora diferencial y nos menciona estos niños”. A veces estigmatizando de manera injusta al decir que son “niños disruptivos”.

Teoría: “Un 60% está en desacuerdo respecto a la afirmación de que su formación docente le posibilita identificar las diferentes necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con NEE” (García y Garzón, 2020, p. 9); “El profesorado del sistema general no estaba preparado para recibir en sus aulas a alumnos con discapacidad” (Calderón, 2003, p. 10). La limitante del “poco tiempo” para planificar clases inclusivas, debido a la responsabilidad de cumplir con múltiples tareas.

Teoría: Urbina, et. al. (2017) plantea la necesidad de destinar espacios para planificar y generar estrategias que garanticen el acceso de todos/as los/as estudiantes.

2. El/la Docente se encarga de dirigir la clase delegando a la Profesora de Educación Diferencial la responsabilidad de atender a los/as estudiantes con NEE.

Teoría: “La responsabilidad recae en el especialista y no se implica la comunidad” (Calvo, 2012, p. 22); “Los docentes en su mayoría, no cuentan con una formación específica –estipulada en la norma– para atender a la diversidad” (Oviedo y Armírola, 2014, p. 167).

3. No involucrar al estudiante en las mismas actividades que sus compañeros/as, ya que generalmente se encuentra con otro tipo de adaptaciones y apoyos específicos.

Teoría: “Bajas expectativas por parte de los profesores, reproduciendo de nuevo propuestas “segregadas” centradas en el alumno con NEE, donde la responsabilidad recae en el especialista y no se implica la



comunidad” (Calvo, 2012. p. 22); “Aparecen situaciones de gran desigualdad, sobre todo para los alumnos con discapacidad intelectual [o espectro autista], los cuales muestran los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación” (Calvo, 2012, p. 26).

De este modo, se visualiza la importancia del rol de las Profesoras de Educación Diferencial en los desafíos de la co-docencia, ya que actúan como mediadoras entre la práctica y la teoría inclusiva, facilitando la aplicación de normativas vigentes.

Respecto a esta tarea, las Profesoras de Educación Diferencial están capacitadas para gestionar talleres de capacitación sobre las leyes y directrices actuales, charlas sobre la inclusión, igualmente, temas puntuales como: Enfoques de co-docencia, rol del Equipo de Aula, diagnósticos de NEET o NEEP, adecuaciones de acceso, PACI, tipos de adecuaciones para las evaluaciones, entre otros. De esta manera, contribuye en la construcción de un entorno educativo integral.

De acuerdo al autor Burgos (2012) citado en los primeros capítulos de la presente investigación:

La tarea del Educador Diferencial no sólo es apoyar a un niño/a, sino que a todos los niños/as que participan del Programa de Integración Escolar de un determinado curso e idealmente atender a la diversidad del aula completa a partir del trabajo colaborativo y en un proceso de co-responsabilidad con el profesor de aula en la optimización de la enseñanza y, consecuentemente, en la optimización del rendimiento y aprendizaje de todo el grupo curso (Burgos, 2012, p. 77).

En consecuencia, esta investigación entrega contribuciones para abordar los desafíos asociados a la co-docencia en cursos de primer ciclo de enseñanza básica donde asisten estudiantes con TEA y DI, revelando la importancia de la capacitación, formación y colaboración efectiva entre las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula. Además, se sugiere priorizar la



sensibilización sobre las directrices actuales y la promoción de una comunicación efectiva, fortaleciendo el trabajo colaborativo y garantizando el aprendizaje integral de todos/as los/as estudiantes.



Bibliografía

Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., & Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008. Recuperado de:
https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_discapacidad_intelectual.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - DSM - 5*. Recuperado de:
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Asociación Americana sobre el Retraso Mental - AAMR (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo, traducción de Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro, 10ª ed., 1ª reimpresión*. Alianza Editorial. Madrid, España. Recuperado de:
https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_Psico/AAMR-LibroTrabajo.pdf

Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno. Recuperado de:
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yr2CEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=validez+y+confiabilidad+cualitativo+RETROALIMENTADA+POR+EXPERTOS&ots=1zG_n_QRDm&sig=ozgRnvbt1ZMuaXWrA3_U-H3NkXg#v=onepage&q&f=false

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de:
<https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>

Burgos, C. O. (2013). *El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas?* Temas de Educación. Valparaíso, Chile. Recuperado de:



<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>

Calderón, R. S. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educación*. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Calvo, M., & Verdugo, M. (2012). *Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?*. Edetania. Salamanca, España. Recuperado de:

<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/742/252->

[Texto%20del%20art%3%adculo-671-1-10-](https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/742/252-Texto%20del%20art%3%adculo-671-1-10-)

[20171126.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/742/252-20171126.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Carrión, M. & Santos, O. (2019). *Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes*. Universidad Técnica de Machala. Conrado, Ecuador. Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-195.pdf>

Castro, R. (2015). *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la región de Coquimbo*. Editorial Universidad de la Serena. Recuperado de:

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xgBtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&d>

[q=+educaci%C3%B3n+diferencial+&ots=nBmupK5K-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xgBtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=+educaci%C3%B3n+diferencial+&ots=nBmupK5K-)

[m&sig=fC6gyrE9HVKTpsk5_MNpBvShwLY#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%2](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xgBtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=+educaci%C3%B3n+diferencial+&ots=nBmupK5K-m&sig=fC6gyrE9HVKTpsk5_MNpBvShwLY#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%2)

[Odiferencial&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xgBtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=+educaci%C3%B3n+diferencial+&ots=nBmupK5K-m&sig=fC6gyrE9HVKTpsk5_MNpBvShwLY#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%2Odiferencial&f=false)

Celis Alcaláa, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. Ciudad de México, México.

Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2022/un221b.pdf>

Corral, E., Lozada, W., & Mayorga, E. (2022). *Estrategias adecuadas en la enseñanza del inglés para estudiantes de grado octavo con necesidades educativas especiales en el Colegio Adventista de Ibagué*. Tolima, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/1205/ESTRATEGIAS%20AD>

[ECUADAS%20EN%20LA%20ENSE%3%91ANZA%20DEL%20INGL%3%89S%](http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/1205/ESTRATEGIAS%20AD ECUADAS%20EN%20LA%20ENSE%3%91ANZA%20DEL%20INGL%3%89S%)



[20PARA%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20GRADO%20OCTAVO%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES%20EN%20EL%20COLEGIO%20ADVENTISTA%20DE%20IBAGU%20c3%89%20-%20TOLIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Cruz Vadillo, R. (2014). *Integración e inclusión educativa vs. Integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo*. Revista mexicana de investigación educativa. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a13.pdf>

Del Valle, F., García Pérez, A., & Losada del Pozo, R. (2022). *Trastornos del espectro del autismo*. Madrid, España. Recuperado de:

<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/08.pdf>

Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v16n1/0718-7378-rlei-16-01-131.pdf>

Domínguez, S. (2007). *El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa*. Revista Cubana de Salud Pública. La Habana, Cuba. Recuperado, de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v33n3/spu20307.pdf>

Duque, H., & Granados, E. (2019). *Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología*. Pensando Psicología. Barranquilla, Colombia. Recuperado de:

<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956/2771>

Escudero, J. (2010). *Esbozo de la Educación de la Educación Especial en Chile: 1850 - 1980*. Revista Educación y Pedagogía. Recuperado de:
file:///C:/Users/itabe/Downloads/Dialnet-

EsbozoDeLaEducacionEspecialEnChile18501980-3648667%20(1).pdf



Flores, R., Jiménez, J., & García, E. (2015). *Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos*. Revista electrónica de investigación educativa.

Recuperado de:

<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n2/v17n2a3.pdf>

Galindo Gallardo, J. B., & Leiva Poza, C. M. (2018). Prácticas pedagógicas desde el marco de la educación inclusiva que efectúan la profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación de los cursos de 2° y 3° básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz. Concepción, Chile. Recuperado de:

<https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/718/a41367.pdf?sequence=1>

García, S., & Garzón, F. (2020). *Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa*. Voces de la Educación. Córdoba, España. Recuperado de:

<https://hal.science/hal-02906554/>

Gates, Z., & Bazán, D. (2002). *Manual para la evaluación psicopedagógica*. Santiago, Chile. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Zaynab-Gates/publication/299560353_Manual_para_la_evaluacion_psicopedagogica/links/61f0e2f9dafcdb25fd502d90/Manual-para-la-evaluacion-psicopedagogica.pdf

González, S., & Ubilla, V. (2007). Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Retraso del desarrollo y discapacidad intelectual. Gobierno de Chile, MINEDUC. Recuperado de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaIntelectual.pdf>

Gurdián, A. (2010). *El enfoque cualitativo en la investigación socio educativa*. San José, Costa Rica. Recuperado de:

<http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>



Gutiérrez, X., Rivera, C., Henríquez, L., & Neveu, R. (2023). *Evaluación de necesidades educativas especiales en Chile: análisis diacrónico de la política educativo*.

Recuperado de:

<https://ve.scielo.org/pdf/arete/v9n17/2443-4566-arete-9-17-127.pdf>

Guzmán, A., Arredondo, T., González, S., Salazar, G. & Díaz, E. (2013). *Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General & Unidad de Educación Especial. MINEDUC. Santiago, Chile. Recuperado de:

de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. McGraw Hill Educación. Recuperado de:

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Jaramillo, L., & Puga, L. (2016). *El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación*. Quito, Ecuador. Recuperado de:

https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14007/1/soph_n21_Jarramillo_Puga.pdf

Lampert-Grassi, M. P. (2018). *Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. In Biblioteca Nacional del Congreso de Chile/Asesoría técnica parlamentaria (Vol. 11).

Recuperado de:

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf

López, N. & Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de:



<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todo%20y%20t%c3%a9cnicas%20de%20investigaci%c3%b3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

Leal, K., & Cárdenas, J. (2014). *Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>

López, S. & Valenzuela, B. (2015). *Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Revista Médica Clínica Las Condes. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085#bib0020>

Manghi, D., Julio, C., Consejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. & Díaz, C. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI*. Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18053>

Marchant, C., & Rivera, D. (2018). *El rol del educador diferencial en Chile y sus transformaciones: cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre el 1990 y el 2017* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4629/TPEDIF%20108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Salud - MINSAL (2023) Ley N° 21.454 - *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, salud y educación*. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2023/03/10/43498/01/2284193.pdf>



Ministerio de Educación - MINEDUC (2023). *Preguntas Frecuentes Ley 21.545 - Respuestas orientadas para la llegada de la ley TEA a las comunidades educativas*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>

Ministerio de Educación - MINEDUC (2018). *Decreto N° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Ministerio de Educación – MINEDUC (2015). *Decreto N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. División de Educación General, Unidad de Currículum. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación – MINEDUC (2015). *Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación – MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General & Unidad de Educación Especial. MINEDUC. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>



Ministerio de Educación – MINEDUC (2009). *Decreto Supremo N° 170: Fija Normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones de Educación Especial*. Santiago, Chile.

Recuperado de:

https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación – MINEDUC (2009). *Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación - MINEDUC (1999). *Reglamenta el funcionamiento de los grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país*. Recuperado de:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231714270.DecretoN29199.pdf>

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. *Acta colombiana de psicología*. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Molina, M., Ampudia, M., Aguas, S. J., Guasch, L., & Tomás, J. (1999). *Desarrollo del lenguaje. Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España. Recuperado de:

https://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/09/desarrollo_del_lenguaje_2-2.pdf

Organización Mundial de la Salud (2017) *Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de:

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Oviedo, P., & Armírola, L. (2014). *Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<investigacion.pdf> (clacso.edu.ar)



Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/download/55488276/dua_pautas_intro_cv.pdf

Peralta, J. (2021). *Estrategias metodológicas basadas en juegos para potencializar el aprendizaje en la multiplicación y división en matemáticas de los estudiantes del quinto año de la Unidad Educativa Miguel Díaz Cueva, período 2019-2020*. Cuenca, Ecuador. Recuperado de:

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20172>

Peredo, V., & Rocío, Á. (2016). *Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones*. *Revista de Investigación Psicológica*. La Paz, Bolivia. Recuperado de:

http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad docente: un desafío permanente*. *Revista Enfoques Educativos*. Recuperado de:

http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Retamal, J. & Briceño, M. (2016). *Habilidades de co – docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Concepción, Chile. Recuperado de:

<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/321/322>

Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18059>

Rodríguez, S. (2002). *El diagnóstico para el tratamiento de los trastornos mentales y psicopedagógico del niño*. San José, Costa Rica: EUNED. Recuperado de:



https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Rodr%C3%ADguez%2C+S.+%282002%29.+El+diagn%C3%B3stico+para+el+tratamiento+de+los+trastornos+mentales+y+psicopedag%C3%B3gico+del+ni%C3%B1o.+San+Jos%C3%A9+%2C+Costa+Rica%3A+EUNED.&btnG=

Ríos Hernández, M. (2009). *La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Recuperado de:

<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n3/art07.pdf>

Tachoures, R. (2023). *Manual Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. ICEPH. Valparaíso, Chile. Recuperado de:

<https://www.iceph.cl/wp-content/uploads/2021/11/Manual-Las-necesidades-educativas-especiales.pdf>

Taylor, S. & Bogdan, R. (2008). *La entrevista en profundidad. Métodos cuantitativos aplicados*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA_DE_EVERTSON.pdf#page=192

Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios pedagógicos*. Valdivia, Chile. Recuperado de:

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>

Urbina, H., Basualto, R., Durán, C. & Miranda, O. (2017). *Prácticas de co – docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*. Recuperado de:

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>

Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. *Revista de educación*. Recuperado de:

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146



Videla, R. (2016). *Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. Revista de investigación psicológica*. San Pablo, Bolivia. Recuperado de:

http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *Una guía para la co-enseñanza: consejos prácticos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (vol. 2)*. Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18059>

Zúñiga, A., Balaña, N. & Salgado, M. (2017). *Los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Pediatría integral*. Barcelona, España. Recuperado de:

<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>



Anexos



Pauta de evaluación de Jueces

Nombre de los Evaluadores	Domingo Bazán Campos Camila Marchant Fernández María de los Ángeles Valdés
Títulos y Grados	Camila Marchant: Doctora en Pedagogía, especialización en Inclusión Educativa; Post doctorado de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en América Latina. Domingo Bazán: Pedagogo, Licenciado en Educación y Diplomado en Ciencias Sociales, Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. María de los Ángeles Valdés: Docente programa Advance en Pedagogía de Educación Diferencial, Magíster en Educación.
Fecha	02/12/2023

Objetivo General: Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co – docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

- **Objetivos Específicos**

OE 01 - Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - docencia del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

OE 03 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

OE 04 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).



1. ENTREVISTA PROFESORAS DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL (OE 01 - 02 - 03 - 04)

Dimensiones	Categorías	Definición	Opinión Jueces																				
OE 01 - Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).																							
Labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial.	C1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).	Según Bravo (2009) "La Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área" (citado en Manghi, et al., 2012, p. 48).	<p>P1: Describenos, como Profesora de Educación Diferencial ¿Cuáles son las funciones y labores que desempeñan en el departamento del Programa de Integración Escolar (PIE) del Colegio Claudio Matte?</p> <table border="1" data-bbox="953 508 1959 662"> <thead> <tr> <th data-bbox="953 508 1285 602">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1285 508 1604 602">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1604 508 1959 602">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="953 602 1285 662"></td> <td data-bbox="1285 602 1604 662"></td> <td data-bbox="1604 602 1959 662"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P2: ¿Cuál es el proceso que realizas para comprender cómo aprenden tus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pertenecientes al primer ciclo de enseñanza básica?</p> <table border="1" data-bbox="953 849 1959 1003"> <thead> <tr> <th data-bbox="953 849 1285 943">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1285 849 1604 943">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1604 849 1959 943">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="953 943 1285 1003"></td> <td data-bbox="1285 943 1604 1003"></td> <td data-bbox="1604 943 1959 1003"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P3: Desde tu labor como Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo contribuyes al progreso en el aprendizaje de tus estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p> <table border="1" data-bbox="953 1190 1959 1344"> <thead> <tr> <th data-bbox="953 1190 1285 1284">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1285 1190 1604 1284">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1604 1190 1959 1284">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="953 1284 1285 1344"></td> <td data-bbox="1285 1284 1604 1344"></td> <td data-bbox="1604 1284 1959 1344"></td> </tr> </tbody> </table>			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																					
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																					
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																					



			Observaciones:
--	--	--	----------------

Dimensiones	Categorías	Definición	Opinión Jueces		
OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.					
Las orientaciones Programa de Integración Escolar (PIE) relacionadas a la co-docencia.	C3: Co - docencia.	Definida por Guzmán, et al. (2013) como “un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (p. 44).	P4: Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre las Profesoras de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula?		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
			Observaciones:		
			P5: Considerando los distintos enfoques de co – docencia orientados para el Programa de Integración escolar ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co- docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula?		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
			Observaciones:		
			P6: La co- docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula ¿Cómo se adapta a las necesidades de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?		



			<table border="1"> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><i>Observaciones:</i></p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem									
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
	<p>C4: Orientación desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co - docente.</p>	<p>Las “Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)” describe los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para garantizar el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, siendo el punto N°3 donde se abordan las orientaciones sobre el trabajo colaborativo y co - docencia, constituyendo una herramienta que contribuya y apoye el trabajo entre profesionales (Guzmán, et. al., 2013).</p>	<p>P7: Durante las coordinaciones semanales con el/la Docente de Aula ¿Cómo coordinan la planificación de clases, presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p> <table border="1"> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P8: ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo a los estudiantes con Necesidades Educativas (NEE)?</p> <table border="1"> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P9: Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co - docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).</p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													



			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					

Dimensiones	Categorías	Definición	Opinión Jueces		
OE 03 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). OE 04 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).					
Desafíos de la co - docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI).	C5: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).	Llevar a cabo la co - docencia en un curso que cuenta con la participación de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer necesidades de apoyo en los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, representa un desafío tanto para la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, ya que se deben ajustar las estrategias de enseñanza	P10: ¿Cuáles son los cursos donde entregas apoyo? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					
			P11: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					



		<p>de manera que garantice el acceso equitativo de todos los/as estudiantes (Urbina, et. al., 2017).</p>	<p>P12: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <table border="1" data-bbox="993 302 1997 456"> <thead> <tr> <th data-bbox="993 302 1320 394">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 302 1642 394">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 302 1997 394">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="993 394 1320 456"></td> <td data-bbox="1320 394 1642 456"></td> <td data-bbox="1642 394 1997 456"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem									
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
	<p>C6: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).</p>	<p>Los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) requieren atención especializada debido a sus limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente en las manifestaciones de las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. En consecuencia, plantea un desafío la demanda de estrategias pedagógicas flexibles que eliminen las barreras adaptativas a fin de promover un entorno educativo inclusivo, por la</p>	<p>P13: Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <table border="1" data-bbox="993 643 1997 797"> <thead> <tr> <th data-bbox="993 643 1320 735">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 643 1642 735">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 643 1997 735">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="993 735 1320 797"></td> <td data-bbox="1320 735 1642 797"></td> <td data-bbox="1642 735 1997 797"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P14: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p> <table border="1" data-bbox="993 980 1997 1135"> <thead> <tr> <th data-bbox="993 980 1320 1073">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 980 1642 1073">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 980 1997 1073">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="993 1073 1320 1135"></td> <td data-bbox="1320 1073 1642 1135"></td> <td data-bbox="1642 1073 1997 1135"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P15: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													



		misma razón, que la educadora diferencial y el/la Profesor de Aula deben establecer las mejores estrategias para implementar la co-docencia en sala (Videla, 2016).	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					

2. ENTREVISTA DOCENTES DE AULA (OE 02 - 03 -04)					
Dimensiones	Categorías	Definición	Opinión Jueces		
OE 02 - Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.					
Las orientaciones Programa de Integración Escolar (PIE) relacionadas a la co-docencia	C3: Co – docencia.	Definida por Guzmán, et al. (2013) como “un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (p. 44).	P1: Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre usted y la Profesora de Educación Diferencial?		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					
			P2: Considerando los distintos enfoques de co – docencia orientados desde el Programa de Integración Escolar (PIE), los cuales son: Apoyo, paralela, complementaria y en equipo ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co- docencia que llevan a cabo entre usted y la Profesora de Educación Diferencial?		



			<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P3: De acuerdo a la co- docencia que llevan a cabo con la Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo se adapta a las necesidades individuales de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
	<p>C4: Orientación desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co- docente.</p>	<p>Las “Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)” describe los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para garantizar el acceso al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, siendo el punto N°3 donde se abordan las orientaciones sobre el</p>	<p>P4: Durante las coordinaciones semanales con la Profesora de Educación Diferencial ¿Cómo planifican las clases, específicamente en la presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aprueba el ítem</th> <th>Rechaza el ítem</th> <th>Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P5: ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo de todos/as los/as estudiantes?</p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem									
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													



		trabajo colaborativo y co – docencia, constituyendo una herramienta que contribuya y apoye el trabajo entre profesionales (Guzmán, et. al., 2013).	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					
P6: Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co – docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre usted y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).					
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					

Dimensiones	Categorías	Definición	Opinión Jueces		
OE 03 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).					
OE 04 - Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).					
Desafíos de la co – docencia con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autismo	C5: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).	Llevar a cabo la co - docencia en un curso que cuenta con la participación de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual consiste en poseer necesidades de apoyo en	P7: ¿Cuáles son los cursos y asignaturas donde llevas a cabo la co - docencia con la Profesora de Educación Diferencial? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.		
			Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem
<i>Observaciones:</i>					



<p>(TEA) y Discapacida d Intelectual (DI).</p>		<p>los niveles de flexibilidad mental, comunicación e interacción social, representa un desafío tanto para la Profesora de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula, ya que se deben ajustar las estrategias de enseñanza de manera que garantice el acceso equitativo de todos los/as estudiantes (Urbina, et. al., 2017).</p>	<p>P8: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <table border="1" data-bbox="991 298 1997 456"> <thead> <tr> <th data-bbox="991 298 1320 396">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 298 1640 396">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1640 298 1997 396">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="991 396 1320 456"></td> <td data-bbox="1320 396 1640 456"></td> <td data-bbox="1640 396 1997 456"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P9: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <table border="1" data-bbox="991 639 1997 797"> <thead> <tr> <th data-bbox="991 639 1320 737">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 639 1640 737">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1640 639 1997 737">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="991 737 1320 797"></td> <td data-bbox="1320 737 1640 797"></td> <td data-bbox="1640 737 1997 797"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem													



	<p>C6: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).</p>	<p>Los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) requieren atención especializada debido a sus limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, específicamente en las manifestaciones de las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. En consecuencia, plantea un desafío la demanda de estrategias pedagógicas flexibles que eliminen las barreras adaptativas a fin de promover un entorno educativo inclusivo, por la misma razón, que la educadora diferencial y el/la Profesor de Aula deben establecer las mejores estrategias para implementar la co-docencia en sala (Videla, 2016).</p>	<p>P10: Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.</p> <table border="1" data-bbox="991 261 1997 418"> <thead> <tr> <th data-bbox="991 261 1320 358">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 261 1642 358">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 261 1997 358">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="991 358 1320 418"></td> <td data-bbox="1320 358 1642 418"></td> <td data-bbox="1642 358 1997 418"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P11: Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p> <table border="1" data-bbox="991 602 1997 760"> <thead> <tr> <th data-bbox="991 602 1320 699">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 602 1642 699">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 602 1997 699">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="991 699 1320 760"></td> <td data-bbox="1320 699 1642 760"></td> <td data-bbox="1642 699 1997 760"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p> <p>P12: ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?</p> <table border="1" data-bbox="991 902 1997 1060"> <thead> <tr> <th data-bbox="991 902 1320 1000">Aprueba el ítem</th> <th data-bbox="1320 902 1642 1000">Rechaza el ítem</th> <th data-bbox="1642 902 1997 1000">Sugiere modificar el ítem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="991 1000 1320 1060"></td> <td data-bbox="1320 1000 1642 1060"></td> <td data-bbox="1642 1000 1997 1060"></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Observaciones:</i></p>	Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem				Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																			
Aprueba el ítem	Rechaza el ítem	Sugiere modificar el ítem																			



Finalmente, le pedimos un comentario general de la pauta de entrevista:

Muchas gracias



Transcripción de entrevistas - Profesoras de Educación Diferencial

Objetivo Específico N°1: Identificar la labor y funciones de las Profesoras de Educación Diferencial en relación al desarrollo de la co - enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, en el Colegio Claudio Matte, de Viña del Mar con Programa de Integración Escolar (PIE).

Categoría N°1: El rol de las Profesoras de Educación Diferencial relacionado a las funciones que desarrolla en el Programa de Integración Escolar (PIE).

- **Pregunta N°1:** Describenos, como Profesora de Educación Diferencial ¿Cuáles son las funciones y labores que desempeñan en el departamento del Programa de Integración Escolar (PIE) del Colegio Claudio Matte?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Las funciones que desarrollamos en el Colegio Claudio Mate se basan principalmente en que podamos apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en el programa de integración y los apoyamos de dos maneras. Por una parte, ingresamos al aula con ellos, principalmente las asignaturas de lenguaje y matemáticas, en donde realizamos co-docencia y por detrás existe un trabajo realizado con el profesor, planificación, estrategias y material, para apoyar a los estudiantes y también los apoyamos en aulas de recursos, en donde sacamos a los niños de la sala por un periodo y les entregamos apoyo especializado según las necesidades que tengan, que por lo general son lectura y escritura, matemáticas, vamos reforzando algunos contenidos. Perfecto, y como tareas así en el día a día, libro de registro. En el día a día, bueno, además de ingresar al aula, por cada asignatura a la que ingresamos y por cada periodo que ingresamos, tenemos que ir registrándose en nuestro libro PIE y también tenemos que firmar el libro de clases, según nuestro anexo de contrato”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Bueno, dentro de las funciones y labores que se pueden desempeñar en el PIE del colegio, está el ingreso al aula regular, los apoyos especializados a los estudiantes, hacer lo que requiera con sus dificultades, también está el realizar aulas de recurso, donde de igual forma se fomentan habilidades o conocimientos que puedan estar como un poco más descendidos y que requieran, y además, probablemente, etapas administrativas que requiere el PIE, las adecuaciones curriculares según la necesidad de cada caso, implementación del PACI y todo lo que tiene que ver con la documentación final e inicial del programa propiamente tal”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Trabajo con 3° y 4° básico en co-docencia. También, aparte, trabajo colaborativo con los docentes en post del estudiantado para diversificar los procesos de enseñanza. También siento que uno como educadora diferencial igual es como un agente de inclusión en el sistema educativo”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “La función que



desempeño en el Programa de Integración Escolar, brindo aportes en el aula común y en el aula de recursos, realizo trabajo administrativo el cual va dirigida documentación de apoyo a cada estudiante NEE y como ministerial. Tales como: PACI, PAI, EVALUACIONES PARA DETECCIÓN DE NEE, entre otros, y desde lo ministerial, son: la articulación con los docentes, actas de reuniones con profesores y apoderados, además, del trabajo colaborativo que se realiza clase a clase”.

- **Pregunta N°2:** ¿Cuál es el proceso que realizas para comprender cómo aprenden tus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pertenecientes al primer ciclo de enseñanza básica?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Si bien en marzo ya tenemos antecedentes de los diagnósticos que tienen los niños con los que vamos a trabajar, siempre durante las primeras semanas vamos observando cómo ellos se van desarrollando. Porque si bien, claro, a lo mejor tendremos cinco niños con un diagnóstico, no todos tienen la misma necesidad, no todos aprenden de la misma forma, entonces mediante la observación y el trabajo que vamos haciendo en marzo, que es como recién que ingresando, vamos observando qué es lo que van necesitando y qué estrategias podemos ir trabajando con cada uno”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Yo creo que lo primero que uno hace cuando uno quiere evaluar cómo aprenden los chicos es observarlos y conocer también cuáles son sus intereses, sus gustos, sus preferencias, para poder crear una vinculación poco a poco con ellos, considerando que el primer ciclo son unos chicos de un rango etario bastante pequeño, considero que es muy importante la vinculación y considerar sus intereses, eso es completamente importante que necesitamos para poder generar un aprendizaje mucho más significativo”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Para comprender cómo ellos aprenden es super importante el tema de una evaluación inicial porque eso da con qué uno seguir en el fondo. La evaluación inicial es muy importante para ver desde uno partir, también entrevistarse con la familia y observar también al niño de cuáles son sus intereses, habilidades, y los puntos en los que más requieren potenciar”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Las estrategias que implemento son tener una observación directo en el aula común y de recursos ya que en los dos espacios se pesquisar diferentes miradas y apreciaciones las cuales pueden indicar cómo se comportan los/las estudiantes solos o con sus pares, además, realizan un dialogo con cada estudiante para forma un vínculo, complementándolo con una pauta la cual contenga criterios específico de sus estilo de aprendizaje, esto es llevado a cabo sin que el estudiante se dé cuenta para que no se sienta evaluado”.

- **Pregunta N°3:** Desde tu labor como Profesora de Educación Diferencial



¿Cómo contribuyes al progreso en el aprendizaje de tus estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Creo que realizando un buen trabajo con el co-docente que tenemos en el aula. Si bien nosotras tenemos la especialidad, tenemos todos los conocimientos que nos entregan en la universidad, eso no lo podríamos llevar a cabo si no tuviésemos un co-docente que nos permitiera trabajar en el aula. Creo que tener un buen partner, un buen colega que te dé el espacio dentro de la sala, con el que puedas acordar. Con el que puedas acordar qué unidades se van a trabajar, qué actividades se van a hacer, que te dé el espacio a ti también para poder hacer actividades, es lo que nos permite a nosotros poder apoyar también a los estudiantes que tenemos, ya sea estudiantes dentro del PIE como estudiantes del curso, porque trabajamos en realidad con todos porque también hay más estudiantes con necesidades. Claro, tenemos más estudiantes con necesidades que no son del PIE y también apoyamos las necesidades de todos en realidad”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Yo creo que hay que contribuir con distintas herramientas, tanto personales como académicas, para que ellos puedan tener un progreso de distintas áreas. En el ámbito académico es mucho más tangible. En cuanto a su vida personal, la autonomía, también es algo que se tiene que ir progresando y para eso también es muy importante el refuerzo positivo y la estimulación constante. Establecer estrategias y hábitos que nos permitan mantener un control de la ejecución de estas acciones para poder así el lograr ver los progresos a lo largo del tiempo y no solamente que sea un progreso a lo largo del tiempo”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “En primer lugar, como decía anteriormente, darme el tiempo de conocerlos, saber por ejemplo, cuáles son sus habilidades, sus fortalezas, cuáles son sus puntos débiles y desde ahí, siento al considerar un estudiante en su contexto, son muchas las cosas que uno puede hacer algo que sea contextualizado y aterrizado a sus necesidades y también intereses”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Brindándoles estrategias y herramientas para un aprendizaje más significativo, es decir; orientar y guiar en el proceso superando barreras del aprendizaje y que sea un aprendizaje en conjunto logrando así una participación en conjunta en el aula de clases, sin “diferencias” entre un niño con NEE y uno sin NEE”

Objetivo Específico N°2: Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

Categoría N°2: Co-docencia.



- **Pregunta N°4:** Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre las Profesoras de Educación Diferencial y el/la Docente de Aula?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “En realidad todo es responsabilidad compartida. Cuando tenemos nuestra hora de colaboración, existen semanas o días, instancias, en donde es el docente, por ejemplo, el que llega con el material, con las estrategias que encontró con los objetivos y otras veces soy yo la que lo encuentra, pero por lo general se van realizando acuerdos mutuos. No es sólo que la educadora tiene que traer el material. O que ella solamente adecúe el material y el profesor imparta la clase. Me ha tocado, gracias a Dios, codocentes que son muy aplicados en temas de DUA, de evaluaciones diferenciadas. Entonces, realizamos un trabajo muy bueno, pero si tuviese que decir cómo distribuimos las responsabilidades, tratamos de que sea lo más equitativo posible”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Yo me reúno los días jueves con los profesores a coordinar, ahí ellos llegan con los objetivos que se van a trabajar durante la semana siguiente y nos ponemos de acuerdo para destinar el material o la forma en que se realizarán las clases, por ejemplo, yo me encargo de hacer el inicio de algunas clases o el cierre mediante juegos o activación de conocimientos previos, si considero pertinente también hago aportes durante la misma clase. También corrijo los ejercicios o invito a estudiantes a pasar adelante. La responsabilidad es compartida”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Yo creo que eso igual va variando dependiendo del docente, por ejemplo, tenemos horas de trabajo colaborativo. En los mejores casos yo diría es un trabajo en equipo en que los estudiantes igual se sienten beneficiados, porque es como si hubieran dos docentes en el aula, que los están ayudando con sus procesos de aprendizaje. Pero con algunos otros profesores, donde tal vez no está el espacio de trabajo colaborativo, igual se da una co-docencia más de apoyo en algunos momentos”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Se asigna un curso, en el cual se deja estipulado las clases y asignaturas que se dará el apoyo. Luego de esto se realizan articulaciones para lograr un trabajo en conjunto al profesor, el profesor con sus contenidos y por nuestra parte guiando y aportando desde el foco inclusivo organizando y estructurando la clase para que sea accesible para todos los estudiantes con y sin NEE”.

- **Pregunta N° 5:** Considerando los distintos enfoques de co – docencia orientados para el Programa de Integración Escolar (PIE) ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co- docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Sí. Bueno, al menos



en los cuartos básicos, en donde yo trabajo con mis co-docentes, es en equipo. Tratamos de hacer todo a la par. No repartimos la clase. Hay veces que, por motivos de horarios del colegio, no logramos hacer nuestra coordinación. Pero en clases, de todas maneras, la profesora me da la instancia.

Como nos conocemos, a veces solo nos miramos y es como, ya, es tu turno, tú haces esto, yo hago esto otro, nos vamos rotando por la sala para revisar a diferentes niños, entregarles los apoyos tanto de ella como por mi parte. No es solo que yo trabajo con los estudiantes que están en PIE, sino que entre las dos vamos ahí aportando”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Con algunos profesores utilizamos el enfoque de apoyo, por ejemplo, en Ciencias, monitoreo que los estudiantes saquen sus cuadernos, anoten el contenido, entre otros. En matemáticas o lenguaje tengo un rol más activo y podría decirse que utilizo el enfoque en equipo, porque damos la clase con los profesores, yo también soy parte en explicar algunos contenidos”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Yo creo que utilizamos el enfoque de equipo y también el enfoque de apoyo, nos toca en algunos momentos, sí. Yo con algunos docentes apoyo y con otros, o dependiendo de la planificación, hacemos la clase de forma conjunta”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): La mayoría del tiempo se trabaja en equipo aportándonos ideas y estrategias para complementar la diversificación de la implementación de las clases, además, con los docentes de asignatura la dinámica se daba tipo “Pimponero” ya que es muy fluida y las dos tenemos el mismo protagonismo e intervención con los/las estudiantes

- **Pregunta N°6:** La co- docencia que llevan a cabo con el/la Docente de Aula ¿Cómo se adapta a las necesidades de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Tratamos de realizar nuestras actividades lo más diversificadas posible. En nuestras horas de colaboración, la profesora nos plantea qué es lo que vamos a trabajar, los contenidos, y a partir de ahí empezamos a proponer actividades. Entonces, en las actividades, no sé, si tienen que escribir algo, es como, oh, pero tenemos estudiantes que están con dificultades en la lectoescritura, ¿qué hacemos con ellos? Y ahí empezamos a mostrar videos, con lluvia de ideas, a lo mejor si tienen que leer un texto de una fábula, buscamos un video de la fábula, que ellos en vez de escribir respuestas, a lo mejor nos la digan y nosotros la transcribimos, o que ellos hagan un dibujo, o respondan de manera oral. Pero tratamos de, en la coordinación, tratar de abarcar todas las necesidades que podamos para que en el aula también se pueda escribir para que se vea reflejado el trabajo que estamos haciendo. Y esa respuesta que diste se relaciona después con la categoría número cuatro, que son desde las orientaciones”.



Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Bueno, las actividades son pensadas para adaptarse a la mayoría del curso, si bien uno o dos quedan atrasados por sus necesidades, igual se intenta involucrarse mostrando videos, haciendo preguntas orales, se les hace participar cuando se hacen preguntas más fáciles, cosa que ellos se sientan parte de la clase. En realidad, se trata de bajar la complejidad, hacer actividades grupales para que se ayuden entre los mismos estudiantes”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Es siempre considerar en el fondo las necesidades educativas que tenga el estudiante y en función de eso pueden adaptarse diversos el material o las evaluaciones, por ejemplo, los estudiantes que tienen déficit de atención, de repente hacen las actividades más cortas, breves, que se ajusten a las necesidades, a la atención que ellos puedan tener en la actividad”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - V. B. (20/12/2023): “La co-docencia que se llevaba a cabo se adapta principalmente a casos específicos, por ejemplo: Un estudiante con diagnósticos de Discapacidad Intelectual, Trastorno del Espectro Autista o necesidades emocionales se realizaban las dinámicas en la cual la clase se paraba para que los mismos compañeros puedan volver a explicar o dar ejemplos. Además, yo me enfocaba directamente a ellos, como acercarme para ver si están copiando el contenido, si van leyendo al mismo tiempo que sus compañeros o si tenían alguna duda”.

Categoría N°3: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co-docencia.

- **Pregunta N°7:** Durante las coordinaciones semanales con el/la Docente de Aula ¿Cómo coordinan la planificación de clases, presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Bueno, nosotros en el colegio estamos trabajando ahora con las planificaciones anuales, por lo tanto, los docentes mensualmente ya van a tener preparado o más bien como, teniendo un esquema de lo que se va a trabajar. Entonces, en las horas de coordinación vamos visualizando qué es lo que hemos avanzado y a partir de ahí vamos preparando material. Por lo general la docente ya lleva el material preparado y a partir de ese material nosotros empezamos a hacer las adecuaciones pertinentes en conjunto, obviamente”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “En las coordinaciones primero vemos el objetivo que se trabaja, el profesor de aula me explica de qué se trata, vemos algún video, etcétera. Después comenzamos a buscar ideas en internet o yo doy algunas ideas para presentar la información de ese objetivo de aprendizaje



de modo que todos los estudiantes puedan comprenderlo, ya sea con material alternativo, pictogramas, guías de trabajo con instrucciones simples, entre otros”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Bueno en la coordinación se dan espacios que tenemos de trabajo colaborativo y ahí por lo general el profesor de asignatura que presenta el contenido, muchas veces dan ideas de cómo trabajar el contenido y ahí uno como educador diferencial va dando otras alternativas de actividades o de materiales, con su rol pone necesidades educativas especiales de como poder hacer llegar este contenido que fue presentado por el profesor de aula a todo el estudiantado”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - V. B. (20/12/2023): “Las clases suelen ser dinámicas, en el sentido de que en la clase como tal se indica la “ruta de clases” esto anticipa a los estudiantes en cómo se va a parcelar la clase. Se utilizan diversos métodos de accesos como, por ejemplo, realizar actividades en la pizarra, guías, trabajar en grupos, presentación audiovisual, juegos interactivos desde plataformas para complementar el aprendizaje, realizar las clases fuera del aula todo esto con el acompañamiento necesario para que todos logren el objetivo esperado”.

- **Pregunta N°8:** ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo a los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Bueno, nosotros en Cuarto Básico tenemos estudiantes que presentan de fase en lectura y escritura, pero para todos los estudiantes tratamos de siempre aplicar todo lo que aparece en el DUA. Lo que más podamos utilizar. Videos, material de apoyo, matemáticas, apoyos visuales, el lenguaje también tratamos de llevarles unas dinámicas en donde ellos pueden ir ordenando sus cuadernos y que no solo sea escribir hacia el lado, los pueden pintar también. Y en el caso de los estudiantes que presentan un desfase en lectura y escritura, también les llevamos material complementario para que vayan trabajando y vayan progresando en el currículo”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Se utilizan las pautas DUA, es decir, rutinas de clase, motivación, uso de herramientas digitales, a veces los sacamos al patio para ejemplificar algunos contenidos, entre otras cosas. También se hacen adecuaciones en las evaluaciones de los estudiantes que pertenecen al PIE”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Mira realmente yo creo que en ese punto estamos un poco debe porque tal vez teóricamente se sabe mucho lo que hay que hacer, pero no siempre se aplica o se hace, y lo que más se tiende a hacer por ejemplo es disminuir la complejidad de objetivos, asimismo actividades, por ejemplo, hacerles adecuaciones a las actividades de extensión o de formato. Pero igual siento que es algo que está al debe, podría ser mucho más, considerar igual, por ejemplo, actividades más kinestésicas, considerando todos los



estilos de aprendizaje que hay también se podrían ambientar las actividades”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): Como hacía mención anteriormente, la dinámica de la clase se enfoca en entregar el aprendizaje de manera significativa para todos los estudiantes. Que todos tengan acceso con los diversos métodos en donde se presentan los contenidos a desarrollar ya sea de forma física, audiovisual, dentro de la sala o fuera de esta.

- **Pregunta N°9:** Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co – docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre el/la Docente de Aula y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Bueno, dentro de este año, el que podía trabajar con los docentes de cuarto básico, me ha tocado... Son docentes que mantienen una muy buena comunicación, que ya han tenido experiencia trabajando con un equipo PIE. Entonces, la recepción, la comunicación fluida, que pasan a llevar. La recepción que ellos tienen a las adecuaciones que nosotros vamos implementando, a la estrategia y todo, es muy bien recibida. Entonces, eso hace que el trabajo que realizamos sea mucho más o menos con los estudiantes”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Durante este año he tenido una buena experiencia con la mayoría de mis co-docentes, nos respetamos y retroalimentamos mutuamente. Sin embargo, quizá por los tiempos, algunos docentes no consideran mis sugerencias respecto a la adecuación de alguna prueba o realización de material alternativo, por lo que me siento pasada a llevar, pero dentro de todo se logra conversar y llegar a acuerdos con escucha activa, ya que trato de utilizar un lenguaje positivo, dejando registro siempre en correos y en actas del libro de registro”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Ahora me pasa que actualmente en el colegio que estoy trabajando, por lo general los profesores son más jóvenes, entonces siento que ellos están mucho más dispuestos a hacer el trabajo con la educadora diferencial. Creo que igual se da un trabajo de co-docencia a la par, o sea, hay una muy buena comunicación donde la opinión de ambos profesionales es válida e importa mucho”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): Se llega a la decisión de trabajar de manera tal que ambos tengan participación en clases, por lo cual el docente entrega los contenidos que se deben trabajar y en lo que me concierne las herramientas a utilizar ejemplo; se apoya y aporta en la clase realizando un inicio un desarrollo o un cierre de actividad. Se ha realizado guías de apoyo, juegos en base al contenido, un “pase” para el inicio y activar sus conocimientos previos o un pase al final de la clase para observar y repasar el contenido visto, todo esto con un acompañamiento desde mi área.



Objetivo Específico N°3: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Categoría N°4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).

- **Pregunta N°10:** ¿Cuáles son los cursos donde entregas apoyo? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Yo trabajo con cuartos básicos, sin embargo, no tengo ningún estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el curso”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Bueno, los cursos que tengo a cargo son segundos y terceros básicos y los estudiantes que tengo que ver son 4. Todos aprenden de forma diferente, algunos son mucho más concretos que otros. Tienden a eso, que son mucho más concretos en general. Pese a esto igual hay un estudiante que tiene un desfase curricular mucho más significativo que el resto de sus compañeros, que, por los contenidos van mucho más al nivel del grupo de curso”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Estoy en los cursos de 2° básico. Uno de los chicos tiene TEA. Es auditivo diría yo. Es un estudiante que de los temas que le interesan, por ejemplo, las humanidades, tiene mucha afinidad por leer, y de internalizar sobre los temas. La situación es que por ejemplo le apasiona un tema, pero no lo sacas de lo que él cree en relación a ese tema, entonces ahí es complejo mediar para que él considere otros puntos de vista frente a ese mismo tema. En el caso de este estudiante, tiene muchas habilidades porque le interesa aprender y desarrollarse en los temas que a él le gustan, pero más las humanidades. Por ejemplo, las matemáticas no le llaman la atención y cuesta mucho más que se interese en esto o que realice las actividades. Entonces esto igual se ha manejado con darles ciertos espacios de tránsito..., material sensorial que le sirva para estar más atento y para autorregularse en las clases”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “En uno de mis cursos a cargo, se llevó a cabo un cambio de diagnóstico de DEA a TEA. Este estudiante es muy correcto, estructurado, introvertido tiene una participación pasiva en la sala de clases y aunque no se note muy “motivado” ante las clases, se destaca su iniciativa de realizar las actividades”.

- **Pregunta N°11:** Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): No aplica.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Más que la co-



docencia en propiamente tal, dentro de los aspectos desafiantes igual está la dinámica del curso. Además, que el docente también sea conocedor de las cualidades de los estudiantes que presentan en la condición del espectro. Esto igual es un poco difícil de llenar a un principio porque uno tiende a estigmatizar un poco los estudiantes si es que no se sabe las características propias de los estudiantes. Y también está esta chica que mencionaba que tiene un desfase curricular lo cual implica también que es un desafío ambientar a los estudiantes en qué contenidos va ella y por qué existe esta diferencia entre lo que ya está viendo y el resto del curso”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Sí, yo creo que el desafío principal es que muchas veces los docentes de aula regular, a pesar de la edad que tengan, en este caso jóvenes, igual deberían tener un poco más de conocimiento en el tema, porque siento que a veces no saben, por ejemplo las actitudes de este estudiante que le gusta muchas veces ir al baño en las clases porque le sirve para autorregularse, no porque se va a escapar de la clase, sino porque percibe las cosas de una manera distinta. Pasa que muchas veces los profesores lo interpretan como si fuera una falta de respeto o que quiere llamar la atención o que quiere. Entonces cuesta a veces eso, en el desafío de hacerle entender al colega que realmente esas cosas pasan no porque quiera faltarle el respeto, no porque sea algo personal contra él. Tal vez, claro, no va a poder estar todo el rato atento como le gustaría. Yo creo que en ese sentido hay que avanzar bastante en cambiar ese paradigma de cómo se entiende la educación, o qué es lo que, cómo profesores o personas que trabajamos en este ámbito, esperamos de los estudiantes. Muchas veces se espera mucho de ellos, y ni siquiera consideramos lo que tienen o su experiencia”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “El principal desafío fue el acercamiento o llegada a estos estudiantes para lograr tener una interacción con ellos para tuvieran nociones de que yo estoy en el aula de recursos o común para apoyarlos y puedan recurrir a mí”.

- **Pregunta N°12:** ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): No aplica.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Bueno, la comunicación constante con el docente yo creo es una de las estrategias que tienen que estar sí o sí en la co-docencia y además poder generar como dinámicas grupales donde igual ellos puedan con sus mismos compañeros que le pueden encontrar un poquito más la aceptación, el respeto y en cuanto a la co- docencia, cómo implicar y hacer participar al docente de la asignatura también, dentro de los contenidos para los estudiantes y no solamente”.



Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Yo creo que las estrategias en el caso de este estudiante que tiene una personalidad más ansiosa, es poder anticiparse a eso. Siempre debe ser muy estructurado en plantearle las actividades, en lo que se va a hacer en los momentos de la clase”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se implementó las estrategias de acceso, tales como: Sentarse adelante, ruta de aprendizaje, estar al lado de un compañero tutor para que le explique o lo guíe cuando tengas dudas, además, al término de las clases se llevaba a cabo los juegos a todo el curso, pero sabíamos que al realizar juegos concretos o audiovisuales se interesaba mucho más por el aprendizaje”.

Objetivo Específico N°4: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

Categoría N°5: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).

- **Pregunta N°13:** Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Uy, aprenden muy distinto, porque uno de los estudiantes con discapacidad intelectual es quien presenta desfases en la lectoescritura. Entonces, el enfoque ha sido otro, pero si, por ejemplo, me enfocara en el trabajo que hacemos con los dos estudiantes, ¿qué es lo que se hace? Por ejemplo, en el área de matemáticas, ellos son muy visuales y por lo general, los objetivos de matemáticas que van relacionados a, no sé, fracciones, geometría, cosas donde ellos tienen que ir observando, destacan mucho más que, por ejemplo, en el área de numeración, que es en donde tienen que ocupar más sus funciones ejecutivas, cognitivas, y ahí es donde se ven un poquito más descendidos que los compañeros y ahí es en donde entregamos el material de apoyo, estrategias, material concreto, para que ellos puedan lograr el aprendizaje. Pero diría que tienen un aprendizaje mayormente visual. Sí, destacan más así”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Sí, tengo dos, pero uno comparte el diagnóstico con el autismo, también aprende de forma concreta y con instrucciones simples, decirle y guiarlo en lo que debe hacer porque posee cero autonomías, tiene un desfase curricular, lo que implica es que esos contenidos son mucho más bajos en el nivel de los objetivos, que es el grupo de su curso. En cambio, el otro chico, si bien está el nivel del grupo curso, le cuesta mucho más las inferencias en cuanto a las preguntas, la secuencia de los pasos, es un pequeño muy metódico y tiene una buena memoria visual lo que implica que, de cierta forma, que, si se le olvida un paso en algo, el estudiante se pierde en el proceso”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Son 5, con



discapacidad intelectual son más. Porque con TEA en los cursos donde yo trabajo realmente solo hay uno, el que mencionaba anteriormente.

Cómo aprende cada uno. Yo siento que ellos sí son más ¿complejos o concretos? por ejemplo en el tema de trabajar la lecto escritura, incluso a veces sirve tener material más diversificado en cuanto a las letras para trabajar esa área. Me pasó al principio que, llegar y trabajar la lecto escritura con algún tema a veces podía resultar muy abstracto para su forma de entender, entonces finalmente no se cumplía el objetivo que era ir potenciando la lecto escritura. Yo creo que en general es igual porque son más concretos en sus procesos de aprendizaje”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Sólo tengo a un estudiante con DIL, el cual es muy alegre, extrovertido y constantemente se encuentra en movimiento dentro de la sala de clases. Es respetuoso con sus profesores, equipo de profesionales y con sus compañeros. Se observa una buena disposición para trabajar tanto en aula común como en aula de recursos. Sin embargo, se evidencia una inseguridad al momento de dar su opinión, ante las respuestas en evaluaciones y también en las ideas y ocurrencias que presentaba”.

- **Pregunta N°14:** Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “En el caso, por ejemplo, con mi docente de lenguaje, nuestro desafío fue este mismo estudiante que tenía este desfase en lectoescritura. Porque era el que se encontraba más descendido, a diferencia de sus compañeros que recién estaban aprendiendo las consonantes. Entonces nos costaba un poquito hartito lograr que las actividades que le preparamos, igual él se sintiera incluido dentro de la clase. Entonces en un principio trabajamos solo lecturas, letras, consonantes, e igual se notaba la diferencia, pero cuando él empezó a adquirir, le empezamos a pasar, no sé, si veíamos fábula, textos más cortos. Textos más cortos”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Yo creo que de igual forma uno cae en el estigma de los docentes que no comprenden o no conocen el diagnóstico, les cuesta interactuar con estudiantes con discapacidad intelectual. También tienen que ser conocedores, los docentes, de los distintos contenidos que ellos puedan estar viendo, de las distintas actividades que ellos puedan trabajar, las formas de presentar la información y comprender que, aunque están dentro de un grupo curso, son diferentes y bueno como aprenden de forma diferente”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “Yo creo que se relaciona con lo que decía anteriormente, y es que a veces igual a los docentes les cuesta comprender que en realidad todas las personas somos distintas. y que también tenemos ritmos de aprendizaje distintos. Eso es complejo porque estigmatizan a ciertos estudiantes de manera injusta. No se entiende que son distintos, en realidad que todos somos distintos, y por eso tienen un proceso de



aprendizaje diferente”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): “Lograr evidenciar que el estudiante realmente presentaba una discapacidad intelectual y que realmente se le hacía más complicado la adquisición de los aprendizajes y objetivos esperados. En ocasiones había que concientizar estos casos, ya que había docentes los cuales no tenían esta mirada inclusiva y se formaban malos entendidos ya que lo miraban como estudiantes “disruptivos” , lo cual provocaba en ocasiones desregulaciones del estudiante como así frustración y desmotivación ante las actividades”.

- **Pregunta N°15:** ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?

Profesora de Educación Diferencial 1 - B. M. (14/12/2023): “Le incluimos actividades similares a lo que trabajaban los compañeros. Y ahí se fue como que se fue motivando mucho más porque él sabía que ya estaba empezando a trabajar lo mismo que sus compañeros. Se utilizó evaluación diferenciada. De esta manera, el estudiante pudo ser evaluado de acuerdo a sus habilidades considerando adaptaciones realizadas en las actividades también, por lo que estas estrategias facilitaron la inclusión, motivación y participación del estudiante con DI en su curso”.

Profesora de Educación Diferencial 2 - J. H. (18/12/2023): “Lo mismo: Potenciar valores, la comunicación constante con el docente, explicar y planificar a los mismos docentes en caso de que presenten dudas respecto a lo que pueda estar viendo en el estudiante y el manejo de algunas situaciones que se hablan presentar en el aula”.

Profesora de Educación Diferencial 3 - C. M. (19/12/2023): “El uso de material concreto. Y otra cosa que me gustaría destacar, algo que aprendí con el profesor con el que trabajé este año, es que él generaba un muy buen clima entre los estudiantes, y esto no es algo que suele pasar. Por lo general estamos en un ambiente más individualista-competitivo. No es que todos fueran amigos, pero este curso desarrolló mucha empatía entre pares, entonces eso permitía que entre ellos se apoyaran y esto favorecía a los estudiantes con necesidades especiales. Bueno, a todos. Fue una estrategia de los profesores de cómo se llevó a ese curso y de lo que impactó”.

Profesora de Educación Diferencial 4 - L. C. (20/12/2023): Con estos estudiantes, implementó primero el vínculo ya que es muy importante para establecer confianza y poder conocerlos más. Por otro lado, las instrucciones eran específicas y directas las cuales se entregaba escritas y se reforzaba oralmente.

Asimismo, se entrega refuerzos positivos de los logros como también de sus necesidades con la finalidad que pueda realizar una introspección y retroalimentación del acontecimiento.



Además, en el aula común y de recursos en el inicio se llevaba a cabo activación cognitiva así el estudiante se focaliza en las siguientes actividades.

Transcripción entrevista - Docentes de Aula

Objetivo Específico N°2: Describir las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) para el desarrollo de la co - docencia en el primer ciclo del Colegio Claudio Matte, Viña del Mar que involucra a las Profesoras de Educación Diferencial y los/as Docentes de Aula.

Categoría N°1: Co-docencia.

- **Pregunta N°1:** Según la definición de Guzmán, et. al. (2013) “la co-docencia implica compartir responsabilidades” ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades usted y la Profesora de Educación Diferencial?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Me parece una buena pregunta y creo tener una buena respuesta. En primer lugar, las educadoras que me acompañan en el aula son un excelente apoyo y las responsabilidades son compartidas, es decir, ambos podemos hacer la clase explicando el contenido o haciendo los juegos en conjunto. En términos de planificación, yo me encargo de llegar con los objetivos de aprendizaje a las coordinaciones para ponernos de acuerdo cómo los vamos a llevar a cabo”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “La responsabilidad. La voy a dividir en dos partes. Primero, la parte de preparar la clase y luego ya en la clase o en el aula. Dentro del aula, la responsabilidad es mutua. Ambas docentes tenemos la misma responsabilidad. Algo que también se dio durante todo el año es que los estudiantes pueden hacer consultas tanto a la educadora diferencial como a mí. En el caso de la planificación de la clase también compartimos la responsabilidad. A pesar de esto, soy yo quien hago la mayor parte de la clase, pero la educadora también me ayuda con la clase”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Bueno, en el Colegio Claudio Matte existe un protocolo respecto a ese tema. El profesor a cargo está responsabilizado de realizar la planificación. En ese contexto, el docente al realizar la planificación establece cuáles son las directrices de la clase. En la etapa correspondiente a la coordinación con la profesora PIE, se analizan las necesidades educativas de los estudiantes y conforme a eso se diseña y se planifica la clase. Ahí el aporte de la profesional PIE es trascendental, porque ella es quien lo maneja, no solamente en cuanto a los diagnósticos, sino los aspectos técnicos”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “La distribución de responsabilidades va a depender de la necesidad de los niños. Generalmente el apoyo siempre es importante. Por ejemplo, trabajando con los Powerpoint, a veces lo hacemos en común. A veces compartimos actividades que sean disruptivas para motivar a que



pongan atención. También hago videos para ir motivando, según los niños chicos necesiten”.

- **Pregunta N° 2:** Considerando los distintos enfoques de co – docencia orientados desde el Programa de Integración Escolar (PIE), los cuales son: Apoyo, paralela, complementaria y en equipo ¿Podrías identificar y describir el enfoque de co- docencia que llevan a cabo entre usted y la Profesora de Educación Diferencial?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Yo creo que utilizamos el que es en equipo, aunque en algunas ocasiones le doy el pase más a la educadora porque siento que llega de mejor manera a los estudiantes, yo pongo el orden en la sala o viceversa también, podría decirse que utilizamos el enfoque colaborativo con los roles intercambiados en algunas ocasiones. De igual forma me encargo de explicar los contenidos y las educadoras traen material de apoyo, como powerpoint o juegos”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Al comienzo enfoque de apoyo y luego nos fuimos complementando hasta usar la co-docencia en equipo. Al comienzo yo tenía más protagonismo durante la clase, cuando recién nos comenzamos a conocer y empezamos a conocer al curso. Pero ya, al ir pasando el tiempo, las dos empezamos a tener el mismo rol durante la clase. Fue muy bueno porque los estudiantes podían ir viendo los dos enfoques de la asignatura desde una parte como más profesional y desde otro punto de vista”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Yo creo que nosotros hemos trabajado todas, excepto la paralela. Se ha dado un desarrollo en cada una de las clases. No es que esté programado, a veces la clase lo amerita. En oportunidades, cuando los alumnos están trabajando, como muchos de ellos requieren ayuda, hay que repartirse las tareas para poder colaborar. En otro ámbito hay que estar pendiente de que se mantenga la atención de la clase. Entonces se va jugando con los enfoques, se va mezclando. Dependerá del día, de la dinámica de la clase, del contexto de convivencia escolar de cada curso. Lo que sí, evidentemente, el apoyo de los equipos PIE y de la profesora diferencial es fundamental. Es un apoyo tremendo. Y yo creo que en la medida que estamos viviendo en materia de educación, el diagnóstico de los niños, se convertirá en algo imprescindible, no solo necesario”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “En la asignatura de Ciencias se usa más el enfoque de Apoyo, porque los cursos tienen hartos niños con evaluación diferenciada, por lo tanto se requiere mucho apoyo en cuanto a la estructura de la clase, implementando ahí un apoyo importante. Complementar también información, porque como son varios alumnos, la educadora está más capacitada como para apoyar en esa parte. Y sobre todo, el trabajo en equipo”.

- **Pregunta N°3:** La co- docencia que llevan a cabo entre usted y la Profesora



de Educación Diferencial ¿Cómo se adapta a las necesidades de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Se adapta porque bajamos la complejidad de los contenidos, pero que se cumplan de igual forma, por ejemplo, si es de género dramático, los hacemos ver muchas obras de teatro en videos o representadas a fin de que entiendan de qué se trata. Además, procuramos utilizar diferentes modalidades de enseñanza, como material visual, auditivo y táctil, para abordar las distintas formas de aprendizaje de los niños. También proporcionamos apoyos individualizados según las necesidades de cada estudiante, como tiempos extendidos para realizar actividades, adaptaciones en la presentación de evaluaciones y la incorporación de recursos tecnológicos accesibles”

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Más que ellos se adapten a nuestra metodología, tratamos de hacer una metodología que aborde todo el curso. Obviamente, primero tuvimos que conocer a los estudiantes, pero al momento de conocer de qué manera ellos aprendían, nos dimos cuenta de que el resto de los estudiantes también podía aprender de esta forma e iba a ser mucho más fácil para ellos aprender de este tipo de metodología. Entonces tomamos la metodología que quizás era un poco más estructurada, hacer pasos, diferentes cosas, entregarles diferentes visualizaciones del contenido y empezamos como a enseñarles esto al general del curso, no adaptamos las actividades como para algunos, lo hicimos en general, hicimos una adaptación al curso en general”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Bueno, de alguna manera lo respondí en la pregunta anterior. En el colegio hemos compartido aula, lo sé, en el curso que son extremadamente complejos, con demasiados alumnos con diagnóstico. Entonces, existe una situación compleja de hecho. Muy compleja. En ese sentido, el mezclar todas estas orientaciones ha sido justamente el camino para poder sobrellevar ese desafío, ya que no se ha podido planificar el tomar una orientación específica, sino que ha surgido de la contingencia. Diría que esa es justamente la visión, que en la medida que se va requiriendo, es la orientación que se aplica”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “Adaptar, bueno, va a depender mucho del tipo de alumno. Allí los alumnos generalmente tienen mucha hiperactividad, por lo tanto la actividad tiene que enfocarse a que ellos no se distraigan tanto y se concentren cada cierto tiempo e ir variando mucho la actividad para que rindan bien. Para los más chiquititos, es necesario eso, así que ahí está la educadora viendo siempre esa parte”.

Categoría N°2: Orientaciones desde el Programa de Integración Escolar (PIE) para desarrollar la co-docencia.

Pregunta N°4: Durante las coordinaciones semanales con el/la Docente de Aula ¿Cómo coordinan la planificación de clases, presentación de contenido y selección de materiales para atender de manera efectiva la diversidad de estilos, ritmos y



capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Durante nuestras coordinaciones semanales con la Profesora de Educación Diferencial, enfocamos nuestras discusiones en cómo adaptar la planificación de clases y la presentación de contenido, primero, revisamos los objetivos de aprendizaje y las metas específicas para el período, identificando las áreas en las que podríamos necesitar ajustar. En cuanto a la presentación de contenido, discutimos la utilización de múltiples modalidades, como material visual, auditivo y táctil. La selección de materiales se realiza de manera colaborativa, teniendo en cuenta las recomendaciones de la educadora, aunque en algunas ocasiones lo olvido por tantas cosas del trabajo, pero ella llega con el material a la clase”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “En mi caso tengo una muy buena relación con la educadora. Nuestra coordinación no es solamente en el día que nos toca coordinar, sino que es constante, vamos hablando diario de qué manera podemos ir cambiando algunas cosas, agregándole nuevas cosas a la planificación. Dentro de una misma clase, por ejemplo, nos ha pasado que hemos explicado algo de una forma y luego nos damos cuenta que no ha funcionado y hemos tenido que hacer algún cambio dentro de la misma clase. Entonces creo que la planificación es dinámica y constante. No es solamente en un momento que nos sentamos a planificar o hablar de qué es lo que vamos a hacer, sino que es algo que se va dando en el tiempo”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Conteste también la pregunta en la precedente. La planificación está organizada de antes por el departamento. Hay un lineamiento del departamento respecto a las planificaciones de los distintos niveles. En ese sentido, y siguiendo ese lineamiento, la coordinación con PIE consiste específicamente en buscar las estrategias de la clase, no la planificación, porque la planificación viene dada de antes. A partir de ahí, el material se adecúa, adecuando la clase, orientándola o re-orientándola en función de las necesidades y de las condiciones de la clase. Eso ya es la aplicación en el aula”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “La coordinación. En general uno se reúne una vez a la semana para coordinar la actividad con la educadora, para ver qué cosas son más pertinentes a los niños. Se toma en cuenta mucho, por ejemplo, el tema de la evaluación. Por ejemplo, para antes de una evaluación se pone un PPT o alguna actividad de guía, para que ellos vayan internalizando los contenidos. Esta parte requiere mucho apoyo y, claro, va a depender mucho de los niños que en este caso, son más hiperactivos y hay que enfocar a eso”.

“Hay cosas que tienen que ver con la coordinación PIE, pero hay una tercera etapa, es decir, hay una primera etapa que es la planificación que la trae el profesor jefe, luego la coordinación en aula, pero, después viene esta tercera etapa que es la aplicación, la puesta en práctica, etapa que es muy distinta y que puede llevar inclusive a modificar todo lo anterior, porque a veces la situación de convivencia



escolar, no solo en las necesidades educativas especiales que también juegan un rol muy importante en todo esto. Y es lo que nosotros sabemos ya desde la universidad, ¿no es cierto?”

- **Pregunta N°5:** ¿Qué estrategias se utilizan para dar respuesta educativa y acceso al currículo a los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Como lo dije anteriormente, utilizamos diferentes materiales, videos, material concreto o táctil, auditivo o adaptamos la presentación de contenidos, simplificando la complejidad según las necesidades individuales de los/as estudiantes. Utilizamos múltiples modalidades de enseñanza. Trabajamos en conjunto para identificar y aplicar adaptaciones específicas en el currículo, proporcionando apoyos individualizados, tiempos extendidos para tareas y evaluaciones”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Pasamos el contenido desde un punto en específico y desde ahí vamos sacando diferentes ideas, vemos vídeos, utilizamos juegos, podemos utilizar material concreto, le pedimos a los mismos estudiantes que salgan a la pizarra a explicarlo. Explico yo o la educadora, entonces vamos utilizando diferentes metodologías”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Estrategias para dar acceso al currículum es poner en práctica una planificación hecha en conjunto con la educadora, puede que se cumpla en un 100% o puede que se cumpla sólo el primer ítem. Entonces eso ya es la realidad aplicada. Entonces son otras las variables que entran a jugar y ahí hay que entrar a aplicar básicamente la experiencia, los criterios y toda la formación pedagógica de ambos profesionales”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “La estrategia sería focalizar, dependiendo de los que son más hiperactivos, con actividades que sean cortas pero precisas, con mucha imagen, audio, cosas que el alumno capte claramente y le quede muy claro lo que tiene que aprender, porque se trabaja con muchos textos, sobre todo si los chicos no lo logran internalizar. Y eso le sirve en general a todo el curso, no solamente a los niños que son del PIE”.

- **Pregunta N°6:** Considerando los elementos que facilitan los procesos cooperativos de co – docencia ¿Cómo es la comunicación interdependiente entre usted y la Profesora de Educación Diferencial? (acuerdos, decisiones, habilidades blandas, responsabilidades, entre otros).

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Yo me llevo bien con las dos educadoras que entro a sala, tenemos una buena comunicación desde el inicio de año, aunque antes teníamos problemas porque yo llegaba a la clase impartiendo el contenido que a veces no era lo que acordábamos en coordinaciones, ya que debía cumplir el objetivo que me decían en UTP y por temas de tiempo no alcanzaba a avisarle a la educadora, pero de lo demás ha existido respeto y retroalimentación mutua”.



Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Comenzamos con la activación de conocimientos previos. Si es que es un contenido nuevo en donde ellos no lo han visto antes, buscamos algún contenido que se parezca, que se relacione. Varias veces hicimos esa activación de conocimiento con algún juego, algo como para llamar la atención del estudiante. Después de eso ya viene el contenido como tal de la clase y para finalizar también hemos utilizado los juegos o el salir a la pizarra a hacer ejercicio y cosas así”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Una pregunta es ¿cómo es? y otra ¿cómo debe ser?. ¿Cómo es? Muy buena. Gracias a Dios, según uno es creyente, gracias a la circunstancialidad de la vida, ha sido muy buena. Muy positivamente los profesores del colegio Claudio Matte en general son personas bellísimas, son tremendos seres humanos, personas muy respetuosas, apoyadores, no son personas con dobleces. Existe un ambiente laboral tremendamente grato. Entonces, no se dificulta el vínculo laboral entre ningún profesional de esta institución. Ahora, lamentablemente, eso no es la realidad de todos los establecimientos educacionales. Bueno, hay un tema de profesionalismo también, o sea, independientemente de los problemas personales que se tengan, debe separarse los problemas personales de los profesionales. Gracias a Dios, insisto, acá no hay ningún problema de eso. Hay un tremendo respeto, hay respeto, hay admiración por el trabajo de los colegas. Entonces, no hay ningún tipo de problema. Lo otro sería la comunicación, ya que también existen muy buenas comunicaciones. La voluntad también está. Entonces, no hay ningún tipo de problema, por lo menos acá, en esta situación concreta y particular”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “Eso es muy importante y se realiza en general bien, bastante bien. Si no hay una buena coordinación, entonces se limita más el tema, sobre todo para nosotros que somos profesores que no estamos especializados en estos tipos especiales de trastornos. Entonces hay que coordinar bien para lograr que los niños puedan entender bien todo el contenido, sobre todo focalizar al que le cuesta más. En general, si es necesario tener una buena comunicación”.

Objetivo Específico N°3: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Categoría N°4: Co - docencia con estudiantes del Espectro Autista (TEA).

- **Pregunta N°7:** ¿Cuáles son los cursos y asignaturas donde llevas a cabo la co- docencia con la Profesora de Educación Diferencial? y ¿Cuántos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): Los cursos donde entro a sala es en 1° a 2° básico B, hay un estudiante con TEA y es demasiado dependiente, llora si se saca malas notas y si el profesor no le sube la nota o no le da más oportunidades entra en crisis, también cuando se le dice que no puede utilizar el celular o pararse



a cada rato a preguntarle cosas al profesor. Aprende rápido, es participativo, tiene buena memoria y es muy amoroso”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Cursos 2° C a 3° básico B, especialidad Matemáticas. Tenemos a S. A., tenemos a A. K. y a J. C., y un parecido quizá es que no son muy sociables, pero todos tienen una manera de aprender súper distinta. Son estructurados, pero cada uno tiene su forma o su metodología. Lo que a uno le llama la atención, es muy diferente de la del otro”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Los cursos donde comparto con la educadora son en los cuartos básicos. Yo tengo una alumna así en el cuarto B, prácticamente ni se nota que tiene TEA, es hasta buena alumna y saca hasta premios. Entonces, su diagnóstico iría más por el lado de que tal vez tiene pocas habilidades sociales, pero igual se desenvuelve bien. Pero hay una pequeña cuyo desarrollo está un poco disminuido respecto de los demás. Por otro lado tenemos unas posiciones más extremas, donde hay niños cuya comunicación es compleja, donde interactuar con ellos es muy complejo, y en ese sentido la integración es tremendamente desafiante, inclusive aquí en la región existe una escuela especializada, en Quilpué, que ofrece a la comunidad una oferta educativa respecto de los niños con espectro autista, porque justamente está esta dimensión, hay dimensiones donde no sé, bueno habría que probar también, porque si la integración es realmente efectiva. Eso respecto de los niños con espectro autista”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “1°, 2° y 3° básico, cursos pequeños. Específicamente, ciencias. Hay varios alumnos con trastornos. En general, hay como siete alumnos en uno de los cursos. Hay algunos que no alcanzan el cupo, pero igual se les atiende con evaluación diferenciada en clases si es necesario”.

- **Pregunta N°8:** Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): El mayor desafío fue que los estudiantes sin necesidades se enojaban cuando nuestro estudiante TEA tenía evaluaciones diferenciadas, pensaban que era más fácil, se intentó explicar, pero a veces lo molestaban. También una dificultad fue tener que hacer la clase para todo el curso mientras él estaba levantando la mano cada dos segundos, le pedía a la educadora que lo atiende para poder seguir impartiendo la clase sin interrupciones, igual a veces teníamos que traer material alternativo o extra porque a veces terminaba rápido las actividades, escribía todo de la pizarra”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Uno de los principales desafíos y que aprendí el año pasado es no pasar por alto a estos niños. Las primeras clases uno toma los cursos sin conocerlos. Hay niños que se camuflan, por decirlo de alguna manera, y uno no se da cuenta de quiénes son hasta que llega la educadora diferencial y nos menciona estos niños. Después ya se cuenta con el apoyo de la



educadora y todo se va haciendo mucho más llevadero. Se pueden hacer actividades en las diferentes situaciones de aprendizaje y no solamente aprende el estudiante en cuestión, sino que también puede aprender el resto de los estudiantes”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Los mayores desafíos considero que corresponden al poco tiempo que existe para planificar clases más inclusivas, me entiende. Por ejemplo, la educadora se encarga de realizar material complementario, pero a veces queda perdida o no puede hacer los trabajos grupales porque simplemente no tiene habilidades”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “El desafío más grande es el tema de las pruebas. Porque a ellos les surgen muchas preguntas, y ahí es donde se requiere mucho la educadora que esté apoyando en las consultas de cada niño que tiene dudas sobre las pruebas. Creo que eso es lo más complejo, porque ellos ahí se están evaluando, se ponen nerviosos, etc. Entonces uno necesita el apoyo ahí. Y en los repasos. Todo lo demás es más fácil”.

- **Pregunta N°9:** ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Lo primero que todo fue que nos preocupamos de atender a la mayoría del curso, mientras nuestro estudiante con TEA sacaba el cuaderno y anotaba el objetivo igual que sus compañeros/as, además, le pedía a la educadora que me ayude con el estudiante con material alternativo, le llevaba guías mayormente para que las resolviera mientras sus compañeros seguían haciendo las otras actividades, pero aun así se intentaba incluirlo en la mayoría de las actividades, cuando había trabajos en grupo se le asignaba un rol específico, como recortar o pintar, marcar las letras”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Creo que algo que nos ha funcionado muy bien es el hecho de que, como mencioné, son estructurados, entonces, entregarle el contenido de una forma estructurada, el paso a paso. Hay algunos contenidos en matemática que no son tan concretos, entonces esos contenidos, que no son tan concretos, quizá entregarlos paso a paso, el estudiante puede comprender o llegar a un pensamiento claro de qué es lo que tiene que hacer”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Las estrategias para sobrellevar los desafíos mencionados, es que la educadora, como lo dije anteriormente, realiza material complementario, o lleva a cabo juegos donde también pueda participar. Es importante el trabajo colaborativo en este apartado. Utilizar apoyo visual, concreto”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “El trabajo es colaborativo, tiene que haber un trabajo colaborativo sí o sí. Coordinar bien las cosas que se van a hacer, por ejemplo, vamos a hacer este tema o vamos a hacer un repaso. Es un gran apoyo. Eso en verdad ayuda”.



Objetivo Específico N°4: Analizar los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI).

Categoría N°5: Co - docencia con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual (DI).

- **Pregunta N°10:** Además, ¿Cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) asisten?, nos podrías describir la manera de cómo aprende cada uno.

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): En los cursos de 1° y 2° básico hay unos 50 estudiantes con Discapacidad Intelectual más o menos, entre los inscritos en el PIE y los que no, ya que a la mayoría le cuesta aprender, la forma en la que aprenden es mediante explicaciones reiteradas, material visual, táctil, realmente es un desafío para ellos la comprensión inferencial, por ejemplo, menos van a resolver un problema rutinario”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Hay estudiantes con discapacidad intelectual, tengo uno. Se frustra con facilidad. El cómo va a tomar el aprendizaje, dependerá mucho de las distintas situaciones que enfrenta, es decir, del día, de cómo llegó al colegio, de cómo estuvo su tarde, cómo estuvo su mañana y en general, a factores externos que influyen en cómo se va a comportar en ese momento”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “En el cuarto A hay una estudiante con Discapacidad Intelectual, ella aprende muy lento, hace poco terminó de aprender las consonantes. En términos de habilidades, podría decirse que necesita apoyo en elementos prácticos de la vida, aseo personal, habilidades sociales, motivación para realizar las actividades de las clases”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “Uno solo. Ahí el trabajo tiene que ir un poco más lejos, porque ellos requieren muchas más explicaciones, no solamente escribir, sino que, leer, pedir más información, ir repasando de varias maneras, no solamente limitarse al texto, sino usar distintas formas para asimilar el contenido”.

- **Pregunta N°11:** Me podrías mencionar ¿Cuáles fueron los desafíos que enfrentaste al llevar a cabo la co- docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Los mayores desafíos para llevar a cabo la co-docencia fue involucrar al estudiante en las mismas actividades que sus compañeros, ya que tenía otro ritmo de aprendizaje. Igual el tema de los compañeros, algunos como mencionaba anteriormente, ellos se enojaban porque el estudiante tenía otras actividades, realmente fue un desafío incluirlo con todos porque no aprendía de la misma manera”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “Yo creo que el mayor desafío fue la



aceptación del resto del curso. Que el resto del curso entendiera que somos diferentes y que va a haber, en este caso, un estudiante distinto que va a tener un PACI, algo distinto a lo que ellos están acostumbrados. Los niños se daban cuenta y muchas veces nos preguntaban por qué tenían algo diferente”.

Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Al poseer necesidades se vio dificultada la participación de la estudiante en las mismas actividades que realizaba los compañeros, debía hacer trabajos individuales, se requería tiempo y esfuerzo adicional tener un estudiante así en el curso, mayormente la atendió la educadora, pero en las asignaturas donde no entraba se hacía realmente difícil”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “La mayor dificultad, justamente es, porque como no van al mismo nivel que el resto del curso, entonces hay que dedicarles más tiempo y que no se angustien porque van a desnivel. Entonces, darles ese tiempo apoyándolos bastante. No hay otra opción”.

- **Pregunta N°12:** ¿Qué estrategias implementan para llevar a cabo la co – docencia en el aula donde asisten estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)?

Docente de Aula 1 - M. S. (18/12/2023): “Las estrategias que implementamos para vencer estos desafíos fue adaptar la presentación de contenido para que el estudiante con DI también pudiese ir a la par con sus compañeros, incluso comenzó a participar y a mostrar motivación por aprender”.

Docente de Aula 2 - L. G. (19/12/2023): “La estrategia para enfrentar este desafío fue la conversación. Hablarles a los demás estudiantes de que aceptaran a su compañera y que se dieran cuenta que todos somos diferentes y todos aprendemos de manera distinta”.


Docente de Aula 3 - R. O. (19/12/2023): “Mayormente las estrategias las implementa la educadora, le hacía guías adaptadas, material de apoyo para las evaluaciones brindando apoyo adicional, modificando material didáctico comprensible, es decir, simplificando instrucciones y proporcionando material visual y recursos adaptados”.

Docente de Aula 4 - S. P. (20/12/2023): “La estrategia necesaria es darles material mucho más claro. Para el caso de los niños que les cuesta más y que tienen que ir siguiendo una estructura, por ejemplo, usar letras más grandes, subrayadas, cosas que le dejen mucho más claro lo que están aprendiendo. Material audiovisual, etc., dependiendo de qué les gusta más a ellos también”.



Consentimiento informado: Profesoras de Educación Diferencial

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance




UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Beatriz Muñoz Viquez, Rut. 20.082.933-6, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.


Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.



Firma Profesora de Educación Diferencial

Fecha: 14/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance




UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Johnna Henríquez, Rut. 18.915.77-4, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.


Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.



Firma Profesora de Educación Diferencial

Fecha: 18/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance




UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Carolina Mora, Rut. 18.166.528-0, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.


Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.



Firma Profesora de Educación Diferencial

Fecha: 19/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance




UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Lissette Castro Alvarado, Rut. 18.941.091-K, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.




Firma Profesoras de Educación Diferencial

Fecha: 20-12-23



Consentimiento informado: Docentes de Aula

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance




UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Martín Jara, Rut. 25.366.158-4, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.


Firma Docente de Aula

Fecha: 10/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance



UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Lily González I, Rut. 19.92.991-3, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.


Firma Docente de Aula

Fecha: 13/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance



UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Brenda Daniela Gajardo, Rut. 17.19.823-5, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.


Firma Docente de Aula

Fecha: 13/12/2023

Pedagogía en Educación Diferencial
- Programa Advance



UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El suscrito Salvador Pastor Camacho, Rut. 16.506.900-6, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación sobre Caracterizar el rol de las Profesoras de Educación Diferencial en el Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, que posee Programa de Integración Escolar (PIE) en relación a los desafíos de la co - docencia con estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) del primer ciclo de enseñanza básica.

He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.


Firma Docente de Aula

Fecha: 20/12/2023