



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**COMPETENCIAS COLABORATIVAS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA
NORMATIVA DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO:
EL CASO DEL LICEO PABLO NERUDA DE TALCA**

Trabajo de Graduación para la obtención
del grado académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Paula Andrea Espinoza Manríquez

Profesor Patrocinante:
Jorge Alarcón Leiva

Talca, octubre 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Índice de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 11 |
| Capítulo I: Problematización y Objetivos..... | 13 |
| 1.1 Problematización..... | 13 |
| 1.2 Preguntas que orientan la investigación..... | 17 |
| 1.3 Objetivos del estudio..... | 18 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 18 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 18 |
| Capítulo II: Revisión de la Literatura | 19 |
| 2.1 Aportes del trabajo colaborativo en el ámbito educativo..... | 19 |
| 2.2 Desarrollo de competencias profesionales docentes | 25 |
| 2.3 Inclusión escolar y diversificación de la enseñanza y evaluación | 27 |
| 2.4 Revisión de la Normativa Educacional chilena..... | 31 |
| 2.4.1 Decreto N°170/2009..... | 31 |
| 2.4.2 Decreto N°83/2015..... | 37 |
| 2.4.3 Decreto N°67/2018..... | 40 |
| 2.4.4 Ley N°20.903/2016 | 42 |
| 2.4.5 Marco Para la Buena Enseñanza..... | 46 |
| 2.4.6 Ley N°20.845/2015 | 47 |
| Capítulo III: Marco Metodológico..... | 49 |
| 3.1 Marco contextual de la investigación..... | 49 |
| 3.1.1 Origen de las categorías de análisis..... | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 Paradigma de la investigación..... | 51 |
| 3.3 Enfoque de la investigación | 52 |
| 3.4 Diseño de la investigación..... | 53 |
| 3.5 Población de estudio..... | 54 |
| 3.6 Técnica e instrumento de recolección de información..... | 55 |
| 3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de la información | 58 |
| 3.8 Fases de validación y confiabilidad | 59 |
| Capítulo IV: Análisis y Resultados..... | 61 |
| 4.1 Caracterización de la población..... | 61 |
| 4.2 Ítem de escala | 65 |
| 4.2.1 Dimensión Inclusión escolar..... | 65 |
| 4.2.2 Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación | 67 |
| 4.2.3 Dimensión Trabajo colaborativo..... | 69 |
| 4.2.4 Dimensión Competencias profesionales docentes..... | 72 |
| 4.2.5 Resumen Dimensiones..... | 73 |
| 4.2.6 Análisis de normalidad Shapiro- Wilk..... | 76 |
| 4.3 Ítem preguntas abiertas | 77 |
| 4.3.1 Dimensión Inclusión escolar..... | 77 |
| 4.3.2 Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación | 78 |
| 4.3.3 Dimensión Trabajo colaborativo..... | 80 |
| 4.3.4 Dimensión Competencias profesionales docentes..... | 82 |
| 4.4 Principios y Generalidades..... | 83 |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones | 87 |
| 5.1 Conclusiones | 87 |
| 5.2 Recomendaciones | 89 |
| 5.3 Limitaciones..... | 89 |
| Fuentes de información | 91 |
| Anexos | 99 |
| Anexo N°1 Autorreporte..... | 101 |
| Anexo N°2 Carta de presentación | 103 |
| Anexo N°3 Registro de validación..... | 104 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico N°1 Sexo..... | 61 |
| Gráfico N°2 Área de especialidad docente..... | 62 |
| Gráfico N°3 Edad..... | 63 |
| Gráfico N°4 Años de experiencia profesional..... | 64 |
| Gráfico N°5 Antigüedad en el liceo..... | 64 |
| Gráfico N°6 Promedio Dimensión Inclusión escolar..... | 74 |
| Gráfico N°7 Promedio Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación..... | 74 |
| Gráfico N°8 Promedio Dimensión Trabajo colaborativo..... | 75 |
| Gráfico N°9 Promedio Dimensión Competencias docentes..... | 75 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla N°1 Identificación general de los participantes..... | 55 |
| Tabla N°2 Ítem de Identificación del docente | 56 |
| Tabla N°3 Asignación numérica de las preferencias..... | 56 |
| Tabla N°4 Escala de autorreporte..... | 57 |
| Tabla N°5 Ítem preguntas abiertas | 58 |
| Tabla N°6 Caracterización de expertas..... | 60 |
| Tabla N°7 Sexo..... | 61 |
| Tabla N°8 Área de especialidad docente..... | 62 |
| Tabla N°9 Edad, años de experiencia y antigüedad liceo..... | 63 |
| Tabla N°10 Dialogan acerca de las características de los estudiantes que presentan NEE..... | 65 |
| Tabla N°11 Se definen apoyos en función del diálogo sobre las características de los estudiantes que presentan NEE..... | 65 |
| Tabla N°12 Las planificaciones son desarrolladas en conjunto con el o la docente diferencial..... | 65 |
| Tabla N°13 Se generan adecuaciones curriculares coherentes con las necesidades de los y las estudiantes | 66 |
| Tabla N°14 El trabajo colaborativo se desarrolla con el fin de entregar una respuesta que manifieste/exprese igualdad de oportunidades..... | 66 |
| Tabla N°15 Se establecen estrategias de trabajo diversificado con base en los resultados de las evaluaciones..... | 66 |
| Tabla N°16 Se solicita la colaboración de otros profesionales en el diseño de las actividades..... | 67 |
| Tabla N°17 La comunidad educativa trabaja colaborativamente para dar respuesta a la heterogeneidad de estudiantes..... | 67 |

| | |
|--|----|
| Tabla N°18 Se establecen medidas curriculares con el fin de asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes..... | 67 |
| Tabla N°19 Establecen lineamientos para diversificar la evaluación..... | 68 |
| Tabla N°20 Promueven el PEI del establecimiento, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que lo han elegido..... | 68 |
| Tabla N°21 Generan un plan de trabajo para otenciar las habilidades de sus estudiantes..... | 68 |
| Tabla N°22 Generan un plan de trabajo para apoyar a los y las estudiantes en sus dificultades..... | 68 |
| Tabla N°23 Participa un equipo multidisciplinario en la decisión de implementar o no una adecuación curricular..... | 69 |
| Tabla N°24 Generan estrategias para monitorear el proceso académico de sus estudiantes..... | 69 |
| Tabla N°25 Coordinan la frecuencia de las evaluaciones..... | 69 |
| Tabla N°26 Las horas no lectivas son destinadas para desarrollar trabajo colaborativo..... | 70 |
| Tabla N°27 Existe monitoreo para asegurar que las horas no lectivas sean utilizadas para el desarrollo del trabajo colaborativo..... | 70 |
| Tabla N°28 Se toman decisiones en conjunto que permitan promover el progreso y la mejora de los procesos de enseñanza..... | 70 |
| Tabla N°29 Utilizan una variedad de herramientas para dar respuesta a la diversidad en el aula..... | 71 |
| Tabla N°30 Utilizan retroalimentación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje..... | 71 |
| Tabla N°31 Los docentes se responsabilizan del avance de su desarrollo profesional..... | 71 |
| Tabla N°32 El equipo directivo fomenta el desarrollo profesional de sus docentes..... | 71 |

| | |
|---|----|
| Tabla N°33 Participan de programas, cursos o actividades generadas por el CPEIP..... | 72 |
| Tabla N°34 Los docentes manifiestan desarrollo de los estándares de desempeño profesional con base en los dominios contenidos en el Marco Para la Buena Enseñanza..... | 72 |
| Tabla N°35 Resumen Dimensiones | 73 |
| Tabla N°36 Análisis de normalidad Shapiro-Wilk..... | 76 |

Índice de imágenes

| | |
|--|----|
| Imagen N°1 Inclusión escolar..... | 77 |
| Imagen N°2 Diversificación de la enseñanza..... | 78 |
| Imagen N°3 Diversificación evaluaciones..... | 79 |
| Imagen N°4 Trabajo colaborativo..... | 80 |
| Imagen N°5 Retroalimentación..... | 81 |
| Imagen N°6 Competencias docentes..... | 82 |

Resumen

La reflexión es un proceso esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas. Dicho esto, cada vez surgen más teorías que reconocen el trabajo colaborativo como una metodología fundamental para desarrollar competencias profesionales y generar estrategias diversificadas desde una perspectiva inclusiva, con el propósito de atender a las necesidades y características de los estudiantes. Sin embargo, la escasa organización y el trabajo aislado dificultan la concreción de objetivos o metas institucionalizadas.

Este trabajo, se enmarca en la caracterización de las competencias colaborativas de un grupo de docentes de enseñanza media del liceo Pablo Neruda de Talca, quienes a través de una encuesta con un enfoque mixto visibilizan información relevante que posibilita, entre otros elementos, identificar si existe relación con la normativa educacional chilena.

Los resultados de esta investigación permiten sentar un precedente que invita a la reestructuración y delimitación de roles por parte del equipo de gestión del establecimiento, con el propósito de implemenar un trabajo sistemático, continuo y efectivo con base en los lineamientos ministeriales. De esta manera, la interrelación organizada que se produzca dentro de los Departamentos de asignatura debería tener influencia en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Palabras clave: inclusión, diversificación, trabajo colaborativo, competencias, prácticas docentes.

Introducción

En la actualidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantea a través de metodologías que posicionan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el docente, tiene la misión de proporcionar igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes independientemente de sus características.

La preocupación frente a la evolución de las prácticas docentes y las competencias que los profesores deben desarrollar, demanda redefinir procesos, políticas educativas, métodos, técnicas y estrategias que permitan aprovechar y formar a los profesionales encargados de ejecutar las modificaciones pertinentes al interior de los establecimientos educacionales.

Ante esto, los desafíos que se presentan dicen relación con el desarrollo profesional docente, el cual exige cambios metodológicos orientados al trabajo en equipo, que tiene como base la necesidad de unificar criterios entre la comunidad educativa, pero sobre todo en el trabajo entre docentes de una misma área de aprendizaje o de un ciclo de enseñanza, con la finalidad de potenciar el manejo de la didáctica. Vázquez y otros autores (2017), mantienen la premisa que la sociedad y la educación actual requieren de grandes cambios, mejoras e innovaciones, que de algún modo den respuesta a los desafíos que los diversos contextos representan.

Una de las propuestas que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile luego de la implementación de los Programas de Integración Escolar, es la práctica del trabajo colaborativo entre los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales. Se señala que deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Estos, pueden estar formados por el profesor de educación regular, el educador diferencial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación, técnicos asistentes, intérpretes de lengua de señas e incluso padres, madres y alumnos tutores (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009 y 2012).

Sin embargo, lo anterior requiere de un análisis de las prácticas de los profesores y precisa que la administración de los establecimientos fomente espacios de reflexión, con el propósito de acompañar al equipo docente frente a un número creciente de necesidades educativas que resultan cada día más diversas. En tal sentido, Darling Hammond (2008), plantea la necesidad de que los docentes conozcan y entiendan los beneficios de las metodologías colaborativas, lo cual presumiblemente influirá en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Tras una revisión de la literatura, surge el interés por analizar la relación que existe entre las competencias colaborativas de un grupo de docentes de enseñanza media y la normativa educacional chilena, lineamientos que se presentan en el marco de una educación inclusiva, la cual establece que los y las estudiantes deben

tener acceso a la educación de manera igualitaria y justa, de tal forma que todos posean las mismas oportunidades de desarrollo.

En cuanto a la estructura de este trabajo, el primer capítulo plantea la problemática que dirige la línea investigativa y el contexto que envuelve al tema en cuestión, además de los objetivos centrales de la investigación; el segundo capítulo, corresponde a la revisión de un conjunto de recursos bibliográficos vinculados a demostrar los beneficios del trabajo colaborativo, las competencias profesionales docentes, diversidad de la enseñanza y evaluación e inclusión escolar, incluyendo elementos conceptuales y/o teóricos que respaldan el estudio. Adicionalmente, se describen las principales directrices entregadas por una selección de documentos ministeriales que orientan el proceso investigativo.

Por su parte, el tercer capítulo describe el proceder metodológico, definiendo el enfoque y alcance de la investigación, así como también, las características de los participantes y su contexto, determinando y definiendo el instrumento utilizado y el plan de análisis que se llevará a cabo. En el cuarto capítulo, se presentarán los resultados de la investigación, levantando un análisis de acuerdo con las dimensiones propuestas previamente y, en el último capítulo, se expondrán las conclusiones y, se dará cuenta de los objetivos planteados en un inicio, además, de ofrecer recomendaciones que puedan ser útiles para la mejora de las prácticas docentes.

Capítulo I: Problemática y Objetivos

1.1 Problemática

Teniendo en consideración los nuevos escenarios curriculares y especialmente los requerimientos y necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI, se hace necesario replantear continuamente el quehacer pedagógico y las prácticas docentes, con la finalidad de llevar a cabo aprendizajes significativos, coherentes y pertinentes a los desafíos del contexto nacional. Asimismo, se evidencia la importancia de preparar a los estudiantes en diversos ámbitos, como lo son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, comunicación, responsabilidad social, entre otros (OCDE, 2012). Lo anterior, exige por parte de los docentes la actualización de sus conocimientos y el desarrollo de sus habilidades.

En este contexto, surge la noción de “buenas prácticas pedagógicas”, definidas como acciones que se destacan y que son dignas de imitación, desde la gestión de un establecimiento al trabajo pedagógico de los docentes. Al respecto Abdoulaye (2003, p.3), define lo anterior como “ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen”.

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) establece entre sus objetivos estratégicos “instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo y orientar eficazmente a todas las escuelas de Chile” (MINEDUC, 2011). Además, a través de su estrategia de visitas de aprendizaje a los centros educacionales, busca evidenciar, sistematizar y replicar las mejores prácticas pedagógicas y de gestión con el fin de asegurar el mejoramiento continuo de los procesos de formación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Respecto del aprendizaje, quien aprende no es un grupo, sino cada uno de los individuos que lo componen y, por supuesto, cada uno tiene su propio estilo. En este sentido, la enseñanza centrada en el aprendizaje individualizado supone la supervisión del proceso y la facilitación de su progreso a través de diversas metodologías de trabajo colaborativo, cuyo dominio se atribuye a los profesionales de la educación (Fernández, 2013).

La colaboración entre profesionales es un concepto recurrente en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. En esta línea, se han generado investigaciones para establecer las competencias con las que debe contar un docente, aunque todavía no hay acuerdo sobre cuáles de ellas puedan ser utilizadas como una herramienta efectiva para favorecer la diversidad.

Siguiendo esta línea, algunos establecimientos educacionales están organizados en Departamentos de asignatura, aun cuando no existe referencia ministerial respecto de esto. Los Departamentos son concebidos como espacios de organización, coordinación, supervisión y evaluación de actividades referidas a un área de conocimiento específica, tendientes a su desarrollo. A través de su accionar, estos grupos complementan y facilitan las tareas de gestión de la institución y, de esta manera, se concreta la articulación de las distintas disciplinas a nivel vertical y transversal.

El anterior, es el caso del liceo Pablo Neruda de la ciudad de Talca, que, en su Proyecto Educativo Institucional establece las características de sus principios educativos aluden a que “propician la reflexión y el trabajo en equipo mediante el fortalecimiento del trabajo por Departamentos de asignatura, generando espacios de trabajo colaborativo para que compartan sus desafíos pedagógicos y se promueva el intercambio de recursos pedagógicos” (PEI liceo Pablo Neruda, 2015).

Con la nueva distribución horaria según la Ley Nº 20.903 (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2017), en el liceo Pablo Neruda de Talca se ha asignado un espacio destinado para el trabajo colaborativo de los distintos Departamentos de asignatura. Sin embargo, aunque exista un día y horario establecidos para esta reunión, no se desarrolla de manera estructurada. Incluso, la mayoría de las veces se utiliza este tiempo en otros quehaceres propios de la tarea docente, pero que no aportan directamente al trabajo reflexivo del equipo.

Según establece la ley mencionada anteriormente, en la distribución de la jornada de trabajo se deberá procurar que las horas no lectivas sean asignadas en bloques de tiempo suficiente para que los profesionales de la educación puedan desarrollar en forma individual y/o colaborativa, la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza. Por consiguiente, un aspecto clave en la asignación de las horas no lectivas, es lograr agrupar el tiempo de tal forma que los docentes puedan desarrollar adecuadamente su trabajo, pero además que les posibilite compartir con sus pares; con la finalidad de coordinar acciones de profesionales que tienen responsabilidad frente a un mismo curso y/o nivel, favorecer la gestión pedagógica y la trayectoria educativa de los y las estudiantes. Además, el desarrollar trabajo colaborativo entre los y las docentes, favorece la reflexión sobre el proceso educativo, la innovación de las prácticas y el desarrollo profesional, ya que son instancias de formación a partir de sus prácticas (MINEDUC, 2017).

En relación con ello, los esfuerzos de los los docentes que conforman cada Departamento de asignatura debieran estar enfocados en la formulación de los objetivos comunes y para eso, es necesario el respaldo del equipo directivo en cuanto a la entrega de lineamientos u orientaciones que permitan desarrollar un trabajo sistemático y con un propósito definido en función del Proyecto Educativo

Institucional. De tal manera, que el trabajo colaborativo constituya una base importante del funcionamiento de la institución y los equipos docentes; pues justifica una educación descentralizada, vale decir, “la participación de los profesores en la organización didáctica de un centro docente [que], rompe con el verticalismo tradicional, potenciando la transferencia personal y metodológica que el individualismo docente imposibilita” (Cuevas, 1984, p. 111).

Por dichas razones, fomentar una relación apropiada entre profesores, significa encontrar diferentes maneras de potenciar la armonía, construyendo un currículo continuo, integrado por un conjunto de estrategias, prácticas educativas y evaluaciones, respetando las características de los estudiantes, de manera coherente, gradual, y en permanente retroalimentación.

Desde una perspectiva más general, la colaboración docente como factor de aprendizaje y mejoramiento en contextos escolares tiene décadas de desarrollo en el ámbito nacional, sin embargo, recién en el año 2016 entra en vigencia la Ley N°90.903 que:

considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores (MINEDUC, 2016, art.1).

Del mismo modo, Beatrice Ávalos, integrante del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la universidad de Chile (CIAE) y premio nacional de educación, declaró en el seminario "Mejorando las prácticas docentes en Matemáticas y Ciencias", que: "el trabajo colaborativo docente puede ser potente para el aprendizaje y desarrollo profesional", sin embargo, éste precisa condiciones apropiadas en términos de tiempo no lectivo docente y compromiso de la unidad escolar y para que esto ocurra, se requiere de diversos elementos, todos en función de las habilidades sociales, ya que son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referido al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los integrantes.

Por otro lado, hasta hace poco tiempo, una de las formas de trabajo colaborativo que se ha intentado implementar en Chile a partir del Decreto N°170/2009 es la co-docencia. Esta modalidad ha sido definida como dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes. Si bien involucra principalmente a profesores de educación regular y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes (Cramer et al, 2010), también puede ser practicada con otros profesionales.

Goikoetxea y Pascual (2012), plantean que el aprendizaje en adultos se logra a través de la cooperación, es decir, aprender con otros, de tal forma que todos los participantes sean activos, siendo protagonistas de su propio aprendizaje. Lo anterior, se sustenta en la teoría constructivista porque otorga un rol fundamental a los estudiantes, como participantes activos del proceso. El aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa con efectos positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social de los estudiantes que participan de ella.

Además, se debe considerar que la formación inicial docente ha ido evolucionando respecto de los roles que se les asignan en la práctica, y de los contextos laborales en los cuales se insertan los profesionales de la educación. Lo anterior, unido a un fuerte apoyo de nuevas tecnologías, cambios importantes en la organización, tanto administrativa como de los materiales y sistemas de comunicación, lo cual sugiere replantear los modelos pedagógicos (Ibáñez, 2014). En tal sentido, existen profesores que no poseen las competencias necesarias al momento de aplicar las innovaciones que se requieren, convirtiéndose en un punto crítico para el desarrollo de los estudiantes.

Por tal motivo, aún cuando existe una gran cantidad de argumentos que avalan la inclusión en el sistema educacional, la cobertura de las diferentes necesidades de los estudiantes sigue siendo un tema que provoca controversia. Por lo mismo, existen desafíos para mejorar las competencias de los docentes, pues son considerados una pieza fundamental para generar una enseñanza de calidad para todos y todas. Aun así, es complejo definir cómo debe ser y actuar el docente, y especificar las características que le configuran como profesional (Fernández, 2014).

Es por ello, que resulta importante la presencia de lineamientos claros en los establecimientos educacionales, con respecto a las labores que debieran desarrollar los docentes en los espacios destinados al trabajo en equipo, con el propósito de reflexionar sobre sus prácticas, así como también que construyan, de manera colectiva, material para desarrollar e implementar al trabajo colaborativo en el aula, tal como señala Latorre (2003), el propósito es revisar la propia práctica con el claro objetivo de mejorarla, además, para que exista interrelación, coherencia e integralidad en lo que cada profesional está ejecutando, en función de los

aprendizajes de los estudiantes, pues finalmente es en ellos en quienes repercuten dichas acciones.

Por su parte, el espacio destinado a la reflexión, debe contar con un sistema flexible, dinámico y articulado entre los participantes de la comunidad educativa, lo que significa lograr la unidad de ideas y acciones, implicando la integración de todas las influencias educativas adquiridas, por lo que es preciso coordinar todo el trabajo y todas las actividades, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad. Por lo mismo, se debe considerar la continuidad de metas en común que se plantean, que es la de unificar criterios para ser implementados por los docentes de los distintos departamentos para alcanzar un mayor desarrollo en los estudiantes.

Sin lugar a duda, los docentes deben reflexionar acerca de las "cuestiones más importantes para fortalecer su práctica y cumplir con una función relevante" (Navaridas, 2013, p. 178). Es fundamental, por lo tanto, que entre los profesionales de la educación se fomente el trabajo en equipo, colaborativo y entre pares, para lograr un sistema integral de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la literatura presenta varios elementos organizacionales que dificultan el desarrollo óptimo del trabajo colaborativo, entre los cuales se encuentran la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar ajustes en los programas de los estudiantes. Asimismo, existen inconvenientes de coordinación entre los docentes, sobrecarga de trabajo, falta de apoyo por parte de los administradores y poca comprensión de los directivos respecto de la colaboración entre docentes (Rodríguez, 2012; Waldron y Mcleskey, 2010).

Eso por todo lo anterior, que se genera la presente investigación, insistiendo en los aportes del trabajo colaborativo y cómo éste se refleja en los resultados de los estudiantes y en su proceso educativo ante la realidad que prevalece y sus problemáticas.

1.2 Preguntas que orientan la investigación

1. ¿El trabajo colaborativo potencia las competencias profesionales de los docentes?
2. ¿Es necesario establecer lineamientos de trabajo colaborativo entre los docentes en los establecimientos educacionales?
3. ¿El trabajo colaborativo de los docentes tiene incidencia en los aprendizajes de los estudiantes?

1.3 Objetivos del estudio

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar las competencias colaborativas de los docentes del liceo Pablo Neruda de Talca y su relación con la normativa del sistema escolar chileno.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las competencias colaborativas de los docentes del liceo Pablo Neruda de Talca.

2. Describir los criterios inclusivos, empleados por los docentes, que apuntan a la diversificación de la enseñanza y evaluación.

3. Verificar la existencia de lineamientos institucionales para el trabajo de los Departamentos de asignatura del liceo Pablo Neruda de Talca.

Capítulo II: Revisión de la Literatura

La educación determina las oportunidades de desarrollo de las personas en concordancia con las necesidades de la sociedad. En este punto, es pertinente conocer la visión que poseen distintos autores con respecto a temáticas que se relacionan en mayor o menor medida con las orientaciones que debieran seguir los Departamentos de asignatura en función del desarrollo de competencias docentes que se pudieran generar a partir del trabajo colaborativo y viceversa; en un contexto de diversificación de la enseñanza y evaluación sobre la base de la inclusión de todas y todos los estudiantes.

2.1 Aportes del trabajo colaborativo en el ámbito educativo

El aprendizaje posee una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, sin embargo, éste se desarrolla de mejor manera a través de la colaboración con otros. En este sentido, constituye el resultado de un trabajo integrado por una diversidad profesional, que se caracteriza por la responsabilidad compartida durante el trabajo en equipo, lo cual permite recibir aportes desde distintas perspectivas y los resultados adquieren mayor legitimidad (López, 2010).

El trabajar de manera colaborativa se transforma en una oportunidad de cambio para la comunidad educativa (Cochran y Lytle, 2011). Desde esta mirada, se convierte en un proceso de construcción social, con el cual cada individuo aprende más de lo que haría de manera individual, solo por el hecho de interactuar con otras personas. Del mismo modo que, el resultado de una actividad desarrollada en equipo tiende a tener mayor valor al que tendría la suma de los trabajos individuales de los miembros del mismo grupo pues, además de la coherencia y fluidez que esta interacción permite, se potencian otras formas de relación y asociación que pueden resultar enriquecedoras para cualquier grupo de personas (García Pérez, Herrera, García, Guevara, 2015).

Según Zañartu (2003), el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan de un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo. El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo y, al mismo tiempo disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson y Johnson, 1999)

Adicionalmente, el trabajo colaborativo se sugiere como metodología de enseñanza del siglo XXI, pues está determinado por la utilización de habilidades sociales, estrategias interpersonales y de comunicación propias de un grupo de personas. Además, como proceso pedagógico, cuenta con la construcción colectiva de los aprendizajes y de pensamiento profundo. Vale decir, considera los aprendizajes individuales y conjuntos, creando una estructura de aprendizaje integral (Chaljub, 2015).

Del mismo modo, promueve una adecuada formación y un óptimo desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de una organización, lo que incluye el fomento del pensamiento, actividades formativas, toma de decisiones e implementación de propuestas diseñadas en conjunto. De esta forma, a través de la colaboración se promueve la inclusión, ya que se permiten las aportaciones de todos tal y como son, independiente de su condición física, cognitiva o sociocultural y se fomenta el apoyo entre los integrantes del equipo en caso de ser necesario (Tobón, Guzmán, Hernández, Cardona, 2015).

Otro elemento clave del trabajo colaborativo es la reflexión de todos los miembros que participan dentro de una comunidad profesional de aprendizaje (Cochran y Lytle, 2011). De esta manera, supondrá generar una cultura profesional docente de cooperación e interdependencia para la mejora de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, es decir, analizar y evaluar sus prácticas (Kennedy, 2016).

La colaboración surge y da respuestas a un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje; porque son necesarias las interacciones con el entorno, como también la idea de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta construya un producto más enriquecido como resultado del diálogo y los acuerdos. En consecuencia, el docente debe participar de manera activa en los grupos que tengan como finalidad desarrollar, coordinar y/o adecuar actividades y evaluaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, etc. (Torelló y Olmos, 2012).

De igual manera cabe señalar, que los cambios en las prácticas docentes están determinados por el grado de involucramiento reflexivo y colaborativo más que con los años de experiencia de los docentes (Ávalos, 2011). De esta manera, la retroalimentación y la posibilidad de nuevas ideas y conocimiento se hacen posibles mediante la interacción y el diálogo valorado y estimulado con otras personas en el marco del trabajo colaborativo (Chou, 2011). Para lo anterior, los docentes necesitan entender sus propias prácticas y las de los demás docentes, los diseños, las estrategias y sus resultados, dado que esto supone mejora del aprendizaje de los docentes y estudiantes (Fombona, Iglesias, Lozano, 2016).

Calvo (2014, p.128), señala que las prácticas colaborativas en educación son efectivas en tanto “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que, no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien”. Por lo mismo, es necesario que los docentes tomen en consideración las características del contexto en el cual están insertos y, a partir de sus habilidades, afrontar los desafíos, mediante la innovación y la participación de la comunidad (Vázquez et al. 2017).

Del mismo modo, se debe propiciar la comunicación entre los diversos estamentos que están a cargo directa o indirectamente del proceso de formación de los y las estudiantes, siendo esta esencial para el éxito de cualquier tipo de trabajo en equipo, pues permite el desarrollo de relaciones interpersonales (Stivers, 2008). Al respecto, la Dirección del establecimiento debe incluir en la toma de decisiones y acciones a la mayor parte de la comunidad educativa, sobre todo en los compromisos adoptados, porque de esa manera, se sentirán partícipes y útiles dentro del equipo de trabajo (González, 2009).

En este sentido, la dirección pedagógica o equipo de gestión de los establecimientos educacionales, debe favorecer el crecimiento profesional de sus colaboradores dentro de una dinámica de intercambio de pensamientos, de modo que, el docente asuma nuevos roles de participación, y establezca equipos para desarrollar, apoyar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior, permite generar planes intencionados que fomenten la comunicación entre los miembros de un equipo sobre sus creencias, preconcepciones y sentimientos hacia el logro académico de los y las estudiantes, así como sus perspectivas sobre los roles y responsabilidades compartidas en el aula (Conderman, 2011).

Otra condición necesaria corresponde a la igualdad de oportunidades entre los miembros del grupo, pues todos deben tener las mismas posibilidades de acceso a materiales y recursos para llevar a cabo con eficacia el trabajo individual, que debe ser revertido luego en el espacio colaborativo. De esta manera, el conocimiento es compartido entre todos por igual, con el objetivo de lograr un amplio y enriquecedor proceso de construcción y renovación de lo aprendido (García Pérez et al., 2015). En este punto es importante, que los docentes perfeccionen su trabajo y organicen las actividades, basándose en el principio del aprendizaje y de la centralidad del estudiante. Para lo anterior, es necesario que se generen las condiciones adecuadas para que los profesores puedan trabajar con sus pares, siguiendo una perspectiva orientada al desarrollo de competencias.

En esta línea, cualquier docente como líder educativo, debe ser capaz de propiciar la participación, decisiones comunes, aplicación de las teorías en acción, construcción de la perspectiva común, propender a un clima de confianza y de apoyo recíproco y todo esto, aplicarlo en la planificación, supervisión y evaluación

del trabajo colaborativo, de tal manera de poder revisar las prácticas desarrolladas de manera individual, compartir los materiales y recursos propios, analizar y complementar los de los compañeros. Por lo tanto, ser líder educativo significa formarse, construirse y desarrollar competencias profesionales, éticas y sociales.

Sin embargo, esta metodología de trabajo entre pares presenta una serie de desafíos que dicen relación con las responsabilidades que se deben tener frente a los procesos de enseñanza, desde la planificación, la instrucción y la evaluación. En este sentido, las competencias y habilidades que posea cada docente son esenciales para que el trabajo colaborativo sea exitoso. En este contexto, el desempeño profesional de los docentes es un elemento que no se puede dejar de lado al momento de asignar responsabilidades; porque podrían entregarse tareas a un docente con alto desempeño que estén por debajo de sus potencialidades, o, por el contrario, que estas se encuentren por encima de su nivel. En ambas circunstancias, es posible que no se logren los objetivos establecidos desde un principio y aparezcan, entonces, los sentimientos de frustración (García Pérez, et al., 2015).

Al respecto, Hang y Rabren (2009) identificaron que existe una falta de acuerdo entre los profesores sobre la resolución de los problemas y el manejo de las necesidades y el comportamiento de los estudiantes que, según ellos, podrían atribuirse a la falta de tiempo de planificación en conjunto.

En resumidas cuentas, la colaboración implica que todos los miembros de un equipo trabajen para lograr una meta en común. En este sentido, entonces, las aportaciones generadas por los participantes deben ser tratadas de manera crítica y constructiva, pues los resultados alcanzados no son la sumatoria del trabajo en grupo, sino el reflejo de su cohesión. Por lo tanto, es necesario establecer relaciones socioafectivas y de interdependencia positivas para cumplir un determinado propósito. Desde el nacimiento de la propuesta, se debe considerar el acuerdo básico y se deben considerar sus beneficios; es decir, formar un equipo de trabajo requiere reconocer las ventajas del trabajo colaborativo, las cuales recaen en una notable motivación, un considerable compromiso, mayor cantidad de ideas, más creatividad y mejor comunicación (González, 2009).

En el plano nacional, se evidencia el individualismo en la práctica docente (Marfán, Castillo, González, Ferreira, 2013) y, por lo mismo, se presenta como una barrera importante al momento de analizar el éxito de prácticas colaborativas entre profesores.

En este caso, es muy probable que sea necesario replantearse el estereotipo del docente individualista, encerrado en el aula, que delega a la comunidad externa la responsabilidad social de la formación. Resulta importante comprender el verdadero significado de las formas de relación y asociación de los docentes como

parte de esta cultura y desarrollarlas de manera que prevalezcan las formas de trabajo colaborativo, de lo contrario se corre el riesgo de promover experiencias caracterizadas por actitudes egoístas, en las que prevalecen los conflictos y frustraciones de los miembros del grupo y no se logra entablar una interacción favorable, que conduzca a la interdependencia positiva (García Pérez, et al., 2015).

A diferencia del modelo individualista, el método colaborativo favorece la cohesión social, la autoestima, la participación y el pensamiento crítico, así como el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales (Lanza y Barrios, 2012), puesto que, para la realización del trabajo colaborativo se requiere de mayor dedicación y meticulosidad, provocando en los profesores crecimientos intelectuales y socio-afectivos desde la utilización de métodos innovadores para la educación y el aprendizaje (García Pérez, et al., 2015).

Por dichas razones, se destaca la importancia de aplicar algunos lineamientos en los centros educativos, partiendo de fundamentos como los mencionados que hacen referencia a que las personas deben ser asignadas o auto asignadas en los grupos de trabajo de acuerdo con sus habilidades e intereses. Uno de los objetivos básicos que se persigue con la utilización del trabajo colaborativo es promover una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción (González, 2009).

En algún sentido, pareciera ser que los obstáculos para la implementación de estas prácticas colaborativas se relacionan con las características organizacionales de las instituciones, en donde las dificultades de cohesión en su interior afectarían el ejercicio de ciertas estrategias (Rodríguez y Ossa, 2014). Este punto es importante, pues el ejercicio de la colaboración requiere tanto de habilidades individuales, formación profesional docente, como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales.

Adicionalmente, un concepto que nace del trabajo colaborativo es la co-docencia, traducida al inglés *co-teaching*, la cual es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que, mediante una relación de colaboración y con un propósito en común, instruyen a un grupo de estudiantes en un contexto educativo determinado (Cook y Friend, 1995). Esta expresión establece distintas acepciones, entre ellas se precisan las de enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza.

Dicha estrategia, permite a los docentes combinar sus conocimientos y habilidades para lograr propósitos que seguramente no podrían alcanzar de manera individual, creando ambientes flexibles, sin dejar de lado las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Friend, 2008). Asimismo, se relaciona

estrechamente con algunos elementos de la gestión curricular, pues la “co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p. 40).

Además, la co-enseñanza otorga beneficios para los profesores, tal como el desarrollo del sentido de comunidad, mayor motivación, crecimiento profesional y sentimientos de satisfacción con el trabajo (Villa et al., 2008). De igual manera, esta estrategia ha generado un impacto positivo en los estudiantes con y sin discapacidad, con base en que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010).

Por su parte Ruiz (2005, p.80), señala que la codocencia constituye “una actividad cambiante, compleja, no fragmentable (...) de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento”. De acuerdo con esto, dicha práctica se puede implementar en el aula bajo distintas metodologías de manejo de los estudiantes, como la enseñanza de apoyo, la enseñanza paralela, en equipo, etc., la cual no debiera reducirse sólo a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En materia internacional, la co-docencia ha tenido varias décadas de desarrollo, identificando beneficios relacionados con la diversificación de la enseñanza y la cobertura curricular. Del mismo modo, se evidencia el apoyo a nivel profesional entre docentes, compartiendo experiencias y replicando buenas prácticas (Cook y Friend, 1995). En este punto, se requiere de coordinación para lograr objetivos consensuados, una alternancia de roles, funciones entre el equipo, compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez, 2014).

En la educación actual, es de suma importancia la necesidad de relacionarse en el ámbito profesional docente, en función de propósitos en común, de manera que la toma de decisiones cuente con las competencias de más de un profesor y que se complementen al momento de asumir compromisos con los estudiantes y con la comunidad educativa (Bolarín, Moreno, Porto Currás, 2013).

Otro punto fundamental, es que el equipo directivo y de gestión pedagógica promuevan el trabajo colaborativo, facilitando espacios de diálogo con el fin de generar propuestas de mejora de sus prácticas porque, finalmente, uno de los propósitos de este tipo de metodología consiste en proveer el sustento, el apoyo, el estímulo y la asistencia que cada miembro del equipo requiera para hacer progresos académicos y desarrollarse profesionalmente (García Pérez et al., 2015).

Como último recurso, determinante para el desarrollo de un trabajo colaborativo profesional, es la presencia de sistemas de información y difusión que

permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza.

2.2 Desarrollo de competencias profesionales docentes

El ser competente significa considerar la unidad de teoría y de práctica (Malpica, 2006); vale decir, se relacionan las condiciones y requerimientos de las situaciones concretas, con la necesidad de sistematizar el conocimiento; por lo tanto implica el dominio de una totalidad de elementos y no solo de una parte de ellos. En términos pedagógicos, ser competente se vincula directamente con la capacidad para “comprender cada situación; sistematizarla como experiencia, orientarse por las tendencias y significados más favorables a la sociedad; y mostrar los rasgos humanos más deseados” (Suárez, 2017, p.93).

El sistema educativo, exige considerar diversas competencias que dicen relación con la investigación, la actualización y la dinamización de las prácticas, lo que contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza. En lo que respecta a las competencias docentes, Alegre (2010), destaca la reflexión y la capacidad de autocrítica, considerándolas necesarias para atender a las características y necesidades de todos los estudiantes. Para desarrollar las habilidades anteriores, es necesario un cambio de mentalidad y actitud frente a los cambios que deban desarrollar los docentes con miras a la inclusión.

El desarrollo de competencias docentes tiene que ver con provocar cambios en la actitud, de modo que, el profesor deba plantearse un desafío personal, ya sea como profesional de la educación o como parte de la sociedad. Al respecto, Suárez (2017, p.76) indica que “la adquisición y conservación de competencias implica el aprendizaje durante toda la vida y el aprendizaje depende de la existencia de un ambiente material, institucional y simbólico favorable”.

Uno de los desafíos que manifiestan los docentes, tiene que ver con la habilidad de incorporar y desarrollar las competencias adquiridas en colaboración con otros profesionales. Villarini (2014, p.63) explica, que el desarrollo de una competencia, “es el resultado de los cambios que se producen, como efectos del aprendizaje, en los elementos que la integran, es decir, en los conceptos, que permiten entender, las destrezas, que permiten ejecutar y las actitudes, que permiten sentir y valorar”.

En línea con el apartado anterior, una óptima coordinación entre los profesionales de la educación sería la mejor opción para el desarrollo de avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando las relaciones personales y profesionales, siguiendo objetivos en común, con base en el trabajo en equipo y

actividades colaborativas que contribuyan al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los mismos docentes (Bolarín et al., 2013).

Además, el que exista coordinación entre los profesores resulta una alternativa útil para la producción de mejoras sustantivas, por una parte, en los resultados de los estudiantes, y por otra, en las relaciones profesionales que se puedan generar, favoreciendo el clima y la convivencia en el espacio donde pasan la mayor parte del tiempo. En otras palabras, el trabajo colaborativo y cooperativo desarrollado por los docentes, sea cual sea su finalidad, contribuye, de manera directa o indirecta, al aprendizaje competencial de estudiantes y profesores (Bolarín et al., 2015).

En este sentido, el perfil del docente cumple un rol relevante en el entorno educativo. Según Suárez (2017, p.148), es importante ante el desempeño de cualquier función o actividad saber “de qué se es capaz, cuáles habilidades poseo y con qué actitudes puedo lograr las metas que ya me he propuesto”.

Por su parte Perrenoud (2004), plantea diez competencias para el profesorado: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión y por último 10) organizar la propia formación continua.

En efecto, hablar de competencias en el contexto educacional implica considerar cambios en la concepción curricular por parte de los docentes, tanto en la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, como en las relaciones con otros profesionales y las habilidades que deben poseer para generar un buen trabajo en equipo en función de la optimización del proceso educativo.

Arteaga y García (2008), arguyen que el profesor debe enseñar teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes, y eso, además de cambios metodológicos, requiere establecer un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Al respecto, Arteaga (2008, p.268) señala que las competencias del profesor adaptativo “se vinculan al trabajo cooperativo, la planificación y diseño de materiales, la mediación y el diagnóstico evaluación”.

De igual manera, desde un enfoque adaptativo, García (2005) menciona las competencias que debe tener un profesor para atender a la diversidad: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

Finalmente, Alegre (2010) indica que la enseñanza debe estar orientada al desarrollo del estudiante y, en este caso, el profesor es responsable de conferirle un papel activo. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de gestionar diversas situaciones de aprendizaje y ofrecer metodologías diversas de enseñanza que promuevan el desarrollo de la autonomía e iniciativa.

2.3 Inclusión escolar y diversificación de la enseñanza y la evaluación

En el último tiempo, otro tema que ha sido relevante en la discusión pública tiene que ver con la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación en un contexto inclusivo. Aun cuando, no existe consenso acerca del grado del desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, es posible encontrar en sus prácticas algunos aspectos en común, los cuales se relacionan con las necesidades educativas de los estudiantes y el apoyo que requieren para poder desarrollar al máximo sus potencialidades.

De acuerdo con la UNESCO (2012), la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todas y todos los estudiantes a recibir una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. En este sentido, una escuela inclusiva debe estar caracterizada por un amplio conjunto de medidas y actuaciones en todos los ámbitos de la vida escolar, los cuales estén enfocados en desarrollar las habilidades de sus docentes, para atender a las necesidades de sus estudiantes.

Según Woolfolk (2010), la diversidad es una condición propia de cualquier situación de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes y docentes comparten sus historias y sus experiencias personales, permitiendo construir conocimientos y desarrollar habilidades en una dinámica de interacción. Sin embargo, el concepto de inclusión escolar se ha asociado a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto signifique implementar cambios profundos en las prácticas y metodologías de enseñanza, ni mucho menos en la cultura de los centros escolares (Leiva, 2013).

En este contexto, los términos inclusión y diversificación no han estado exentos de reflexión, en tanto se pretende transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros, de manera que respondan a la diversidad de necesidades

de los estudiantes. Asimismo, la inclusión como proceso dinámico, pretende incorporar la diversidad y, de alguna manera, transformar el contexto educativo, revisando de forma constante las estrategias existentes para encontrar la más adecuada en función de las necesidades de los estudiantes.

Operetti (2005), reconoce que cada persona es un ser individualidad con necesidades, intereses, capacidades y habilidades distintas y, aun cuando, el concepto de inclusión estuvo por mucho tiempo relacionado con estudiantes con necesidades especiales, hoy se utiliza para referirse a las necesidades de aprendizaje de todas las personas.

Frente a esto, llevar a cabo la diversificación en el aula, requiere del desarrollo de estrategias colectivas y participativas, en donde estén involucrados, desde su diseño hasta su ejecución, todos los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior, debe desarrollarse de manera colaborativa en la planificación, ejecución y evaluación, a fin de responder a las necesidades de los alumnos con o sin necesidades especiales (Huguet, 2015). Por lo tanto, dicha propuesta pedagógica, debe surgir a partir del análisis de intereses, expectativas, necesidades y características sociales, culturales y económicas de los escolares (Arenas y Sandoval, 2013).

Esta información debe ser utilizada para la toma de decisiones de los docentes y equipos directivos de las escuelas, apuntando al desarrollo de competencias al interior de las comunidades educativas. De tal forma que, resulta fundamental la implementación de estrategias diversificadas durante todo el proceso de enseñanza y evaluación y que, su reflexión y análisis, sirvan como insumo para enfrentar los desafíos que surgen de las características de todas y todos los estudiantes. Para lograr lo anterior, cada comunidad educativa debe actuar de la manera más eficaz posible con el fin de responder a esta diversidad (Durán y Climent, 2017).

Asimismo, la diversificación de la enseñanza se entiende como una forma de entregar una respuesta a la diversidad y como un proceso de toma de decisiones colaborativo en torno a las necesidades de apoyo hacia los estudiantes. En este caso, son los docentes y las comunidades educativas quienes deben asumir este desafío, porque, aunque existan políticas y normativas al respecto, su desarrollo dependerá de la actitud que adopten los centros frente a estos requerimientos, de tal manera que implementen estrategias y utilicen las herramientas necesarias con el fin de ofrecer un acceso real a una educación de calidad.

En este sentido, la formación continua de los docentes frente a este escenario será necesaria para generar una educación de mayor calidad para todos los estudiantes, en un contexto basado en valores inclusivos. Lo que no quiere decir, que deban hacerse cargo de su formación de manera aislada, porque esto,

fomentaría el desarrollo profesional individual, por lo tanto, se requiere la capacitación de toda la comunidad educativa, principalmente de los docentes, en donde se propicien actividades que permitan su desarrollo profesional y la mejora de la institución en general (Durán y Climent, 2017).

Siguiendo la misma línea, la labor docente está orientada a la preparación constante en el estudio y empleo de métodos y estrategias de formación y desarrollo de habilidades y competencias para que los estudiantes se desenvuelvan en una sociedad diversa. De esa manera, se reiteran valores relacionados con equidad, justicia y bienestar en el contexto de asumir un rol activo y democrático desde la flexibilidad que otorga el potencial individual y el desarrollo grupal.

Alegre (2010), describe diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza–aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar. Lo anterior, es catalogado como imprescindible a la hora de desarrollar prácticas inclusivas en educación.

Asimismo, construir actividades diversificadas que apunten a la inclusión de los estudiantes, constituye un desafío para quienes son profesionales de la educación, porque generalmente, desde su formación inicial no disponen de preparación. Por tanto, es necesario repensar y replantear las prácticas del profesorado, tanto en su desarrollo profesional como en su disposición al momento de tomar en consideración la diversidad de sus estudiantes (Torelló y Olmos, 2012).

Junto con lo anterior, se debe considerar que “el currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado, con el fin de promover el desarrollo académico y personal” (García, 2008, p. 98), de tal manera de generar las condiciones que den respuesta a las características de los estudiantes. Para ello, se deben propiciar actividades formativas entorno a la diversidad, con el fin de dinamizar las prácticas institucionales a través de la participación de toda la comunidad. Lo anterior, debe ser parte de un proceso continuo de mejora, generando una comunidad enriquecida de las relaciones positivas que se produzcan entre los miembros de la escuela.

De igual forma, además de generar diversificación en la enseñanza, se deben realizar ajustes en la evaluación de aprendizajes de modo que sean coherentes y consistentes con las adecuaciones curriculares que se hayan implementado, como con las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas durante el proceso educativo de cada estudiante. En consecuencia, el docente debe adquirir y desarrollar las competencias profesionales que le permitan desarrollar este proceso

en relación con la atención a la diversidad, siendo capaz de adaptarse a las necesidades que las diferentes situaciones requieren.

En relación con lo curricular, la enseñanza diversificada consiste en ampliar las posibilidades de acceder, participar y progresar en los aprendizajes de los estudiantes. Vale decir, generar distintas estrategias de enseñanza a partir de los objetivos de aprendizaje del currículo nacional, dando relevancia y pertinencia a sus necesidades y diferentes contextos. Al respecto, Escudero y Martínez (2012, p.119) declaran que, “sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras”.

En este sentido, la formación docente deberá ir enfocada al desarrollo de un profesional que reflexiona constantemente sobre su quehacer, y que además, colabora activamente en la mejora de las prácticas de su equipo de trabajo y del centro educativo, comportándose como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas que componen su profesión (Arnaiz, 2003).

Es por lo anterior, que su implementación demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, entre equipos docentes, directivos, profesionales asistentes de la educación, así como estudiantes, y de la comunidad educativa en general. De modo que, se requieren nuevos enfoques, para asegurar competencias adecuadas al momento de medirse con estándares globales porque, desarrollar una educación inclusiva implica sensibilizar a los docentes de manera que se logre empatía y valoración, además de fundamentos teóricos adecuados sobre la atención a la inclusión y la diversidad. Vale decir, un profesor que atiende a la diversidad debe implementar un enfoque metacognitivo en su enseñanza, de tal manera que los estudiantes aprendan a aprender (Rocas, Palarea y Hernández, 2010).

En términos generales, una escuela inclusiva, debe ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes y, por lo tanto, se les debe proveer de adecuaciones curriculares, instancias de enseñanza y evaluación diversificadas, además de recursos humanos y materiales necesarios para su progresión en el ámbito personal y académico. Adicionalmente García (2008, p.95), indica que no debe reducirse exclusivamente en una cuestión curricular, organizativa y metodológica, sino que “ha de buscar una manera distinta de entender la educación, que debe trascender a la vida en sociedad e implica una nueva filosofía de valores”.

En síntesis, el desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo requiere de una reflexión de las prácticas docentes (Fernández, 2013), pues han sido muchas las intenciones plasmadas en leyes y decretos, sin embargo, aún queda mucho por llevar a la práctica.

2.4 Revisión de la Normativa Educacional chilena

En este acápite se expondrán los fundamentos que aportan información y que emanan desde la judicatura, es decir, una selección de leyes y decretos nacionales que dicen relación con las principales temáticas que se abordan en este estudio.

Como resultado de esta selección se ha propuesto un marco de referencia que permite conocer, ordenar y valorar la infomación en función de cuatro dimensiones: inclusión escolar, diversificación de la enseñanza y evaluación, trabajo colaborativo y competencias profesionales docentes, sin embargo, no significa que todas estas categorías estén persentes necesariamente en todos los documentos.

2.4.1 Decreto N° 170/2009

El Decreto N°170/2009 que reglamenta la Ley N°20.201/2007, fue promulgado el 14 de mayo de 2009 y su publicación el día 21 de abril de 2010. Este documento fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Vale decir, regula todos los procedimientos y cuerpos legales relacionados con la subvención que perciben las escuelas especiales y los establecimientos que cuentan con un Programa de Integración Escolar.

La inclusión educativa, corresponde a una aproximación estratégica para facilitar el proceso de aprendizaje de todas y todos los estudiantes. En este sentido, refiere a que los estudiantes que reciben apoyo tengan la posibilidad de asistir a un aula regular.

Uno de los principales propósitos del Decreto N°170/2009, consiste en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, proporcionando nuevas oportunidades para los estudiantes que reciben educación especial. En este sentido, se refleja la posibilidad de que todas y todos los estudiantes desarrollen sus capacidades en un ambiente de inclusión y respeto.

Además, se establecen requisitos, procedimientos y pruebas diagnósticas mediante las cuales los estudiantes que presentan NEE deben ser evaluados. Vale decir, las NEE se definen en función de los apoyos que requieren los estudiantes para desarrollar sus aprendizajes, ya sea de manera transitoria o permanente. Desde esta perspectiva, los establecimientos educacionales deben implementar un conjunto de acciones que apoyen los requerimientos de dichos estudiantes.

Particularmente, en el artículo 2 inciso a.-, se define el concepto de alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales como “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” (MINEDUC, 2009).

Adicionalmente, el artículo 22 indica que los establecimientos de educación regular que admitan a estudiantes con NEE transitorias asociadas a trastornos específicos del aprendizaje, déficit atencional y con funcionamiento intelectual límite, para obtener el beneficio de la subvención, deberán contar con un Proyecto o Programa de Integración Escolar (PIE) aprobado por el Ministerio de Educación.

Igualmente, el artículo 39 declara que los estudiantes que presenten Trastorno Específico del Lenguaje que asisten a un establecimiento con Programa de Integración Escolar, podrán ser beneficiarios de la subvención de Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio.

Para lo anterior, el Programa de Integración Escolar “debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM, cuando corresponda. Su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela, en el Marco de la Subvención Escolar Preferencial, que regula la Ley N° 20.248, si procediere” (MINEDUC, 2009, art. 85).

El artículo 94 reglamenta que, dentro de un curso, se pueden incluir siete estudiantes con NEE, con un máximo de dos estudiantes con NEEP y cinco con NEET. En el caso de estudiantes sordos, podrán incluirse más de dos alumnos en una sala de clases. Si existiera alguna circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente.

Existen estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio (NEET) o permanente (NEEP). Los primeros, necesitan de ayudas o apoyos extraordinarios en algún momento de su escolaridad y los segundos, demandan al sistema la provisión de apoyos y recursos extraordinarios durante todo su proceso escolar, ambos como consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticado por un profesional competente.

Del mismo modo, se establece la implementación de una evaluación diagnóstica que, en pocas palabras, consiste en un proceso de registro de información objetiva e integral, que debe ser realizado por profesionales competentes, mediante la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos evaluativos que puedan establecer la condición de aprendizaje y de

salud del o la estudiante. Esta evaluación debe aportar información que dé señales del apoyo especializado y de la ayuda extraordinaria que los estudiantes requieran.

En este punto, es necesario detenerse en conceptos que dicen relación con la diversificación de la enseñanza; información integral y procedimientos e instrumentos evaluativos. En cuanto a la obtención de información integral, quiere decir que todos los organismos que rodeen al estudiante deberán aportar datos con el fin de asegurar un diagnóstico lo más completo posible, el cual aborde todas las áreas del desarrollo del estudiante, garantizando validez y consistencia. Y en cuanto a los procedimientos e instrumentos evaluativos, el Decreto N°170 menciona una serie de baterías y test reconocidos nacional e internacionalmente, que favorecen la confiabilidad de la información extraída.

De igual forma, “la evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario” (MINEDUC, 2009, art. 4), vale decir, deberá considerar todos los factores que rodean al estudiante con el fin de tener una visión sistémica y poder reconocer las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, el artículo 11 alude que deberá ser un proceso que considerará, por lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso y otra de egreso, además de evaluaciones periódicas de acuerdo con las pautas técnicas fijadas para cada déficit o discapacidad. Lo anterior, permitirá un seguimiento del proceso, asegurando la sistematicidad de éste.

Asimismo, los y las estudiantes con NEE deberán ser reevaluados anualmente, generándose un nuevo proceso de evaluación de carácter integral. En cuanto a los estudiantes con NEEP, el profesional competente establecerá en el formulario único, la fecha de aplicación de exámenes médicos o pruebas estandarizadas.

Por otra parte, para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en personas pertenecientes a comunidades que hablen otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, se deberá contar con un profesional competente para realizar dicho diagnóstico, es decir, alguien que se comunique en esa lengua o cuente con un intérprete, además de conocer la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la cultura a la cual pertenece el estudiante.

En el caso de evaluar a estudiantes que experimentan barreras visuales, auditivas y motoras, se deberán utilizar estrategias alternativas o medios aumentativos de comunicación necesarios de acuerdo con las necesidades de cada uno de ellos.

Lo anterior, evidencia que existe una gran variedad de procedimientos e instrumentos evaluativos que permiten que todas y todos los estudiantes con NEE puedan recibir un diagnóstico acertado y posteriormente el apoyo adecuado a sus requerimientos.

Por otro lado, cuando se habla de Dificultades Específicas del Aprendizaje se hace referencia a un conflicto entre capacidad y rendimiento; estas se relacionan con áreas específicas del lenguaje y las matemáticas y además son reiterativos y crónicos. Dicha dificultad, persiste aun con la aplicación de medidas pedagógicas pertinentes en las áreas señaladas, conforme a la diversidad de estilos, capacidades y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes de un curso (MINEDUC, 2009, art. 24).

Respecto de los estudiantes que presenten Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hiperactivo, el artículo 50 sugiere que la evaluación diagnóstica debe considerar “un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral”. Antes del diagnóstico, la institución educacional debe acreditar las medidas pedagógicas que ha implementado en el marco de la educación general, la cual deberá comprender, respecto de todos los estudiantes, la implementación de estrategias de aprendizaje personalizadas y ajustadas a las diferencias individuales de los estudiantes; evaluación continua basada en el currículum y un monitoreo constante del progreso de los aprendizajes y apoyo personalizado a los alumnos conforme a los resultados de las evaluaciones aplicadas. En el caso de los estudiantes que presentan mayores dificultades, se deberá aplicar evaluaciones para identificar el tipo e intensidad de los apoyos que requiere para participar y progresar en sus aprendizajes; diseñar e implementar estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones más individualizadas a estos alumnos; evaluación sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados y la entrega de información a los padres y/o apoderados sobre el proceso de apoyo personalizado que reciben sus hijos o pupilos y de los avances en los aprendizajes logrados, e incorporación de dichos padres y apoderados en la planificación y seguimiento de este proceso.

En cuanto a los estudiantes con Deficiencia Mental Severa, el artículo 65 indica que la identificación de las capacidades, limitaciones y la obtención de datos, deben permitir la elaboración perfil de apoyo que el estudiante requiere, considerando la frecuencia, intensidad y el tipo de apoyo orientados en distintas áreas de su desarrollo, con el fin de mejorar su funcionamiento individual y participación en su comunidad. Para lo anterior, se podrán utilizar una diversidad de instrumentos y/o métodos, para identificar los apoyos que es necesario proveerles especialmente tanto en el contexto escolar, social como familiar. Dichos apoyos, deberán ser entregados por el profesor o profesora de aula regular y diferencial en conjunto con los/las profesionales especializados. Del mismo modo, el estudiante

deberá tener el apoyo de su familia, de la comunidad y de otros profesionales según corresponda.

Respecto del trabajo colaborativo, el artículo 8 menciona a un “equipo evaluador” compuesto por diversos profesionales según las necesidades del estudiante. Asimismo, se sugiere la posible necesidad de derivación del estudiante con otros profesionales. En este caso, el trabajo colaborativo adquiere suma importancia, pues los aportes de todos los profesionales darán como resultado el diagnóstico final del estudiante, con el cual se deberá generar un plan de trabajo con el fin de potenciar sus habilidades y apoyarlo en sus dificultades.

Además, cuando el estudiante con NEE egrese del sistema escolar, se deberá documentar con un informe psicopedagógico, lo que se desarrolló con el estudiante. Por lo tanto, los profesionales a cargo, incluidos los profesores de aula regular y diferencial deberán dar cuenta de las orientaciones y, junto con la familia y comunidad, elaborar una síntesis de los aspectos más importantes de su desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de orientaciones que apoyen el desarrollo futuro del estudiante (MINEDUC, 2009, art. 14).

En relación con los estudiantes que presenten Trastorno Específico del Lenguaje, el artículo 35 indica que, para establecer el diagnóstico diferencial, los niños o niñas deberán ser derivados por el fonoaudiólogo a interconsulta con otros profesionales especialistas, tales como otorrino, psicólogo o neurólogo, según corresponda. Lo anterior, con el fin de entregar antecedentes que serán determinantes al momento de descartar o ratificar un diagnóstico, pues no es una labor que se pueda realizar sin efectuar los exámenes o test pertinentes por un profesional competente.

En cuanto a los requisitos para la aprobación de un Programa de Integración Escolar (MINEDUC 2009, art. 86), la planificación, ejecución y evaluación deben utilizar la totalidad de los recursos financieros adicionales que provee la fracción de la subvención de la educación especial diferencial o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio en lo siguiente:

a. Contratación de recursos humanos especializados, de acuerdo con las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación definirá para estos efectos. Vale decir, que está permitida la incorporación de profesionales para el apoyo de un grupo de estudiantes pertenecientes al PIE, con el fin de favorecer la cobertura y atención de las necesidades de los mismos.

b. Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa.

c. Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales.

Adicionalmente, el artículo 89 menciona que el PIE deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales destinarán al desarrollo de acciones que contemplan trabajo colaborativo en tanto deberán apoyar en el momento que un profesor de asignatura realice su clase para todos los estudiantes.

También deben existir acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular. Además de, trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. Todo lo anterior, dice relación con el trabajo en equipo entre docente de aula regular, diferencial, otros profesionales competentes según corresponda, la familia y la comunidad a la cual pertenezca el estudiante.

En cuanto a las competencias profesionales docentes, el artículo 1 establece, además de los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas, el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas. En este sentido, se presenta un listado de profesionales capacitados para observar las necesidades y posteriormente trabajar con los estudiantes, entregando pautas acordes a su diagnóstico.

Por su parte, el artículo 8, menciona que, al precisar mayores antecedentes e información al momento de emitir un diagnóstico, el evaluador deberá derivar a los estudiantes con otros profesionales, quienes podrán generar un informe más detallado de acuerdo con las características del estudiante. De esta manera, una vez recibidos los informes correspondientes al estudiante, se podrá determinar un diagnóstico definitivo.

Queda establecido, además, que anualmente el establecimiento educacional deberá elaborar un informe respecto de los avances obtenidos con cada estudiante con NEE, y así determinar la continuidad de los apoyos requeridos. Este informe deberá ser elaborado por profesionales competentes, entregando evidencias del trabajo realizado con los estudiantes, según las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009, art. 12).

Asimismo, se especifica la definición de profesional competente, siendo “aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (MINEDUC, 2009, art. 15).

Y, posteriormente, se precisan de manera detallada los profesionales idóneos para cada discapacidad.

Podrán inscribirse en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico los profesionales competentes que acrediten contar con un título profesional de aquellos referidos en el Artículo 16 y que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley N° 20.370 y la Ley N° 20.244. La inscripción deberá realizarse a través del sistema informático que el Ministerio de Educación disponga, debiendo remitir, además, a la Secretaría Regional Ministerial correspondiente, los certificados y antecedentes que acrediten contar con la debida competencia.

En otro sentido, la evaluación para el caso de estudiantes sordos/as usuarios de lengua de señas, debe considerar la participación de personas sordas que utilizan esta lengua y profesores que sean competentes en su utilización. En el caso de estudiantes sordos/as que han desarrollado la vía auditiva y verbal deberá considerarse la participación de un fonoaudiólogo y profesores de educación especial, sin perjuicio de la participación de otros profesionales en el proceso de evaluación.

2.4.2 Decreto N°83/2015

El Decreto N°83/2015, sistematiza la Ley General de Educación N°20.370 del 2009. Éste, promueve la diversificación de la enseñanza y además, establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de establecimientos de educación general básica con o sin Programa de Integración Escolar (incluye modalidad adulto); escuelas especiales; establecimientos hospitalarios.

Respecto de la inclusión escolar, se conceptualizan las Necesidades Educativas Especiales explicando que se genera una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, antes centrado en el déficit y ahora, desarrollando un modelo que tiene que ver principalmente con lo educativo, vale decir, la mirada no solo está sobre las características individuales de los estudiantes, sino en cómo interactúan las dificultades de aprendizaje.

Del mismo modo, se define el concepto de alumno o alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”, citando el artículo 23 de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009).

Indica también que, las Necesidades Educativas Especiales pueden ser de carácter permanente o transitorio, definiendo las primeras como aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, presentes durante toda la escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje, generalmente asociados a una discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple. Y las segundas como las dificultades que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, diagnosticada por profesionales competentes, requiriendo apoyos y recursos adicionales, asociadas a dificultades de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite.

Las adecuaciones curriculares (AC), se definen como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Estas, deben responder a las NEE de los alumnos y alumnas:

permitiendo y facilitando el acceso a los cursos o niveles, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa (MINEDUC, 2015).

Respecto de la diversificación de la enseñanza y el aprendizaje, el Decreto N°83/2015, tiene como finalidad la definición de criterios y orientaciones de adecuación curricular, además de hacer alusión al desarrollo de capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas de calidad frente a la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses que presenta el alumnado.

Mediante este documento, se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para los estudiantes con NEE, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo. En este sentido, se entrega total autonomía de los establecimientos educacionales para que puedan diseñar e implementar propuestas educativas pertinentes y de calidad.

El artículo 3, indica que los establecimientos que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan Proyecto de Integración Escolar, deberán trabajar con base en los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto, atendiendo a la diversidad mencionada en el párrafo anterior. Posteriormente, se debe aplicar una evaluación coherente con dichas adecuaciones.

Asimismo, dentro de estos principios, se menciona la calidad educativa con equidad, que consiste en que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos

generales que estipula la LGE/2009, independiente de sus condiciones y circunstancias. También, la valoración de la diversidad, que dice relación con respetar y valorar las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar.

Otro elemento al que se hace alusión en este documento es la evaluación diagnóstica individual, la cual considera elementos relacionados con el estudiante y el contexto educativo y familiar. En cuanto al primero, su objetivo es la obtención de información que permita conocer de manera integral al estudiante, sus conocimientos previos, estilos de aprendizajes, fortalezas y debilidades, capacidades, limitantes, etc. y, respecto del contexto educativo y familiar, su propósito consiste en la identificación de factores relacionados con las condiciones de la enseñanza y del hogar que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante y su desarrollo.

Adicionalmente, se hace referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje, que consiste en “una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015).

Además, indica que se deben proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, es decir, la manera en que los estudiantes desarrollan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje. Lo anterior, requiere de manera necesaria más de un docente, para que, de esta manera, la evaluación se realice con propiedad y el tiempo adecuado. Pues, si existe diversidad de instrumentos, se dificulta la labor de un solo profesor, interfiriendo de una u otra manera, con el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se deben proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, vale decir, al momento de elaborar la planificación, los docentes deben intencionar las actividades de manera que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío.

Respecto de las decisiones de los docentes de implementar o no adecuación curricular, se debe considerar la diversidad individual y el logro de los objetivos, además de la información proporcionada por la evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria. Del mismo modo, este proceso debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales detectadas en un principio.

En este sentido, las competencias de los docentes dicen relación con las habilidades que estos poseen para diseñar y aplicar las adecuaciones curriculares,

pues son una herramienta que permite el acceso a los objetivos especificados en los planes y programas de cada asignatura.

Del mismo modo, el diseño de las adecuaciones curriculares que se establezcan para un estudiante se debe plasmar en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como finalidad orientar las medidas pedagógicas que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia del trabajo.

2.4.3 Decreto N°67/2018

El Decreto N°67/2018, aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para estudiantes de educación regular, fomentando la apropiación de los sentidos y el enfoque evaluativo que están a la base de este decreto, para fortalecer las prácticas que se desarrollan al interior de las comunidades educativas y los procesos de toma de decisiones relativos a la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes (MINEDUC, 2018).

Este documento, indica principalmente que el objetivo de la evaluación es promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto propio del aula, y la manera de hacerla visible y hacerse cargo de ella, es diversificando tanto las experiencias de aprendizaje y su evaluación. Lo que no implica que, al existir diferencia en los instrumentos utilizados, se pierda de vista los objetivos en común.

En este contexto, la evaluación es considerada una serie de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellos como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de éste y mejorar los procesos de enseñanza (MINEDUC, 2018).

Por lo tanto, se debe potenciar la utilización de la evaluación formativa, la cual permite reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de proyectar decisiones pedagógicas óptimas que consideren la diversidad que representa cada una y cada uno de los estudiantes del aula.

El artículo 4, menciona que se deben explicitar las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa, además de establecer lineamientos para diversificar la evaluación.

Al respecto, se declara que, “los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los

cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla. No obstante, los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N° s 83, de 2015 y 170, de 2009, ambos del Ministerio de Educación” (MINEDUC, 2018, art. 5).

En lo que respecta al trabajo colaborativo, se menciona que, las evaluaciones que se realicen deben ser utilizadas para la reflexión y la toma de decisiones con un fin pedagógico, ya sea en el ajuste de estrategias y/o metodologías u otras gestiones que promuevan el progreso del aprendizaje.

En línea con lo anterior, las planificaciones deben contemplar acciones para monitorear el proceso, la reflexión y la toma de decisiones con base en los espacios destinados para la evaluación formativa, en donde sean consideradas aquellas habilidades que se busca desarrollar. Lo anterior, permite que los estudiantes puedan ajustar sus estrategias de aprendizaje y las y los profesores, adecuar sus prácticas y lo planificado para un mejor acompañamiento.

Mediante las prácticas evaluativas, el Decreto N°67/2018 apunta a generar instancias de conversación y reflexión constantes por parte de los docentes, con el fin de mejorar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Además de lo anterior, se indica que:

los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente deberán elaborar o ajustar sus respectivos reglamentos de evaluación, calificación y promoción a las normas mínimas establecidas en este decreto, con la finalidad de obtener o mantener el reconocimiento oficial otorgado por el Estado, para impartir el servicio educacional (MINEDUC, 2018, art. 3).

En relación con las calificaciones, el artículo 9 menciona que estas, deben tributar a la planificación de la asignatura o módulo, es decir, la cantidad de notas y las ponderaciones que se les otorguen, para el cálculo de la nota final del periodo deben tener coherencia. Lo anterior, deberá sustentarse en argumentos pedagógicos acordados con el jefe técnico-pedagógico, e informarlos de manera anticipada a los estudiantes.

En otro sentido, el director del establecimiento junto a su equipo, deberán analizar la situación de los estudiantes que no cumplan con los requisitos de promoción. Es decir, deberán en conjunto, tomar la decisión de promoción o repitencia de estos alumnos. Este análisis, deberá ser “de carácter deliberativo, basado en información recogida en distintos momentos y obtenida de diversas

fuentes y considerando la visión del estudiante, su padre, madre o apoderado” (MINEDUC, 2015, art. 11). Además de lo anterior, dicha decisión deberá estar acompañada de un informe elaborado por el jefe técnico-pedagógico, en colaboración con el profesor jefe y otros profesionales que hayan participado del proceso de aprendizaje del alumno.

Según los criterios planteados en el párrafo anterior, el artículo 12 establece que la entidad educacional deberá propiciar las medidas necesarias que permitan el acompañamiento pedagógico de los alumnos que hayan o no sido promovidos.

Con respecto a la elaboración del Reglamento de Evaluación, el artículo 16 plantea que éste, deberá ser liderado por el equipo directivo y técnico-pedagógico quien presentará una propuesta generada sobre las bases del presente decreto junto con el PEI y el Reglamento Interno del establecimiento, y debe garantizar la participación del Consejo de Profesores y el resto de la comunidad educativa. En el caso de los establecimientos que reciban aportes del Estado, la participación de la comunidad escolar será representada por el Consejo Escolar.

Por su parte, el artículo 18 menciona que debe existir retroalimentación para las evaluaciones con o sin calificación, dentro o fuera de la jornada escolar. Por lo tanto, los docentes, en el marco de su autonomía profesional, deberán coordinarse para definir la frecuencia de cada una de estas actividades.

Este decreto, hace énfasis en la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, considerando la retroalimentación como parte fundamental de este proceso. De esta manera, los estudiantes reciben información relevante sobre su progreso y, además, el docente puede reflexionar respecto de su práctica pedagógica y la influencia que ejerce sobre sus estudiantes.

2.4.4 Ley N°20.903/2016

La Ley N°20.903/2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2016).

Respecto del rol docente, el artículo 6, señala el concepto de “actividades curriculares no lectivas” definiéndolas como un complemento de la tarea docente en el aula. A lo anterior, se le suman las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre los profesores, respecto del Proyecto Educativo Institucional y

Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando se requiera. El equipo directivo debe cumplir con la asignación de estas horas y que sean destinadas efectivamente a los fines antes mencionados. Por lo tanto, deberán ser distribuidas de modo que se puedan utilizar de manera óptima para actividades autónomas o en equipo.

Además, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas, el artículo 11 señala que los docentes que pertenezcan a los tramos profesionales experto I y experto II podrán, de forma voluntaria apoyar a profesores de otras dependencias, con la finalidad de generar redes de apoyo con otros equipos docentes.

Con relación a la formación local para el desarrollo profesional, que tiene por objeto “fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación” (MINEDUC, 2016, art. 18) los docentes, mediante el trabajo individual o colaborativo deben preparar su trabajo en el aula y realizar una reflexión sistemática para optimizar su labor.

Estos espacios, serán diseñados en conjunto por el director, el equipo directivo, con consulta a quien desempeñe la función técnico-pedagógica y al Consejo de Profesores. Deben pretender la mejora continua del proceso de enseñanza, el cual incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación; reflexión acerca de buenas prácticas, y corrección de los déficits detectados, además del análisis de resultados de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr su mejoría. Para lo anterior, existe la posibilidad de generar redes inter-establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.

En cuanto a las competencias docentes, se menciona el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual define los siguientes principios: la profesionalidad docente, relativa al desarrollo profesional; la autonomía profesional, relacionada con la organización de las actividades pedagógicas; la responsabilidad y ética profesional, vinculadas con el compromiso y responsabilidad que definen a un profesional de la educación; el desarrollo continuo, que apunta a la actualización de los conocimientos; la Innovación, investigación y reflexión pedagógica, fomentando la creatividad y la innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica; la colaboración, que a través del diálogo y la reflexión contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; la equidad, ofreciendo mejores oportunidades educativas; la participación, favoreciendo un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas que componen la comunidad educativa; compromiso con la comunidad, que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes; y finalmente, el apoyo a la labor docente, relativo al desarrollo de los profesionales de la educación (MINEDUC, 2016, art. 19).

Además, se definen las características de los tramos profesionales, especificando que, en el tramo profesional inicial, el docente participa de instancias

de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo. En este punto, puede asumir labores de vinculación con otros participantes de la comunidad educativa. Para lo anterior, el profesor requiere apoyo mediante un proceso de inducción y acompañamiento pedagógico.

Por su parte, en los tramos profesional temprano y profesional avanzado respectivamente, se evidencia un alto desarrollo de la reflexión pedagógica junto a sus pares, mientras en el último nivel se destacan habilidades de mentoría que apuntan a la mejora de las prácticas docentes.

En relación con la formación de los profesionales de la educación, el artículo 10, menciona que corresponderá a las carreras y universidades acreditadas respectivamente.

Igualmente, se menciona la existencia de formación gratuita y pertinente de los profesionales de la educación con el fin de la mejora continua de sus saberes y competencias, haciéndolos responsables de su avance en el desarrollo profesional, mediante:

la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (MINEDUC, 2016, art. 11).

De igual forma, se declara que los directores y sus equipos directivos, deben velar por el desarrollo profesional de sus docentes, por lo tanto, deben:

proponer planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes y promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente (MINEDUC, 2016, art. 12).

Por su parte, en el artículo 12 ter., menciona que el Ministerio de Educación, mediante el CPEIP colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación generando programas, cursos o actividades de formación gratuitas de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el centro, incluso con la entrega de becas.

Por otro lado, si existieran docentes que no hayan logrado avanzar al tramo profesional temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional, se les ofrecerá apoyo.

Del mismo modo, el CPEIP implementará acciones, según las necesidades de las comunidades educativas, ofreciendo orientaciones y apoyo al trabajo de aprendizaje profesional colaborativo desarrollado.

En cuanto a la participación del docente mentor, el artículo 18, refiere que será éste quien dirija la inducción al inicio de la práctica de la docencia, pues cuenta con la formación ideal para guiar a principiantes y fomentar el trabajo colaborativo y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

En el artículo 19, se definen las características que poseen los tramos profesionales, relacionados con la experiencia, y el nivel alcanzado por el docente; al tramo profesional inicial ingresan solo por el hecho de contar con su título profesional, iniciando e insertándose en un establecimiento educacional. En este punto, el docente debe integrar los conocimientos adquiridos durante su formación inicial a los que alcanza mediante su práctica, con el fin de construir su identidad profesional para poder desempeñarse de manera óptima.

En el tramo profesional temprano, los docentes avanzan hacia la consolidación de su experiencia y competencias profesionales. Su práctica docente evidencia un mayor desarrollo e iniciativa. De todas maneras, es fundamental que el profesor continúe con su desarrollo profesional a través del perfeccionamiento y la reflexión pedagógica, ya sea de forma individual o colectiva.

El tramo profesional avanzado, es la etapa de consolidación de las competencias profesionales del docente, según los criterios declarados en el Marco para la Buena Enseñanza. En este nivel, el docente demuestra habilidades para la enseñanza en el aula, y reflexiona de manera profunda sobre su práctica y sus responsabilidades profesionales.

Adicionalmente se manifiesta, que los estándares de desempeño profesional serán desarrollados reglamentariamente, con base en los dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

Para medir lo anterior, junto al conocimiento de las bases curriculares, el CPEIP junto con la Agencia de la Calidad de la Educación, aplicarán los siguientes instrumentos: evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte y portafolio profesional de competencias pedagógicas que considera evidencias sobre su desempeño profesional en el aula y prácticas colaborativas, creación de contenidos, materiales de enseñanza, actividades académicas, innovación, investigación y perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional y nivel de desarrollo del docente.

2.4.5 Marco Para la Buena Enseñanza

El siguiente instrumento ha sido elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares (MINEDUC, 2008).

Sugiere cuatro dominios que hacen referencia a las variables del proceso de enseñanza, los cuales pasan desde la planificación hasta la reflexión de la evaluación, invitando a desarrollar un trabajo colaborativo que permita optimizar las prácticas pedagógicas, y con esto, mejorar el desempeño de los estudiantes.

Reconoce lo complejo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entiende, además, que existen diversos contextos socioculturales en donde se deben desarrollar. Por eso, es importante considerar los requerimientos de los docentes en relación con el desarrollo de sus habilidades y competencias, tomando en cuenta su desempeño en la adquisición de conocimientos y de estrategias para enseñarlos; la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los estudiantes; y su responsabilidad frente al mejoramiento de los resultados de estos.

El Dominio A “Preparación de la enseñanza”, tiene que ver con los conocimientos disciplinares propios de la asignatura que imparte el docente, y con las habilidades y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza en el aula, entendiendo que existen particularidades en todos los estudiantes según su contexto y es deber del docente lograr comprometerlos con sus aprendizajes.

Es por esta razón, que la expertiz del docente en el plano curricular adquiere relevancia, pues es la base que debe saber entregar a sus estudiantes por medio de los objetivos de aprendizaje allí definidos y desagregados en conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores para desenvolverse en sociedad. Por lo tanto, el docente debe dominar las disciplinas que imparte y utilizar aquellas herramientas pedagógicas que le permitan una adecuada mediación entre los contenidos y el respectivo contexto de aprendizaje en el cual se encuentran los estudiantes.

En el caso del Dominio B: “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” se hace referencia al ambiente y el clima que genera el docente, al momento del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este dominio asume, que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes va a estar sujeta a elementos sociales y afectivos. En esta línea, el profesor debe pretender altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de cada uno de sus estudiantes. Por lo anterior, hay que tener en consideración las interacciones

que ocurren en el aula, pues es un momento de comunión en donde se debiera generar un clima de confianza y respeto.

Por su parte, el Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, apunta a todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza que favorecen el compromiso de todos los estudiantes por sus propios aprendizajes.

En este contexto, adquieren relevancia las habilidades y competencias que posea el profesor, para organizar situaciones de aprendizaje desafiantes y prácticas, que favorezcan las habilidades mencionadas en el dominio anterior. Además, se debe tener en consideración los aprendizajes previos e intereses de los estudiantes para facilitar la entrega de recursos y apoyos adecuados.

Finalmente, el Dominio D: “Responsabilidades profesionales” se asocia con su principal propósito pedagógico: que sus estudiantes aprendan.

Para lograr todo lo anterior, es necesaria la reflexión y ajuste permanente sobre su práctica con tal de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

2.4.6 Ley N°20.845/2015

La Ley N°20.845/2015, 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 (MINEDUC, 2015).

Respecto de la integración e inclusión, el artículo 3 indica que la implementación de la enseñanza gratuita debe ser progresiva en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. Además, dice que se deben eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que obstruyan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Del mismo modo, menciona que se debe promover que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Por otro lado, esta ley declara que el Estado debe asegurar una educación inclusiva de calidad, que genere las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular o especial. El artículo 12, hace referencia a los procesos de admisión de los

establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en donde no se podrá tener en consideración el rendimiento escolar pasado del postulante. Además, no existirá solicitud de antecedentes socioeconómicos de los padres, madres o apoderados, y estos, se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades para todas las familias.

El artículo 3, asegura que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido su proyecto institucional. Por su parte, en instituciones administradas por el Estado o de su propiedad, se promoverá la formación laica.

Asimismo, se debe permitir la modificación del proceso a instituciones que tengan en consideración otras realidades y, de esa forma, asegurar la libertad de enseñanza y la posibilidad que existan proyectos educativos institucionales diversos.

En el contexto de una educación integral, se deben considerar las diversas formas de conocimiento, desde aspectos físicos a emocionales y sociales, todo, en coherencia con la evolución de la realidad.

Finalmente, respecto del trabajo colaborativo, el artículo 7 indica que, se debe convocar al menos a cuatro sesiones del Consejo Escolar al año. En estos espacios de reflexión, el director deberá realizar una síntesis que aborde cada una de las temáticas que deban informarse o consultarse a los docentes.

Capítulo III: Marco Metodológico

En el presente capítulo se describe la opción metodológica utilizada, definiendo los correspondientes tipo y diseño de investigación, junto a la descripción de los participantes, técnica e instrumentos utilizados, procedimientos, análisis y fases de validación y confiabilidad para poder desarrollar de manera óptima este trabajo de graduación.

3.1 Marco contextual de la investigación

En el caso del ámbito educativo, tal como sucede en muchos otros, la investigación rigurosa constituye uno de los pasos más relevantes para acceder a datos que sirvan para profundizar el conocimiento. Sin perjuicio de lo anterior, la búsqueda de respuestas a cuestionamientos sobre aprendizaje, enseñanza, currículum, prácticas docentes, contexto educativo, etc., poseen una enorme trascendencia práctica, pues cada vez un mayor número de docentes se interesa por participar de estas investigaciones.

La estructuración de los sistemas educativos, desde su diseño hasta su puesta en práctica, emergen desde una gestión educativa estratégica para ser distribuida en comunidades colaborativas. En este caso, los establecimientos educacionales figuran como una comunidad, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

En este sentido, el trabajo colaborativo se transforma en una táctica fundamental e incrementa su uso en los distintos espacios de enseñanza, en tanto es una estrategia que permitirá potenciar las habilidades y competencias de docentes, con el propósito de crear una cultura común de expectativas.

Tomando como referencia lo anterior, es que se desarrolla la siguiente investigación, la cual se inició con una revisión bibliográfica y búsqueda de documentos e investigaciones que dieran cuenta del estado del tema en cuestión. Luego de la selección de algunos referentes que dieron origen al marco teórico, se quiso incluir una selección de textos enmarcados dentro de la normativa educacional chilena emitidos por el Ministerio de Educación, cuyo propósito está determinado por los conceptos que motivan este trabajo.

Este compendio de documentos permitió desarrollar, posteriormente, un análisis de la relación existente entre los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación y las competencias colaborativas que estaban desarrollando los docentes del liceo Pablo Neruda de Talca.

3.1.1 Origen de las categorías de análisis

Desde un inicio se planteó una categorización y orden temático, definidos por los siguientes conceptos: inclusión escolar, diversificación de la enseñanza y evaluación, trabajo colaborativo y competencias profesionales docentes, las cuales tienen relación con las referencias revisadas que, en mayor o menor medida, intentan demostrar la recurrencia e interrelación conceptual existente.

Los siguientes antecedentes, están determinados desde una perspectiva inclusiva caracterizada por un amplio conjunto de medidas y actuaciones en algunos ámbitos de la vida escolar, dirigidos a reforzar la capacidad del profesorado para atender a la diversidad de sus estudiantes:

-Perrenoud (1999), indica que el profesor debe ser responsable de establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua que lo apoye en una mejora de su práctica, así como mantener sus capacidades docentes en permanente actualización e implementación, sin perder la atención a la diversidad.

-Llevar a cabo una enseñanza que favorezca la diversidad de los estudiantes implica la adopción de diferentes competencias. Por tanto, es importante que el docente reconstruya su práctica docente (Tort, 2008).

- El aprendizaje colaborativo requiere la diversidad que le aporta la inclusión. Para lo anterior, se requieren diferentes niveles de competencia. Vale decir, inclusión y aprendizaje entre iguales están relacionados y no pueden concebirse uno sin el otro (Durán, 2009).

- Según un estudio de Cramer y otros autores (2010), los profesores que practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello, se aplicaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje.

- Echeita (2012), define al docente inclusivo en función de cuatro valores y áreas de competencia asociadas: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los aprendices, trabajar con otros y cuidar el desarrollo profesional personal.

- Escudero y Martínez (2012, p.119) indican que, “sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras”.

- El trabajo colaborativo se ha visto dificultado a nivel de cohesión y de organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

-La colaboración entre profesionales de la educación es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente (Fernández, 2013).

-La inclusión depende del compromiso de toda la comunidad educativa para llevar a cabo un proceso práctico y político que pretenda dar respuestas a la diversidad (Echeita y Duk, 2008).

-Es importante fomentar el rol docente y entregar herramientas que aborden un contexto escolar diverso, además de proporcionar recursos que permitan autonomía a las escuelas para generar una propuesta hacia la inclusión (Darreche et al., 2010).

Con todo lo anterior, resulta fundamental que los y las docentes desarrollen integralmente las características profesionales planteadas en la literatura para atender a la diversidad y, con esto, se prepare para llevar a cabo un proceso de enseñanza en donde las diferencias y particularidades de cada estudiante dejen de representar un obstáculo para lograr el aprendizaje, pues debe quedar claro que la diversidad es una característica común en los seres humanos y no tiene que ver necesariamente con las NEE.

3.2 Paradigma de la investigación

La diversidad metodológica existente, hace posible poder estudiar temas relacionados con la educación desde diferentes visiones, debido a que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde de manera total a los cuestionamientos que puedan surgir en circunstancias tan complejas y diversas como en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, es que la presente investigación se desplegó bajo la guía de los paradigmas positivista/empírico y herméutico.

El paradigma positivista, por su parte, está presente en una primera etapa de recolección de datos, pues se caracteriza por poseer una estructura que establece que no existe otro conocimiento más que el que proviene de hechos reales que han sido verificados por la experiencia y, en ese sentido, quita alguna posibilidad de que la teoría pueda ser la fuente principal del conocimiento o que la filosofía pueda contribuir al conocimiento científico (Díaz, 2014).

Asimismo, la ciencia positivista está construida sobre la premisa que alude que el sujeto tiene la posibilidad total de conocer la realidad mediante un método específico (Meza, 2003).

Junto con lo anterior, surge la naturaleza empírica del conocimiento, en tanto se relaciona con el intelecto del sujeto y la sociedad. Vale decir, se considera que lo cierto está contenido en la objetividad con la que se plantean los hechos, por lo tanto, el objetivo principal está en constatarlos y medirlos y, de esa manera, establecer su relación, y así lograr una mayor abstracción y generalización (Contreras, 2011).

Por otro lado, en un segundo momento del estudio, se opta por seguir un enfoque cualitativo, en el cual se aplica la hermenéutica, debido a la diversidad de posibilidades que ofrece esta mirada epistemológica a los temas relacionados con la educación, en un esfuerzo por darle una explicación a conceptos aislados y establecer una coherencia, de tal manera de reconstruir la génesis del discurso de los participantes. Según Ramirez (2010), existen dos niveles de comprensión; uno comparativo: intelección del autor, y otro adivinatorio, que es intuitivo y subjetivo, por parte del receptor.

Finalmente, una de las características clave por la que es considerada la hermenéutica en esta investigación es porque, en este caso la autora, al encontrarse inmersa directamente en el proceso interpretativo, no parte de la intencionalidad de aproximarse a la objetividad (Planella, 2005).

3.3 Enfoque de la investigación

Cuando se abordan temáticas investigativas relacionadas con la educación, el utilizar enfoques mixtos, se transforma en una excelente opción pues, “en combinación proveen de una mejor comprensión de los problemas de investigación” (Creswell y Plano, 2007, p. 5), a diferencia de abordarlos bajo un método cualitativo o cuantitativo únicamente.

En un primer momento, como técnica de recolección de datos se utilizó un enfoque cuantitativo, traducido en un cuestionario con escala de Likert, diseñado para “obtener información sobre las predisposiciones, actitudes, valoraciones y opiniones que tiene una población sobre un asunto en particular” (Fabila, Minami & Izquierdo, 2013, p.39).

Además de lo anterior, se quiso complementar la recopilación de información con preguntas abiertas y, de esa manera, poder profundizar en su análisis. Por lo tanto, a raíz de la naturaleza de esta investigación, se justifica también utilizar un enfoque cualitativo, pues los resultados no pueden estar basados únicamente en la

observación y obtención de datos estadísticos, impidiéndole comprender y explicar problemáticas conjuntas y otras situaciones que pudieran acontecer en el contexto educativo (Melero, 2012).

En esta línea, Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.21), sugieren que los estudios mixtos poseen un alto grado de integración pues, “ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno”.

Del mismo modo, la triangulación que se genera, definida por Driessnack y Costa (2007 p.4), como “la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno”, resulta interesante, pues permite la diversificación y validez de los métodos de recolección y de su interpretación.

A este respecto, los enfoques mixtos pueden traducirse en un inconveniente para la racionalidad científica o en una valiosa herramienta para la descripción, comprensión y explicación de los fenómenos educativos (Moscoso, 2017).

3.4 Diseño de la investigación

En cuanto al diseño que enmarca la presente investigación, se puede decir que en la parte cuantitativa, es decir, el cuestionario con escala de Likert, corresponde a un diseño no experimental, puesto que es una investigación en donde no se manipulan intencionalmente las variables independientes (Toro y Ramírez, 2006), entendiéndose, que lo que se hace en este tipo de estudios es observar fenómenos, conductas, situaciones u otros, tal cual se presentan en su entorno natural, para luego ser analizados. Adicionalmente, implica la descripción objetiva de los fenómenos u acontecimientos observados.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.150) plantean que, en este tipo de investigaciones “las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural”, situación que será observada en el apartado que corresponde al análisis exploratorio/descriptivo de las variables.

Por su parte, el análisis de las preguntas abiertas que apuntan al enfoque cualitativo sigue un proceso de investigación fenomenológico pues, “en el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (Carabajo, 2008 p. 411). Según Jiménez y Vásquez (2017), la

fenomenología permite ver la otredad de la realidad, en este caso, educativa, en donde toma sentido la experiencia de la comunidad frente al fenómeno en estudio.

Del mismo modo, la educación “asume el impulso de la voluntad propia y del mundo por aparecer, a partir de estos obstáculos, problemas, conflictos, vértigos, incertidumbres y demás sin-sentidos” (Jiménez y Vásquez, 2017, p. 261). En este contexto, la naturaleza descriptiva que propicia la oportunidad de estudio, análisis y reflexión, que no deja de lado el rigor y el carácter académico, favorece las descripciones subjetivas, logrando un alcance o una intencionalidad de comprensión intersubjetiva, posibilitando, de esta manera, los dinamismos del conocimiento científico y su uso en los procesos investigativos.

En síntesis, la aplicación del cuestionario establecerá la frecuencia con que los docentes desarrollan ciertas afirmaciones y, las preguntas abiertas, permitirán profundizar y recabar mayores antecedentes, además de medir las características a estudiar con el propósito de lograr una descripción más completa (Díaz, 2009), considerando sus opiniones, necesitando conocer, además, algunas particularidades del grupo en estudio.

3.5 Población de estudio

La población de estudio, está formada por un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que integrará el referente para la aplicación de un instrumento de recolección de información.

En cuanto a las características de los participantes de este estudio, se puede precisar que corresponden a docentes de enseñanza media del liceo Pablo Neruda de Talca quienes forman parte de los Departamentos de las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, Inglés y Educación física. Son profesionales con un rango etéreo de entre 28 y 58 años y con 1 a 26 años de experiencia laboral docente. Mayores antecedentes respecto de los y las docentes participantes, se encuentran en el capítulo de resultados (ver punto 4.1).

Se solicitó la colaboración de aquellos y aquellas docentes que participan efectivamente del trabajo por Departamentos, excluyendo a quienes desempeñan un rol individual, los cuales corresponden a los docentes de Artes, Música y Filosofía respectivamente. En este caso, se utilizó el criterio de exclusión según lo planteado por Arias, Villasís y Novales (2016), quienes hacen referencia a las condiciones o características que presentan los participantes y que pueden alterar o modificar los resultados que, en consecuencia, los hacen no elegibles para el estudio y en efecto, estos docentes, desempeñan su labor, en mayor o menor medida, de forma independiente.

Tabla N°1 Identificación general de los participantes

| Asignatura que imparten | Cantidad de docentes encuestados |
|--------------------------------|---|
| Lenguaje | 4 |
| Matemáticas | 4 |
| Historia | 3 |
| Ciencias | 3 |
| Inglés | 2 |
| Educación física | 2 |
| Total | 18 |

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recopilación de datos es una etapa esencial para el desarrollo de una investigación y, para que esto resulte de manera exitosa, se requiere de un plan diseñado para reunir datos pertinentes sobre los atributos, conceptos y/o variables involucradas en el objeto o situación en estudio.

Para la obtención de información en este caso, se optó por la observación indirecta, es decir, que los datos no fueron recabados directamente por quien escribe, razón por la cual se precisó la construcción de una encuesta, cuyo propósito principal era obtener información de los participantes fundamentada en sus prácticas, percepciones, creencias, opiniones, significados, actitudes, etc.

No obstante, al aplicar una encuesta, no se tiene control directo sobre lo que se investiga y además, no se puede alterar, simplemente se recoge y presenta (Torres, Salazar y Paz, 2019). Por lo tanto, esta técnica pasa a ser auxiliada por un cuestionario autoaplicado a través de un formulario de Google® y además, como no se cuenta con un instrumento pertinente a los requerimientos particulares de la investigación, surge a la necesidad de crear uno nuevo y probar su utilidad, fiabilidad y validez (Caparó, 2016).

Cabe destacar que dicho autorreporte, fue enviado por correo electrónico a cada participante, junto con la información necesaria para facilitar su respuesta y participación.

La construcción del cuestionario, herramienta indispensable para articular el método interrogatorio en una investigación, está definida por el tipo de información que se quiere obtener, de esta manera, si se quiere clasificar al individuo, se deben formular preguntas cerradas, por otro lado, si se desean conocer los motivos o detalles de las respuestas deberán ser preguntas abiertas (Torres et al., 2019).

En primer lugar, luego de la presentación de la investigación y las indicaciones generales de completación, se incluyó una tabla de identificación de cada participante, con el fin de obtener mayores antecedentes para su futura caracterización.

Tabla Nº2 Ítem de Identificación del docente

| | |
|--|--|
| Nombre: | |
| Especialidad: | |
| Cantidad de años de experiencia profesional: | |
| Años de antigüedad dentro del establecimiento: | |

Nota: Elaboración propia

En la revisión de literatura de un estudio de Fabila y otros autores (2013), respecto de los instrumentos de recolección de datos, se demostró que el 70% de las investigaciones analizadas hicieron uso de la escala de Likert, ya sea de manera única o en combinación con otras técnicas.

La escala de Likert es una escala aditiva con un nivel ordinal (Namakforoosh, 2000), constituida por una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto, señalando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada proposición o afirmación relativa al asunto estudiado, etc.

La codificación, se adaptó al sistema técnico utilizado para la obtención de los resultados de la encuesta (Torres et. al., 2019). En este caso, se utilizaron cinco expresiones fijas para cada ítem (Namakforoosh, 2000):

Tabla Nº3.- Asignación numérica de las preferencias

| No aplica | Nunca | Algunas veces | Generalmente | Siempre |
|-----------|-------|---------------|--------------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

La utilización de una escala sociométrica, se justifica en tanto representa una forma de cuestionarios cuya principal característica es la asignación de un valor numérico, lo que permite codificar la información recabada y cuantificar las respuestas obtenidas.

Tabla Nº4 Escala de autorreporte

| I. INCLUSIÓN | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--|
| Dialogan acerca de las características individuales de los estudiantes que presentan NEE, en espacios destinados a la reflexión. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Se definen apoyos profesionales en función del diálogo sobre las características de los estudiantes que presentan NEE. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Las planificaciones son desarrolladas en conjunto con el o la docente diferencial. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Se generan adecuaciones curriculares coherentes con las necesidades de los y las estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| El trabajo colaborativo se desarrolla con el fin de entregar una respuesta que manifieste/exprese igualdad de oportunidades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| II. DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA | | | | | | |
| Se establecen estrategias de trabajo diversificado con base en los resultados de las evaluaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Se solicita la colaboración de profesionales no docentes en el diseño de las actividades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| La comunidad educativa trabaja colaborativamente para dar respuesta a la heterogeneidad de estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Se establecen medidas curriculares con el fin de asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Establecen lineamientos para diversificar la evaluación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Promueven el PEI del establecimiento, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que lo han elegido. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| III. TRABAJO COLABORATIVO | | | | | | |
| Generan un plan de trabajo para potenciar las habilidades de sus estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Generan un plan de trabajo para apoyar a los y las estudiantes en sus dificultades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Participa un equipo multidisciplinario en la decisión de implementar o no una adecuación curricular. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Generan estrategias para monitorear el proceso académico de sus estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Coordinan la frecuencia de las evaluaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Las horas no lectivas son destinadas para desarrollar trabajo colaborativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Existe monitoreo para asegurar que las horas no lectivas sean utilizadas para el desarrollo del trabajo colaborativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Se toman decisiones en conjunto que permitan promover el progreso y la mejora de los procesos de enseñanza. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| IV. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilizan una variedad de herramientas para dar respuesta a la diversidad en el aula. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Utilizan retroalimentación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los docentes se responsabilizan del avance de su desarrollo profesional. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| El equipo directivo fomenta el desarrollo profesional de sus docentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Participan de programas, cursos o actividades generadas por el CPEIP. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los docentes manifiestan desarrollo de los estándares de desempeño profesional con base en los dominios contenidos en el Marco Para la Buena Enseñanza. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Nota: Elaboración propia

Además de lo anterior, se incluyó un ítem de preguntas abiertas, las cuales permitieron al encuestado fijar su propio nivel jerárquico de detalle de las categorías antes mencionadas, establecer el nivel de decisión en función de su experiencia, o simplemente entregar mayores antecedentes (Esteban, 2003).

Tabla N°5 Ítem preguntas abiertas

| |
|---|
| ¿Qué competencias caracterizan a los integrantes de su departamento? |
| Describa alguna de las medidas curriculares que se establecen en su departamento para dar respuesta a la diversidad de estudiantes. |
| ¿Qué criterios establecen como equipo para diversificar sus evaluaciones? |
| ¿De qué manera y con qué propósito distribuyen el trabajo durante las horas no lectivas? |
| ¿Qué estrategias de retroalimentación utilizan los integrantes de su departamento? |
| ¿Qué tipo de adecuaciones se generan durante el trabajo por departamentos? |

Nota: Elaboración propia

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de información

Por la naturaleza mixta de esta investigación, se utilizaron diversas técnicas de procesamiento con el fin de darle mayor seriedad al análisis de la información recopilada.

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de datos utilizando el software informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 23.0, el cual permite “identificar si las variables o ítems aumentan o disminuyen la consistencia interna” (Fabila, et al., 2013, p. 36).

Luego, se continuó con la técnica de estadística descriptiva de las variables presentes en el cuestionario, sintetizando los resultados que ya comenzaban a revelar datos que, posteriormente, fueron interpretados con el rigor pertinente. Además, se aplicaron pruebas de normalidad Shapiro Wilk, para evaluar la distribución de las variables. En este punto, se consiguió la familiarización de los datos, las principales características de la distribución de las variables, sus relaciones más evidentes y también valores atípicos de las preferencias entregadas por los encuestados (Rojo, 2006).

En el ítem de preguntas abiertas, se desarrolló un análisis de contenido cualitativo, el cual no tiene como fin solo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino encontrar el sentido que estos contenidos poseen dentro de un contexto (Herrera, 2018). Enseguida, se procedió a registrar las respuestas de cada participante, y anotar los términos o conceptos en común, de esta manera se consiguió, en cierto modo, cerrar las respuestas para proseguir con su interpretación (Torres et al., 2019). En cuyo caso, se optó por la clasificación categorial que se ajustaba mejor a los objetivos propuestos, la misma utilizada en la revisión de la normativa educacional y en la distribución de los ítems del instrumento de recolección de información (López, 2002).

Adicionalmente, la información cuantitativa es presentada de manera organizada en tablas y gráficos respectivamente y, del mismo modo, los datos que sintetizan la información más relevante del análisis cualitativo, es representada a través de nubes de palabras, las cuales proporcionan un medio de expresión inmediata de la frecuencia de uso de las categorías y la esencia de los resultados (Gómez, García y Therón, 2014).

Con todo lo anterior, se obtuvo una perspectiva global de los datos recopilados y se procedió a la redacción de las conclusiones, destacando su sentido y caracteres fundamentales los cuales, a través de la participación de los encuestados y la relación con los referentes teóricos junto a la interpretación e intuición de la autora, pudieron responder, en algún sentido, los cuestionamientos que sustentan este estudio.

3.8 Fases de validación y confiabilidad

Al desarrollar investigaciones en cualquier ámbito, es importante contar con instrumentos confiables, pero también validados. En esta línea, existen varios tipos de validez y entre los de mayor uso están: de constructo, de criterio y contenido. Particularmente, se optó por la última, con el objetivo de obtener indicadores de la relevancia, adecuación y claridad del contenido del cuestionario mediante la evaluación de jueces expertos (Escobar y Cuervo, 2008).

Durante un proceso de validación, se deben considerar una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y, aunque no haya acuerdos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento. Lo anterior, permitirá un análisis profundo que orientará la toma de decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar (Galicia, Balderrama y Edel, 2017).

Las expertas que participaron de este proceso fueron escogidas como entes experienciales por su calidad, competencia y desempeño profesional en el ámbito de la educación. Aunado a lo anterior, se les solicitó, mediante una carta de presentación (ver anexo N°2) conocer su disposición y motivación para participar en la revisión de esta propuesta y, de esa manera, consignar desde el punto de vista de la pertinencia, factibilidad y aplicabilidad, las dimensiones e indicadores, que connotan asertividad en la encuesta diseñada, para lo cual se les adjuntó un registro de validación (ver anexo N°3).

Tabla N°6 Caracterización de expertas

| | |
|----------------------|--|
| Moyra Castro Paredes | Académica Universidad de Talca |
| Myriam Díaz Yáñez | Académica Universidad Católica del Maule |
| María Cecilia Correa | Directora Escuela José Abelardo Nuñez de Talca |
| Sara María Carreño | Directora Escuela Santa Marta de Talca |

Las académicas antes mencionadas, reportaron correcciones, las cuales fueron integradas con el fin de orientar de mejor manera el instrumento. Específicamente, se modificó el planteamiento de los enunciados, para propender a la mejor comprensión por parte de los participantes y, por consiguiente, que estos respondieran de manera óptima a los objetivos específicos de la investigación.

Capítulo IV: Análisis y Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a las y los profesores pertenecientes a los distintos Departamentos de asignatura del liceo Pablo Neruda de Talca.

El análisis se realizó con base en las siguientes categorías de contenido: inclusión escolar, diversificación de la enseñanza y evaluación, trabajo colaborativo, competencias profesionales docentes.

4.1 Caracterización de la población

Tabla N°7 Sexo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Mujer | 8 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| Hombre | 10 | 55,6 | 55,6 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

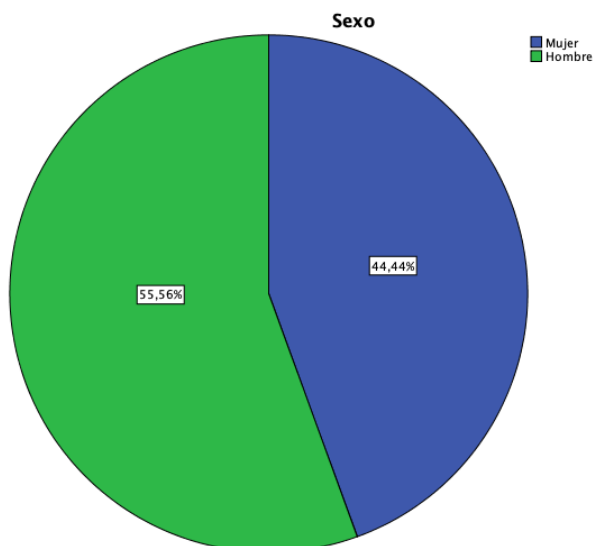


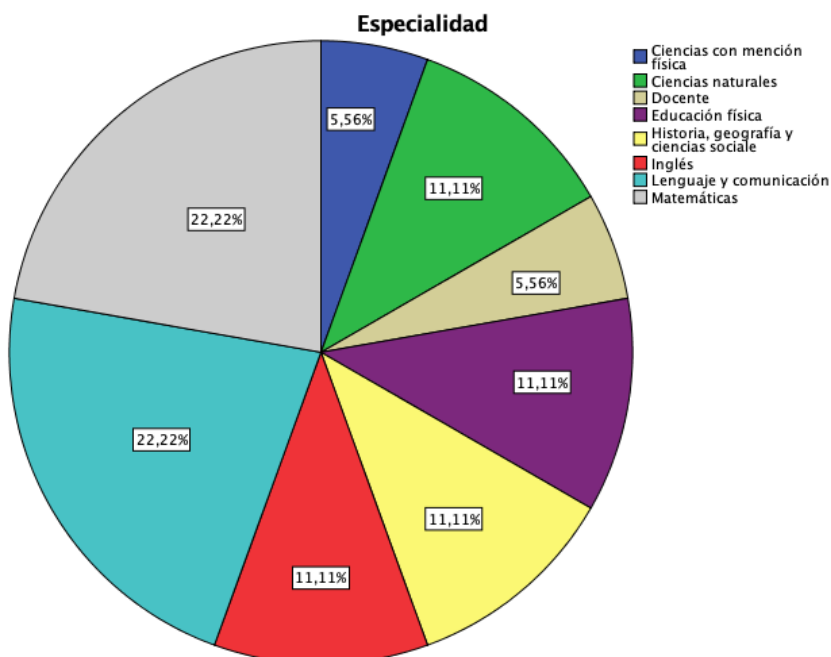
Gráfico N°1.- Sexo

El 44,4% de la población son mujeres (n = 8) y 55,6% son hombres (n = 10)

Tabla N°8 Área de especialidad docente

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Ciencias con mención física | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| Ciencias naturales | 2 | 11,1 | 11,1 | 16,7 |
| Docente Historia | 1 | 5,6 | 5,6 | 22,2 |
| Educación física | 2 | 11,1 | 11,1 | 33,3 |
| Historia, geografía y ciencias sociales | 2 | 11,1 | 11,1 | 44,4 |
| Inglés | 2 | 11,1 | 11,1 | 55,6 |
| Lenguaje y comunicación | 4 | 22,2 | 22,2 | 77,8 |
| Matemáticas | 4 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

Gráfico N°2 Área de especialidad docente

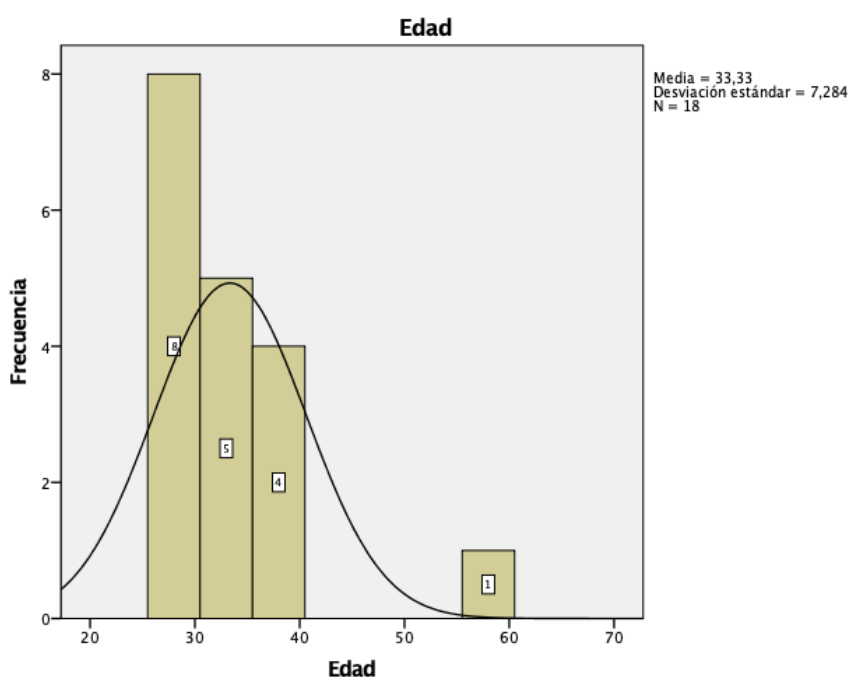


El 22,2% corresponde al área de matemáticas (n = 4), 22,2% Lenguaje y comunicación (n = 4), 11,1% ciencias naturales (n = 2), 11,1% educación física (n = 2), 11,1% Historia, geografía y ciencias sociales (n = 2), 11,1% inglés (n = 2), 5,6% física (n = 1) y 5,6% docente historia (n = 1)

Tabla N°9 Edad, años de experiencia y antigüedad liceo

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|------------------------------|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Edad | 18 | 28 | 59 | 33,33 | 7,284 |
| Años_experiencia_profesional | 18 | 1 | 26 | 7,22 | 5,589 |
| Años_antigüedad_Liceo | 18 | 1 | 16 | 4,61 | 4,002 |
| N válido (por lista) | 18 | | | | |

Gráfico N°3 Edad



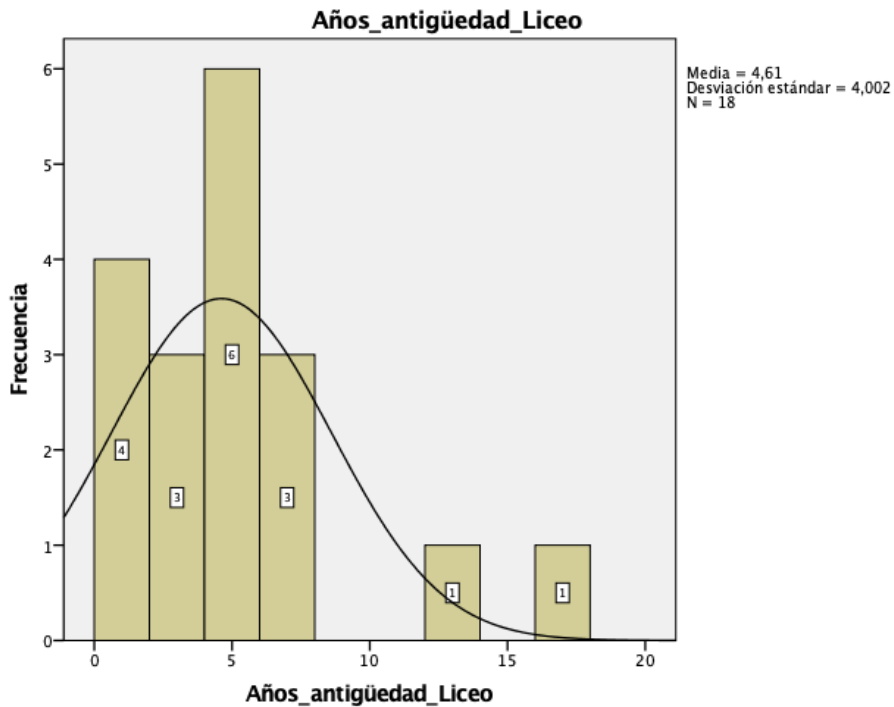
La media de edad de la muestra es 33,33 años (DE = 7,284). Mínimo edad 28 años y máximo edad 59 años. Rango de 31 años.

Gráfico N°4.- Años de experiencia profesional



La media de experiencia profesional de la muestra es 7,22 años (DE = 5,589). Mínimo edad experiencia 1 año y máximo de experiencia 26 años. Rango de 25 años.

Gráfico N°5 Antigüedad en el liceo



La media de años de antigüedad en el liceo de la muestra es de 4,61 años (DE = 4,002). Mínimo de antigüedad en el liceo 1 año y máximo de antigüedad 16 años. Rango de 15 años.

4.2 Ítem de escala

4.2.1 Dimensión Inclusión escolar

Tabla N°10 Dialogan acerca de las características de los estudiantes que presentan NEE.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| | Algunas veces | 5 | 27,8 | 27,8 | 38,9 |
| | Generalmente | 4 | 22,2 | 22,2 | 61,1 |
| | Siempre | 7 | 38,9 | 38,9 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 38,9% indica siempre (n = 7), 27,8% algunas veces (n = 5), 22,2% generalmente (n = 4) y 11,1% nunca (n = 2)

Tabla N°11 Se definen apoyos en función del diálogo sobre las características de los estudiantes que presentan NEE.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Algunas veces | 8 | 44,4 | 44,4 | 50,0 |
| | Generalmente | 6 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| | Siempre | 3 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica algunas veces (n = 8), 33,3% generalmente (n = 6), 16,7% siempre (n = 3) y 5,6% nunca (n = 1)

Tabla N°12 Las planificaciones son desarrolladas en conjunto con el o la docente diferencial.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | No aplica | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Nunca | 6 | 33,3 | 33,3 | 50,0 |
| | Algunas veces | 3 | 16,7 | 16,7 | 66,7 |
| | Generalmente | 5 | 27,8 | 27,8 | 94,4 |
| | Siempre | 1 | 5,6 | 5,6 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 33,3% indica nunca (n = 6), 27,8% generalmente (n = 5), 16,7% algunas veces (n = 3), 5,6% siempre (n = 1) y 16,7% no aplica (n = 3)

Tabla Nº13 Se generan adecuaciones curriculares coherentes con las necesidades de los y las estudiantes.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 22,2 |
| | Generalmente | 7 | 38,9 | 38,9 | 61,1 |
| | Siempre | 7 | 38,9 | 38,9 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 38,9% indica siempre (n = 7), 38,9% generalmente (n = 7) y 22,2% algunas veces (n = 4)

Tabla Nº14 El trabajo colaborativo se desarrolla con el fin de entregar una respuesta que manifieste/exprese igualdad de oportunidades.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Algunas veces | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Generalmente | 8 | 44,4 | 44,4 | 61,1 |
| | Siempre | 7 | 38,9 | 38,9 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica generalmente (n = 8), 38,9% siempre (n = 7) y 16,7% algunas veces (n = 3)

4.2.2 Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación

Tabla Nº15 Se establecen estrategias de trabajo diversificado con base en los resultados de las evaluaciones.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Algunas veces | 5 | 27,8 | 27,8 | 33,3 |
| | Generalmente | 8 | 44,4 | 44,4 | 77,8 |
| | Siempre | 4 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica generalmente (n = 8), 27,8% algunas veces (n = 5), 22,2% siempre (n = 4) y 5,6 nunca (n = 1)

Tabla N°16 Se solicita la colaboración de otros profesionales en el diseño de las actividades.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Nunca | 9 | 50,0 | 50,0 | 66,7 |
| Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 88,9 |
| Generalmente | 1 | 5,6 | 5,6 | 94,4 |
| Siempre | 1 | 5,6 | 5,6 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica nunca (n = 9), 22,2% algunas veces (n = 4), 16,7% no aplica, 5,6% generalmente (n = 1) y 5,6% siempre (n = 1)

Tabla N°17 La comunidad educativa trabaja colaborativamente para dar respuesta a la heterogeneidad de estudiantes.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 9 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| Generalmente | 5 | 27,8 | 27,8 | 77,8 |
| Siempre | 4 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica algunas veces (n = 9), 27,8% generalmente (n = 5) y 22,2% siempre (n = 4)

Tabla N°18 Se establecen medidas curriculares con el fin de asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Nunca | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 27,8 |
| Generalmente | 7 | 38,9 | 38,9 | 66,7 |
| Siempre | 6 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 38,9% indica generalmente (n = 7), 33,3% siempre (n = 6), 22,2% algunas veces (n = 4) y 5,6% nunca (n = 1)

Tabla N°19 Establecen lineamientos para diversificar la evaluación.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Algunas veces | 5 | 27,8 | 27,8 | 27,8 |
| | Generalmente | 9 | 50,0 | 50,0 | 77,8 |
| | Siempre | 4 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica generalmente (n = 9), 27,8% algunas veces y 22,2% siempre (n = 4)

Tabla N°20 Promueven el PEI del establecimiento, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que lo han elegido.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Algunas veces | 8 | 44,4 | 44,4 | 50,0 |
| | Generalmente | 6 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| | Siempre | 3 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica algunas veces (n = 8), 33,3% generalmente (n = 6), 16,7% siempre (n = 3) y 5,6% nunca (n = 1)

4.2.3 Dimensión Trabajo colaborativo

Tabla N°21 Generan un plan de trabajo para otenciar las habilidades de sus estudiantes.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 22,2 |
| | Generalmente | 9 | 50,0 | 50,0 | 72,2 |
| | Siempre | 5 | 27,8 | 27,8 | 100,0 |
| | Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica generalmente (n = 9), 27,8% siempre (n = 5) y 22,2% algunas veces (n = 4)

Tabla N°22 Generan un plan de trabajo para apoyar a los y las estudiantes en sus dificultades.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 22,2 |
| | Generalmente | 9 | 50,0 | 50,0 | 72,2 |
| | Siempre | 5 | 27,8 | 27,8 | 100,0 |

| | | | | |
|-------|----|-------|-------|--|
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |
|-------|----|-------|-------|--|

El 50% indica generalmente (n = 9), 27,8% siempre (n = 5) y 22,2% algunas veces (n = 4)

Tabla Nº23 Participa un equipo multidisciplinario en la decisión de implementar o no una adecuación curricular.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Nunca | 4 | 22,2 | 22,2 | 22,2 |
| Algunas veces | 8 | 44,4 | 44,4 | 66,7 |
| Generalmente | 4 | 22,2 | 22,2 | 88,9 |
| Siempre | 2 | 11,1 | 11,1 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica algunas veces (n = 8), 22,2% nunca (n = 4), 22,2% generalmente (n = 4) y 11,1% siempre (n = 2)

Tabla Nº24 Generan estrategias para monitorear el proceso académico de sus estudiantes.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Generalmente | 9 | 50,0 | 50,0 | 66,7 |
| Siempre | 6 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica generalmente (n = 9), 33,3% siempre (n = 6) y 16,7% algunas veces (n = 3)

Tabla Nº25 Coordinan la frecuencia de las evaluaciones.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| Generalmente | 1 | 5,6 | 5,6 | 16,7 |
| Siempre | 15 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 83,3% indica siempre (n = 15), 11,1% algunas veces (n = 2) y 5,6% generalmente (n = 1)

Tabla N°26 Las horas no lectivas son destinadas para desarrollar trabajo colaborativo.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| Nunca | 1 | 5,6 | 5,6 | 11,1 |
| Algunas veces | 5 | 27,8 | 27,8 | 38,9 |
| Generalmente | 7 | 38,9 | 38,9 | 77,8 |
| Siempre | 4 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 38,9% indica generalmente (n = 7), 27,8% algunas veces (n = 5), 22,2% siempre (n = 4), 5,5% nunca (n = 1) y 5,6% no aplica (n = 1)

Tabla N°27 Existe monitoreo para asegurar que las horas no lectivas sean utilizadas para el desarrollo del trabajo colaborativo.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 33,3 |
| Generalmente | 9 | 50,0 | 50,0 | 83,3 |
| Siempre | 3 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica generalmente (n = 9), 22,2% algunas veces (n = 4), 16,7% siempre (n = 3) y 11,1% no aplica (n = 2)

Tabla N°28 Se toman decisiones en conjunto que permitan promover el progreso y la mejora de los procesos de enseñanza.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 5 | 27,8 | 27,8 | 27,8 |
| Generalmente | 5 | 27,8 | 27,8 | 55,6 |
| Siempre | 8 | 44,4 | 44,4 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica siempre (n = 8), 27,8% generalmente (n = 5) y 27,8% algunas veces (n = 5)

4.2.4 Dimensión Competencias profesionales docentes

Tabla N°29 Utilizan una variedad de herramientas para dar respuesta a la diversidad en el aula.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 4 | 22,2 | 22,2 | 22,2 |
| Generalmente | 7 | 38,9 | 38,9 | 61,1 |
| Siempre | 7 | 38,9 | 38,9 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 28,9% indica generalmente (n = 7), 38,9% siempre (n = 7) y 22,2% algunas veces (n = 4)

Tabla N°30 Utilizan retroalimentación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| Generalmente | 5 | 27,8 | 27,8 | 38,9 |
| Siempre | 11 | 61,1 | 61,1 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 61,1% indica siempre (n = 11), 27,8% generalmente (n = 5) y 11,1% algunas veces (n = 2)

Tabla N°31 Los docentes se responsabilizan del avance de su desarrollo profesional.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Algunas veces | 2 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| Generalmente | 7 | 38,9 | 38,9 | 50,0 |
| Siempre | 9 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 50% indica siempre (n = 9), 38,9% generalmente (n = 7) y 11,1% algunas veces (n = 2)

Tabla N°32 El equipo directivo fomenta el desarrollo profesional de sus docentes.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Nunca | 3 | 16,7 | 16,7 | 33,3 |
| Algunas veces | 3 | 16,7 | 16,7 | 50,0 |

| | | | | |
|--------------|----|-------|-------|-------|
| Generalmente | 6 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| Siempre | 3 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 33,3% indica generalmente (n = 6), 33,3% nunca (n = 3), el 33,3% algunas veces (n = 3), 33,3% siempre (n = 3) y 33,3% no aplica (n = 3)

Tabla N°33 Participan de programas, cursos o actividades generadas por el CPEIP.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 3 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Nunca | 3 | 16,7 | 16,7 | 33,3 |
| Algunas veces | 8 | 44,4 | 44,4 | 77,8 |
| Generalmente | 3 | 16,7 | 16,7 | 94,4 |
| Siempre | 1 | 5,6 | 5,6 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica algunas veces (n = 8), 16,7% nunca (n = 3), 16,7% generalmente (n = 3), 5,6% siempre (n = 1) y 16,7% no aplica (n = 3)

Tabla N°34 Los docentes manifiestan desarrollo de los estándares de desempeño profesional con base en los dominios contenidos en el Marco Para la Buena Enseñanza.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido No aplica | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| Algunas veces | 3 | 16,7 | 16,7 | 22,2 |
| Generalmente | 8 | 44,4 | 44,4 | 66,7 |
| Siempre | 6 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 18 | 100,0 | 100,0 | |

El 44,4% indica generalmente (n = 8), 33,3% siempre (n = 6), 16,7% algunas veces (n = 3) y 5,6% no aplica (n = 1)

4.2.5 Resumen dimensiones

Tabla N°35 Resumen

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|----------------------|----|--------|--------|--------|---------------------|
| Prom_INCL | 18 | 1,80 | 4,00 | 2,7222 | ,69329 |
| PROM_DIV | 18 | 1,50 | 3,50 | 2,5778 | ,55472 |
| PROM_COL | 18 | 2,00 | 3,80 | 2,9778 | ,50358 |
| PROM_COMP | 18 | 1,30 | 3,50 | 2,8222 | ,58062 |
| N válido (por lista) | 18 | | | | |

Para las preguntas de la dimensión inclusión escolar la media es 2,7; indicando generalmente

Para las preguntas de la dimensión diversificación de la enseñanza la media es 2,6; indicando generalmente

Para las preguntas de la dimensión trabajo colaborativo la media es 3; indicando generalmente

Para las preguntas de la dimensión competencias docentes la media es 2,8; indicando generalmente.

Gráfico N°6 Promedio Dimensión Inclusión escolar

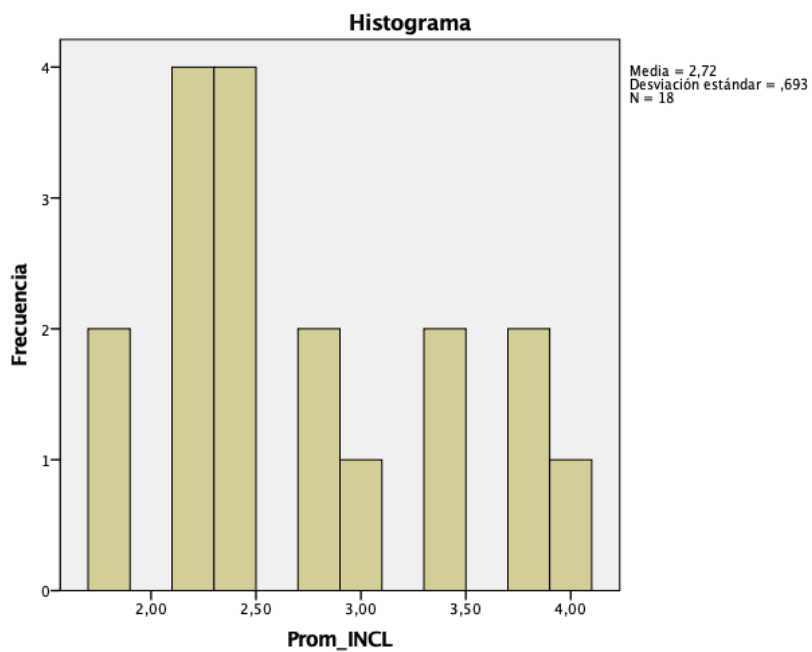


Gráfico N°7 Promedio Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación

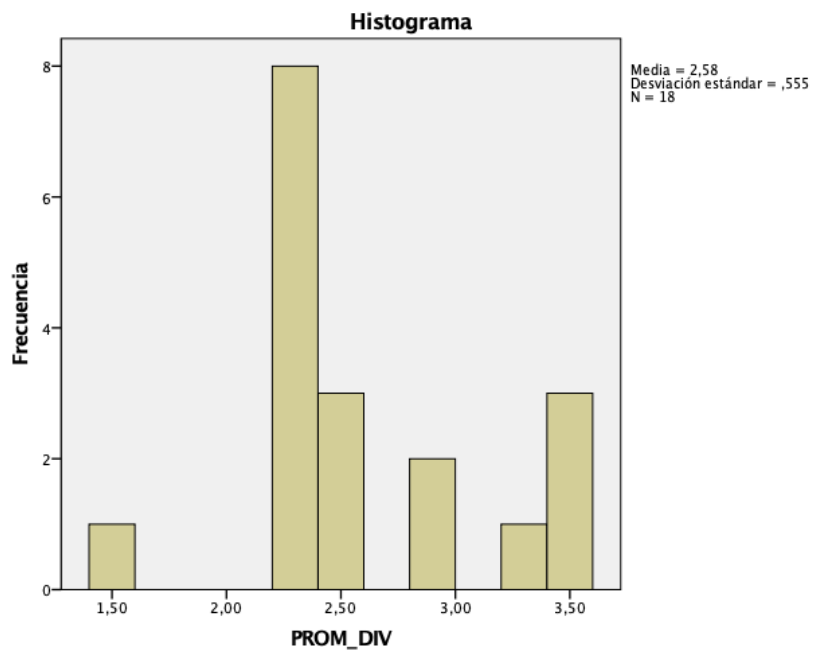


Gráfico N°8 Promedio Dimensión Trabajo colaborativo

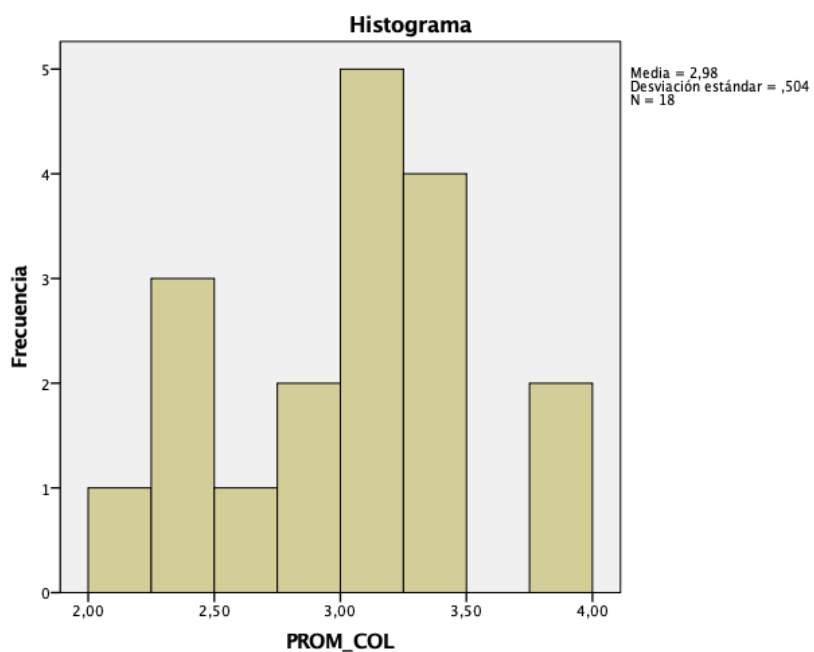
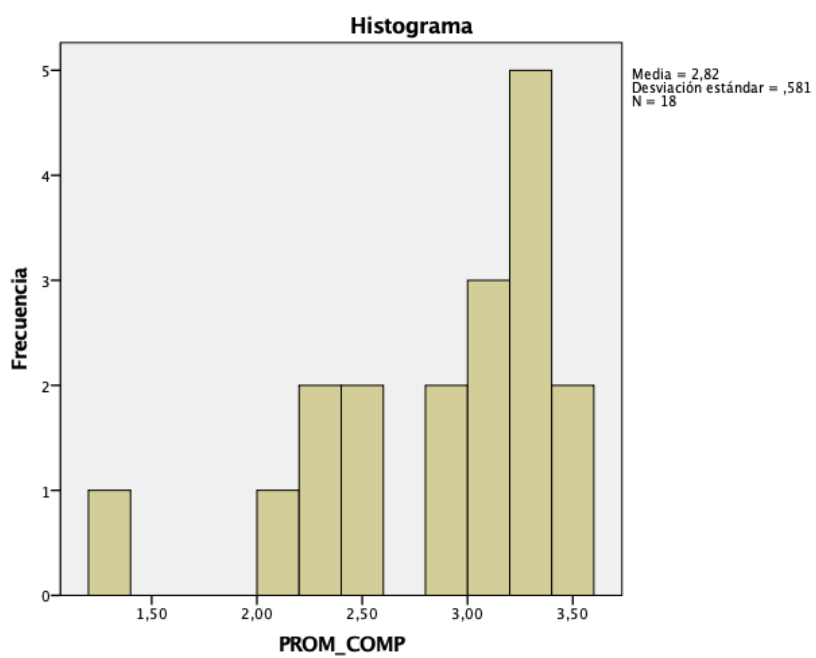


Gráfico N°9 Promedio Dimensión Competencias docentes



4.2.6 Tabla N°36 Análisis de normalidad Shapiro-Wilk

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Prom_INCL | ,235 | 18 | ,010 | ,903 | 18 | ,065 |
| PROM_DIV | ,222 | 18 | ,019 | ,875 | 18 | ,022 |
| PROM_COL | ,161 | 18 | ,200* | ,957 | 18 | ,550 |
| PROM_COMP | ,176 | 18 | ,146 | ,903 | 18 | ,065 |

Para la dimensión inclusión sig. = 0.10 y diversificación sig. = 0.19 es significativa, por lo tanto, la hipótesis nula es rechazada, indicando que los datos no tienen una distribución normal. Para la dimensión trabajo colaborativo sig. = 0,200 y competencias docentes sig. = 0,146 no es significativo, no se puede rechazar la hipótesis nula de normalidad de la muestra.

Se concluye que los datos de la dimensión inclusión y diversificación no son normales. En cambio, trabajo colaborativo y competencias docentes muestra datos normales.

4.3 Ítem preguntas abiertas

4.3.1 Dimensión Inclusión escolar

Esta dimensión está relacionada con la pregunta “¿qué tipo de adecuaciones se generan durante el trabajo por departamentos?”, la cual apunta a recabar información más específica con respecto al concepto adecuación, teniendo en cuenta las referencias que poseen los docentes acerca del mismo y además obtener ejemplos concretos de las tareas desarrolladas en este espacio de colaboración.

En este caso, los encuestados confluyeron notoriamente en una respuesta, otras tantas fueron recurrentes y el resto mencionadas de manera particular.

La respuesta más reiterada, declarada por 8 docentes fue: adecuaciones de contenido, sin embargo, le sigue la respuesta que alude que no se realizan adecuaciones durante ese horario por distintas razones, ya sea por considerarlo “poco tiempo” o relativo a la “asignación de deberes administrativos”.

Otras respuestas fueron: diversidad de estrategias según características y necesidades, que la adecuación depende de la necesidad del estudiante y adecuación de evaluaciones, aludidas por 3 encuestados. Mientras, adecuaciones de acceso, adecuaciones de actividades diarias, fueron mencionadas 2 veces.

Las siguientes respuestas corresponden más bien a categorías aisladas, con sólo 1 mención: adecuaciones no significativas y adecuaciones en planificación clase a clase.

Imagen N°1 Inclusión escolar



4.3.2 Dimensión Diversificación de la enseñanza y evaluación

Esta dimensión está relacionada con la pregunta “describa alguna de las medidas curriculares que se establecen en su departamento para dar respuesta a la diversidad de estudiantes”, la cual apunta a recabar información más específica con respecto al tema, teniendo en cuenta las concepciones que poseen los docentes acerca del mismo.

Frente a lo anterior, los encuestados reflejaron, igualmente, una amplia variedad de respuestas, que en algunos casos eran recurrentes y en otros más bien aisladas.

Cabe destacar que, del total de los encuestados, las respuestas más recurrentes, dadas por al menos 4 docentes fueron: diversidad de estrategias metodológicas, diversificación en la evaluación y adaptación de los contenidos. Le sigue adecuación de contenidos con 3 menciones.

Las siguientes categorías fueron aludidas por al menos 2 de los encuestados: adaptaciones a los objetivos, seguimiento, adaptación a las evaluaciones, monitoreo y adecuación de evaluaciones.

Aquellas respuestas particulares corresponden a: flexibilidad en la evaluación, adaptaciones a los objetivos, plan de trabajo, retroalimentación de los contenidos, evaluación de proceso, evaluaciones individuales, diseño de actividades con asesoría del PIE y aprendizajes intrínsecos.

Imagen N°2 Diversificación de la enseñanza



También está relacionada con esta dimensión la pregunta “¿qué criterios establecen como equipo para diversificar sus evaluaciones?”, la cual apunta a recabar información más específica con respecto al tema, y de esta manera, establecer si existen criterios en común respecto del tema.

En este caso, los encuestados confluyeron notoriamente en una respuesta y de manera particular mencionaron otras tantas.

La respuesta más recurrente, mencionada por 9 docentes fue: adaptación de instrumentos según necesidades, en tanto “desarrollan clases con material diferenciado, guías de trabajo adecuadas según necesidad”, “de modo, formato y de tiempo según necesidades individuales”. Le sigue la respuesta que indica que los criterios se establecen “en colaboración con el PIE” con 4 menciones y, “se evalúa el nivel de avance” con 3 menciones respectivamente.

Las siguientes categorías corresponden más bien a respuestas aisladas, con sólo 1 alusión: cumplimiento de objetivos, seguir orientaciones metodológicas, evaluación de proceso, nivel cognitivo, motriz y afectivo, adecuaciones de evaluaciones, habilidades de la asignatura, habilidades del estudiante y empíricos.

Imagen N°3 Diversificación evaluaciones



4.3.3 Dimensión Trabajo colaborativo

Esta dimensión está relacionada con la pregunta “¿de qué manera y con qué propósito distribuyen el trabajo durante las horas no lectivas?”, la cual apunta a recabar información más específica con respecto de ejemplos concretos de las tareas desarrolladas en este espacio laboral.

En este caso, los encuestados confluyeron notoriamente en una respuesta, otras tantas fueron recurrentes y el resto mencionadas de manera particular.

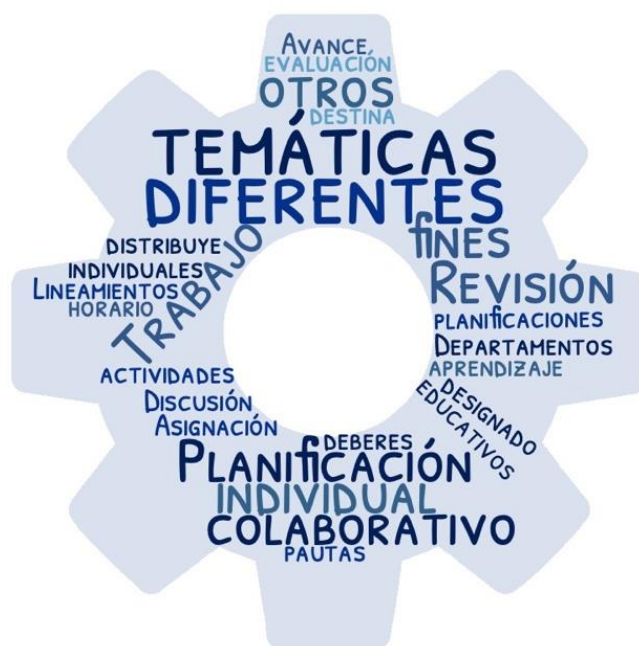
La respuesta más reiterada, declarada por 7 docentes fue que el trabajo se distribuye según diferentes temáticas, ya sea “establecemos un horario para revisar los avances de nuestras planificaciones y las pautas de evaluación”, “durante las horas no lectivas se revisan las actividades con el fin de reconocer las dificultades que presentan cada uno de los estudiantes en torno al logro de su aprendizaje”, elaboración de material, corrección de instrumentos, preparación de clases”, etc.

Por su parte, otras respuestas destacadas fueron: trabajo individual, y planificaciones, aludidas por 5 encuestados respectivamente.

Las siguientes categorías fueron aludidas por al menos 2 de los encuestados: es destinado con fines administrativos y trabajo colaborativo, haciendo alusión a las “2 horas destinadas al trabajo por departamentos”

Las siguientes respuestas corresponden más bien a categorías aisladas, con sólo 1 referencia: revisión pautas de evaluación, revisión de actividades, discusión, lineamientos educativos y de aprendizaje.

Imagen N°4 Trabajo colaborativo



También está relacionada con esta dimensión la pregunta “¿qué estrategias de retroalimentación utilizan los integrantes de su departamento?” la cual apunta a recabar información más específica y ejemplos concretos con respecto al tema, teniendo en cuenta las concepciones que poseen los docentes acerca del término “retroalimentación”.

Frente a lo anterior, los encuestados reflejaron una amplia variedad de respuestas, que en algunos casos eran recurrentes y en otros más bien particulares.

Cabe destacar que, de un total de 18 encuestados, 4 aludieron a las categorías de: revisión individual, monitoreo y revisión grupal, seguida por refuerzo positivo, declarada 3 veces.

Las siguientes categorías fueron mencionadas al menos 2 veces por los docentes: preguntas dirigidas, refuerzo de la clase anterior, revisión de contenidos con mayor dificultad, lluvia de ideas.

Aquellas respuestas que fueron declaradas de manera aislada corresponden a: preguntar al finalizar la clase, contextualización de contenido, plenario, presentación de temáticas importantes, evaluación formativa, ticket de salida, cuestionarios, guías, esquemas representativos, síntesis, criterios individuales.

Figura N°5 Retroalimentación



4.3.4 Dimensión Competencias docentes

Esta dimensión está relacionada con la pregunta “¿qué competencias caracterizan a los integrantes de su departamento?”, la cual apunta a recabar información más específica con respecto al tema, teniendo en cuenta las concepciones que poseen los docentes acerca del término “competencias”.

Frente a lo anterior, los encuestados reflejaron una amplia variedad de respuestas, que en algunos casos eran recurrentes y en otros más bien particulares.

Cabe destacar que, de un total de 18 encuestados, 8 aludieron el concepto trabajo colaborativo como una de las competencias más características entre sus colegas. Asimismo, 5 docentes mencionan el concepto proactividad. Por su parte, 4 reconocen la adaptabilidad como una competencia propia de su departamento, pues poseen la “habilidad de adaptarse a las situaciones complejas o de cambio”.

Los siguientes conceptos fueron referenciados al menos 3 veces por los encuestados: manejo disciplinario, creatividad “a la hora de crear estrategias de evaluación basadas en las características de cada curso” diversificación, compromiso y organización. El concepto planificación se repitió 2 veces.

Aquellos que fueron mencionados sólo una vez corresponden a: responsabilidad, interacción con las acciones motrices, empatía, autocrítica, perseverancia, comunicación y desarrollo de habilidades.

Imágen N°6 Competencias docentes



4.4 Principios y generalidades

Si bien es cierto, ha existido una categorización temática durante el desarrollo del trabajo -inclusión escolar, diversificación de la enseñanza y la evaluación, trabajo colaborativo, y competencias profesionales docentes- en la práctica de la docencia no funcionan de manera independiente, sino que estos conceptos interactúan entre sí como complemento para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

A continuación, se presentarán de manera general algunos resultados en tanto se produce alguna relación con los objetivos que originan esta investigación.

Según la información revelada por los propios docentes, se puede establecer que el trabajo colaborativo no es una constante, sino que se desarrolla en horarios específicos que, en algunas oportunidades son intervenidos para la realización de otras labores. Incluso, se evidencia la recurrencia del trabajo individual según las necesidades de cada docente y las características propias de la asignatura. Además de lo anterior, la asignación de las horas no lectivas no se distribuye precisamente en función del trabajo colaborativo, sino que su disposición está relacionada con diferentes temáticas y requerimientos, muy pocas orientadas a la discusión, reflexión o preparación de material en común.

Al respecto, los docentes declaran, que las instancias de “trabajo por departamento” son reducidas a dos horas semanales, que incluso a veces son utilizadas en quehaceres administrativos. Sin considerar que, la Ley N°90.903/2016 estipula que el equipo directivo debe cumplir con la asignación de estas horas y ser distribuidas de manera que se puedan utilizar para actividades autónomas o en equipo. De hecho, el artículo 6, de esta misma ley señala expresamente que las “actividades curriculares no lectivas” son un complemento de la tarea docente en el aula, en donde se deben sumar labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo (MINEDUC, 2016).

En esta línea, la colaboración entre docentes de asignatura y docentes del Programa de Integración Escolar, equipo multidisciplinario u otros profesionales, ya sea en la planificación o preparación de material, recursos o evaluaciones, no está muy definida y se desarrolla de manera aislada.

Cabe señalar, que debiesen existir instancias en donde docentes de aula regular y diferencial puedan trabajar en conjunto para diseñar, implementar, y evaluar los avances obtenidos con los estudiantes a los cuales se les está otorgando el apoyo diferenciado (MINEDUC, 2008, art. 86), y más aún estando claramente definido en el Decreto N°170/2008, que los establecimientos educacionales deben implementar un conjunto de acciones que apoyen los requerimientos de dichos estudiantes.

Igualmente, se plantearon preguntas con el fin de recabar mayor información respecto de estrategias utilizadas, y aún cuando existe la idea de “trabajo por departamento” no se evidencia la utilización de criterios en común y la mayoría de los docentes implementa prácticas individuales que no representan a la totalidad del equipo, esto se puede determinar por la variedad de respuestas que no se relacionan con alguna asignatura en específico.

Adicionalmente, el Decreto N°83/2015 define una variedad de alternativas, se deben concretar en la planificación de clases, a través de estrategias que favorezcan la expresión y comunicación, respondiendo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, el trabajo mancomunado entre los docentes de asignatura y diferencial resulta esencial, pues son los encargados de elaborar las adecuaciones curriculares a partir de la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene se tiene del estudiante y la planificación que se elabora para el curso en general.

Por su parte, el Decreto N°67/2018 vuelve a considerar el concepto de trabajo colaborativo en tanto que propone generar espacios para que los docentes puedan reflexionar y definir criterios de evaluación, propiciando la mejora continua de sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Por lo tanto, se precisa fomentar las instancias de comunicación, y toma de decisiones considerando a toda la comunidad educativa.

Con referencia al concepto “adecuación” y en presencia del cuestionamiento de si estas eran desarrolladas durante el trabajo por departamentos, hubo confluencia en que existe desarrollo de adecuaciones de contenido, y otras tantas, sin embargo, son realizadas de manera particular.

A propósito, el Decreto N°83/2015, define las adecuaciones curriculares como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula,

permitiendo y facilitando el acceso a los cursos o niveles, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa (MINEDUC, 2015).

En este sentido, el uso de adecuaciones curriculares busca favorecer el acceso y progreso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a los distintos niveles educativos, una vez adquiridos los aprendizajes básicos establecidos en las bases curriculares, sin embargo, aun cuando son empleadas por algunos de los docentes encuestados, no existe sistematicidad de los procesos y mucho menos institucionalización de las prácticas.

El Decreto N°83/2015 por su parte, emplea el concepto de diversificación, fundamentado en la atención de la diversidad y las necesidades educativas de todas y todos los estudiantes con el fin de atender a sus requerimientos, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de los contextos de donde provienen los estudiantes que son atendidos por el sistema escolar. Ante lo cual, algunos docentes declararon la utilización de estrategias según las características, intereses y necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y de manera muy aislada se mencionó la consideración del curso en su totalidad.

De igual manera, el Decreto N°67/2018, declara que se deben utilizar diversas formas de evaluar, que consideren las características, necesidades, intereses, ritmos, maneras de aprender de los estudiantes y, de esta manera, evitar arbitrariedades que puedan limitar la accesibilidad de los estudiantes.

En cuanto a las medidas curriculares establecidas por los departamentos para dar respuesta a la diversidad de estudiantes, llama la atención que, las respuestas relacionadas con el cumplimiento de objetivos, seguir orientaciones metodológicas, evaluación de proceso, flexibilidad en la evaluación y diseño de actividades con asesoría del PIE son mencionadas de manera aislada, aún cuando son parte fundamental de los documentos revisados.

Por lo que se refiere a las competencias profesionales docentes, el Decreto N°170/2009 enfatiza la entrega de recursos que apunten al desarrollo profesional, pues en estas instancias, se hace entrega a la comunidad educativa de herramientas que los capaciten para el desarrollo del trabajo con estudiantes con NEE.

Frente a esto, los docentes señalan que cuentan con competencias principalmente relacionadas con el trabajo colaborativo, proactividad, entre muchas otras, la mayoría de ellas, en concordancia con las competencias que se indica debe poseer un profesor, según el Sistema de Desarrollo Profesional Docente definido en la Ley N°90.903/2016.

Según el Marco Para la Buena Enseñanza (2008), es tarea del docente identificar las particularidades presentes en el aula y considerar esa diversidad durante el desarrollo del proceso de enseñanza. En este sentido, debe contar con las competencias pedagógicas que le permitan diseñar, seleccionar y organizar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a las actividades declaradas y, sistemas de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos, además el poder reflexionar acerca de sus propias prácticas.

Del mismo modo, el docente debe crear un espacio de aprendizaje organizado que estimule el interés de sus estudiantes por participar de sus clases. Por su parte, el monitoreo permanente del proceso permitirá la retroalimentación y ajuste de ciertas prácticas a partir de las necesidades detectadas en la interacción y la socialización de los aprendizajes. Dichas estrategias, fueron referenciadas por algunos de los docentes.

Paralelamente, el docente requiere de un proceso metacognitivo que dé cuenta sobre sus propias necesidades de aprendizaje y su compromiso con el Proyecto Educativo del establecimiento, alineadas con las políticas nacionales sobre educación. De manera similar, la Ley N°20.845/2015 asegura que se debe promover y respetar la diversidad de procesos y Proyectos Educativos Institucionales, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido su proyecto institucional y, lo que se relaciona con la pregunta que refiere si se promueve el PEI del establecimiento, en donde la mayoría de los docentes consignó las opciones nunca o algunas veces.

Finalmente, frente a las interrogantes que apuntan la responsabilidad del docente de su avance profesional, la mayoría indica que se da siempre o generalmente, sin embargo, aún existen profesores que no lo consideran necesario.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Cuando se declara que un sistema educativo requiere de transformaciones, se habla no solo de cambiar, sino de generar acciones de mejora en función de la interacción y el fomento de la reflexión. Ello trae consigo, actuar cooperativamente, colaborativamente y participar de las actividades, acciones y proyectos que la vida en comunidad demanda.

La pedagogía, tradicionalmente ha sido estudiada de dos maneras: como práctica y como reflexión. La práctica, por su parte, se concibe como el desarrollo de habilidades y destrezas que debe poseer el docente para desarrollar todo el proceso que conlleva la enseñanza, mientras que la reflexión se entiende como la praxis, es decir, la reflexión sobre la práctica.

El análisis de la normativa educacional chilena, junto a la caracterización de las competencias colaborativas de los docentes del liceo Pablo Neruda de Talca invitan a evaluar el sentido de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional y pensar en la posibilidad de adquirir competencias orientadas a la reflexión en torno al accionar cotidiano del docente.

Alegre (2010), afirma que la reflexión es una herramienta indispensable para agregar calidad a la educación inclusiva, pues implica la capacidad de autocrítica, autoconocimiento, apertura y flexibilidad mental, reflexionar sobre lo hecho en la práctica docente, compartirlo con otros profesores, tomar decisiones y aplicar cambios en busca de mejora.

Mas, independientemente que las prácticas docentes tradicionales siguen estando presentes en las escuelas, el surgimiento de nuevas estrategias y procesos alternativos muestran claramente los beneficios del trabajo colaborativo como una competencia esencial del siglo XXI.

En este sentido, los Departamentos de asignatura, debieran ser concebidos como un grupo de docentes que, de manera concertada, actúan a partir del trabajo colaborativo. Sin embargo, la idea anterior requiere de una estructura bien organizada la cual permita que, “la comunidad profesional estimule el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los profesores, refuerce la coherencia del programa de estudios y aumente el sentido de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje de los alumnos” (Leithwood et al. 2009, p. 30).

Atendiendo al primer objetivo específico, que dice relación con identificar las competencias colaborativas de los docentes, se pudo evidenciar que, quienes participaron del estudio efectivamente cuentan, en mayor o menor medida, con las características identificadas en la documentación revisada. Sin embargo, la falta de sistematización de los procesos obstaculiza su desarrollo óptimo, de tal manera que, es necesario establecer lineamientos institucionales que favorezcan los resultados. En este punto, Villarreal (2005, p.2) declara que, “la gestión institucional orientada a resultados educativos, es una línea de acción que tiene como objetivo promover el desarrollo de una institución escolar que evalúa su gestión y compromete con el logro de resultados de calidad, considerando la cultura evaluativa como instrumento clave en el desarrollo institucional”.

Lo anterior, requiere un cambio de actitud y, en ese sentido, entregar respuestas educativas de calidad que hagan posible el aprendizaje, desarrollo integral y participación de todos y todas las estudiantes, exige un refuerzo constante de las competencias docentes, lo que contribuirá a la mejora de la calidad de la educación, respondiendo de manera oportuna a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo. De esta manera, el grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar (Fernández, 2012).

A propósito de lo anterior, las respuestas entregadas por los docentes respecto del segundo objetivo específico relacionado con la descripción de criterios inclusivos que apunten a la diversificación de la enseñanza y evaluación, cabe señalar que, la totalidad afirmó utilizar una gran variedad de herramientas metodológicas y evaluativas y que, existe diálogo, aunque aislado, con respecto a las características de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y todos, en mayor o menos medida, se hacen cargo de generar instancias que denoten igualdad de oportunidades al momento de potenciar o apoyar a los y las estudiantes que lo requieran. Sin embargo, no corresponden a criterios institucionalizados y tienen que ver mayormente con la formación personal de cada uno de los profesionales.

Finalmente, se pudo responder al último objetivo específico, en tanto, las respuestas entregadas apuntaron a la ausencia de lineamientos institucionales del trabajo que deben desarrollar los Departamentos de asignatura. De manera que, es necesario proporcionar estructuras en el ámbito metodológico e instrumentar sus aportes formativos, es decir, fomentar relaciones colaborativas productivas, la responsabilidad en el rendimiento global de la institución y la consecución de metas conjuntas con el propósito de lograr la unidad de ideas y acciones para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que es preciso coordinar el trabajo y las actividades unificando criterios y modos de actuación, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad (Franco, 2010).

5.2 Recomendaciones

Actualmente, existe bastante evidencia relacionada con aquellos elementos que forman parte de la construcción de las competencias docentes (Vaillant, 2014): la existencia de condiciones laborales adecuadas, la formación continua y de calidad y el acompañamiento orientado a fortalecer el quehacer pedagógico.

Para concretar lo anterior, la institución educativa debe garantizar condiciones óptimas para llevar a cabo el trabajo colaborativo en cuanto a tiempo y espacio se refiere, además de proveer recursos materiales o elementos necesarios para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).

Del igual manera, la administración del establecimiento debe fomentar la adquisición de compromisos, la asignación de roles claramente definidos y la sistematización de los procesos, con tal de generar una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010).

Adicionalmente, el monitoreo del trabajo desarrollado en función de los compromisos inicialmente adquiridos brindará seguridad a los docentes pues existirá un reconocimiento de sus progresos, lo cual los motivará a superar las expectativas. En tal caso, se deberán proveer instrumentos específicos y anteriormente socializados para atender los espacios en los cuales los docentes, realicen observaciones de aula, reflexionen acerca de casos de sus estudiantes, analicen las buenas prácticas, etc. (Calvo, 2014).

De tal forma, los espacios de reflexión que se generen durante las prácticas colaborativas permitirán corregir desalineamientos con base en la retroalimentación obtenida durante el proceso.

5.3. Limitaciones

Una de las limitaciones presentes durante el desarrollo de este trabajo, tuvo que ver con que el foco estaba, únicamente, sobre los docentes del liceo Pablo Neruda de Talca, por lo tanto, no existe un grado de comparación con otros establecimientos de la comuna. Sin embargo, el aporte de éste consiste en la replicabilidad que se puede establecer en otras instituciones de características similares. Del mismo modo, el establecimiento en cuestión no presenta evaluaciones anteriores, por lo tanto, es imposible medir algún tipo de mejora o evolución de sus procesos de gestión. De tal manera, que los resultados obtenidos en este escrito permiten sentar un precedente frente a futuras evaluaciones de desempeño docente.

Por otra parte, se considera el posible sesgo de los docentes participantes pues, sus respuestas dependerán del grado de conocimiento que tengan respecto de ciertos conceptos y atribuciones. Del igual forma, la disposición con la que respondan la encuesta puede limitar la entrega de datos suficientes para un análisis adecuado. Además de lo anterior, la reticencia frente a la entrega de información respecto de sus prácticas profesionales podría conducirlos a no ser completamente sinceros.

Finalmente, se presenta la contingencia sanitaria que está atravesando el país, impidiendo la aplicación del instrumento de manera presencial, lo cual pudiera haber orientado de mejor manera la entrega de información, pues muchas veces las respuestas no apuntaban específicamente a lo que se estaba preguntando.

Fuentes de información

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en education: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. Bureau International d’Éducation.
- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma.
- Arenas, F. D., y Sandoval Saenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes pedagógicos*, 15(1).
- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M. Á., y Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arteaga B. y García M., (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(2), 253-274.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ávalos, B. (2016). *Mejorando las prácticas docentes en Matemáticas y Ciencias*, Seminario organizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Disponible en: http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=852
- Bolarín Martínez, Moreno Yus y Porto Currás, (2013) *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 (2) Mayo-Agosto 2013, 443-462 ISSN: 1887-4592
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Caparó, E. V. (2016). Validación de cuestionarios. *Odontología Activa Revista Científica*, 1(3), 71-76.

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.
- Chaljub, J. M. (2015). Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 11(22), 64-71.
- Cochran-smith, M.; Lytle, S. (2011). Changing Perspectives on Practitioner Research. *Learning Landscapes, Canada*, v. 4, n. 2, p. 17-23.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221–229.
- Contreras, L. M. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y postgrado*, 26 (2), 161-178.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuevas Baticón, J. (1984). Departamentos y equipos docentes. *Educar*, (6), 111-133.
- Darling Hammond, I. (2008) The case for university-based teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge. p. 333-346.
- Darreche, L., Fernández, A. y Goicoechea, J. (2010, septiembre). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? Ponencia presentada en Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Narváez, V. P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas”. *Salud Uninorte*, 30(2), 227-244.

- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (septiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15 (5), 179-182.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva* (pp. 95-111). Barcelona: Horsori.
- Durán Gisbert, D., y Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36.
- Esteban, R. Á. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. *Análisis estadístico de la información. Metodología de encuestas*, 5(1), 45-54.
- Fabila, A. M., Minami, H. Izquierdo, M., (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes. Textos y contextos*, pp. 31-4.
- Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fombona Cadavieco, J., Iglesias Martínez, M. J., y Lozano Cabezas, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educacao & sociedade*, 37(135), 519-538.
- Friend, M. (July, 2008). Co-teaching a simple solution That isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.

- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53.
- García Llamas, J. L.(2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.
- García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson educación, 3-31.
- García Pérez, Yamirka, Herrera Rodríguez, José Ignacio, García Valero, María de los Ángeles, y Guevara Fernández, Geycell Emma. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2012). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5(1).
- Gómez Aguilar, D. A., García Peñalvo, F. J., y Therón, R. (2014). Analítica visual en e-learning. *El profesional de la información*, 23 (3).
- González, K. J. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.
- Hang, Q., & K. Rabren. 2009. "An Examination of Co-teaching: Perspectives and Efficacy Indicators." *Remedial and Special Education* 30 (5): 259–268.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Jiménez, M. A., y Vázquez, A. M. V. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268.
- Johnson, D y Johnson R, (1999) *Aprender juntos y solos, AIQUE*, cap. 1 Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista

- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education, Michigan*, v. 62, n. 1, p. 6-17.
- Lanza, E. D. y Barrios, F. A. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación superior: un estudio exploratorio con alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, España.
- Latorre, Antonio (2003): La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa
- Leithwood, Kenneth. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile. Santiago. Chile
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación.
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (14).
- Malpica, M. C. (2006). El punto de vista pedagógico, en Argüelles, A. (Editor) Competencia laboral, educación basada en competencias. México. Editorial Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP, pp.123-180.
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Meza, L. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital Matemática*, 4 (2), 1-5.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2008). Proceso Diagnóstico Integral. Decreto Supremo N°170/2009.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, básica y media y su fiscalización.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2015) Ley de Inclusión N°20.845/2015

- Ministerio de Educación. MINEDUC (2015) Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares. Decreto exento N°83/2015.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2016). Ley de Desarrollo Profesional Docente N° 20.903/2016.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017). Orientaciones: incremento de horas no lectivas establecidas por la ley n°20.903, uso y asignación escolar. Decreto Supremo N° 67/2018.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2018) Evaluación, promoción y calificación escolar. Decreto Supremo N° 67/2018.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Namakforoosh (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- Navaridas, F. (2013). *Procesos y contextos educativos: Nuevas perspectivas para la práctica docente*. España: Genuève
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World*. París: OCDE.
- Operti, R. (2005). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación: Inclusión educativa. El camino del futuro. Un desafío para compartir. Ginebra: OIE Unesco.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Planella, J. (2005). *Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación*. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-11.
- Ramírez, R. (2010). "Explicación interpretativa: analítica y comprensión hermenéutica". En *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica: Guía para historiar en las ciencias sociales*. Editorial de la Universidad Nacional de Colombia. Medellín. Pág. 87.

- Rodríguez, F. (2012). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé. Tesis de magíster no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(2), 219-233.
- Rodríguez Rojas, F. F., y Ossa Cornejo, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319.
- Rojo, J. M. (2006). Análisis descriptivo y exploratorio de datos. Laboratorio de Estadística del Instituto de Economía y Geografía Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.
- Stivers, J. (2008). Strengthen your coteaching relationship. *Intervention in School and Clinic*, 44, 121–125.
- Suárez Reynoso, I. A. (2017). Educación basada en competencias: perspectivas y necesidades formativas del profesorado del nivel medio modalidad general en República Dominicana.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Toro Jaramillo, I. D., & Ramírez, R. D. P. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa/investigación cuantitativa*. Universidad Eafit.
- Tort, D. (2008). Diversidad: una realidad; formación docente: un desafío. *Quehacer educativo*, 90, 76- 77.
- Torres, M., Salazar, F. G., y Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación.

- Unesco-Orealc. (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Vázquez, J., Hernández, J., Juárez, L. y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villarini, A., Núñez y Coord. (2014). Manual para la enseñanza y evaluación orientadas al aprendizaje-desarrollo de competencias: El aprendizaje auténtico. La estrategia general de enseñanza-aprendizaje de exploración, conceptualización, aplicación ECA. Santo Domingo, República Dominicana: Edit. OFDP-MINERD.
- Waldron, N. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 58-74.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* [undécima edición], México: Pearson Educación.
- Zañartu, L. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. En *Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*.

Anexos

Anexo N°1: Autorreporte

Evaluación del Trabajo por Departamentos

Estimada/o docente, me dirijo a usted con el propósito de solicitar su colaboración para el Trabajo de Grado que debo llevar a cabo como parte de las actividades curriculares obligatorias del Magíster de Educación Basada en Competencias que estoy finalizando en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.

Lo anterior, lleva por título provisorio: “Referente teórico- metodológico de la Normativa Nacional en relación con el trabajo por departamentos para el desarrollo de competencias docentes” y tiene por objetivo “Evaluar la implementación de lineamientos entregadas por la Normativa Nacional en el marco del trabajo por departamentos de docentes del Liceo Pablo Neruda de Talca”.

La información proporcionada por usted será utilizada únicamente con fines investigativos, por lo tanto, sus respuestas serán de carácter confidencial.

Indicaciones generales: Leer cuidadosamente cada pregunta con el fin de entregar respuestas fieles a la realidad.

Identificación del docente: Complete el siguiente recuadro con sus antecedentes personales.

| | |
|---|--|
| Nombre: | |
| Especialidad: | |
| Cantidad de años de experiencia profesional: | |
| Años de antigüedad dentro del establecimiento: | |

Escala de Autorreporte del Trabajo Colaborativo con base en lineamientos entregados por la Normativa Nacional consultada. Marque una x sobre el número que identifique el grado con el que su Departamento cumple con la afirmación.

| No aplica | Nunca | Algunas veces | Generalmente | Siempre |
|-----------|-------|---------------|--------------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| I. INCLUSIÓN | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Dialogan acerca de las características individuales de los estudiantes que presentan NEE, en espacios destinados a la reflexión. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Se definen apoyos profesionales en función del diálogo sobre las características de los estudiantes que presentan NEE. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Las planificaciones son desarrolladas en conjunto con el o la docente diferencial. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se generan adecuaciones curriculares coherentes con las necesidades de los y las estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| El trabajo colaborativo se desarrolla con el fin de entregar una respuesta que manifieste/exprese igualdad de oportunidades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| II. DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA | | | | | |
| Se establecen estrategias de trabajo diversificado con base en los resultados de las evaluaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se solicita la colaboración de profesionales no docentes en el diseño de las actividades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| La comunidad educativa trabaja colaborativamente para dar respuesta a la heterogeneidad de estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se establecen medidas curriculares con el fin de asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Establecen lineamientos para diversificar la evaluación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Promueven el PEI del establecimiento, además de la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que lo han elegido. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| III. TRABAJO COLABORATIVO | | | | | |
| Generan un plan de trabajo para potenciar las habilidades de sus estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Generan un plan de trabajo para apoyar a los y las estudiantes en sus dificultades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Participa un equipo multidisciplinario en la decisión de implementar o no una adecuación curricular. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Generan estrategias para monitorear el proceso académico de sus estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Coordinan la frecuencia de las evaluaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Las horas no lectivas son destinadas para desarrollar trabajo colaborativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Existe monitoreo para asegurar que las horas no lectivas sean utilizadas para el desarrollo del trabajo colaborativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se toman decisiones en conjunto que permitan promover el progreso y la mejora de los procesos de enseñanza. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| IV. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES | | | | | |
| Utilizan una variedad de herramientas para dar respuesta a la diversidad en el aula. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Utilizan retroalimentación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los docentes se responsabilizan del avance de su desarrollo profesional. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| El equipo directivo fomenta el desarrollo profesional de sus docentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Participan de programas, cursos o actividades generadas por el CPEIP. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los docentes manifiestan desarrollo de los estándares de desempeño profesional con base en los dominios contenidos en el Marco Para la Buena Enseñanza. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Preguntas abiertas:

¿Qué competencias caracterizan a los integrantes de su departamento?

Describa alguna de las medidas curriculares que se establecen en su departamento para dar respuesta a la diversidad de estudiantes.

¿Qué criterios establecen como equipo para diversificar sus evaluaciones?

¿De qué manera y con qué propósito distribuyen el trabajo durante las horas no lectivas?

¿Qué estrategias de retroalimentación utilizan los integrantes de su departamento?

¿Qué tipo de adecuaciones se generan durante el trabajo por departamentos?

Anexo N°2: Carta de presentación

TALCA, Julio 14 de 2020.-

De mi consideración

Estimada Profesora:

Me dirijo a usted, con el propósito de solicitar su colaboración para el Trabajo de Grado que debo llevar a cabo como parte de las actividades curriculares obligatorias del Magíster de Educación Basada en Competencias que estoy finalizando en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.

Lo anterior, lleva por título provisorio: “Referente teórico- metodológico de la normativa nacional en relación con el trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias docentes” y tiene por objetivo “Evaluar la implementación de lineamientos entregadas por la Normativa Nacional en el marco del trabajo por departamentos de docentes del Liceo Pablo Neruda de Talca”. Además, debo señalar que dicho trabajo está siendo patrocinado por el profesor Jorge Alarcón Leiva.

Su colaboración específica tiene relación con la validación del Instrumento que evalúa el trabajo desarrollado por los Departamentos de Asignatura del liceo antes mencionado, el cual adjunto. Para recoger su Juicio Experto le solicito pueda leerlo e indicar si fuese necesario, su parecer en relación con la corrección formal y del contenido del reactivo en cuestión.

Dado mi plan de trabajo, le pido me haga llegar sus observaciones, correcciones y comentarios lo antes posible a través de este mismo medio.

Agradezco, de antemano, su tiempo y dedicación

Paula Espinoza Manríquez
Profesora de Castellano
Candidata a Magíster en Educación Basada en Competencias
Universidad de Talca

Anexo N°3: Registro de validación

Registro de validación

I. Identificación: Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del ítem de identificación.

II. Escala de evaluación:

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “Inclusión”

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “Diversificación de la enseñanza”

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “Trabajo Colaborativo”

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “Competencias profesionales docentes”

III. Preguntas abiertas

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de preguntas abiertas.

IV. Síntesis: Indique su parecer y sugerencias generales del instrumento.

