UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTE DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL E INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE LA VISIÓN

AUTORAS:
GABRIELA ANDREA COLLAO BAYER
BÁRBARA JAVIERA LIZAMA DÍAZ.
ELISA BELÉN PINCHEIRA ESCOBAR
SILVANA INÉS RUBILAR RUBILAR.

PROFESORA GUÍA:
ORIANA ELIZABETH DONOSO ARAYA.

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2021.

Autorizado para

Sibumce Digital.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTE DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL E INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE LA VISIÓN

AUTORAS:
GABRIELA ANDREA COLLAO BAYER
BÁRBARA JAVIERA LIZAMA DÍAZ.
ELISA BELÉN PINCHEIRA ESCOBAR
SILVANA INÉS RUBILAR RUBILAR.

PROFESORA GUÍA:
ORIANA ELIZABETH DONOSO ARAYA.

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2021.

Autorizado para

Sibumce Digital

2021, Gabriela Collao, .Bárbara Lizama, Elisa Pincheira y Silvana Rubilar.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Agradecimientos

Concluyendo esta etapa maravillosa de nuestras vidas queremos extender nuestro profundo agradecimiento, a quienes hicieron posible este sueño, y para aquellos que caminaron junto a nosotras en todo momento. A nuestras familias que siempre fueron contención, apoyo y fortaleza. A nuestras docentes por el cariño, paciencia y entrega durante toda nuestra permanencia en la universidad.

Muchas gracias.

Tabla de Contenidos

Resumen 7

Abstract 8

Introducción 9

Capítulo I: Problema de investigación 11

1.1. Estado del Arte. 11

1.2. Antecedentes del Problema. 13

1.3. Problema de Investigación. 18

1.4. Preguntas de Investigación. 21

1.4.1. Pregunta General. 21

1.4.2. Preguntas Específicas. 21

1.5. Propósitos. 22

1.5.1. Propósito General: 22

1.5.2. Propósitos Específicos: 22

1.6. Supuestos: 22

1.7 Justificación y Viabilidad. 23

Capítulo II: Marco Teórico. 25

1. Marco Normativo: 25

1.1. Decreto 170. 25

1.2. Trabajo Colaborativo 28

1.3. Co-enseñanza. 31

1.4. Decreto 83. 34

1.5. Decreto 67 36

1.6. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como aporte a una educación inclusiva. 41

1.7. Adecuaciones Curriculares 44

1.8. Programa de Integración Escolar (PIE). 45

1.9. Modalidades de Atención (dentro y fuera del aula) 47

1.10. Ley 20.903 Incremento de horas lectivas y no lectivas. 49

1.11. Horas lectivas y no lectivas: 51

2. Marco Conceptual. 56

2.1. Persona en situación de Discapacidad Visual. 56

2.2. Enseñanza Media. 60

2.2.1. Educación en Chile, Contexto Histórico. 60

2.2.2. Enseñanza Media o Secundaria. 62
2.2.3. Reformas al Sistema Educativo y sus Niveles de Atención. 63
2.3. Bases Curriculares de Inglés para Enseñanza Media. 65
2.4. Estrategias Educativas. 68
2.5. Orientaciones Generales para Trabajar con estudiantes con Discapacidad Visual. 72
Capítulo III: Diseño Metodológico 78
1. Tipo de Investigación: Cualitativa 78
2. Diseño: Estudio de Caso. 79
3. Muestra. 81
4. Instrumentos de Recolección de Datos. 82
Capítulo IV: Análisis de Resultados. 86
1.1. Análisis Descriptivo de los Resultados de la Entrevista 97
1.2. Análisis Interpretativo: Entrevista y Relación con Marco Referencial. 99
1.3. Análisis Interpretativo: Principal Aporte del Estudio. 104
Capítulo V: Conclusiones 105
Capítulo VI: Proyecciones y Limitaciones. 108
Referencias Teóricas 109
Referencias Teóricas 109
Anexos 116
Carta de presentación al establecimiento educacional. 116
Instrumento de evaluación sometido a juicio de experto. 117
Entrevista al docente de inglés. 117
Entrevista docente de educación diferencial 121
Instrumento de recolección de datos validado por docente de inglés. 125
Entrevista docente de inglés 125
Instrumento de recolección de datos validado por docente diferencial. 129
Entrevista docente de educación diferencial 129
Instrumentos de recolección de datos aplicados. 133
Instrumento de recolección de datos aplicado a docente diferencial especialidad problemas de la visión 133
Instrumento de recolección de datos aplicado a docente diferencial especialidad problemas de la visión con códigos. 140
Instrumento de recolección de datos aplicado a docente de inglés. 148
Entrevista docente de inglés 148

Instrumento de recolección de datos aplicado a la docente de inglés con códigos y categorías. 154

Tablas de consulta bibliográfica 161

Resumen

La presente investigación, tiene por objetivo analizar el trabajo colaborativo entre educador/a diferencial y docente de asignatura de inglés que trabajan con estudiantes con discapacidad visual, en el Complejo Educacional Consolidada ubicado en la comuna de Puente Alto. Dentro de la investigación se mencionan barreras y facilitadores, recursos, estrategias y adecuaciones presentes en la realidad vivenciada entre las profesionales involucradas. Se espera que a través de esta investigación, se pueda conocer la realidad entre ambas profesionales, para ello, se dará a conocer de qué manera se articula este trabajo colaborativo, considerando que la asignatura en cuestión, no tiene una priorización dentro del PIE; así como también el que las docentes no tengan asignación de horas no lectivas para la elaboración y construcción de las clases para los estudiantes con Discapacidad Visual, pues al no considerarse como una asignatura prioritaria en el PIE, no existen horas destinadas para el trabajo conjunto entre las docentes.

Palabras Clave: Trabajo colaborativo, discapacidad visual, adecuaciones curriculares, PIE, estrategias, metodología.

Abstract

The objective of the following research is to analyze the collaborative work between special needs and English teachers that work with students with visual impairment. It was carried out in an educational establishment called Complejo Educacional Consolidada located in the Puente Alto neighborhood. This research deals with barriers and facilitators, resources, strategies and adaptations that are present in the reality experienced by the professionals involved. The expected outcome of this work is to know the existing reality regarding the prioritization of subjects and/or the importance they have within the curriculum considering the allocation of non-teaching hours for the preparation and planning of the lessons in subjects that are not prioritized in the PIE (school integration program).

Key Words: Collaborative work, visual disability, curricular adjustments, PIE, strategies, methodology.

Introducción

El programa de integración escolar (PIE) nace en Chile en la década de los 90 como una estrategia inclusiva para los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Es así como lo define la Superintendencia de educación:

> El PIE es una estrategia inclusiva del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales *(*NEE*)*. (Superintendencia de Educación, 2019)

La relevancia de esta investigación es conocer cómo se desarrolla el trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial, con el fin de describir estrategias y recursos utilizados por ambos profesionales en pro del aprendizaje de una segunda lengua, para estudiantes con discapacidad visual (de aquí en adelante denominado estudiantes con DV) del Complejo Educacional Consolidada. Se busca entonces, evidenciar la existencia o inexistencia del trabajo colaborativo entre ambas áreas.

Dentro de los objetivos se abordará el describir las estrategias que utiliza tanto el/la educadora diferencial como el/la docente de la asignatura de inglés, cuáles son los recursos que se utilizan en el acceso a la información y contenido y, de qué manera se adecuan o priorizan los objetivos de acuerdo a las necesidades que presenten los estudiantes; comprendiendo que dentro de la discapacidad visual podemos encontrar un gran espectro de diagnósticos visuales que van desde la baja visión hasta la ceguera.

La investigación será de tipo cualitativa, ya que se desea conocer y comprender la conducta de las personas que se ven involucradas en los hechos. Los datos serán recolectados a través de entrevistas semiestructuradas siendo la muestra ambas docentes (diferencial y de inglés). Esta entrevista será avalada mediante juicio de experto por Claudia Rodríguez Gericke,

Profesora en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión y Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Múltiples. En cuanto a la validez será realizada por las docentes Loreto Muñoz Graneris, Profesora de Educación Diferencial con Mención en Problemas de la Visión y Magíster en Educación Diferencial mención Trastornos de la Audición, Comunicación y Lenguaje y por Myriam Bedwell, Profesora de Educación Básica, mención en inglés y Magister en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples.

Para analizar las entrevistas se utilizó método de análisis de contenido, levantando categorías y subcategorías, estando cada una de ellas codificadas de forma alfanumérica y con colores. Posteriormente se realiza un análisis descriptivo del instrumento aplicado, luego análisis interpretativo el cual se vincula con el marco normativo y conceptual. Las conclusiones generales se basan en la percepción personal de las investigadoras, de acuerdo a la interpretación de las respuestas obtenidas desde el instrumento y del análisis del marco referencial (normativo y conceptual). Finalmente se exponen las proyecciones y limitaciones de la investigación.

Capítulo I: Problema de investigación

1.1. Estado del Arte.

Dentro de las diversas áreas en las que se desenvuelve un/a educador/a diferencial nos encontramos con el PIE (Programa de Integración Escolar) en el cual se trabaja con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) tanto transitorias como permanentes. Dentro de este último grupo nos encontramos con estudiantes que presentan discapacidad visual; para quienes se abordan principalmente las asignaturas transversales como lenguaje, matemáticas, y en algunos casos consideran historia y ciencias naturales, no contemplando otras asignaturas como lo son artes, música, educación física o inglés, entre otras. Si bien, la priorización de asignaturas, según determina el decreto 170 en su artículo 26 expone: "Priorización de las habilidades lectoras, de escritura y matemáticas.". (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). Entendiéndose así, que solo lenguaje y matemáticas son las asignaturas principales, las cuales están enfocadas en el desarrollo de ciertas habilidades. A pesar de esto, existen profesionales de los programas de integración que utilizan diversas estrategías para abordar cada una de las asignaturas que se encuentran en los planes de estudio de los estudiantes que son parte del PIE.

A lo largo de los años autores han abordado el tópico de discapacidad visual y adquisición de una segunda lengua, mostrando diferentes enfoques. En relación a esta temática, la autoría María Eugenia Santana Rollán se refiere en su investigación titulada: "*Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera"* (Santana Rollán, 2003), hace referencia a que los estudiantes que no presentan discapacidad visual tienen un mayor dominio de las cuatro habilidades (listening/escuchar, reading/leer, speaking/hablar y writing/escribir), en comparación a los estudiantes con discapacidad visual que poseen un menor dominio de listening/escuchar. Se debe entender que la referencia a la que hace mención la autora, acerca de las cuatro habilidades que los estudiantes sin Discapacidad Visual dominan de mejor manera, es en relación a que son diversas las vías de acceso para el aprendizaje de una segunda lengua, a diferencia de estudiantes que presentan Discapacidad Visual, donde la lectura/reading y

escritura/writing son habilidades aún más complejas de adquirir. De acuerdo a esto, se refuta la hipótesis de la autora Santana (2013), pues, la habilidad de listening/escuchar, es la que mayor se desarrolla con estudiantes que presentan DV por lo que se da mayor énfasis al aprendizaje a través de las vías auditivas.

La investigación de las autoras María Lucía Quiroz Segura y Guadalupe Palmeros, las cuales abordan el tema "*Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual*" (Quiroz Segura, 2016); se realizó mediante un estudio que tenía por objetivo analizar las estrategias utilizadas por una estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje de una segunda lengua y a partir de eso, se identificaron cuatro estrategias que favorecieron el aprendizaje de la estudiante. Dentro de ellas se encuentran: La primera estrategia consistía en grabar las clases en una laptop para escucharlas en su casa las veces que fueran necesarias, para aprender y repasar vocabulario, conceptos y estructuras. La segunda, era organizar mentalmente la estructura gramatical. La tercera, luego de organizada la información en la mente, consistía en la escritura de las mismas estructuras gramaticales ya estudiadas durante las clases. Finalmente y como cuarta estrategia le solicitaba a sus pares que le leyeran canciones, para integrar vocabulario y además aprender palabras nuevas. En ocasiones también solicitaba el apoyo de sus profesores cuando el contenido no había sido completamente comprendido.

Por otro lado, la investigación desarrollada por Yasna Yilorm "*Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas ¿Producción o reproducción?"* (Yilorm, 2016) Este texto menciona cómo en Chile, las escuelas públicas priorizan la repetición y traducción de léxico y la utilización explícita de la gramática. Presenta además metodologías usadas en las aulas tales como: la internalización pasiva de contenidos, la reproducción mecánica, los aprendizajes memorísticos, los criterios curriculares que no suplen las necesidades de desarrollo de todos los estudiantes y/o del grupo de curso, la focalización en el proceso de enseñanza por sobre la calidad del aprendizaje, el maestro como poseedor y transmisor de conocimiento, la comunicación unidireccional, los libros como fuentes prácticamente exclusivas de contenido y los materiales educativos poco significativos. En conclusión, se observa un nulo desarrollo de los procesos metacognitivos. Metodologías que según estudios

internacionales están obsoletas y las cuales no favorecen al desarrollo cognitivo, social ni afectivo, lo cual se limita a repetir y no a construir aprendizajes.

Las investigaciones que abordan la discapacidad visual y la adquisición de una segunda lengua son escasas por lo tanto no son suficientes, lo cual imposibilita encontrar mayor bibliografía acerca del tema. Esto mismo nos hace cuestionarnos cómo se encuentra hoy la educación chilena y los procesos de inclusión para las personas con DV que cursan en sus planes de estudio la asignatura de inglés.

1.2. Antecedentes del Problema.

Se habla de diferenciación cuando un estudiante aprende individualmente, siendo el/la docente quien adecua el contenido en pro de asegurar que el estudiante logre cumplir sus objetivos y generar aprendizaje significativo. No obstante, en el aula común con casi 45 estudiantes el/la docente en el caso de la asignatura de inglés, no puede utilizar este enfoque, debido a que su tiempo es limitado y no puede en todos los estudiantes establecer conexiones sólidas y positivas en un ambiente propicio para el aprendizaje. Y es en este punto donde se vuelve necesario llevar a cabo un trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial y profesor/a de la asignatura de Inglés, apoyándose mutuamente en el intercambio de estrategias, en las oportunidades de generar acceso, en la utilización y adecuación de los recursos y que promuevan un aprendizaje significativo, en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

> En relación al contexto laboral los profesores de educación diferencial en el ejercicio diario de su profesión deben construir una perspectiva propia, que se refleje en sus capacidades, preparación y en sus visiones de futuro" (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). (González Figueroa & Romero Maldonado, 2019, pág. 41)

Favoreciendo mediante trabajo colaborativo con el profesor de aula regular a través de planificaciones en las que haya una implementación de DUA, co-enseñanza, realizando adecuaciones curriculares, etc. Logrando así:

> Una educación para todos, considerando sus diferentes Necesidades Educativas especiales y no solo para las personas que presenten algún tipo de discapacidad, los cuales recibirán apoyos y recursos según sus necesidades individuales y así lograr su desarrollo global (Aguilar. L. 1978). (González Figueroa & Romero Maldonado, 2019, pág. 35)

Para que esto último se cumpla se necesita una educación con un enfoque inclusivo, es decir, para todos; sin importar la discapacidad o condición que presente el estudiante. Es por ello que se debe generar un trabajo colaborativo, donde el establecimiento deba propiciar espacios de reflexión y de diseño en conjunto entre el/la educador/a diferencial y el o la docente de inglés, pero ¿encontramos trabajo colaborativo en los diversos establecimientos? o ¿se entiende que el solo hecho de contar con PIE, es sinónimo de trabajo colaborativo?. Este punto es importante si se considera que:

> …el desarrollo de estrategias de co-docencia requiere tanto de habilidades individuales (comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos) y formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007) como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015) (Urbina Hurtado , Basualto Rojas, Dúran Castro, & Miranda Orrego, 2017, pág. 357)

Por lo tanto esto no sólo recae en los diversos docentes, sino que también a nivel educacional, ya que el sistema no capacita a los y las docentes de inglés para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en su formación inicial. Con ello, los docentes de inglés se apoyan en que, el/la educador/a diferencial realizará su labor y ayudará a los estudiantes con NEE, pero ¿es solamente responsabilidad el/la educador/a diferencial entregar apoyo a los estudiantes con NEE? ¿qué estrategías utilizan los docentes de inglés con estudiante con DV?, es por estas interrogantes que se vuelve necesario que el/la docente de

inglés conozca estrategías inclusivas para la entrega de contenidos de su asignatura para estudiantes con NEE a través del trabajo colaborativo que se pueda generar entre ambos docentes.

> Otro aspecto importante que se ha develado se relaciona con la disposición que el profesorado regular tiene hacia la educación inclusiva, en tanto un conjunto de investigaciones ha constatado dificultades para implementar estrategias co-docentes, muchas veces debido a que su formación inicial no profundizó en estas formas de trabajo ni en la atención a la diversidad (Cook & Friend, 1995; Marfán et al., 2013; Rodríguez, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012; Scruggs et al., 2007). (Urbina Hurtado , Basualto Rojas, Dúran Castro, & Miranda Orrego, 2017, pág. 357)

> Esto también ha sido descrito por López y colaboradores (2014) al plantear que la hibridez paradigmática de las políticas de inclusión en Chile justifica las prácticas individualizadoras que también son paradojales. En este sentido, los fenómenos de encapsulamiento profesional e hiper-responsabilización respecto al éxito o fracaso de los PIE que afectan a los educadores diferenciales en las escuelas (López et al, 2014) hace contrasentido con las investigaciones descritas anteriormente que concluyen el rol secundario que juegan los educadores diferenciales en el desarrollo de la co-docencia dentro del marco de los PIE. (Urbina Hurtado , Basualto Rojas, Dúran Castro, & Miranda Orrego, 2017, pág. 357)

Así pues, en el documento *"Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE, 2013)"* (MINEDUC, 2013), del Ministerio de Educación de Chile, menciona conceptos como: la co-enseñanza, el trabajo colaborativo, las funciones del equipo de aula y de los profesionales pertenecientes al PIE. Dentro del equipo de aula, se hace referencia al/la profesor/a jefe, de asignatura transversal y al/la educador/a diferencial quienes deben realizar reuniones de planificación, coordinación de apoyo en pro del estudiante y su familia. El/la educador/a diferencial por su parte, es el profesional del PIE que debe proveer estrategias de

organización del grupo curso con estudiante incluidos , elaborar un Plan de Apoyo Individual del estudiante (PAI), llevar un registro de aprendizaje de los estudiantes con NEE, organizar recursos y materiales de apoyo, etc. Estas funciones deben ir en favor del trabajo colaborativo antes expuesto con el equipo de aula. Por consiguiente, esta situación de igual manera debiera realizarse en conjunto con el/la docente de inglés, quien requiere de los conocimientos del/la educador/a diferencial para generar aprendizajes y promover un clima de aula inclusivo.

No obstante, para que se cumpla un verdadero trabajo colaborativo los docentes de inglés deben comprender la inclusión y cómo abordar a los estudiantes con NEE, con el fin de adecuarse y conocer el rol que cumplirá el/la educador/a diferencial. Sin embargo, esto es una problemática a nivel sistema, pues la formación inicial docente aún no brinda herramientas para comprender y entender la inclusión, aplicando estrategias diversificadas, por lo tanto si esta formación docente no cambia seguirán egresando los mismos profesionales. En la misma línea, Vaillant, 2004 (Ruffinelli, 2014), describe un escenario de omisión del conjunto de las relaciones entre formación inicial docente, ejercicio profesional y condiciones de desempeño de los docentes que genera profesionales insuficientemente preparados para el ejercicio de su profesión. Flores, 2008. (Ruffinelli, 2014) pone énfasis en la crítica reiterada hacia la distancia entre la teoría y la práctica como principal nudo de la formación inicial docente, responsable de la falta de preparación de los futuros profesores para enfrentar las actividades cotidianas del quehacer de la enseñanza.

> En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo. (Moliner, Jaume, Castellón, Loren. P.26) (González Figueroa & Romero Maldonado, 2019, pág. 24)

Dicha labor recae mayoritariamente en el/la educador/a diferencial quien fomenta la inclusión y se encarga específicamente de diseñar o generar estrategias para abordar las necesidades educativas especiales. Asimismo, el establecimiento que cuente con PIE tiene como

labor que ambos profesionales realicen adecuaciones curriculares para grupos de estudiantes. El Decreto 83 plantea que:

> Este proceso es fundamental el rol del docente regular (de asignatura), junto con el del profesor diferencial, (trabajo de co-docencia) en consideración a que las AC se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica, el conocimiento que tiene el docente regular del estudiante y la planificación de clase que el docente elabora para el curso. (Colegio de profesores de Chile, S/A)

Otro punto a considerar es la priorización que existe en las asignaturas transversales para realizar co docencia entre docente de asignatura y el/la educador/a diferencial, esto ocurre en las asignaturas de matemática, lenguaje y comunicación, historia, geografía y ciencias sociales, y en ciencias naturales: biologia, fisica y quimica. Esto tiene sustento en:

> Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación res-ponden a los desafíos del Decreto 83 de 2015, al ofrecer una propuesta de priorización de aprendizajes básicos imprescindibles del Currículum Nacional para favorecer el desarrollo personal y social de las y los estudiantes, así como su participación e inclusión social (Mineduc, 2015) . En este marco, constituyen un recurso concreto para acercar el currículo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes que enfrentan mayores barreras y requieren de apoyos intensivos, durante un periodo o en forma permanente, para avanzar en su trayectoria educativa. (Ministerio de Educación, S/A)

Con ello estas asignaturas al ser transversales y tener más horas destinadas a su enseñanza se trabajan en co-docencia, teniendo al/la educador/a diferencial trabajando en conjunto con el profesional de la asignatura. Este no es el caso de la asignatura de inglés, que si bien igualmente a raíz de la pandemia presenta objetivos priorizados y evaluaciones sugeridas, no se destina tiempo para abordar la asignatura de inglés por lo tanto el/la educador/a diferencial no trabaja directamente esta asignatura en el aula común, sino que cuando se requiere, se realiza

intervención en sala de recursos, es por ello que surge nuevamente la interrogante ¿cómo es el trabajo colaborativo entre educador/a diferencial y el/la docente de inglés?. Esta interrogante surge en base a lo que promueve en cuanto a inclusión el Complejo Educacional en el cual se desarrollará la presente investigación, pues este al igual que otros establecimientos prioriza dichas asignaturas antes nombradas. La priorización de asignaturas y el abordaje inclusivo de otras asignaturas dependerá del sello, misión y visión que tenga cada establecimiento.

Así pues, se busca describir el trabajo colaborativo entre ambos profesionales antes mencionados, siguiendo las interrogantes ¿el/la educador/a diferencial sabe inglés? para hacer adaptaciones ¿o el profesional de inglés provee herramientas?, ¿qué momentos destinan para trabajar juntos?, ¿existe algún prejuicio o interrogante de parte de ambos profesionales a la hora de enseñar un segundo idioma en estudiantes con NEE?, ¿qué recursos utilizan para el acceso al contenido? Estas y muchas otras interrogantes hacen necesario identificar el trabajo colaborativo de ambos profesionales en la enseñanza de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo permanente en el complejo educacional Consolidada.

1.3. Problema de Investigación.

El Complejo Educacional Consolidada, ubicado en la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana cuenta con Programa de Integración Escolar en todos sus niveles de atención. Centrándose en educación media, este establecimiento cuenta con estudiantes tanto con NEE transitorias como permanentes. El estudio se basará específicamente en el trabajo colaborativo que se desarrolla entre educador/a diferencial y el/la docente de inglés en cursos de enseñanza media que tengan estudiantes con DV y que requieran de ciertas adecuaciones y estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua, las cuales deben realizarse mediante trabajo colaborativo entre ambas especialidades. El/la educador/a diferencial asumiendo un rol relevante al momento de compartir con el/la docente de inglés las estrategias, recursos y opciones de acceso al contenido para el aprendizaje de su área.

A través de la experiencia previa de las investigadoras mediante prácticas intermedias, se visualizaron las siguientes situaciones en el complejo Educacional Consolidada: La primera situación se evidencia cuando el/la docente de asignatura de inglés entrega una guía con un objetivo priorizado, destacando que éste suele ser más simple o de baja complejidad, con menor extensión de texto y además con producción en español, considerando ésto último que se está enseñando una segunda lengua, por lo tanto debiera ser en el idioma que se está aprendiendo. Así pues, el/la docente de inglés entrega la guía o material escrito, y el/la educador/a diferencial lo adapta y adecúa, pero ¿por qué el/la docente de inglés se apoya en el/la educador/a diferencial y no utiliza por su parte estrategias diversificadas en favor del aprendizaje del grupo de estudiantes? no evidenciándose entonces un trabajo en conjunto. Cabe destacar que este tipo de situaciones no solo ocurre con la asignatura de inglés, sino que con todas aquellas que no son prioridad en el PIE; entendiéndose que en las áreas de matemáticas y lenguaje se ven mayoritariamente favorecidos debido a que el Programa de Integración Escolar se enfoca en ellas, otorgándoles mayor prioridad.

Así pues, en el común de los equipos multidisciplinarios que son partícipes de los Programas de Integración Escolar manifiestan que es más sencillo dedicarse a adaptar guías y trabajar en sala de recursos con los y las estudiantes, debido al tiempo que ellos tienen para trabajo colaborativo entre profesionales, es limitado. Así mismo pasa con el/la docente de inglés, cuya asignatura no tiene horas destinadas de planificación y de reunión dentro de las asignaturas que se priorizan en el PIE, por lo tanto quedando a criterio del docente y de acuerdo a las necesidades de sus estudiante, el solicitar o destinar horas de planificación entre ambas especialidades.

Otra situación visualizada por las investigadoras y comentada por los mismos participantes del PIE es: ¿por qué un objetivo priorizado? Pensando que las o los estudiantes con discapacidad visual no necesariamente presentan dificultades a nivel cognitivo y por lo tanto pueden aprender lo mismo que sus pares, con la salvedad de requerir ciertas adecuaciones y estrategias para el desarrollo de habilidades y logro de aprendizajes. Por lo que surge la interrogante: ¿es recomendable utilizar siempre objetivos priorizados? Esto se refiere a reducir el nivel de complejidad del objetivo o abordar menos contenidos, en lugar de enseñar un

mismo objetivo para todos los estudiantes, pero con ciertas adecuaciones durante el desarrollo de la clase.

Si bien es cierto, se desconoce hasta la fecha si la priorización de objetivos para estudiantes con discapacidad visual es una medida utilizada de manera regular o emergió a partir del contexto pandémico. Dado lo anterior, el Ministerio de Educación hace mención a la priorización de objetivos en todas las áreas de aprendizaje considerando la situación actual, aludiendo que:

> "La Priorización Curricular es un marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país". Con la excepción de "todas las asignaturas del plan diferenciado, de tercero y cuarto medio, por sus características mantendrán la totalidad de sus objetivos de aprendizaje". Además, en "esta Priorización Curricular se toman los ejes propios del idioma: las habilidades de comprensión auditiva y de lectura y las habilidades de expresión oral y escrita" (MINEDUC, 2020)

Comprendiendo el por qué emerge la priorización de objetivos en pandemia, surge una nueva interrogante ¿cómo se ha llevado a cabo el aprendizaje del inglés con estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué estrategias han surgido desde el educador diferencial y el docente de inglés en modalidad online? Es por estas y otras interrogantes que surge la necesidad de investigar cómo se desarrolla el trabajo colaborativo que realizan ambos docentes en pro del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual de enseñanza media en el Complejo Educacional Consolidada. Describir e identificar cómo se lleva a cabo y de qué manera favorece el trabajo colaborativo a ambos docentes cuyo resultado va en beneficio directo al aprendizaje de los estudiantes con DV.

Por otro lado, según los antecedentes se logra evidenciar que, dentro de la formación pedagógica que poseen los docentes de inglés no se entregan las herramientas necesarias para que los futuros docentes puedan trabajar con estudiantes con discapacidad visual pertenecientes al Programa de Integración Escolar y, a su vez estos puedan favorecer la inclusión dentro de sus salas de clases, ya que sus mallas curriculares no presentan un enfoque que atienda a la inclusión en el aula. Son muy escasas las estrategias que manejan en cuanto a las adecuaciones necesarias que aborden las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Los recursos que utilizan para el desarrollo de sus clases son muy limitados y hacen referencia en su mayoría a la utilización del texto de inglés, dejando de lado el uso de otros materiales o recursos que estimulen todos los sentidos, para acceder a los aprendizajes de manera igualitaria a la de sus compañeros. Hace alrededor de 4 años, que el estudiante ciego o con baja visión tiene acceso a los textos adaptados para la asignatura en cuestión, ya sean en braille o macrotipo, según su necesidad, pero ¿Sabe el docente de inglés que existe este material, y cómo utilizarlo?

1.4. Preguntas de Investigación.

1.4.1. Pregunta General.

¿De qué manera se realiza el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés para estudiantes con discapacidad visual pertenecientes al PIE?

1.4.2. Preguntas Específicas.

- ¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo entre el/la educador/a diferencial y el/la docente de inglés en el aprendizaje de una segunda lengua?
- ¿Cuáles son los criterios utilizados por ambos profesionales para aplicar adecuaciones curriculares y de acceso para los estudiantes con discapacidad visual en la asignatura de inglés?
- ¿Cuáles son las estrategias de acceso al contenido de la asignatura de inglés para estudiantes de enseñanza media con DV?
- ¿Cuáles son los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en el acceso de contenidos para los estudiantes con discapacidad visual?

- ¿Cuáles son las barreras y/o facilitadores que existen en el trabajo colaborativo entre educador/a diferencial y el/la docente de inglés?

1.5. Propósitos.

1.5.1. Propósito General:

Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés para estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE.

1.5.2. Propósitos Específicos:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con DV en el aprendizaje de un segundo idioma
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con DV
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en el acceso de contenidos para los estudiantes con DV
- Identificar barreras y/o facilitadores que existen en el trabajo colaborativo entre educador/a diferencial y el/la docente de inglés

1.6. Supuestos:

- Desconocimiento de la discapacidad por parte del docente de inglés en cuanto a los diagnósticos de los estudiantes pertenecientes al PIE.
- Priorización de asignaturas (transversales) por parte del PIE, dejando de lado asignaturas que desarrollan otras habilidades tales como el inglés. Esto se visualiza en la falta de horas para el trabajo colaborativo.
- En ocasiones, los estudiantes no son evaluados en la asignatura de inglés, sino que se les reemplaza la nota con otra asignatura o se les realiza una evaluación con un contenido mínimo para poder registrar una calificación.

- A los estudiantes se les priva el aprendizaje de una segunda lengua asumiendo que por tener discapacidad visual no pueden, o no son capaces de lograr el aprendizaje de un segundo idioma. No considerando el desarrollo cognitivo e intereses del estudiante.

1.7 Justificación y Viabilidad.

De acuerdo a los antecedentes presentados anteriormente y la información extraída de los diferentes documentos revisados en el estado del arte y los antecedentes del problema se encuentra entonces un vacío en cómo el/la docente de Inglés se limitan sólo a la entrega del contenido de su asignatura, en ocasiones no considerando las necesidades educativas especiales que puedan presentar sus estudiantes dentro de la sala de clases, buscando estrategias que diversifiquen sus clases y no sólo a limitarse solo al uso de material impreso, como libros, guías, etc. Es por lo anterior que se requiere que el/la docente de inglés, trabaje de forma colaborativa con el/la docente de diferencial para que en conjunto se planifique de acuerdo a las necesidades que presenten el o los estudiantes, compartiendo estrategias y recursos que faciliten el acceso y el aprendizaje de una segunda lengua en el estudiante con discapacidad visual.

El propósito de realizar la investigación en este contexto es conocer y analizar el trabajo colaborativo entre el/la educadora diferencial y el/la docente de inglés entendiéndose esto como parte de una propuesta de solución frente a la temática abordada. Sin duda alguna, quienes mayormente se verán beneficiados a futuro serán los estudiantes con discapacidad visual, ya que sus necesidades se verán abordadas por ambas disciplinas al desarrollar un trabajo en conjunto que dé respuesta a las necesidades que presente el o los/las estudiantes. Todo docente, independiente de su expertis, debe trabajar de manera colaborativa con el área de diferencial, ya que las estrategias de inclusión y diversificación son la especialidad de éstos profesionales, por lo tanto, se vuelve importante y relevante fomentar el trabajo en conjunto entre docentes de inglés y diferencial tanto en la planificación, como en la selección de recursos y estrategias pertinentes para el acceso a la asignatura. El trabajar de manera colaborativa, enriquece los aprendizajes tanto para los mismos docentes, como para los estudiantes.

El análisis posterior de los resultados de la investigación permitirán a futuro poder conocer el trabajo colaborativo entre ambos profesionales. El estudiante con discapacidad visual

debe tener las mismas oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones, siempre que la información se muestre y se enseñe con las adecuaciones de acceso necesarias para ellos. Sin duda las mejoras en el acceso a la información no solo serán beneficiosas para los estudiantes con DV, sino también para aquellos estudiantes que presenten otra necesidad educativa y, que a través de estas adecuaciones y del trabajo colaborativo entre ambos profesionales puedan verse incrementado el desarrollo de competencias y habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua. Todo lo anterior puede ser logrado siempre que se realice un trabajo colaborativo entre ambas especialidades, sin otorgar mayor énfasis en una u otra sino que, trabajando en paralelo en pos del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, comprendiendo que ambas disciplinas son relevantes.

De acuerdo a la viabilidad podemos decir que, es posible realizar esta investigación ya que se cuenta con el tiempo necesario y se puede realizar en un período de tiempo corto, no necesita de mayores recursos económicos para llevarse a cabo, ya que el establecimiento cumple con los requerimientos necesarios para realizar esta investigación.

Capítulo II: Marco Teórico.

1. Marco Normativo:

1.1. Decreto 170.

El decreto N°170 fue promulgado el 14 de mayo de 2009 y publicado en el diario oficial el 21 de abril de 2010. Mientras que, su vigencia comenzó a partir del 25 de Agosto del 2010 como una política educacional impulsada por el ministerio de educación con el fin de mejorar la calidad de la educación, brindando mayores y mejores oportunidades de acceso a la enseñanza para los estudiantes en situación de discapacidad.

Este decreto fija las normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, en distintos contextos educativos: Programa de Integración Escolar (PIE), escuela especial y/o escuela de lenguaje.

> El Decreto 170 de 2009, es el reglamento que regula actualmente los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales que desean impartir un Programa de Integración Escolar. Este reglamento especifica los profesionales competentes para realizar la evaluación de NEE a los estudiantes para su ingreso a PIE, así como los procedimientos diagnósticos a emplear. Además, establece en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el estado entrega para la atención de los estudiantes y señala con qué personal de apoyo se debe de contar, para trabajar con los estudiantes en su progreso escolar (Congreso Nacional de Chile, 2010)

Dentro de lo que respecta al Decreto 170, en su artículo número 1 establece:

> El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del

> Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley No 2, de 1998, del Ministerio de Educación. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010)

Mientras que en su artículo número 2 define que las necesidades educativas especiales son:*"Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: 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."* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

A partir de ello, es que se clasifican en dos categorías: Necesidades educativas especiales de carácter transitorio (NEET) y necesidades educativas especiales de carácter permanente (NEEP).

> **Necesidades educativas especiales de carácter permanente**: son aquellas barreras para aprender y participar que los estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.
>
> **Necesidades educativas especiales de carácter transitorio**: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

El Decreto N°170 establece los requisitos necesarios para la aprobación desde la Secretaría Ministerial de Educación de un programa de integración (PIE), considerando sus respectivas planificaciones, ejecución y evaluación contemplando la totalidad de los recursos financieros que provee adicionalmente la subvención. Así también en su apartado B establece

la coordinación y trabajo colaborativo que debe efectuarse entre los docentes de asignaturas y diferenciales, teniendo de base las orientaciones técnicas facilitadas desde el ministerio de educación.

> Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación define en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

Definiendo en su punto D el abastecimiento de recursos y medios educativos que promuevan y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, siendo muy enfáticos que los recursos deben ser utilizados en la compra de materiales y no en la construcción de salas de clases u otros elementos para el colegio, sino que deben ser utilizados en el mejoramiento al acceso a la educación de los estudiantes con Necesidades educativas Especiales NEE.

> Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes: equipamientos o materiales específicos, materiales de enseñanza adaptados, tecnológicos, informáticos y especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, eliminación de barreras arquitectónicas de menor envergadura. Estos recursos no se pueden destinar a la construcción de salas de clases ni a la compra de vehículos u otras acciones que no estén directamente vinculadas con el proceso de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

1.2. Trabajo Colaborativo

"*Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin."* (RAE, trabajo)" Es una de las definiciones de la palabra trabajo, que se puede encontrar en la página oficial de la Real Academia Española (RAE). También se encuentra el término: colaborar como el "*trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra"* (RAE, colaborar). Y por último, *"ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin"* (RAE, colaborar), que es del verbo contribuir.

Se puede deducir que del *trabajo colaborativo* relacionado a la escuela, cada uno de los docentes y directivos del establecimiento, debe ser una "pieza" que trabaje en conjunto con otras personas para lograr un fin en específico.

Pero, ¿a qué se refieren con un trabajo colaborativo entre profesores?,

> Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca (Clavo, 2014). Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo. (MINEDUC, TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA)

Son experiencias en las que docentes pueden dialogar y/o reflexionar entre ellos mismos o con otros miembros de la comunidad acerca de las necesidades que se detectan y así poder analizar y llegar a tomar decisiones sólo con el fin de apoyar y mejorar estrategias en pro del aprendizaje de los y las estudiantes. Es relevante que cada miembro de la comunidad aporte a "*construir un sistema escolar inclusivo que responda a la diversidad de necesidades de aprendizaje. En este sentido resulta relevante la constitución de equipos multidisciplinarios integrados que trabajen colaborativamente con los docentes en los establecimientos educativos*" (MINEDUC, TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA)

Según el Ministerio de Educación en Chile:

> "...la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas." (MINEDUC, TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA)

Se puede reafirmar que el trabajo colaborativo se debe realizar entre cada uno de los miembros que conformen el establecimiento y que atienden a los mismos estudiantes; aún más cuando la escuela cuente con PIE, es decir, Programa de Integración Escolar, en donde se enfoque en estudiantes con NEET o NEEP (necesidades educativas especiales transitorias o permanente respectivamente). "*Existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores" (Cramer et al., 2010; Moliner, 2008; Stuart et al., 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008).* (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014); Se debe seguir trabajando en un mejor desarrollo de diversas instancias para abordar un real compromiso en el trabajo colaborativo entre docentes. *"Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo"* (Vaillant, 2016)

Es importante que el establecimiento educativo garantice las condiciones espacio-temporales aptas para que esta retroalimentación entre docentes sea confortable para generar un trabajo colaborativo que sea funcional en base a las necesidades de los y las estudiantes.

> El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea sino requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. La tarea no es fácil pero sí urgente, hoy más que nunca los sistemas educativos requieren de un desarrollo profesional con incidencia en las aulas. Y para que esto ocurra, un paso importante a dar es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes. (Vaillant, 2016)

En Chile, las investigaciones realizadas antes de la implementación del decreto 170 de 2009 señalan una escasa práctica de trabajo colaborativo:

> ...tanto entre los profesores como con los profesionales asistentes de la educación, evidenciándose dificultades para integrar los conocimientos profesionales, falta de tiempo, desarrollo de relaciones profesionales asimétricas, resistencia para solicitar y recibir colaboración, poca claridad de roles y focalización en algunos momentos del proceso educativo (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006). (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014)

Como ya se ha mencionado, es el decreto 170 es el que regula el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales en escuelas que integren a estudiantes con alguna NEE,

> …como lo es el trabajo colaborativo en co-enseñanza, esta última es una modalidad que ha sido definida "como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes" (Cramer et al., 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008). 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), puede ser practicada con otros profesionales. (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014)

Las normas emanadas desde las orientaciones pedagógicas del año 2013, para la implementación del PIE señalan que; los docentes regulares de cursos que tienen estudiantes en PIE, deben contar con un mínimo de tres horas cronológicas semanales destinadas a realizar trabajo colaborativo. Se consideran éste mínimo de horas de trabajo colaborativo en todos los niveles de atención, vale decir, desde educación parvularia hasta educación media o secundaria. Para educación media, estas horas pueden ser fraccionadas entre varios docentes. El ideal de establecer éstas horas de trabajo, tiene como fundamento el coordinar la planificación y evaluación de las labores que se llevarán a cabo tanto dentro como fuera del aula. La responsabilidad de otorgar, disponer y monitorear el cumplimiento de las horas de trabajo colaborativo, recae en los equipos directivos de los establecimientos; tomando en cuenta que si

el docente de aula regular posee horario completo frente al curso, es deber del mismo liberar horas para que se destinen al trabajo colaborativo.

Si reflexionamos frente a la realidad de nuestro sistema escolar ¿se otorga este mínimo de horas de trabajo colaborativo para cada docente de aula regular?. Si bien el PIE, se enfoca principalmente en asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, entendiendo que son áreas en la cuales se desarrollan habilidades y aprendizajes transversales, se podría pensar entonces que sólo a estas dos asignaturas se les brindan horas de trabajo colaborativo pero, ¿qué pasa con las otras asignaturas que también son parte del plan de estudios de un estudiante del PIE? En este caso, y enfocándose en la investigación ¿se le asignan al docente de inglés horas de trabajo colaborativo para sus estudiantes con NEE?.

1.3. Co-enseñanza.

La co- enseñanza es un elemento fundamental en la labor del PIE, tanto como el trabajo colaborativo, pero no significan lo mismo. El trabajo colaborativo está enfocado en articular a los docentes orientándoles hacia una meta u objetivo en común, en función del mejoramiento de los aprendizajes. Son momentos de planificación y evaluación de los objetivos, de idear metodologías y estrategias para el logro de aprendizajes. La co-enseñanza en cambio es una estrategia dentro del trabajo colaborativo, en donde dos o más docentes asumen la responsabilidad de una clase, en la cual se asignan roles, se otorgan tiempos y momentos para cada uno de ellos, los cuales son definidos previamente durante la planificación realizada en el momento designado para trabajo colaborativo.

Co- enseñanza*:*

> Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008). (Rodríguez, 2014).

"Además, se vincula íntimamente con los momentos de la gestión curricular, ya que la "co enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes" (Murawski, 2008, p. 40)" (Rodríguez, 2014).

"También favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, al punto que se ha dicho que la co-enseñanza es aprender en la práctica" (Tobin y Roth, 2005) (Rodríguez, 2014)*; "pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (Beamish, Bryer y Davies, 2006).*" (Rodríguez, 2014)

Para llevar a cabo la co-enseñanza es fundamental el trabajo colaborativo con el educador diferencial, ya que éste aporta desde su expertis las estrategias diversificadas que abarquen a todo el grupo curso, no solamente para aquellos que requieran más apoyo (estudiantes con NEE), sino para todos, ya que todos los estudiantes dentro de un curso presentan distintas formas y estilos de aprendizaje.

> Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, se recomienda utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004). (Rodríguez, 2014)

Para ello entonces es recomendable elaborar la planificación de la clase utilizando elementos de DUA, ya que ofrece diferentes maneras de presentar y organizar el contenido y la información, pudiendo ser éste kinestésico, táctil, auditivo o visual; ofrece la oportunidad de realizar evaluaciones diferenciadas de acuerdo al estilo de aprendizaje del estudiante y además y no menos importante, ofrece un espacio de motivación por el aprendizaje, en el cual el estudiante adquiere diversas formas de compromiso para con sus aprendizajes al comprender la implicancia que tienen ellos en sus vidas.

> Murawski y Dieker (2004) recomiendan organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Por parte del Ministerio de Educación se ha recomendado la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje para lograr esta diversificación *(MINEDUC, 2012)*. (Rodríguez, 2014)

Se hace mención a DUA en este apartado, ya que debe formar parte del trabajo colaborativo y de co- enseñanza entre docentes. Se espera que dentro de la labor docente se haga uso de esta herramienta pedagógica, ya que brinda la oportunidad de realizar clases con un enfoque inclusivo y diverso y que atiende a todos los estudiantes dentro de la sala de clases y no sólo a aquellos estudiantes que pertenecen al PIE. Se desarrolla con mayor precisión este modelo en enseñanza en otro punto más adelante.

La co-enseñanza es una modalidad que está pensada para que el profesor de aula regular aporte conocimientos curriculares mientras que el educador diferencial aporte conocimientos metodológicos y de estrategias dentro aula regular; de esta manera generar un trabajo en base a los conocimientos curriculares que se deben enseñar, además de las metodologías que pueden ser favorables para generar aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

> Urge en el diseño y aplicación de esta estrategia, es el grado de voluntariedad de la co-enseñanza. Autores como Graden y Bauer (1999) y Murawski & Dieker (2004) han señalado la importancia de que la enseñanza colaborativa sea voluntaria. Por otro lado, varias investigaciones recogidas por Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) evidencian que cuando la co-enseñanza es voluntaria se desarrolla de forma más exitosa, en cambio cuando es forzada aumenta el fracaso. Incluso en los casos donde los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se recomienda "que debe ser graduada durante un periodo de años y acompañada por una formación y apoyo suficiente (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007: 404). (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014)

1.4. Decreto 83.

El decreto 83 entra en vigor el año 2017 y promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica principalmente, aprobando los criterio y orientaciones de adecuación curricular para todos aquellos estudiantes que lo requieran, con el fin de facilitar el aprendizaje y participación en los estudiantes que presentan discapacidad, así puedan acceder al currículo nacional con la misma cantidad de oportunidades e igualdades.

Así lo establece en su Artículo N°1:

> *"Establécense los siguientes criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y la educación general básica, cuyo texto se acompaña en Anexo que forma parte integrante del presente decreto, con el propósito de favorecer el acceso al currículo nacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales"* (MINEDUC, 2015)

Su finalidad es responder a las necesidades de los estudiantes, para así poder diversificar la enseñanza y brindar mayores posibilidades de flexibilización del currículo nacional, fortalecer la participación, aprendizaje de los estudiantes; los establecimientos educacionales se ven en la obligatoriedad de responder ante las necesidades y requerimientos educativos, ya que está dirigido a todos los colegios y/o escuelas especiales de Chile ya sean municipales, particulares subvencionados o particulares. Así se establece en su Artículo N°2:

> *"Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios".* (MINEDUC, 2015)

El decreto 83 se fundamenta principalmente en el principio de Accesibilidad y Diseño Universal, más conocido como DUA. En el cual se plantea el enfoque de diversificar la respuesta educativa en igualdad de oportunidades para todos las y los estudiantes, principalmente en aquellos que presentan alguna discapacidad que les genere barreras para acceder al currículo de

igual manera, por ende, necesitan de apoyos significativos. Es por esto, que se establece que los docentes deben tener como referente siempre el currículo nacional y sus objetivos de aprendizaje, considerando los conocimientos, habilidades y actitudes tanto para educación parvularia como para educación básica.

De acuerdo con lo establecido, se entregan diversas estrategias para ampliar las posibilidades de los estudiantes para acceder al currículo. Estas son:

- Diversificación de actividades, ajustándose a las preferencias y características de los estudiantes.
- Plantear actividades que consideren diversas complejidades (concreta, simbólica y abstracta) para trabajar un mismo objetivo.
- Priorizar aquellas situaciones auténticas y de trabajo colaborativo entre los estudiantes para darle una finalidad al aprendizaje.
- Secuenciar actividades, es decir, paso a paso.
- Incorporar la evaluación de aprendizaje, con el propósito de conocer sobre lo que se quiere lograr con la actividad planteada.
- Utilizar recursos pertinentes a las actividades y necesidades que presenten los estudiantes.
- Brindarles a los estudiantes mayor participación en la toma de decisiones en el trabajo que se realizará en el aula, donde deban asumir responsabilidades.
- Considerar las estrategias organizativas del aula, para que se fomente la interacción entre los estudiantes cumpliendo diversos roles y funciones dentro del aula.

De acuerdo a los lineamientos que establece el decreto 83, los educadores diferenciales deberán continuar realizando trabajo colaborativo con el docente jefe del curso y con los profesionales del equipo multidisciplinario que conforma el PIE, ya que, se debe generar las condiciones para realizar la diversificación de la enseñanza considerando a todos los profesionales desde su expertis.

Como señala el decreto 83 las adecuaciones curriculares se entienden como:

> Las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con

> necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (MINEDUC, 2015)

Estas adecuaciones pueden ser de acceso a los objetivos de aprendizaje o a los objetivos de aprendizajes. Las primeras hacen alusión a la forma de entregar la información y a los diferentes espacios que presenta el establecimiento educacional, mientras que la segunda implica que los docentes y/o equipo de aula deban realizar adecuaciones más significativas y especificadas en las características y/o necesidades de los estudiantes, considerando también una evaluación diferente.

Si bien, el decreto 83 se implementa en todos los colegios de Chile esto no significa que deba llevarse a cabo en la enseñanza media, ya que este está diseñado para la educación básica y parvularia. Los establecimientos educacionales pueden implementarlo como una marcha blanca hasta que se realice una modificación al decreto que implique la enseñanza media, utilizando por ahora los principios que éste decreto promueve.

1.5. Decreto 67

En marzo del año 2020 entró en vigencia un nuevo decreto de evaluación para los estudiantes chilenos. Este decreto deroga los decretos que hasta la fecha anterior a la mencionada, establecieron las normas de evaluación en los establecimientos de educación básica y enseñanza media en Chile; encontrándose entre uno o dos decretos para cada nivel. El de enseñanza básica se regía por el decreto 511 y la enseñanza media por los decretos 112 para estudiantes de 1°y 2° medio y el decreto 83 para los estudiantes de 3° y 4° medio. Dichos decretos se enfocaron en establecer normas mínimas de evaluación, calificación y promoción a un nivel superior tal como el decreto 67, pero con algunas salvedades significativas como por ejemplo: termina con la repitencia automática por no cumplimiento de criterios mínimos de aprobación, situando entonces a estos estudiantes en un proceso de riesgo de repitencia, cuyo caso será evaluado por los directivos del establecimiento así como también por todos aquellos profesionales que intervengan en su proceso escolar. Se evaluarán en conjunto todos los antecedentes pertinentes y necesarios al momento de exponer el caso, cuyo resultado determinará la promoción o repetición del estudiante.

De la Promoción

> *Artículo 11.- Sin perjuicio de lo señalado en el artículo precedente, los establecimientos educacionales, a través del director y su equipo directivo, deberán analizar la situación de aquellos alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción antes mencionados o que presenten una calificación de alguna asignatura que ponga en riesgo la continuidad de su aprendizaje en el curso siguiente, para que, de manera fundada, se tome la decisión de promoción o repitencia de estos alumnos. Dicho 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.*
>
> *Esta decisión deberá sustentarse, además, por medio de un informe elaborado por el jefe técnico-pedagógico, en colaboración con el profesor jefe, otros profesionales de la educación, y profesionales del establecimiento que hayan participado del proceso de aprendizaje del alumno. El informe, individualmente considerado por cada alumno, deberá considerar, a lo menos, los siguientes criterios pedagógicos y socioemocionales:*
>
> *a) El progreso en el aprendizaje que ha tenido el alumno durante el año;*
>
> *b) La magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el alumno y los logros de su grupo curso, y las consecuencias que ello pudiera tener para la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior; y*
>
> *c) Consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación del alumno y que ayuden a identificar cuál de los dos cursos sería más adecuado para su bienestar y desarrollo integral.* (BCN, 2018)

Entre otra salvedad se encuentra el no considerar la eximición de asignaturas para aquellos estudiantes que presentaran desafíos relevantes al momento de cursarlas. Se hace mención a lo anterior, ya que es de conocimiento general que un estudiante que presenta alguna necesidad educativa especial permanente, se exima de manera casi automática de asignaturas tales como: educación física, deportes y en nuestro caso la de inglés. La entrada en vigencia de este nuevo decreto, permite a todos los estudiantes cursar todas las asignaturas y módulos del

plan de estudios, derogando así la eximición, utilizando este recurso sólo en casos estrictamente necesarios. Este nuevo decreto además contempla la evaluación diversificada y adecuada según las necesidades que presente el estudiante.

De la Evaluación

> *Artículo 5 ° .- 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 lo anterior, 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*. (BCN, 2018)

El decreto 67 conlleva además, la obligación de reformular el reglamento interno de evaluación de cada establecimiento, integrando en la planificación las evaluaciones sumativas y formativas dentro de la misma, implica además informar de manera oportuna a los estudiantes la cantidad de calificaciones correspondientes a cada asignatura, así como los aprendizajes que serán evaluados en cada una de ellas.

De la Evaluación

> *Artículo 4 ° .- El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente.*
>
> *Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos*

para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos. (BCN, 2018)

Ofrece también un sistema de retroalimentación constante de los aprendizajes logrados, los que están en proceso y los no logrados. En cuanto a la promoción sigue determinada por el logro de objetivos en cada asignatura o módulo de aprendizaje, como también el mantener un porcentaje mínimo de asistencia a clases debiendo ser éste igual o superior al 85%, pero con la observación de revisar caso a caso la situación de cada estudiante que no cumpla con los criterios mínimos. Esto quiere decir, que el contexto o situación por el cual se pueda ver influido el estudiante es determinante al momento de promoverlo a un siguiente nivel; no se centra solo en el efecto, sino que también considera la causa.

De la Promoción

Artículo 10.- En la promoción de los alumnos se considerará conjuntamente el logro de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas y/o módulos del plan de estudio y la asistencia a clases.

1) Respecto del logro de los objetivos, serán promovidos los alumnos que:

a) Hubieren aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio.

b) Habiendo reprobado una asignatura o un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 4.5, incluyendo la asignatura o el módulo no aprobado.

c) Habiendo reprobado dos asignaturas o dos módulos o bien una asignatura y un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 5.0, incluidas las asignaturas o módulos no aprobados.

2) En relación con la asistencia a clases, serán promovidos los alumnos que tengan un porcentaje igual o superior al 85% de aquellas establecidas en el calendario escolar anual. (DECRETO 67, 2018)

A partir de la entrada en vigencia de este nuevo decreto, cada establecimiento debe entonces reformular como se menciona anteriormente un nuevo reglamento de evaluación. Este instrumento al momento de elaborarse, deberá tomar como base las necesidades que presenten sus estudiantes. Se vuelve importante entonces el trabajo colaborativo al momento de elaborar la evaluación. De esta manera los docentes podrán discutir los criterios que serán utilizados al momento de evaluar, en cómo flexibilizar y diversificar la evaluación según las necesidades de sus estudiantes. La diversificación deberá expresarse de manera explícita en el documento para conocimiento de todos. La evaluación diversificada no sólo debe apuntar a evaluar a aquellos estudiantes con NEE, sino que también debe apuntar a aquellos estudiantes que presenten ritmos y estilos de aprendizaje distintos, la diversificación es para todos.

En el caso de algunos establecimientos que cuentan con PIE y en los cuales ya se implementa el nuevo decreto, se expresa de manera explícita las formas de evaluación diferenciadas. Se toma en cuenta para ello los diagnósticos de los estudiantes, pudiendo ser estos transitorios o permanentes y posteriormente se mencionan algunas sugerencias a considerar al momento de evaluar. Consideran además dentro de su reglamento, la adaptación de objetivos de aprendizaje pudiendo realizar en éstos: priorización, adecuación, eliminación, temporalización, elevar o disminuir la complejidad, etc. Lo anterior no va dirigido expresamente a los estudiantes de PIE, se expresa para todos aquellos que lo requieran (Vasquez Palacios).

Este nuevo decreto permite unificar criterios para todos los niveles de atención básica, media y diferenciada. Bajo esta nueva normativa todos los niveles educacionales se rigen por un mismo decreto,

La finalidad del decreto es mejorar los aprendizajes a través de las evaluaciones, fortalecer las evaluaciones formativas dentro del aula, reducir la repitencia mediante acompañamiento a los estudiantes que lo requieran, comunicar de manera oportuna y constante los criterios que se considerarán al momento de evaluar y la forma en que serán evaluados, así como también los aprendizajes logrados y no logrados.

Se vuelve oportuno entonces preguntarnos de acuerdo al decreto 67 ¿qué criterios son utilizados al momento de evaluar a estudiantes con discapacidad visual, en el complejo educacional La Consolidada?.

> El proceso de evaluación requiere necesariamente de trabajo colaborativo en el aprendizaje de una segunda lengua; puesto que el indicador de logro está vinculado a los objetivos de aprendizaje propuestos para cada estudiante y en este caso en particular, para estudiantes con discapacidad visual. (DECRETO 67, 2018)

1.6. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como aporte a una educación inclusiva.

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así:

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

Es por ello, que existen los dos decretos antes nombrados, el decreto 170 y el 83 que buscan apoyar mejoras educacionales, haciendo adecuaciones temporales. No obstante, es el DUA quien apoya en el desarrollo íntegro de todos los estudiantes.

> El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. (INSPIRA, S/A)

> Cabe mencionar que El Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por CAST (Center for Applied Special Technology) en la década de 1990. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con otros expertos en investigación, diseñaron un "marco de aplicación del DUA que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales". (Pastor, Carmen (2011) (Maestros por la inclusión, S/A)

DUA tiene tres principios claves: el primero es el de reconocimiento o presentación, es decir, como se presenta un contenido, puede ser tanto kinestésico, auditivo, visual u otro, en este principio el docente debe presentar la información en diferentes soportes y formatos distintos, considerando la capacidad de acción reacción, memoria, atención, comprensión, uso de lenguaje, entre otros.

El segundo principio tiene relación con la motivación y responde a la pregunta ¿por qué aprender?. La idea de este principio es que el docente motive a sus alumnos en la enseñanza aprendizaje, evidenciando que no todos tienen la misma motivación y metas, por lo tanto se debe ver al estudiante como un todo, distinto al otro y único.

El tercer principio se centra en la acción y la expresión, respondiendo a la pregunta ¿cómo aprender?. Este principio tiene relación con el primero, en cuanto a las múltiples formas de expresión, pero en este caso las múltiples formas de respuestas que puede dar el estudiante ante un contenido.

Así pues, el *"Diseño Universal del Aprendizaje es, esencialmente, una adaptación al currículo, y gracias a la flexibilidad que ofrece, es compatible con cualquier otra metodología o pedagogía"* (INSPIRA, S/A). Asimismo, DUA incorpora elementos destinados para acceder a conocimientos, para una mayor cantidad de aprendices (idealmente debiera cubrir a todos los estudiantes, sin excepción), satisfaciendo las necesidades de cada estudiante, y con ello debiera reducir o anular las adaptaciones curriculares, pues abarca un colectivo más diverso.

El DUA se relaciona en el aprendizaje colaborativo, que se sustenta en la Teoría de Aprendizaje Social de Vygotsky y Aprendizaje Significativo de Ausubel. En cuanto a Lev Vigotsky (Rusia, 1896-1934) *"sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida"* (Regader, 2015). Así pues, esta teoría plantea la idea de mediador y aprendizaje mediado, siendo el docente mediador y el educando aquel receptor de aprendizaje, el cual se realiza mediante la socialización. De igual manera Vygotsky aporta en los principios del DUA, ya que en esta mediación en todo momento se debe considerar el nivel de desarrollo de los estudiantes, enfatizando la interacción con sus pares, y sobre todo considerar la reestructuración y reorganización del conocimiento.

Referente *al aprendizaje significativo* es, según el teórico estadounidense David Ausubel:

> un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información (versionista) nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. (Wikipedia, Aprendizaje significativo, 2021)

Responde a la pregunta ¿cómo aprendo? del tercer principio de DUA.

Por otra parte DUA considera fundamentos de la taxonomía de Bloom; en esta se plantean los objetivos del proceso de aprendizaje, ya que cuando se enseña al estudiante, este debe adquirir habilidades y conocimientos Es por ello que se debe tener en consideración la taxonomía puesto que clasifica y ordena el aprendizaje facilitando el desarrollo de las planificaciones.

En sí, DUA busca propiciar múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión, y promover múltiples medios de compromiso, cuyo fin es establecer diferentes formas de motivar o implicar a un estudiante a desarrollar los conocimientos necesarios para una determinada disciplina. Con ello se busca una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente si poseen alguna Necesidad Educativa Especial.

1.7. Adecuaciones Curriculares

En primer lugar, se debe indicar que en base a lo que plantea el decreto 83 en cuanto a las adecuaciones curriculares, sólo se deben utilizar cuando las barreras que presenta el estudiante para acceder a los aprendizajes, no pudieran ser subsanadas con DUA.

> Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven (MINEDUC Guatemala, 2009, pág. 5)

La decisión de implementar adecuaciones curriculares para un estudiante extraídas del texto Diversificación de la enseñanza, 2015, pág. 25-26, deben tener presente que:

> • *Las prácticas educativas siempre deben considerar la diversidad individual, asegurando que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
> • *La decisión de implementar adecuaciones curriculares debe considerar como punto de partida toda la información previa recabada, durante el proceso de evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de necesidades educativas especiales, considerando en el ámbito educativo la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del estudiante o las personas responsables de este, o el propio alumno, según corresponda; y en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud.*
> • *Las adecuaciones curriculares deben asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, que les permita desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad.*
> • *Las adecuaciones curriculares se deben definir bajo el principio de favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede*

llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social.

• El proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares 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 el proceso de evaluación diagnóstica individual. (Según DS Nº170/2009).

(Salinas Parra & Urra Pinto, 2019)

Existen dos tipos de adecuaciones curriculares:

- De acceso al currículo o como también se conocen: "NO significativas"; En esta, se adecuan las salas y los establecimientos en base a las condiciones de sus estudiantes, es decir, las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, distribución de la sala, entrega de material acorde a la necesidad del estudiante, incorporar ayudas específicas para los estudiantes con Necesidades educativas especiales (pinzas, lupas, audífonos, etc)

- De los elementos básicos del currículo o como también conocidas como: "significativas": Corresponden al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.8. Programa de Integración Escolar (PIE).

El programa de integración escolar, más conocido como PIE se define a partir de lo que establece el ministerio de educación como:

> …una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular. Favorece la

> presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de "todos y cada uno de los estudiantes", contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación (MINEDUC, Programa de Integración Escolar, S/A)

El programa de integración escolar se basa en la estructura del sistema educativo regular y en la ley general de educación (LGE), atendiendo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) desde el primer y segundo nivel de transición, educación básica y media e incluso hasta la educación de adultos. A partir de esto, las NEE pueden ser definidas como:

> …permanentes y transitorias, en función del período de tiempo de entrega de los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren algunos estudiantes para participar y progresar en el currículo escolar, apoyos que de no ser proporcionados limitarán sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (MINEDUC, Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional, 2016)

Las Necesidades Educativas Especiales de tipo Permanentes (NEEP) se asocian principalmente a la discapacidad motora, intelectual, sensorial (visual y auditiva) y múltiple. Los estudiantes requieren durante toda su etapa escolar de apoyos especializados y determinados, estos pueden ser de mayor o menor intensidad dependiendo de las habilidades y/o fortalezas que el estudiante posea.

Las Necesidades Educativas Especiales de tipo Transitoria (NEET) hacen referencia a aquellos estudiantes que durante un período de su etapa escolar requieren de apoyos especializados para desenvolverse sin mayores dificultades en el ámbito escolar.

Por otro lado, el Programa de Integración Escolar (PIE) provee de los recursos necesarios para que se genere la participación del equipo multidisciplinario en el aula, fomentando el trabajo colaborativo entre los docentes (diferencial y de aula) y asistentes de la

educación (fonoaudiólogo, kinesiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, etc) y así, facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

1.9. Modalidades de Atención (dentro y fuera del aula)

En el siguiente apartado, se hace mención a las diversas modalidades de trabajo que se ven reflejadas dentro del equipo PIE:

> La educación especial se define como una modalidad del sistema de educación escolar que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, para atender las necesidades educativas especiales que ciertos alumnos puedan presentar en forma temporal o permanente, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. Todo esto, con el objeto de que los niños y niñas accedan, participen y progresen en el currículum nacional, en igualdad de condiciones y oportunidades. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018)

Dentro del programa de Integración Escolar se puede decir que las educadoras diferenciales son quienes realizan el apoyo en las asignaturas transversales como lenguaje y matemáticas. Pero, ¿de qué forma realizan estos apoyos?

> Son relevantes las competencias para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación, y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo. (MINEDUC, 2013, pág. 12)

Si bien el trabajo colaborativo se define de diferentes formas, hay que tener en cuenta que para que sea productivo, se debe contar con un equipo multidisciplinario, el cual interviene

para que estudiantes que presentan NEE, ya sean transitorias o permanentes; mejoren sus aprendizajes y participación educativa.

> En Enseñanza Media, los criterios a utilizar deben considerar las diversas realidades y necesidades que los estudiantes presentan en esta etapa escolar. Los profesionales idóneos para trabajar en forma colaborativa son: profesores de Educación Media con postítulo en educación especial/diferencial o en psicopedagogía; o profesores de educación especial/diferencial. Estos equipos, deben contar con capacidades para dar apoyos efectivos a las NEE de sus estudiantes de modo que éstos egresen con las competencias para transitar a una nueva etapa de vida, según corresponda a cada caso (educación superior, inclusión laboral, u otra). (MINEDUC, 2013, pág. 13)

Así es como se puede comprender, que se trabaja de diversas maneras con los y las estudiantes pues, son variados los factores que pueden favorecer o perjudicar el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes, aún más en los que presentan discapacidad visual.

> Otra decisión importante está relacionada con la definición del tipo y modalidad de apoyo que precisa el alumno, que estará condicionada por el tipo de recursos humanos con los que cuente la escuela, por su ubicación dentro de la misma (fijos o itinerantes) y por la capacidad de respuesta del docente del aula. En relación con la modalidad de apoyo es necesario establecer en qué áreas hay que brindar apoyo al alumno, quién se lo va a proporcionar, en qué momentos se va a realizar en relación con la actividad general del aula (apoyo previo, durante o posterior a la actividad),si ha de ser individual o en grupo, y los tiempos en los que se va a llevar a cabo. (Blanco Guijarro)

Así como se menciona anteriormente, el trabajo con el estudiante se puede dar dentro del aula regular, en conjunto con sus pares en la misma clase dictada por el docente de especialidad, que en este caso sería el de inglés. Por otra parte podemos mencionar que también están aquellas que privan al estudiante de tener la clase en conjunto con sus pares pues, los llevan al *aula de*

recursos para allí realizar diversas actividades con el estudiante de manera individual. El MINEDUC define aula de recursos como:

> Aquella sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE. Su existencia es obligatoria para los establecimientos educacionales con PIE, con excepción de aquellos considerados rurales y que cuentan con cursos multigrados. (MINEDUC, 2013, pág. 13)

1.10. Ley 20.903 Incremento de horas lectivas y no lectivas.

Antes de hablar sobre la Ley 20.903, debemos tener en consideración que esta es una ley la cual modifica ciertos artículos de la Ley 19.070. la cual en su artículo n° 6 menciona:

> *Artículo 6 ° .- La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel pre-básico, básico y medio.*
>
> *Para los efectos de esta ley se entenderá por:*
>
> *a) Docencia de aula: la acción o exposición personal realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo. La hora docente de aula será de 45 minutos como máximo.*
>
> *b) Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades coprogramáticas y culturales; actividades extraescolares; actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector y que incidan directa o*

indirectamente en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del Ministerio de Educación.
(BCN, LEY 19070 | APRUEBA ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, 1991)

La ley 20.903 *"crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas"* (BCN, 2019). Esta ley viene a modificar ciertos artículos de la ley 19.070 como lo demuestra el D.F.L (Decreto con Fuerza de Ley):

Artículo 6º: La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel parvulario, básico y medio.
Para los efectos de esta ley se entenderá por:
a) Docencia de aula: la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo. La hora docente de aula será de 45 minutos como máximo.
b) Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda.
Asimismo, 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.

Un reglamento dictado por el Ministerio de Educación determinará aquellas labores y actividades comprendidas dentro de aquellas señaladas en el inciso anterior.

Corresponderá a los directores de establecimientos educacionales velar por la adecuada asignación de tareas, de modo tal que las horas no lectivas sean efectivamente destinadas a los fines señalados precedentemente. Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderá a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa.

(BCN D. , 1997)

Así es como se puede ver, que las leyes han ido corrigiendo y/o agregando ciertos conceptos dentro de diversos artículos como lo es el n° 6, el cual habla sobre las horas de docencia de aula, cuyo tiempo estimado es de 45 minutos como máximo. Además de modificar el inciso B del artículo 6, cuyo apartado hace mención sobre las actividades curriculares no lectivas, las cuales enmarcan la planificación y preparación de las clases, actividades administrativas e incluso la evaluación de los procesos educativos.

Finalmente se menciona cómo responsabilidad de *"los directores de los establecimientos educativos velar por la asignación de horas, de modo tal que las horas no lectivas sean efectivamente destinadas a los fines señalados precedentemente."* (BCN D. , 1997)

"Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderá a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa" (BCN D. , 1997)

1.11. Horas lectivas y no lectivas:

En términos simples, las horas lectivas con aquellas destinadas a actividades de aula de clases, mientras que las horas no lectivas son destinadas a actividades

> que incluyen (pero no están limitadas a): preparación de clases, evaluación de aprendizajes labores de desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y actividades profesionales relevantes para el establecimiento educacional. (Larenas, 2017)

En pocas palabras, las horas lectivas son todas las actividades que se realizan con los y las estudiantes (talleres, sala de clases, patio, etc)

Por otro lado, las horas no lectivas, son referidas a todas aquellas actividades que se realizan sin los estudiantes, es decir, reuniones de apoderado, planificaciones, evaluaciones, estar a cargo del CCPP o CCAA.

A partir de la ley 20.903, se pueden observar a continuación imágenes de tablas, en las cuales se exponen las horas lectivas y no lectivas correspondientes, según las horas de contrato de los y las docentes de nuestro país.

	Tabla actual (proporción 75/25)				Tabla 2017 - 2018 (proporción 70/30)			
	Art. 129, DS N° 453/1991 (MINEDUC)				Art. Segundo Transitorio Ley N° 20.903			
Jornada Semanal ***	Horas Lectivas (HA)	Horas Lectivas (HC)	Recreo	Horas No Lectivas	Horas Lectivas (HA)	Horas Lectivas (HC)	Recreo	Horas no Lectivas
44	43	32 h 15 m	3 h 0 m	8 h 45 m	41	30 h 45 m	3 h 0 m	10 h 15 m
43	42	31 h 30 m	2 h 56 m	8 h 34 m	40	30 h 0 m	2 h 56 m	10 h 4 m
42	41	30 h 45 m	2 h 52 m	8 h 23 m	39	29 h 15 m	2 h 52 m	9 h 53 m
41	40	30 h 0 m	2 h 48 m	8 h 12 m	38	28 h 30 m	2 h 48 m	9 h 42 m
40	39	29 h 15 m	2 h 44 m	8 h 1 m	37	27 h 45 m	2 h 44 m	9 h 31 m
39	38	28 h 30 m	2 h 40 m	7 h 50 m	36	27 h 0 m	2 h 40 m	9 h 20 m
38	37	27 h 45 m	2 h 35 m	7 h 40 m	35	26 h 15 m	2 h 35 m	9 h 10 m
37	37	27 h 45 m	2 h 31 m	6 h 44 m	34	25 h 30 m	2 h 31 m	8 h 59 m
36	36	27 h 0 m	2 h 27 m	6 h 33 m	34	25 h 30 m	2 h 27 m	8 h 3 m
35	35	26 h 15 m	2 h 23 m	6 h 22 m	33	24 h 45 m	2 h 23 m	7 h 52 m
34	34	25 h 30 m	2 h 19 m	6 h 11 m	32	24 h 0 m	2 h 19 m	7 h 41 m
33	33	24 h 45 m	2 h 15 m	6 h 0 m	31	23 h 15 m	2 h 15 m	7 h 30 m
32	32	24 h 0 m	2 h 11 m	5 h 49 m	30	22 h 30 m	2 h 11 m	7 h 19 m
31	31	23 h 15 m	2 h 7 m	5 h 38 m	29	21 h 45 m	2 h 7 m	7 h 8 m
30	30	22 h 30 m	2 h 3 m	5 h 27 m	28	21 h 0 m	2 h 3 m	6 h 57 m
29	29	21 h 45 m	1 h 59 m	5 h 16 m	27	20 h 15 m	1 h 59 m	6 h 46 m
28	28	21 h 0 m	1 h 55 m	5 h 5 m	26	19 h 30 m	1 h 55 m	6 h 35 m
27	27	20 h 15 m	1 h 50 m	4 h 55 m	25	18 h 45 m	1 h 50 m	6 h 25 m
26	26	19 h 30 m	1 h 46 m	4 h 44 m	24	18 h 0 m	1 h 46 m	6 h 14 m
25	25	18 h 45 m	1 h 42 m	4 h 33 m	23	17 h 15 m	1 h 42 m	6 h 3 m
24	24	18 h 0 m	1 h 38 m	4 h 22 m	22	16 h 30 m	1 h 38 m	5 h 52 m
23	23	17 h 15 m	1 h 34 m	4 h 11 m	21	15 h 45 m	1 h 34 m	5 h 41 m
22	22	16 h 30 m	1 h 30 m	4 h 0 m	21	15 h 45 m	1 h 30 m	4 h 45 m
21	21	15 h 45 m	1 h 26 m	3 h 49 m	20	15 h 0 m	1 h 26 m	4 h 34 m
20	20	15 h 0 m	1 h 22 m	3 h 38 m	19	14 h 15 m	1 h 22 m	4 h 23 m
19	19	14 h 15 m	1 h 18 m	3 h 27 m	18	13 h 30 m	1 h 18 m	4 h 12 m
18	18	13 h 30 m	1 h 14 m	3 h 16 m	17	12 h 45 m	1 h 14 m	4 h 1 m
17	17	12 h 45 m	1 h 10 m	3 h 5 m	16	12 h 0 m	1 h 10 m	3 h 50 m
16	16	12 h 0 m	1 h 5 m	2 h 55 m	15	11 h 15 m	1 h 5 m	3 h 40 m
15	15	11 h 15 m	1 h 1 m	2 h 44 m	14	10 h 30 m	1 h 1 m	3 h 29 m
14	14	10 h 30 m	0 h 57 m	2 h 33 m	13	9 h 45 m	0 h 57 m	3 h 18 m
13	13	9 h 45 m	0 h 53 m	2 h 22 m	12	9 h 0 m	0 h 53 m	3 h 7 m
12	12	9 h 0 m	0 h 49 m	2 h 11 m	11	8 h 15 m	0 h 49 m	2 h 56 m
11	11	8 h 15 m	0 h 45 m	2 h 0 m	10	7 h 30 m	0 h 45 m	2 h 45 m
10	10	7 h 30 m	0 h 41 m	1 h 49 m	9	6 h 45 m	0 h 41 m	2 h 34 m
9	9	6 h 45 m	0 h 37 m	1 h 38 m	8	6 h 0 m	0 h 37 m	2 h 23 m
8	8	6 h 0 m	0 h 33 m	1 h 27 m	7	5 h 15 m	0 h 33 m	2 h 12 m
7	7	5 h 15 m	0 h 29 m	1 h 16 m	7	5 h 15 m	0 h 29 m	1 h 16 m
6	6	4 h 30 m	0 h 25 m	1 h 5 m	6	4 h 30 m	0 h 25 m	1 h 5 m
5	5	3 h 45 m	0 h 20 m	0 h 55 m	5	3 h 45 m	0 h 20 m	0 h 55 m
4	4	3 h 0 m	0 h 16 m	0 h 44 m	4	3 h 0 m	0 h 16 m	0 h 44 m
3	3	2 h 15 m	0 h 12 m	0 h 33 m	3	2 h 15 m	0 h 12 m	0 h 33 m
2	2	1 h 30 m	0 h 8 m	0 h 22 m	2	1 h 30 m	0 h 8 m	0 h 22 m
1	1	0 h 45 m	0 h 4 m	0 h 11 m	1	0 h 45 m	0 h 4 m	0 h 11 m

Tabla 2019 (proporción 65/35) Arts. 69 y 80, DFL N° 1/1996 (MINEDUC)				Tabla 2019** (proporción 60/40) Art. Cuarto Transitorio Ley N° 20.903			
Horas Lectivas (HA)	Horas Lectivas (HC)	Recreo	Horas no Lectivas	Horas Lectivas (HA)	Horas Lectivas (HC)	Recreo	Horas no Lectivas
38	28 h 30 m	3 h 0 m	12 h 30 m	35	26 h 15 m	3 h 0 m	14 h 45 m
37	27 h 45 m	2 h 56 m	12 h 19 m	34	25 h 30 m	2 h 56 m	14 h 34 m
36	27 h 0 m	2 h 52 m	12 h 8 m	33	24 h 45 m	2 h 52 m	14 h 23 m
35	26 h 15 m	2 h 48 m	11 h 57 m	33	24 h 45 m	2 h 48 m	13 h 27 m
35	26 h 15 m	2 h 44 m	11 h 1 m	32	24 h 0 m	2 h 44 m	13 h 16 m
34	25 h 30 m	2 h 40 m	10 h 50 m	31	23 h 15 m	2 h 40 m	13 h 5 m
33	24 h 45 m	2 h 35 m	10 h 40 m	30	22 h 30 m	2 h 35 m	12 h 55 m
32	24 h 0 m	2 h 31 m	10 h 29 m	29	21 h 45 m	2 h 31 m	12 h 44 m
31	23 h 15 m	2 h 27 m	10 h 18 m	29	21 h 45 m	2 h 27 m	11 h 48 m
30	22 h 30 m	2 h 23 m	10 h 7 m	28	21 h 0 m	2 h 23 m	11 h 37 m
29	21 h 45 m	2 h 19 m	9 h 56 m	27	20 h 15 m	2 h 19 m	11 h 26 m
29	21 h 45 m	2 h 15 m	9 h 0 m	26	19 h 30 m	2 h 15 m	11 h 15 m
28	21 h 0 m	2 h 11 m	8 h 49 m	25	18 h 45 m	2 h 11 m	11 h 4 m
27	20 h 15 m	2 h 7 m	8 h 38 m	25	18 h 45 m	2 h 7 m	10 h 8 m
26	19 h 30 m	2 h 3 m	8 h 27 m	24	18 h 0 m	2 h 3 m	9 h 57 m
25	18 h 45 m	1 h 59 m	8 h 16 m	23	17 h 15 m	1 h 59 m	9 h 46 m
24	18 h 0 m	1 h 55 m	8 h 5 m	22	16 h 30 m	1 h 55 m	9 h 35 m
23	17 h 15 m	1 h 50 m	7 h 55 m	21	15 h 45 m	1 h 50 m	9 h 25 m
22	16 h 30 m	1 h 46 m	7 h 44 m	21	15 h 45 m	1 h 46 m	8 h 29 m
22	16 h 30 m	1 h 42 m	6 h 48 m	20	15 h 0 m	1 h 42 m	8 h 18 m
21	15 h 45 m	1 h 38 m	6 h 37 m	19	14 h 15 m	1 h 38 m	8 h 7 m
20	15 h 0 m	1 h 34 m	6 h 26 m	18	13 h 30 m	1 h 34 m	7 h 56 m
19	14 h 15 m	1 h 30 m	6 h 15 m	18	13 h 30 m	1 h 30 m	7 h 0 m
18	13 h 30 m	1 h 26 m	6 h 4 m	17	12 h 45 m	1 h 26 m	6 h 49 m
17	12 h 45 m	1 h 22 m	5 h 53 m	16	12 h 0 m	1 h 22 m	6 h 38 m
16	12 h 0 m	1 h 18 m	5 h 42 m	15	11 h 15 m	1 h 18 m	6 h 27 m
16	12 h 0 m	1 h 14 m	4 h 46 m	14	10 h 30 m	1 h 14 m	6 h 16 m
15	11 h 15 m	1 h 10 m	4 h 35 m	14	10 h 30 m	1 h 10 m	5 h 20 m
14	10 h 30 m	1 h 5 m	4 h 25 m	13	9 h 45 m	1 h 5 m	5 h 10 m
13	9 h 45 m	1 h 1 m	4 h 14 m	12	9 h 0 m	1 h 1 m	4 h 59 m
12	9 h 0 m	0 h 57 m	4 h 3 m	11	8 h 15 m	0 h 57 m	4 h 48 m
11	8 h 15 m	0 h 53 m	3 h 52 m	10	7 h 30 m	0 h 53 m	4 h 37 m
10	7 h 30 m	0 h 49 m	3 h 41 m	10	7 h 30 m	0 h 49 m	3 h 41 m
10	7 h 30 m	0 h 45 m	2 h 45 m	9	6 h 45 m	0 h 45 m	3 h 30 m
9	6 h 45 m	0 h 41 m	2 h 34 m	8	6 h 0 m	0 h 41 m	3 h 19 m
8	6 h 0 m	0 h 37 m	2 h 23 m	7	5 h 15 m	0 h 37 m	3 h 8 m
7	5 h 15 m	0 h 33 m	2 h 12 m	6	4 h 30 m	0 h 33 m	2 h 57 m
6	4 h 30 m	0 h 29 m	2 h 1 m	6	4 h 30 m	0 h 29 m	2 h 1 m
5	3 h 45 m	0 h 25 m	1 h 50 m	5	3 h 45 m	0 h 25 m	1 h 50 m
4	3 h 0 m	0 h 20 m	1 h 40 m	4	3 h 0 m	0 h 20 m	1 h 40 m
3	2 h 15 m	0 h 16 m	1 h 29 m	3	2 h 15 m	0 h 16 m	1 h 29 m
3	2 h 15 m	0 h 12 m	0 h 33 m	2	1 h 30 m	0 h 12 m	1 h 18 m
2	1 h 30 m	0 h 8 m	0 h 22 m	2	1 h 30 m	0 h 8 m	0 h 22 m
1	0 h 45 m	0 h 4 m	0 h 11 m	1	0 h 45 m	0 h 4 m	0 h 11 m

Por ejemplo, si usted tiene 30 horas de contrato, a usted le corresponden de acuerdo a esa lógica, a lo que plantea la ley, le corresponden 26 horas pedagógicas frente a curso, 26 horas de 45 minutos. Esto equivale a 19 horas y 30 minutos cronológicas. Todo lo demás que usted hace pasa a ser NO lectivo, para ello, según el ejemplo de 30 horas serían 11 horas pedagógicas no lectivas que equivalen a su vez a 8 horas y 27 minutos cronológicas.(Díaz Marchant, 2019)

Es a partir de está ley que el sr. Carlos Díaz Marchant, presidente regional metropolitano del colegio de profesores explica que,

> …las horas curriculares no lectivas son todas aquellas gran gama de otras actividades que se hacen y que no son con estudiantes, por ejemplo reuniones con apoderados, planificar, evaluar, corregir pruebas, estar a cargo del centro de padres, del centro de alumnos. Todo aquello es NO lectivo (Díaz Marchant, 2019)

Así mismo, vuelve a mencionar que *"las horas no lectivas, usted no puede atender alumnos (...) es absolutamente ilegal que en sus horas no lectivas lo manden a cuidar el curso cuando falta un profesor"* (Díaz Marchant, 2019)

> Trabajadores de la educación de escuelas diferenciales, de Programas de Integración Escolar (PIE) así como educadores/as de párvulos, también entran en esta nueva regulación. Pueden revisar la minuta preparada respecto a este punto por el MINEDUC. (Larenas, 2017)

Así es como podemos confirmar que a partir de esta ley, se modifican las horas lectivas y no lectivas, para todos y todas los docentes que trabajen en el área de educación pública y subvencionada,

> A las y los educadores diferenciales que se desempeñan en escuelas especiales se les aplican las mismas normas sobre disminución de horas cronológicas de docencia de aula establecidas en la Ley y en el Estatuto Docente". Y agrega: "las y los educadores diferenciales que se desempeñan en los niveles de educación parvularia, básica y media, en establecimientos educacionales con modalidad educativa tradicional con PIE, están adscritos a lo que establece la ley (p., 8). En síntesis: la nueva distribución de horas lectivas no lectivas se aplica tanto a las/los docentes que se desempeñan en Escuelas Especiales y en Programas de Integración (PIE)
>
> (Colegio de profesores de Chile, S/A)

2. Marco Conceptual.

2.1. Persona en situación de Discapacidad Visual.

> La discapacidad se refiere a las personas que tienen una o más deficiencias, ya sean físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y que al interactuar con distintos ambientes del entorno social pueden impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones. Koon dice que alrededor del 15 % de la población mundial se encuentra afectada por algún tipo de discapacidad (A. L. Esparza-Maldonado, L. Y. Margain-Fuentes, F. J. Álvarez Rodríguez y E. I. Benítez-Guerrero, 2017)

El término -discapacidad- ha presentado diversos cambios y modificaciones a lo largo del tiempo y la historia, pudiendo entregar en un principio un enfoque médico, *"entendiendo que la discapacidad debe ser diagnosticada y mejorada para que el sujeto normalizado pueda adaptarse al sistema".* (Alfaro Urrutia & Ortiz-López, 2017, pág. 678). Este enfoque ve al sujeto como una "alteración a lo normal", algo que se debe "mejorar". Pero éste tipo de enfoque fue dejándose en el pasado poco a poco a lo largo de la historia, hasta llegar a un enfoque que se centra en la persona como tal, con sus capacidades y características individuales, teniendo derechos como cualquier persona en el mundo.

> El derecho a la calidad de vida, en el cual la persona con discapacidad se reconoce a sí misma y es reconocida por otros, como sujeto particular y no como alteración a la norma, permitiría construir una sociedad en la cual el ejercicio de los derechos a la educación y salud se garantice desde la diferencia, entendiendo al sujeto conforme a sus múltiples características, cosmovisiones y formas de ser y conocer en el mundo. El trabajo interdisciplinario entre las ciencias de la salud, jurídicas y de educación, en tanto promotoras del bienestar social, es un aspecto fundamental para avanzar en una sociedad cada vez más inclusiva (Alfaro Urrutia & Ortiz-López, 2017, pág. 678)

Es así cómo podemos llegar a un concepto de discapacidad más global, en torno a las particularidades de cada persona, siendo éste un enfoque integral, en favor de una sociedad más

justa, saludable e inclusiva con las personas en situación de discapacidad, así *"para avanzar en el cambio cultural donde las personas con discapacidad se constituyen en ciudadanos con autonomía personas y reales oportunidades en salud, educación, trabajo, accesibilidad física y tecnológica."* (Zondek, Zepeda, González, & Recabarren, S/A, pág. 6)

En nuestro país, respecto a programas y/o servicios sociales, las personas con discapacidad han sido identificadas como un grupo "prioritario" o "vulnerable" según el enfoque de las políticas sociales. Así mismo se puede mencionar que en Chile, en base al último estudio nacional registrado en 2015, la prevalencia sobre la población general de 2 años en adelante, se puede concretar qué*; "Un total de 2.836.818 personas desde los 2 años en adelante se encuentra en situación de discapacidad en Chile. Este total corresponde al 16,7% de la población de 2 años y más del país al año 2015"* (SENADIS, 2016, pág. 32)

Ahora bien, de acuerdo a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, ya sea física, sensorial y/o mental, según el ministerio de educación se considera alumnos con NEE:

> A aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. (Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial, 2004). (Gangas Gatica & Jiles Jaramillo, 2011, pág. 19).

Respecto a la discapacidad visual, Según Medrano (2011) y Salido (2015), se entiende la discapacidad visual *"como la ausencia, deficiencia o disminución de la visión"* (Rodríguez Fernández, 2016/2017)

Existen diversas terminologías para referirse a lo que es la discapacidad visual; Así mismo: "*Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), la función visual se subdivide en cuatro niveles: (1) visión normal; (2) discapacidad visual moderada; (3) discapacidad visual grave; (4) ceguera."* (Rodríguez Fernández, 2016/2017)

Siendo así, la discapacidad visual moderada y discapacidad visual grave se reagrupan bajo el término de "baja visión". La OMS define a una persona con Baja Visión como:

> Aquella que tenga una alteración de funcionamiento de la vista, incluso después del tratamiento, y /o la corrección de refracción estándar, y tiene un visual de menos de 6/18 de apreciación de luz o un campo visual de menos de 10º desde el punto de fijación, pero que utiliza o es potencialmente capaz de utilizar, la visión de la planificación y/o la ejecución de una tarea (OMS, 1992).
>
> (Gangas Gatica & Jiles Jaramillo, 2011, pág. 49)

Aquellas personas que se consideren con "baja visión" son quienes tienen un resto visual óptimo para realizar actividades de manera autónoma, en su vida cotidiana, presentando en ocasiones lentitud y dificultad para realizar dichas tareas. Sin embargo, esta dificultad no significa que la persona tenga impedimentos para realizar su vida de manera autónoma e independiente, sino que es el contexto el que dificulta la vida de las personas con discapacidad.

Así mismo podemos encontrar también el término de "ceguera" el cual es la ausencia total de percepción visual.

> *La OMS define como ceguera la visión de 20/400, considerando el mejor ojo y con la mejor corrección. Se considera que existe ceguera legal cuando la visión es menor de 20/200 ó 0.1 en el mejor ojo y con la mejor corrección (OMS, 1992)* (Gangas Gatica & Jiles Jaramillo, 2011, pág. 48).

Así es como se puede acordar que una persona con ceguera, podría estar en plena oscuridad o percibir luz sin definir que es, ni de dónde proviene la fuente de luz. Si bien, estas personas están dentro de un grupo catalogados como "vulnerables", sería pertinente mencionar que muchas de estas personas son discriminadas y están en un constante prejuicio por parte del resto de la población

> Se comprueba que el prejuicio que se basa la mayoría de las veces en una actitud conmiserativa derivada de la ignorancia, lo que puede considerarse como la materia prima para la perpetuación de las actitudes prejuiciosas y de las lecturas estereotipadas acerca de la discapacidad, ya sea que se relacione con el hecho de la discapacidad en sí, con las emociones que genera o con las reacciones

subsecuentes (Costa 2009 citado por Brogna, 2009: 390). (Díaz Velázquez, 2009) (Brogna, 2009)

Es por esto que son diversas las leyes que amparan a cada una de las personas con discapacidad, permitiendo que tengan una vida con los mismos derechos que cualquier otro ciudadano, accediendo a salud, educación, vida social, etc. Asi mismo, formándose de manera integral y recibiendo los apoyos necesarios para una formación completa en cada uno de los aspectos de la vida de la persona en situación de discapacidad.

> La evaluación del tipo y la intensidad de las necesidades de apoyo para una persona, son un aspecto central en los planes, programas y servicios dirigidos a las personas con discapacidades. Los componentes del modelo de apoyos son: los recursos de apoyo (el individuo, otras personas, tecnología y servicios) funciones de apoyo (que incluyen la enseñanza, ofrecimiento de ayuda, administración de gastos, conducta de apoyo, asistencia a domicilio, acceso y uso de la escuela y de los servicios de la comunidad, asistencia sanitaria), intensidad de los apoyos, y resultados deseables. (Zondek, Zepeda, González, & Recabarren, S/A, pág. 14)

> La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas (Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos, 2004:17). (Gangas Gatica & Jiles Jaramillo, 2011, pág. 57)

2.2. Enseñanza Media.

2.2.1. Educación en Chile, Contexto Histórico.

En Chile, la educación o formación académica está dividida en cuatro fases: Parvularia, básica, media y Superior, siendo la educación básica y media de carácter obligatorio para todos los chilenos. La educación chilena está regida por la Ley General de Educación o LGE (2009), antiguamente llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE. Los niveles educativos parvularios, básicos y medios del sistema de Gobierno, están regidos y regulados por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Si bien es cierto, en Chile la obligatoriedad de cursar formación académica básica fue exigida a partir de la reforma del año 1965, bajo el mandato del expresidente Eduardo Frei Montalva. Dicha reforma, contempla los niveles escolares de 1° a 8° básico como obligatorios para todos los chilenos. La enseñanza media o secundaria en ese entonces era de carácter voluntario, cuya condición se modifica a partir del día 07 de Mayo del año 2003 y bajo el mandato del Presidente Ricardo Lagos Escobar, el cual establece bajo una reforma educacional (Ley 19.876) la cual indica que, a partir de la fecha mencionada la Educación Media será gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 21 años de edad; entregando así la responsabilidad al estado de garantizar el acceso a ella. (Wikipedia, Sistema educativo de Chile, 2021)

> *REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA*
>
> *Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de Reforma Constitucional:*
>
> *"Artículo único.- Sustitúyase el inciso quinto del numeral 10º del artículo 19 de la Constitución Política de la República, por el siguiente:*
>
> *"La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de*

toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.".".

Y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese, llévese a efecto como Ley de la República y ténganse por incorporadas sus disposiciones a la Constitución Política de la República, de conformidad con lo dispuesto en el inciso final del artículo 119 de este cuerpo constitucional.

Santiago, 7 de mayo de 2003.- RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la República.- Sergio Bitar Chacra, Ministro de Educación.- Nicolás Eyzaguirre Guzmán, Ministro de Hacienda.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda atentamente a Ud., María Ariadna Hornkohl Venegas, Subsecretaria de Educación. (BCN, Ley 19876 | REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA)

El Ministerio de educación o MINEDUC define la Educación como:

> La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Ley General de Educación, artículo n° 2) (BCN, LEY 20370 | ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009)

Dentro del concepto de educación se pueden encontrar tres tipos de manifestaciones: educación formal o regular, educación no formal y educación informal las cuales, son definidas según la Ley 20.370 comúnmente conocida como Ley General de Educación o LGE, en el Párrafo 1° Artículo 2°, sobre Principios y Fines de la Educación, Ley promulgada el 17 de agosto de 2009, bajo el mandato de la ex presidenta Michelle Bachelet Jeria, como:

"La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la

unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas."

"La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación."

"La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona."

(BCN, LEY 20370 | ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009)

2.2.2. Enseñanza Media o Secundaria.

Se entiende por enseñanza media o secundaria, al proceso educativo que da continuidad al término de la formación básica o primaria, siendo su principal objetivo promover que todos las y los estudiantes expandan y profundicen su formación educacional; desarrollen habilidades, actitudes y las competencias necesarias para su plena integración en la sociedad.

> La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares. (BCN, LEY 20370 | ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009)

En educación media o secundaria, se puede encontrar tres tipos de formación: Científico Humanista, Técnico Profesional y Artística. Entendiéndose cada una de ellas, según definiciones de la LGE como:

> *"La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes."*
>
> *"La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos."*
>
> *"La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos. Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo."*
>
> (BCN, LEY 20370 | ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009)

2.2.3. Reformas al Sistema Educativo y sus Niveles de Atención.

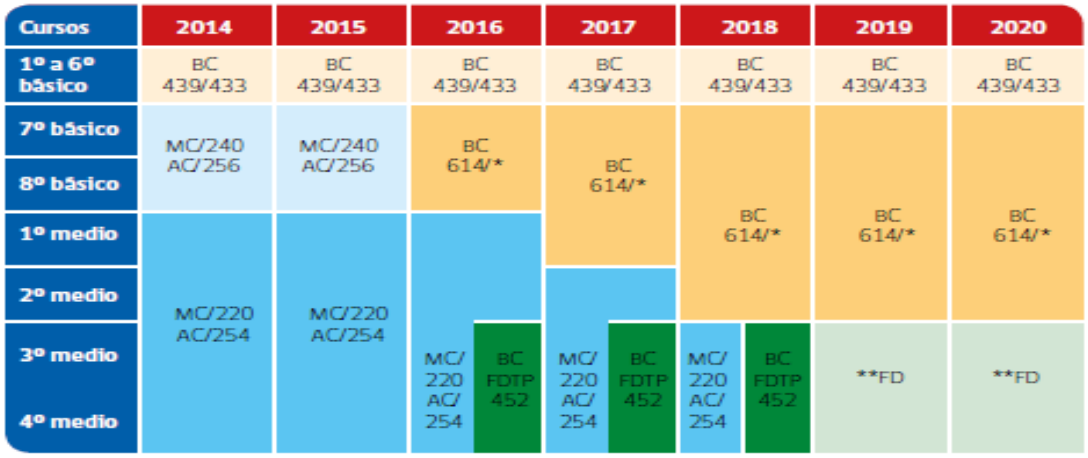
En la actualidad la extensión formal de la enseñanza media tiene una duración de 4 años, pero a partir del año 2027 sufrirá una variación en la duración de cada nivel, contemplándose 6 años de duración formal, es decir, se reducirá la educación básica o primaria atendiendo sólo niveles de 1° a 6° básico, sumándose así el 7° y 8° básico al plan curricular de educación Media. Por lo tanto, ambos niveles tendrán una extensión formal de seis años cada uno. Esta reforma está sustentada bajo la Ley n° 20.370 Ley General de Educación o LGE. Las reformas a los niveles de atención, están además acompañados de reformas y cambios en las Bases Curriculares y los Planes de estudio, buscando así reformular el currículum nacional, otorgándole tridimensionalidad al Objetivo de Aprendizaje (conocimiento, habilidad y actitud), promoviendo además un enfoque inclusivo, de vinculación entre las diversas asignaturas y de desarrollo de habilidades y actitudes propias de cada asignatura, de fortalecimiento al pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, las habilidades de investigación y el uso de Tics. No se profundizará mayormente en este aspecto, ya que posteriormente se abordará sólo

la asignatura de inglés y sus reformas en base a las disposiciones de las Nuevas Bases Curriculares y Planes de Estudio de Enseñanza Media en cuanto a sus alcances, y objetivos.

A continuación se muestra imagen extraída de las Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio para la Educación Básica y Media, la cual ilustra la transición curricular de todos los niveles educativos comprendidos entre 1° básico y 4° Medio.

Implementación y Marco legal del Currículum Nacional

El siguiente cuadro, muestra la transición curricular en el cual se encuentra el currículum nacional actual para la Educación Básica y Media. En las celdas, la numeración corresponde a los decretos correspondientes a cada instrumento curricular.



MC: Marco Curricular.
AC: Ajuste Curricular.
BC: Bases Curriculares.

*: Bases Curriculares aprobadas por el CNED, pero sin Decreto.
FD: Formación Diferenciada Técnico Profesional.
**: La propuesta aún no está definida.

(Ministerio de Educación de Chile, 2015, pág. 13)

2.3. Bases Curriculares de Inglés para Enseñanza Media.

En base a las Nuevas Bases Curriculares, se sustentan en un enfoque inclusivo y en el énfasis que se le otorgará a cada asignatura. Es decir, que todas las asignaturas, son relevantes en sus áreas de desarrollo tomando en consideración en este caso también la asignatura de inglés, la cual dará mayor énfasis a la comunicación escrita y oral en los estudiantes, pero con un enfoque más inclusivo en cuanto al acceso a los contenidos, a través del uso de medios tecnológicos y textos multimodales (textos impresos, audiolibros, textos digitales animados con sonidos, música y movimiento; softwares, uso de internet y sus herramientas). Se determina con el fin de igualar o acortar la brecha entre los distintos enfoques: Científico Humanista y Técnico Profesional, siendo para ambos, obligatorio de cursar dentro del plan común.

El objetivo o propósito principal del inglés como asignatura en el plan de estudios de Enseñanza media es según el MINEDUC: "*que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole*." (MINEDUC , S/A)

Si bien es cierto, a medida que se avanza o progresa en los niveles de enseñanza media, los objetivos de aprendizaje también, ya sean en la complejidad y extensión de los textos en comprensión lectora y Auditiva, en la extensión de los mismos en la producción (Expresión escrita); en la pronunciación y fluidez del hablante (comunicación oral) y en las actitudes esperadas en cada unidad de aprendizaje. Los ejes mencionados anteriormente se detallan a continuación.

El plan de estudios de la asignatura de inglés está subdividido en cuatro áreas de desarrollo de habilidades: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Comunicación Oral, Expresión Escrita y se agrega una más, es decir, una quinta la cual sería Actitudes.

Comprensión de Lectura (reading): Supone construir significados a partir de la información escrita expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios) y de los conocimientos del lector. Al igual que la comprensión auditiva, la comprensión de lectura pone a los y las estudiantes en contacto con información comprensible en el idioma y con modelos de lenguaje que podrán utilizar luego en la producción escrita. El desarrollo de la comprensión

de lectura es una herramienta imprescindible, que posibilita el acceso a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos culturales. La comprensión de lectura se irá construyendo con la ayuda de los conocimientos previos de la alumna o el alumno y de acuerdo a las tareas y los propósitos de la lectura. Así, los y las estudiantes podrán leer textos adaptados o auténticos simples en los que reconocerán el tema, y las ideas generales y principales, o simplemente expresarán sus sentimientos frente a lo leído.

Comprensión Auditiva (listening): Consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos para identificar y comprender la información expresada oralmente con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. Por medio de ella es posible tomar contacto con el uso real del inglés, y es vital para aprender un idioma, ya que mediante la comprensión auditiva el o la estudiante recibe información comprensible (comprehensible input) necesaria para luego desarrollar la interacción en la clase. El desarrollo de esta habilidad no se reduce a la simple decodificación de sonidos o fonemas en el idioma. Al escuchar, el oyente cumple un rol activo en la reconstrucción del mensaje al asignarle significado a lo que escucha. En este proceso tienen gran relevancia los conocimientos previos del contexto y la situación del mensaje para que lo escuchado cobre sentido (conocer el tema acerca del cual va a escuchar, los hablantes, la situación y tener un propósito al escuchar).

Comunicación Oral (speaking): Es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones. En este ámbito cobra importancia aprender funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje para desarrollar la expresión oral. Las actividades de expresión oral que enseñan explícitamente funciones del idioma, y que son significativas para las y los estudiantes, les ayudan a resolver tareas comunicativas de la vida real, les proveen estrategias de expresión y les dan herramientas para poder hablar de acuerdo con una situación específica, contribuyendo a disminuir la ansiedad que puede provocar el expresarse en otra lengua.

Expresión Escrita (writing): Es también una habilidad productiva del idioma, que consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. Se aspira a que las alumnas y los alumnos desarrollen esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas,

personalmente relevantes y con propósitos definidos. La producción escrita en inglés es un proceso guiado que comienza con la escritura guiada, escritura de acuerdo a un modelo, hasta llegar a la expresión más creativa. En este nivel, las y los estudiantes desarrollan más independencia y creatividad al escribir, aumentan la variedad de tipos de textos y pueden organizar sus ideas previamente con apoyo de organizadores gráficos y modelos. De la misma forma que en la expresión oral, la habilidad de producción escrita permite al alumno y la alumna expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para él o ella.

Actitudes: La asignatura de inglés promueve una serie de actitudes que, junto con las habilidades y conocimientos del área, contribuyen al desarrollo integral de la o el estudiante. Estas involucran tanto disposiciones hacia el aprendizaje, el trabajo y el estudio, como maneras de vincularse con otras personas y con el mundo que les rodea. Para promover esas actitudes, es importante que la o el docente tenga la intención consciente de formar de modo integral a sus estudiantes, modelando y reforzando las actitudes que se busca desarrollar. Cabe señalar que las actitudes de esta área forman parte de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, lo que significa que se promueven mediante el conjunto de los OA de cada nivel.

Estas cinco habilidades deben trabajarse y desarrollarse de manera transversal y simultánea. Es decir, dentro de una clase se deben abordar la *Comprensión Lectora* de un texto entendiendo de qué se trata el escrito, la idea principal y sus componentes. La *Comprensión Auditiva*, del mismo u otras palabras relevantes del vocabulario por aprender, qué se entiende o cuánto se entiende de lo que se está escuchando. La *Comunicación Oral* al expresar en el idioma ideas u opiniones del contenido que se está aprendiendo y a su vez utilizar palabras ya aprendidas en clases anteriores, evaluando en ello el uso correcto del vocabulario y la fluidez al hablar. El desarrollo de la *Expresión Escrita* consiste en la producción de un texto breve o extenso relacionado al tema o contenido que están aprendiendo, evaluándose también en ellos el uso de vocabulario, estructura gramatical, etc. Y finalmente las actitudes que los estudiantes deben desarrollar durante el aprendizaje del idioma en cuanto a: mantener una actitud positiva frente al aprendizaje, el respeto por el aprendizaje de sus pares, la tolerancia por la cultura extranjera y propia, el uso responsable de las tecnologías o elementos que faciliten el aprendizaje tanto en el establecimiento como en el hogar, entre otros.

Durante los años 2020 y 2021, se han priorizado objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas del currículum nacional, no excluyéndose de ello la asignatura de inglés. Es por ello que en la asignatura que se investiga, se priorizaron entre 1 y 4 objetivos de aprendizaje por eje o área de desarrollo en todos sus niveles de atención. Dicha priorización nace de la necesidad de apoyar a los establecimientos de educación, como una herramienta que permita minimizar las condiciones adversas emergidas por el contexto pandémico mundial, que otorgue a todos los y las estudiantes acceder a los mismos contenidos y aprendizajes de manera tal que los aprendizajes adquiridos durante la pandemia, permitan la promoción al siguiente nivel educacional. El propósito principal de priorización fue la paralización de las clases en un principio, reduciendo así la cantidad de semanas lectivas y posteriormente la conexión remota a clases a través de distintas plataformas virtuales o en la entrega de material físico como guías para desarrollo, revisión de cápsulas de aprendizaje, etc. La priorización de objetivos se sustenta bajo Resolución Exenta N° 2765 del 26 de Junio del años 2020. (MINEDUC, 2020)

2.4. Estrategias Educativas.

> En el ámbito educativo han salido a la luz diferentes estrategias y técnicas que le permiten al profesor y estudiante crear un proceso educativo fructífero y óptimo donde la retroalimentación y el entendimiento sean parte del proceso académico. En cuanto a que son estrategias educativas nos encontramos con dos variables; las estrategias de enseñanza, que son aplicadas por docentes; y las estrategias de aprendizaje, que son aplicadas por el estudiante. (SCHOOL, S/A)

Las estrategias educativas han resonado en cada uno de los docentes alrededor del mundo, cada docente tiene diversas formas de aplicar estas estrategias en las aulas de estudio, incluso en la tan conocida modalidad online. Todos y todas los y las docentes deben estar avezados/as en torno a las diversas estrategias educativas que se utilizan durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como se puede sintetizar que; *"Las estrategias educativas en general se pueden definir como todos aquellos métodos y procedimientos que buscan lograr el aprendizaje significativo en los alumnos, mediante la aplicación de técnicas específicas empleadas por el docente o el estudiante."* (SCHOOL, S/A), pero ¿cuál es el fin de estar versado en lo que son estas estrategias educativas y/o de enseñanza?; estas estrategias que se mencionan

anteriormente, son aplicadas tanto por los y las docentes como también por los y las estudiantes. Así es como se puede desglosar y encontrar dos variables; las estrategias de enseñanza, utilizadas por los y las docentes; y las estrategias de aprendizaje, que son utilizadas por los y las estudiantes.

Por una parte tenemos:

> Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Cabe hacer mención que el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. (Nolasco del Ángel, S/A)

Es importante que el o la docente identifiquen y/o seleccionen la estrategia que se adecue a cada situación, grupo curso y a los aprendizajes que se desean enseñar. Si bien, estas estrategias en la mayoría de las búsquedas por internet, se menciona que están orientadas a ser utilizadas y aplicadas por los y las docentes hacia los educandos. Es relevante mencionar la importancia que tiene *"el papel del docente en el proceso enseñanza aprendizaje ya que en el desarrollo de una sesión de clase, el docente debe crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender".* (Nolasco del Ángel, S/A)

> Las estrategias de E-A son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar o estructurar contenidos. (Pimienta Prieto, S/A)

Para concretar, se puede definir estrategias de enseñanza como "*procedimientos utilizados de manera intencionada y flexible por el docente para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento"* (Guerrero Hernández, 2021)

Es así cómo se puede señalar que son diversas las estrategias de enseñanza que el o la docente pueden aplicar para poder entregar aprendizajes significativos a cada uno de los y las estudiantes. Algunos ejemplos de estas son realizar diversas actividades que recojan estrategias que se puedan implementar tanto en el inicio, desarrollo o cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos ejemplos son: activación de conocimientos previos, realizar resúmenes, discusiones guiadas, uso de ilustraciones y mapas conceptuales como también crear aprendizajes en base a problemas o aprendizajes basados en proyectos que los y las estudiantes deseen realizar en un futuro próximo.

Si se habla de tipos de estrategias de enseñanza, se puede mencionar tres tipos de estrategias, las cuales son:

- *Pre instruccionales (antes): Preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.*
- *Co instruccionales (durante): Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de o de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y, mantenimiento de la atención y motivación*
- *Pos instruccionales (después): Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.* (Docentes al día, 2018)

  Todas estas estrategias, ya sean usadas al inicio, desarrollo o cierre de la clase, tienen como finalidad: activar y usar los conocimientos previos y así generar expectativas en los alumnos; mejorar la integración entre conocimientos previos y la nueva información; ayuda a organizar la información nueva y promueven una enseñanza situada, pues, se entrega el conocimiento en base al contexto del o la estudiante y no algo lejano a él o ella (Docentes al día, 2018)

Por otra parte; son los educandos quienes también pueden aplicar ciertos tipos de estrategias para así lograr el aprendizaje significativo. El o la estudiante puede aprender diversas estrategias de aprendizaje, que puedan favorecer no solo el aprendizaje en diversos ámbitos de la vida y así lograr captar aprendizajes significativos para cada uno de los y las estudiantes

> El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce ("el nivel de desarrollo real" vygotskiano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos ("zona de desarrollo próximo" que conduce al nivel de desarrollo potencial). Estos puentes constituyen los organizadores previos, es decir, conceptos, ideas iniciales y material introductorio, los cuales se presentan como marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones. (Pimienta Prieto, S/A)

Como se menciona anteriormente éstas estrategias pueden ser empleadas tanto por el o la docente como también por el o la estudiante, si bien, es mucho más común encontrarse con que son los docentes quienes aplican diversas estrategias existentes, utilizando en específico alguna o algunas para un/a estudiante y/o para el grupo curso, la elección de qué tipo de estrategia a utilizar, dependerá acerca de *"cuál es la más adecuada en función a la ocasión, los estudiantes y el contenido a enseñar"* (Montagud Rubio, S/A)

Así se puede extraer que las estrategias de aprendizaje, son *"procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. (Ferreiro 2004). "* (Docentes al día, 2018)

Algunas de las estrategias de aprendizaje son: de adquisición que se refiere a realizar observaciones, búsqueda de información, tomar notas o apuntes, repasar y retener cierta información. De interpretación, que va dirigido a la decodificación o traducción de la información como también el uso de analogías y metáforas: El análisis y razonamiento, enfocado a la realización de investigaciones y soluciones de problemas. La comunicación, es una de las más importantes estrategias que pueden aplicar los y las estudiantes, está siendo enfocada en la expresión oral, escrita gráfica e icónica y por último; se puede mencionar la estrategia que se enfoca en la comprensión del discurso tanto oral como escrito, y el

establecimiento de relaciones conceptuales respecto a los conocimientos previos con los nuevos conceptos aprendidos, para así lograr un aprendizaje significativo para los y las estudiantes.

2.5. Orientaciones Generales para Trabajar con estudiantes con Discapacidad Visual.

A partir de las orientaciones que señala EDUCREA, Fundación acreditada ante el Ministerio de Educación a través del Registro de Asistencia Técnica Educativa (ATE),señala orientaciones generales a implementar con estudiantes que se encuentren en situación de discapacidad visual, pudiendo ser ellas ceguera o baja visión. Si bien el documento no indica qué estrategias deben utilizarse específicamente para cada asignatura, sin embargo orienta de manera general en cuanto a las consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de interactuar con estudiantes que presenten discapacidad visual tanto fuera, como dentro de la sala de clases.

En cuanto al contacto en general con estudiantes con discapacidad visual:

- Es esencial, establecer con él un vínculo desde lo personal y no desde el déficit. Esto le da permiso para diferenciarse e integrar sus propios sentimientos.

- Reducir nuestras propias vacilaciones frente al alumno para no incrementar su inseguridad.

- Permitirle autonomía. No ayudarle si no lo necesita. Hacerle ver sus posibilidades reales.

- No negar sus limitaciones. Preguntarle sobre sus necesidades. Si se quiere saber algo de él, se le debe preguntar directamente.

- Saludarlo. No jugar a las adivinanzas ni ponerlo a prueba: identificarse.

- Decir las cosas claramente. No evitar palabras relativas a la visión.

- En definitiva, conocer las características de este déficit, para actuar con naturalidad y devolverle al alumno la imagen de una persona valiosa en sí misma, por encima de su deficiencia

Considerar cuáles son los canales por los cuales los estudiantes conocen el mundo o se acercan a él, cómo obtienen la información desde el exterior y a su vez como obtener el máximo potencial de ellos:

- Una estimulación multisensorial, que permita y favorezca la utilización de todos los sentidos, sobre todo tacto y oído.

- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.

- Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto.

- Tomar conciencia de los procesos que se realizan y transmitir los datos significativos de los mismos.

- Anticipar verbalmente algunos hechos, sobre todo si el entorno es poco conocido. Evitar sorpresas.

- Dar información adicional en los casos que el alumno no pueda percibir los datos significativos por sí mismo.

- Controlar el nivel de ruido en el aula.

- Tener en cuenta que la percepción háptica… "*Háptico o táctil, por tanto, es algo vinculado al tacto: el sentido que posibilita la percepción de sensaciones de temperatura, presión y contacto al palpar o tocar. A la disciplina que analiza estas cuestiones se la conoce como háptica."*- (Definición.de, s.f.) …es analítica, por lo que el alumno necesita un tiempo mayor que el que se necesita visualmente para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada; algo que precisa entrenamiento.

Considerar también que los estudiantes que presentan discapacidad visual perciben e interactúan con el mundo y los objetos de manera más concreta, por lo tanto, se debe tener en cuenta al momento de entregar el material los siguientes aspectos:

- Los objetos reales o maquetas,
- Las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados,
- Las figuras estáticas,
- Las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva.
- Es necesario también trabajar la exploración con varios objetos a la vez: discriminar los que uno desea, retirar los otros, clasificar sin perder elementos,

- Debe entrenarse la enseñanza del dibujo: partir de formas estructurales y esquemáticas.
- Cuando el resto visual no resulta satisfactorio para trabajar la lectoescritura en negro, se ha de favorecer y motivar la utilización del código Braille el cual es el sistema de lectoescritura para personas con discapacidad visual... *"Se basa en formar símbolos para cada letra o número combinando 6 puntos"* (DISCAPNET, s.f.)
- Además, si queremos que imite algún gesto motor se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del alumno ciego.

Considerar el lenguaje que utiliza el estudiante, ya que ello entrega información relevante de acuerdo a los contenidos adquiridos y al nivel de desarrollo del pensamiento. Para ello se debe tener en cuenta que:

- Es necesario potenciar las experiencias personales del alumno en relación con la vida real.
- Valorar sus experiencias y fundamentar en ellas el lenguaje.
- Potenciar la búsqueda de relación entre conceptos, la unidad del discurso, la percepción relacionada de las cosas.

Para aquellos estudiantes que presenten algún grado de visión, será necesario entonces:
- Conocer la situación visual del alumno y sus implicaciones desde el punto de vista educativo y funcional.
- Permitir y facilitar la utilización de las ayudas ópticas y no ópticas necesarias:

  Ayuda óptica: Sistema óptico que permite aumentar el tamaño de los objetos que se encuentran a distancia. Usado para los personas con baja visión

  Ej: Lupa, lente, telescopios.

  Ayudas no ópticas : Elementos del entorno que facilitan y potencian el rendimiento de las ayudas ópticas. Entre ellas tenemos: iluminación, atril, filtro para los lentes, tiposcopios, uso de macrotipo "letras en un tamaño más grande de lo habitual", etc.)
- En general, utilizar un material claro, bien contrastado y sin acumulación de imágenes.
- Dar referencias de la situación de elementos en una página.
- Entrenar el formato de los libros de texto, de manera previa o simultánea a su utilización.

Para aquellos estudiantes que presenten algún grado de dificultad sea éste mayor o menor en la orientación espacial del entorno que lo rodea, se debe tener entonces consideración en:

- Procurar referencias concretas de la situación de objetos y personas.
- Procurar mantener un orden fijo.
- Atención a puertas y ventanas, deben permanecer abiertas o cerradas, de forma que no pueda golpearse con el canto.
- Avisar de obstáculos, escalones o cambios de orden del mobiliario.
- Si necesita que se le guíe, el vidente debe ir delante del ciego o deficiente visual.
- Estudiar los problemas inherentes a la estructura del entorno para ver la posibilidad de adaptarlos y facilitar al alumno mayor autonomía.

Considerar que en algunos casos, la adquisición de aprendizajes tendrá una mayor lentitud tanto en la recogida de información, como en la realización de las tareas que se presentan para el estudiante con discapacidad visual, de ahí la necesidad de:

- Respetar el ritmo del alumno. A veces hay que darle más tiempo.
- Proporcionarle estrategias muy claras de organización del trabajo.
- Favorecer que planifique su propio trabajo: que haga un hábito de esta planificación

En cuanto al rol del docente frente al desafío de enseñar y acompañar a un estudiante con discapacidad visual, se debe entender éste como el elemento clave del proceso de inclusión. Será necesaria entonces la profunda convicción de que la participación e interacción del estudiante con discapacidad visual es posible dentro del contexto escolar. Recae ahí la importancia de poder recibir una formación inicial y permanente en aspectos evolutivos y educativos de la discapacidad visual. La labor docente entonces se vuelve una pieza clave en el aprendizaje, más allá de la mera entrega de contenidos.

La presencia de un alumno con baja visión o ciego le obligará a realizar ciertas modificaciones organizativo-didácticas que pueden resumirse en los siguientes puntos (Martínez Liébana, 2000):

· Ha de hacer uso de medios alternativos a los usuales para el cumplimiento de los diferentes objetivos curriculares.

· Ha de atender, en cada momento, al ritmo con que el alumno realiza las diferentes tareas escolares.

· Ha de permitir la instalación en el aula de instrumentos y material didáctico específicos.

· Ha de verbalizar cuanto escriba en la pizarra.

· Ha de reiterar la presentación de información.

· Ha de ser flexible en la elección de los sistemas de evaluación.

- Ha de animar al alumno a la participación en clase y a la interacción con sus compañeros.

· Ha de considerar al profesor de apoyo como un elemento esencial dentro y fuera del aula, con el que ha de cooperar y coordinarse continuamente. (EDUCREA, S/A)

En cuanto al currículo, entendiéndose éste como el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías, estrategias y evaluaciones; requiere en algunos casos ciertas adaptaciones curriculares. Por ello, la integración educativa del estudiante con discapacidad visual se halla también claramente regulada y condicionada por este factor educativo fundamental.

Cuando se menciona el concepto de adaptación curricular, se hace referencia al intento de adecuar la enseñanza a las necesidades que presenten uno o más estudiantes. Hace alusión también, al reconocimiento del aula como un conjunto heterogéneo y diverso de estudiantes, para cuyo conjunto no existe una respuesta educativa única. Así entonces, las adaptaciones curriculares son las estrategias de adecuación del currículo general a las necesidades individuales que presentan los estudiantes.

El o los estudiantes ciegos o con baja visión, debido a sus diagnósticos, precisarán necesariamente de adaptaciones de acceso al currículo, pudiendo ser éstas de tipo:

Entorno físico: referidas a los cambios materiales que son precisos de realizar en la sala de clases y en el establecimiento al que asiste, para garantizar una adecuada integración física del estudiante. Aspectos que han de considerarse aquí son: organización fija de los distintos elementos y advertencia expresa en caso de modificación de los mismos, puesto escolar con espacio suficiente para manejar el material, conocimiento exhaustivo de las diferentes zonas

por las que ha de desenvolverse el alumno, eliminación de obstáculos y barreras arquitectónicas que impidan la accesibilidad, posición en el aula en lugar avanzado, previsión de espacios donde el alumno vaya a recibir algún apoyo, adecuada iluminación, pizarra suficientemente visible.

Provisión de recursos o ayudas técnicas: las cuales están destinadas a garantizar un adecuado acceso y reproducción de la información ya sean éstos libros en braille o macrotipo, materiales en relieve, máquina de escribir braille, regleta, lupas, lectores de pantalla.

Estas adaptaciones de acceso al currículo deben necesariamente ir acompañadas y reforzadas de ciertos programas específicos para el estudiante, los cuales adquieren extraordinaria importancia, como lo son Lectoescritura braille, Estimulación visual, Rehabilitación Integral en Orientación y Movilidad y Habilidades de la Vida Diaria, y por último la Tiflotecnología, la cual entrega conocimientos en cuanto a las tecnologías asistivas para personas ciegas o baja visión, tecnología creada exclusivamente para personas con discapacidad visual.

En resumen y en base a las ideas principales del marco teórico se puede mencionar en primer lugar, la importancia que presenta el decreto 170, el cual regula los requisitos y lineamientos para el Programa de Integración Escolar, así como también la contratación de los profesionales idóneos para la evaluación e intervención en estudiantes que requieran apoyo por parte del PIE. El enfoque principal del PIE es trabajar de manera colaborativa con el docente de aula regular, con el objetivo de planificar las clases y llevarlas a cabo, considerando para ello adecuaciones, pudiendo ser éstas de tipo curricular y/o acceso; cuya finalidad es brindar a los estudiantes con NEE las mismas oportunidades de acceso y aprendizaje que sus pares. En este sentido las actividades deben atender al modelo de enseñanza DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) ya que este plantea la forma en que se debe presentar el contenido, el cómo generar motivación por el aprendizaje a través del "para qué estoy aprendiendo", y sus múltiples formas de respuestas y expresiones al momento de evaluar.

Capítulo III: Diseño Metodológico

1. Tipo de Investigación: Cualitativa

La investigación a realizar tiene un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, ya que se espera interpretar y analizar en base a experiencias, saberes, opiniones y percepciones (de los sujetos que forman parte del estudio) acerca del tema a investigar, siendo este, el trabajo colaborativo entre educadora diferencial y profesora de inglés. Este enfoque se sitúa en que el investigador, interactúa con los participantes y con los datos, buscando respuestas a las interrogantes de la investigación, las cuales están centradas en la experiencia social, en cómo se crea y cómo da significado a la vida humana.

"El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven" (Taylor y Bogdan, 1984).

Se debe enfatizar, que la base de la investigación cualitativa como se menciona anteriormente, será desde la perspectiva de un paradigma interpretativo, ya que está vinculado a las acciones humanas y la vida social. No se pretende generalizar bajo este paradigma, sino más bien interpretar y comprender la conducta de las personas que se ven involucradas en los hechos. Para Pérez Serrano (1994), una de las características más importante de este paradigma es la siguiente :

> Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.Se apuesta por la pluralidad de métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana. (Pérez Serrano, 1994,)

2. Diseño: Estudio de Caso.

Según el autor Stake (Madera Payeta et al., 2014), identifica el *"Estudio intrínseco de casos"* como una de las tres modalidades de estudio de caso (atendiendo al objetivo), siendo el estudio intrínseco, la que presenta *"mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos"* (Madera Payeta et al., 2014).

De acuerdo a lo que plantea Stake, se decide realizar un estudio de caso en modalidad intrínseca, puesto que éste se trata de un caso único. Asimismo, se llevará a cabo en un contexto singular para así lograr una descripción y comprensión del suceso en específico; en el cual se desea investigar de qué manera se realiza el trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y la profesora de inglés, y así poder lograr en conjunto la entrega de aprendizajes pertinentes a las adecuaciones que los estudiantes con discapacidad visual requieren, Para ello, es importante conocer de qué forma se entrega, considerando los diferentes contextos de trabajo (co-docencia en el aula y/o trabajo especializado en el aula de recursos con educadora PIE)

Este diseño apunta a profundizar el contexto en el cual se desarrollará la investigación y con ello, responder a los supuestos planteados anteriormente en el capítulo número uno. No así, generalizar el trabajo de los docentes de las áreas a investigar.

En lo que respecta al diseño metodológico del tipo de estudio de caso, se puede encontrar cuatro tipos diferentes: en primer lugar según los objetivos, en segundo lugar en función del momento en qué se realiza la recogida y posterior análisis de los datos, en tercer lugar, en función de la manipulación del investigador y finalmente en cuarto lugar en función del número de casos implicados.

Según los objetivos, podemos encontrar que, *"Existen tres categorías o tipos principales de estudios de caso: explicativos, descriptivos y de metodología combinada"* (Madera Payeta et al., 2014, pág. 6).

Respecto a ésta investigación, será de tipo descriptiva pues, *"Estos estudios descriptivos(...)* (el cual se subdivide en ilustrativos, exploratorios y de situación crítica) *(...) son más focalizados que los casos explicativos"* (Madera Payeta et al., 2014). Centrándose en la subcategoría que se desprende del estudio de caso con enfoque descriptivo, se considera entonces la *situación crítica,* debido a que ésta examina *"una situación singular de interés único o sirve como prueba crítica de una aseveración acerca de un programa, proyecto, problema o estrategia"* (Madera Payeta et al., 2014). Es así como es éste el idóneo para realizar la investigación, ya que es el que más se acerca según sus características y al criterio de interés de las investigadoras, en cuanto al análisis y descripción de cuál es el trabajo colaborativo que se realiza entre ambos profesionales, en la entrega de aprendizajes significativos para la adquisición de una segunda lengua.

En función a la manipulación del investigador, se puede encontrar dos categorías, "diseñado y natural". Esta investigación se basará únicamente en la categoría de *natural* por parte del investigador ya que, "*la situación no es manipulada por el investigador, no manipula las variables del entorno. Por ejemplo, el investigador observa el comportamiento de un grupo de individuos"* (Madera Payeta et al., 2014).

Por otra parte, se puede encontrar dos tipos de estudio en función del momento en que se realiza la recogida y análisis de los datos: en vivo y post facto. En este caso, de acuerdo a la recogida de los datos se llevará a cabo de manera vivencial, en el momento mismo, es decir en vivo.

En función del número de casos implicados se puede encontrar dos categorías, "simple y múltiple". En esta investigación, es prudente utilizar el caso único de categoría simple, ya que según el autor, está enfocada en:

> estudios de un solo caso posible. Esta metodología basada en un único caso es adecuada cuando dicho caso sea especial, posee todas las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría, muy distinto a los demás casos posibles, nos permite explorar un fenómeno determinado (Madera Payeta et al., 2014)

Tomando en consideración lo anterior se puede mencionar que, un estudio de caso como concepto general es según la definición de Yin (1994, pág. 13), "*una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes."* (Yacuzzi, n.d.)

> Los estudios de casos se refieren al análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social y proporcionan una descripción intensiva y holística del mismo. Su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. (Beltrán Cabezas, 2018,)

3. Muestra.

Para esta investigación la muestra se constituye de una educadora diferencial con especialidad en problemas de la visión (PR) y una docente de la asignatura de inglés (MP), las cuales se desempeñan como profesionales en el Complejo Educacional Consolidada de la comuna de Puente Alto, específicamente en educación media. Ambas profesionales tienen más de un año de experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad visual.

Según explican Hernández, Fernández y Baptista (2010):

> (…) en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos (participantes,

> personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (…) (Salas Ocampo, 2020, pág. 394)

Así pues, al ser la investigación en base a un diseño de estudio de caso único modalidad intrínseca, la muestra por lo tanto es de carácter reducido respondiendo así, a las características que presentan las categorías de simple y natural. Asimismo, al ser cualitativa las muestras deben ser no probabilísticas, ya que su finalidad no es la generalización sino que dependen de las características propias de la investigación, en cuyo caso es analizar el trabajo colaborativo entre educadora diferencial y profesora de inglés.

4. Instrumentos de Recolección de Datos.

El instrumento a utilizar en la recogida de datos del diseño metodológico, será únicamente Entrevista Semi estructurada, ya que ésta entrega información suficiente para dar respuesta a los supuestos y objetivos planteados en el capítulo número uno. Por otra parte, al contar con una muestra reducida se imposibilita la implementación de grupos focales o entrevistas grupales. En cuanto a la observación no se puede considerar ya que, los horarios de trabajo durante la pandemia se han modificado de manera recurrente debido a los planes paso a paso, lo que imposibilita la coordinación de observaciones virtuales o visitas in situ al establecimiento. Por lo tanto y considerando lo anterior, es que éste instrumento se vuelve propicio para responder a los propósitos planteados en ésta investigación.

Así pues, la entrevista será de tipo semi estructurada, en la cual el contenido ya se encuentra preestablecido. Estos instrumentos serán confiables y sometidos a juicio de experto, lo cual se refiere a el proceso de evaluar las preguntas de la entrevista para asegurar su confiabilidad, cuyo rol en este caso recae en la Profesora en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión y Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Múltiples: Claudia Rodriguez Gericke. Mientras que la validez del instrumento que se aplicará a la Educadora Diferencial será validada de manera piloto por la docente Loreto Muñoz Graneris, Profesora de Educación Diferencial con Mención en Problemas de la Visión y Magíster en Educación Diferencial mención Trastornos de la Audición, Comunicación y

Lenguaje. Adicionalmente, la entrevista destinada a aplicarse a la docente de inglés será validada por la docente Myriam Bedwell, Profesora de Educación Básica, mención en inglés y Magister en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples.

Por consiguiente, la entrevista entonces será de tipo semi estructurada, ya que se pretende recolectar información *"permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emocionales, racionalidades pertenecientes a la historia personal (...) de los sujetos implicados"* (Tonon et al., s/a, pág. 49). Permitiendo de esta manera conocer las perspectivas de ambas docentes entrevistadas con respecto a la forma de trabajo colaborativo entre ambas disciplinas.

> Según Alonso (1999, pp.225-226) La entrevista de investigación como un proceso comunicativo, en el cual se obtiene información de una persona, la cual se encuentra contenida en su biografía, entendiéndose por biografía el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. (Tonon et al., s/a, pág.48)

La entrevista semi estructurada, como bien lo dice su nombre, está preestablecida desde antes de su aplicación, vale decir, en ella el contenido está predispuesto, pero no así el orden y/o forma de las preguntas. La manera de hacer la pregunta puede variar de acuerdo a la situación. La importancia radica en que las impresiones que brindan las profesionales, respondan a los objetivos y supuestos planteados. De esta manera, se proponen cierta cantidad de preguntas destinadas a ser respondidas de manera general por todos los implicados; y a su vez se plantean otras preguntas destinadas a ser respondidas específicamente por cada especialidad.

> Una entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista en el que el entrevistador tiene un esquema fijo de preguntas para todos los candidatos pero también hay ciertas preguntas específicas que se realizan únicamente a uno o varios candidatos; es decir, todas las personas tendrán que responder unas preguntas comunes (Turijobs, 2018)

Como sustento teórico a los párrafos anteriores y considerando como único instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada, diversos autores mencionan con respecto a ella que:

Al ser cualitativa presenta las siguientes características esenciales (Willing, 2008):

- *El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas, ya que es flexible.*
- *Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.*
- *La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica, ya que se centra en las vivencias de los entrevistados relacionados con el tema de investigación.*
- *El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.*
- *El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de los significados de la entrevista.*
- *El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.*
- *La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso, ya que se establece una relación entre el entrevistador y el entrevistado.*
- *Las preguntas son abiertas y neutrales ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.*

(Beltrán Cabezas, 2018, pág. 69)

Una vez realizada la recogida de datos por medio de la entrevista semi estructurada, se pretende realizar encuentros entre las investigadoras. *"Encuentros. una unidad dinámica y pequeña que se da entre dos o más personas de manera presencial. Generalmente sirve para completar una tarea o intercambiar información, y termina cuando las personas se separan."* (Beltrán Cabezas, 2018, pág. 56). Dichos encuentros tendrán como fin la transcripción del instrumento aplicado a las docentes, para luego el posterior levantamiento de categorías y subcategorías, lo que dará paso a los análisis y conclusiones finales con respecto a la investigación propuesta.

Respondiendo al enfoque cualitativo señalado al inicio de éste capítulo, los datos por lo tanto deben ser registrados y analizados de manera que respondan al diseño metodológico planteado, por consiguiente es preciso señalar que:

> Los datos cualitativos son, en general, elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente periodo de tiempo" (Quecedo, 2002, p. 19), la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o de la realidad a ser estudiada.
>
> (Beltrán Cabezas, 2018, pág. 56).

Capítulo IV: Análisis de Resultados.

Este análisis se realizó por medio de análisis de contenido; Ruiz y Ispizúa (1989) explican que en esta técnica en la que la lectura puede ser utilizada como instrumento de recolección de información, "*... debe de realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva y replicable y válid*a." (Salas, 2020)

A continuación se presenta una tabla de las categorías y subcategorías con sus respectivas definiciones, las cuales surgieron a raíz de las respuestas de dos entrevistas semi estructuradas. Estas entrevistas fueron aplicadas a una educadora diferencial especialista en problemas de la visión y, a una docente de inglés; siendo ambas profesionales parte del Complejo Educacional Consolidada. Cabe destacar que en estas entrevistas se utilizaron códigos alfanuméricos y colores, los cuales permitieron organizar la información más relevante de cada categoría y subcategorías.

Categoría y su definición	Sub categorías y su definición
Trabajo colaborativo: *"Es aquel que se lleva a cabo entre varios individuos que aportan sus ideas, formación y colaboran juntos para enriquecer el trabajo que están desarrollando y conseguir resultados óptimos."* (Peiró, 2020)	**Facilitadores:** *"Es el uso de todos sentidos y/o materiales pertinentes para que los estudiantes accedan a los aprendizajes, como por ejemplo: describir imágenes, iluminación dentro de la sala, uso de material concreto, disposición del espacio físico, textos en macrotipo, todo aquel elemento que facilite el aprendizaje de los estudiantes."* **Barreras:** **"***Son todos aquellos obstáculos que impiden el acceso a los aprendizajes, ya sean ámbito socio-cultural, físico, emocional, contextual y curricular.* "
Horas no lectivas:	**Tiempo de planificación:** *"Es aquel tiempo destinado a delimitar los objetivos, metodología,*

"Son aquellas horas donde se realizan labores educativas complementarias a la función de aula" (Centro de Políticas Públicas UC. Elige Educar, 2016)	*estrategias y recursos materiales que se pretenden utilizar para los y las estudiantes."*
Metodologías: *"Es la diversidad de acciones que toma el profesor el cual modifica la educación en función del logro de los objetivos propuestos"* (*Metodología Del Docente Y El Aprendizaje, El Presente Trabajo De*, 2019)	**Planificación de la Clase:** **"***Organización previa de los contenidos para la clase a realizar, por lo general escrita con todos los momentos de la sesión o un punteo de la misma."* **Ejecución de la clase:** *"Realización in situ de la sesión planificada previamente, incorporando posibles cambios o modificaciones de acuerdo a las necesidades que presente la clase."*
Estrategias: *"Procedimiento dispuesto para la toma de decisiones y/o para accionar frente a un determinado escenario. Esto, buscando alcanzar uno o varios objetivos previamente definidos."* (*Estrategia - Qué Es, Definición Y Concepto*, 2020)	**Actividades Lúdicas:** *"Son aquellas experiencias que promueven el aprendizaje a través de la motivación, y el interés por parte del estudiante, brindando para ello, múltiples formas de expresión y respuesta.* **Uso de tecnología:** *"Son aquellos elementos que permiten un mejor acceso a la información y actividades académicas para los y las estudiantes (uso de tablet, celular, documentos en PDF)"*
Modalidad de trabajo colaborativo: *"Modo o forma de organizar entre profesionales la planificación y/o organización de las experiencias de aprendizajes"*	**Tiempo de reunión:** *"Período conciliado entre docentes para planificar y organizar el contenido, los materiales y consensuar las estrategias."* **Lugar de reunión:** "*Son aquellos espacios ya sean físico o virtuales, para la organización y planificación de las clases"*

Adecuación curricular: "*Son herramientas usadas en educación para ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales. En general, consisten en modificar aspectos del temario o del método de enseñanza, para que los objetivos educativos sean adecuados para todos los estudiantes."* (Rodriguez, n.d.)	**Uso de objetivo priorizado:** *"Es aquel contenido que se selecciona de acuerdo a las necesidades que presenten el o los estudiantes, en cuanto al logro de objetivos y evaluaciones"* **Material adecuado***:* *"Todo aquel recurso material creado y/o adaptado con la finalidad de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, con el objetivo de facilitar y/o mejorar el acceso a los aprendizajes."*
Recursos: *"Todo medio* tangible o intangible, elaborado por los docentes o facilitado por el Ministerio de educación, que permitan el acceso a los aprendizajes"	**Físicos:** *"Todos aquel elemento o instrumento tangible que permite el acceso y así llevar a cabo las experiencias de aprendizajes dentro y fuera del aula"* **Digitales:** *"Son aquellas plataformas, programas, software, y/o aplicaciones que permiten a los estudiantes acceder al contenido dentro y/o fuera del aula."*

La siguiente tabla muestra fragmentos textuales extraídos de las entrevistas aplicadas de manera individual a cada docente (de izq. a der. 2° y 3° columna). Estos fragmentos están relacionados directamente con las categorías y subcategorías expuestas en la tabla anterior. Se muestra además una columna (de izq. a der. 4° columna), la relación y/o análisis entre las respuestas entregadas por las docentes. Así mismo se muestra debajo de cada uno de los fragmentos citados, un código alfanumérico específico, creado a partir de: Iniciales del entrevistador, año de la entrevista, iniciales del entrevistado, género del entrevistado, edad del entrevistado, página de la transcripción de la entrevista y párrafo de la entrevista. Este código permite al lector identificar y acceder de forma expedita a las respuestas dentro de las transcripciones.

Categoría	Entrevista 1 Educadora Diferencial	Entrevista 2 Entrevista Inglés	Relación y/o análisis.
Trabajo colaborativo (T.C)	1. *"Nosotros no teníamos horas de planificación como tal, que son las horas que les pagan legalmente a los profesores, pero, con la profesora Margarita se dio una dinámica súper distinta"* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.21 Facilitadores: 1. *"Yo creo que el principal facilitador es la comunicación, el poder que da poder establecer si o si estas rutinas. Otro sería la disposición de la profesora Margarita, ya que, sin tener la obligación de hacerlo, se preocupaba de la necesidad de llevar a cabo el trabajo colaborativo"* BL.2021.PR.F.SinEdad.5.29 *2. "Otro facilitador adicional sería el tiempo, que, creo, en educación cuesta un poco, pero que resulta súper relevante. También, la retroalimentación que tuvimos con Sergio."*	1. *"Generalmente suelo estar en reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes."* EP.2021.MP.F.58.3.24 Facilitadores: *1. "El gran facilitador diría yo que es la buena disposición y acogida por parte de las educadoras y su coordinadora técnica del establecimiento. Ya que siempre están dispuestas a trabajar para los estudiantes, buscando instancias de mejoras para ellos.* EP.2021.MP.F.58.4.28 Barreras: 1. *"si existen barreras… Estas pueden ser como dije anteriormente que la asignatura de inglés no está en el apoyo que brinda el equipo PIE, siendo que puede que a algún estudiante le*	Las docentes se reúnen en tiempos consensuados por ellas mismas, teniendo como facilitadores comunicación mutua, disposición por parte del equipo PIE y retroalimentación entregada por el o los estudiantes. Como barrera, el inglés no se considera como asignatura relevante, por lo tanto no tiene horas asignadas.

	BL.2021.PR.F.SinEdad.5.30 Barreras: *1. "la principal barrera tiene que ver con que inglés no sea considerada una asignatura relevante de planificación, ya que se trabajan habilidades tan importantes como la comprensión lectora."* BL.2021.PR.F.SinEdad.5.32	*guste inglés y no cuente con esos apoyos… Otra barrera creo es la falta de tiempo, tanto mía como de la educadora diferencial… reunirse para realizar trabajo en conjunto, es casi imposible ya que legalmente inglés no tiene horas de trabajo colaborativo con equipo PIE; como comenté, muchas veces hablamos en los pasillos los casos de los estudiantes o hasta en nuestra hora de colación…"* EP.2021.MP.F.58.4.26	
Horas no Lectivas (H.N.L)	Tiempo de planificación: 1.*"Nosotras no tenemos planificación, horas no lectivas que utilizamos, por ejemplo, intentábamos reunirnos, si o si, una vez al mes. Ahora, si durante el mes se trabajaba más de una unidad, nos reuníamos de nuevo. En cuanto a horas, eran aproximadamente 1 hora o 1 hora y media"* BL.2021.PR.F.SinEdad.3.18	Tiempo de planificación: 1. *"Debo decir que estas reuniones son de mutuo acuerdo y en forma voluntaria debido a que la asignatura de inglés no cuenta con horas especiales en planificación y apoyo en aula de PIE."* EP.2021.MP.F.58.3.24	No existen horas no lectivas destinadas a la asignatura de inglés, las reuniones se acordaron de mutuo acuerdo, debido a las necesidades que presentan los estudiantes.
Metodologías (Me)	Planificación de la Clase: 1.*"se hacían clases como aula de*	Planificación de la Clase: 1. *"Generalmente suelo estar en*	Se planifica en conjunto para revisar los

	recursos, por lo tanto, se hacía énfasis en el reforzamiento, las pruebas se hacían juntas. Esto hacía que se generara un trabajo sistemático que, aunque con la profesora fuera solamente la planificación" BL.2021.PR.F.SinEdad.4.25 Ejecución de la clase: 1. *"...se llevaba a cabo tal cual se había diseñado"* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.25 2. *"...la utilización del papel en guías de reforzamiento"* BL.2021.PR.F.SinEdad.5/6.34	*reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes."* EP.2021.MP.F.58.3.24 2. *"Me guío mucho por el libro de la asignatura"* EP.2021.MP.F.58.6.36 Ejecución de la clase: 1. *"Dentro de mi clase, utilizo mucho la herramienta de audio, con apoyo de celular para textos auditivos y grabaciones, además de los recursos propios del Programa de Integración (Braille)."* EP.2021.MP.F.58.4.30 2. *"...trabajaba en equipo con sus compañeros..."* EP.2021.MP.F.58.4.30	contenidos de las clases, pero las docentes no trabajan en conjunto dentro del aula regular.
Estrategias (E)	Actividades Lúdicas: 1. *"incorporando elementos - mismos contenidos que sus compañeros- pero con actividades más lúdicas, por ejemplo, una sopa*	Actividades Lúdicas: 1. *"dentro de mi clase trato de describir imágenes, de poner audios, de utilizar el material que está a disposición en braille, o en*	Ambas docentes incorporan diversas estrategias enfocadas algunas

	de letras o íbamos desarrollando otras actividades que incorporan elementos del área de comprensión lectora" BL.2021.PR.F.SinEdad.4.27 *2. "en el caso de Sergio. Material mucho más concreto y vivencial con Yarela, por ejemplo, si estábamos viendo los colores, que ella trajera algo del mismo color. En resumen, harto recurso oral"* BL.2021.PR.F.SinEdad.5/6.34 Uso de tecnología: 1. *"realizar audios vía WhatsApp, donde la profesora me los iba enviando, yo supervisaba al estudiante y se los enviaba de vuelta."* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.24 2. *"Además, también incorporamos elementos de las TICS, como el traductor Google y otras herramientas."* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.27 3. *"y, en ciertos momentos,*	*letra más grandes, objetos para que exploren con el tacto, por ejemplo si tienen que describir algún objeto, lo tocan y van nombrando sus características, siempre busco objetos que puedan tener en la casa…."* EP.2021.MP.F.58.6.36 *2. "colocando especial énfasis en la comunicación oral."* EP.2021.MP.F.58.6.36 Uso de tecnología: 1. *"Con un estudiante en particular (Sergio), se utilizó mucho el audio para que él aprendiera, audios de whatsapp. Después él, me enviaba audios con las respuestas, de esa manera yo retroalimentaba… escribía sus respuestas en braille también; trabajaba en equipo con sus compañeros… él era muy participativo."* EP.2021.MP.F.58.4.30 2. *"…acá con los estudiantes para trabajar vocabulario*	en tics, audios y en uso de plataformas digitales.

	intentamos utilizar audiolibros en inglés y videos." BL.2021.PR.F.SinEdad.5/6.34	*usamos el traductor de google."* EP.2021.MP.F.58.6.40	
Modalidad de trabajo colaborativo (MDTC)	Tiempo de reunión: 1. *"..nos vimos en la necesidad de generar estos espacios de planificación en virtud de las unidades del trabajo que se fuese a realizar…."* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.22 Lugar de reunión: 1.*"…Por lo tanto, dentro de estas dinámicas o metodologías que se dieron, fueron las reuniones (casi todas dentro del contexto virtual)"* BL.2021.PR.F.SinEdad.4.22	Tiempo de reunión: 1. *"La verdad no tenemos horas asignadas para reunirnos, esto lo hacemos por iniciativa propia, generalmente son dos horas mensuales en forma voluntaria…"* EP.2021.MP.F.58.3.22 Lugar de reunión: 1. *"... además establecemos contacto a través de correos institucionales, plataforma meet y whatsapp."* EP.2021.MP.F.58.3.22 2. *"Inclusive a veces hasta nos reunimos en pasillos a conversar de algunos estudiantes, esto siempre y cuando ambas tengamos tiempo."* EP.2021.MP.F.58.3.24	Al no existir horas de trabajo colaborativo dentro de sus horas no lectivas, ambas docentes, se ven en la necesidad de buscar espacios dentro de sus tiempos libres para reunirse en diferentes modalidades: virtual y presencial.
Adecuación Curricular (A.C)	Uso de objetivo priorizado: 1.*"con los dos estudiantes con*	Uso de objetivo priorizado: 1. *"mmm... adecuaciones*	Adecuaciones curriculares, se conserva el mismo

	discapacidad visual, no se hacían mayores adecuaciones curriculares. Para el caso específico de Sergio, se cambiaba o eliminaba alguna pregunta que fuese mucho más visual, siempre enfocándonos en que conservara el mismo objetivo de aprendizaje." BL.2021.PR.F.SinEdad.6.36 2. *"En el caso de Yarela tuvimos que trabajar con un PACI en inglés, sobre todo en 2do medio. Esto fue en el proceso de nivelación de contenido basado en vocabulario"* BL.2021.PR.F.SinEdad.6.37 3. *"Existieron otras adecuaciones curriculares que venían desde el gobierno, tuvimos que ir adecuando algunas, pero ninguna que fuese significativa. Por ejemplo, no se eliminaba contenido, sino que, en base al mismo, se desarrollaban nuevas metodologías, priorizando otros objetivos, realizando diversificación de respuestas de la estudiante."*	*curriculares como tal, no se realizan. Ya que se espera que los y las estudiantes alcancen los mismos objetivos que el resto de sus compañeros y compañeras. Lo que sí hacemos, es acortar la actividad en algunos casos, pero siempre manteniendo el objetivo de aprendizaje del curso."* EP.2021.MP.F.58.5.32 Material adecuado: *1. "Cualquier adaptación o decisión de uso de materiales, nace de la iniciativa de la docente de asignatura, que en este caso soy yo… y también de las docentes de PIE…"* EP.2021.MP.F.58.5.32	objetivo, acortando actividades. Se realizan otro tipo de adecuaciones en cuanto a diversificar la modalidad de respuesta por parte de los estudiantes; adecuando el material para ellos.

	BL.2021.PR.F.SinEdad.6.38 Material adecuado: 1. *"el uso de tics como: traductores, audios, word, audiolibros, páginas web para crear dinámicas, y mucho material concreto con una estudiante en particular, como también guías en papel."* BL.2021.PR.F.SinEdad.7.46		
Recursos (R)	Físicos: 1. *"Además, en 2do o 3ro, recuerdo que llegaron libros en braille."* BL.2021.PR.F.SinEdad.6.40 2. *"nosotras transcribimos los libros a braille, por lo que es súper importante saber lo que se va a trabajar."* BL.2021.PR.F.SinEdad.6.41 3. *"la utilización del papel en guías de reforzamiento"* BL.2021.PR.F.SinEdad.5/6.34 Digitales:	Físicos: 1. *"libro de la asignatura, que también llega en braille y en letra más grande para los de baja visión, estos libros también tienen formato de audiolibro."* EP.2021.MP.F.58.6.36 2. *"La educadora se encarga de arreglar las guías en el formato, con letra más grande. La guía la hago yo… acorto la actividad y la profesora de PIE arregla el formato."* EP.2021.MP.F.58.6.38	Ambas docentes utilizan el libro de inglés en Braille, material (guías) impreso en macrotipo y transcrito al braille. Uso de tics, traductor, word, pdf y lector de pantalla.

	1. *"...llegaba el libro en formato pendrive para un acceso más rápido."* BL.2021.PR.F.SinEdad.6."40 2. *"Sergio, él trabajaba desde su celular, entonces era mucho más accesible un PDF para el lector de pantalla que WORD"* BL.2021.PR.F.SinEdad.6.44	Digitales: 1. *"Utilizamos Textos auditivos facilitados por la docente de inglés, o sea yo, y guías de aprendizaje para lectura, vocabulario, etc. adaptadas a Braille por las docentes de PIE".* EP.2021.MP.F.58.6.38 2. *"...acá con los estudiantes para trabajar vocabulario usamos el traductor de google."* EP.2021.MP.F.58.6.40	

1.1. Análisis Descriptivo de los Resultados de la Entrevista

En los siguientes párrafos, se desarrollarán análisis descriptivos de acuerdo a las entrevistas aplicadas a ambas docentes. Los análisis se encuentran relacionados con los propósitos y las categorías levantadas de la investigación

Trabajo colaborativo para realizar las planificaciones: El trabajo colaborativo se encuentra presente en el establecimiento y en específico entre las docentes de inglés y educación diferencial. Ambas profesionales concuerdan que a pesar de no tener horas no lectivas asignadas (en base a las normativas legales), la instancia de colaboración nace por el interés mutuo, enfocado en que sus estudiantes logren los objetivos propuestos para ellos. Desafortunadamente, no pueden realizar clases en co- docencia, debido a la falta de horas de trabajo que les permitan realizar clases en conjunto dentro del aula regular, limitándose la docente de diferencial a realizar sesiones en aula de recursos cuando el estudiante lo requiera, y por su parte la docente de inglés impartir su clase manera individual en su aula regular.

- Facilitadores. Dentro de los facilitadores expuestos por ambas docentes se puede encontrar como uno de los principales la comunicación fluida entre ambas; así como también expresan, la buena disposición a trabajar en conjunto, en favor de los estudiantes. Estas instancias han permitido momentos para planificar y revisar los contenidos para las clases, acordar las adecuaciones que requiera el contenido, como también la elaboración o adaptación de el o los materiales a utilizar.

- Barreras. Como barreras, no existen horas no lectivas destinadas al desarrollo de trabajo colaborativo entre docentes de inglés y equipo PIE, siendo así éste el mayor desafío, ya que el inglés, no es una asignatura que presente prioridad para el programa integración escolar. Por lo tanto, las reuniones se realizan de manera informal o en momentos que las docentes destinan para ello (1 o 2 horas mensuales), y en ocasiones en conversaciones de pasillo u otras instancias como hora de colación, cuando la situación lo requiera.

Metodologías: En conjunto acuerdan metodologías de trabajo, las cuales establecen en las reuniones de trabajo colaborativo. Pudiendo ser éstas aplicadas en aula de recursos con la educadora diferencial especialista en PV, y en aula regular durante las clases de la asignatura con la docente de inglés.

- Planificación de la clase: Docentes en conjunto planifican las clases y realizan los instrumentos de evaluación para los estudiantes con DV, ambas se basan en texto de la asignatura entregado por MINEDUC.

- Ejecución de la clase: Docente de diferencial ejecuta clase según planificación sin modificaciones, utilizando en ocasiones guías de reforzamiento. Por su parte, la docente de inglés utiliza herramientas de audio para escuchar y grabar, y además guías transcritas en braille proporcionadas por la docente diferencial.

Estrategias: Ambas docentes utilizan material concreto y actividades lúdicas en sus actividades con los estudiantes como por ejemplo, la educadora diferencial utiliza sopas de letras. Por su parte la docente de inglés, utiliza textos en macrotipo, en braille, objetos cotidianos, descripción de imágenes y la clase se enfoca mayormente en la expresión oral. En cuanto al uso de tecnologías, se enfocan en la utilización de aplicación whatsapp, traductor de google, audiolibros y videos.

Modalidad de trabajo colaborativo: La modalidad de trabajo que se entabló entre ambas docentes, fue de manera voluntaria y de mutuo acuerdo el tiempo de reunión, pues como ya se ha mencionado, no son horas que estén dentro de la normativa legal. Ambas docentes llegan a instancias de hacer uso de parte de sus tiempos libres, para reunirse y planificar clases diversificadas para todo el grupo curso, donde están incluídos los estudiantes con DV. En cuanto al lugar o momentos de reunión, se mencionan plataformas virtuales y aplicaciones como Meet, Whatsapp, correo institucionales y en ocasiones de manera presencial para tratar casos específicos cuando la situación lo amerite.

Adecuaciones curriculares: En cuanto a objetivo priorizado la docente de inglés plantea que no realiza adecuaciones curriculares ya que solo se acortan actividades. No obstante, la educadora diferencial expone que no se realizan pero, que por contexto pandemia llegaron objetivos priorizados desde el MINEDUC. Plantea además que éstos no eran del todo aptos, por lo tanto se debió realizar adecuaciones a los objetivos ya priorizados. En este apartado, se visualizan incongruencias en cuanto a los objetivos priorizados, ya que por una parte se dice que no se realizan adecuaciones curriculares, y por otra parte se menciona que sí se realizan. (En el apartado Análisis Interpretativo se profundizará sobre este punto y sus discordancias).

En cuanto a material adecuado, la necesidad de utilizar materiales pertinentes y así brindar mayor acceso al contenido, nace por parte de la docente de inglés y quien elabora o adecúa el material es la educadora diferencial, haciendo uso de diversos elementos tales como: guías en braille y/o macrotipo, material concreto según el contenido.

- Recursos: En cuanto a recursos físicos, la docente de inglés elabora la guía o prueba, mientras la educadora diferencial se encarga de adecuar los documentos a braille o macrotipo. De acuerdo a los recursos digitales, en las ocasiones en las que el MINEDUC hace llegar al establecimiento los libros en formato pendrive, es un recurso a utilizar; cuando no se puede acceder a ellos, la educadora diferencial se ve en la necesidad de adaptar a braille o macrotipo las actividades y/o unidades según se requiera.

1.2. Análisis Interpretativo: Entrevista y Relación con Marco Referencial.

A partir de la definición de trabajo colaborativo es importante mencionar que a criterio de las docentes partícipes de la investigación, cumplen y aplican: "*Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca."* (Collao, Lizama, P y R., 2021.) Ya que, ambas mencionaron en sus entrevistas que se reúnen a pesar de no tener horarios establecidos para ello,

esto con el fin de brindar mejores oportunidades y acceso al contenido de inglés a los estudiantes con discapacidad visual.

De acuerdo a lo que establece el decreto N°170 los docentes de aula regular debieran contar con la asignación de 3 horas cronológicas semanales para realizar trabajo de planificación, evaluación y seguimiento de los estudiantes en conjunto con el/la educador/a diferencial lo cual en este caso no se evidencia en el Complejo Educacional Consolidada en específico en la asignatura de inglés, debido a la priorización de asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia. Es por esto que ambas docentes comentan que las horas de trabajo colaborativo que realizan en conjunto es por mutuo acuerdo y por decisión propia, en los momentos que ellas tienen libre y fuera de su horario de trabajo, según la necesidad o necesidades que presenten el o los estudiantes. Dado lo anterior, entonces se entiende que el PIE existe y se desarrolla dentro del establecimiento, cumpliendo las normativas que el Decreto exige, en cuanto a priorización de asignaturas, asignación de horas no lectivas, trabajo colaborativo, contratación de personal idóneo para la atención de los estudiantes, definiendo necesidades educativas permanentes y transitorias y, estableciendo la provisión de materiales y recursos pertinentes para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes que atienden, pero enfocando su atención en las asignaturas priorizadas antes mencionadas.

Dentro de los recursos y/o materiales el decreto N°170 establece que:

> Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes: equipamientos o materiales específicos, materiales de enseñanza adaptados, tecnológicos, informáticos y especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, eliminación de barreras arquitectónicas de menor envergadura. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

Ambas docentes en las entrevistas realizadas detallaron la diversidad de recursos y/o materiales que utilizan dentro las actividades llevadas a cabo tanto en la sala de clase como en el aula de recursos. Dentro de estas destacan el uso de: guías en braille y/o macrotipo, lectores

de pantalla, traductores, páginas web, uso de pdf y/o word y audiolibros, los cuales han facilitado el acceso de los estudiantes a los aprendizajes requeridos en la asignatura de inglés, fomentando así en ellos la participación y autonomía en el trabajo realizado, considerando las necesidades educativas que estos poseen para acceder al contenido.

En lo que respecta a co enseñanza (asignación de roles dentro de la misma aula), es necesario mencionar que esto no se cumple, ya que ambas docentes expusieron en sus entrevistas que no pueden trabajar en conjunto en la sala de clases debido a la falta de horas asignadas para esto. Es por esto, que la Educadora Diferencial trabaja con los estudiantes en aula de recursos los contenidos con los materiales enviados por la profesora a cargo de la asignatura de inglés, mientras que esta por su parte realiza sus clases de manera individual utilizando el material que adecúa la educadora diferencial.

Referido a las horas no lectivas, la Ley 20.903, menciona que, son "*aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal*."(Collao, Lizama, P y R., 2021.) Las docentes tienen horas no lectivas para planificar dentro de su jornada laboral, pero éstas son destinadas a otras labores y/o funciones; como lo es en el caso de la educadora diferencial, cuyas horas están enfocadas generalmente en asignaturas priorizadas como Lenguaje y Matemáticas, es por ello que entre ambas de manera tácita, han destinado horas de colaboración para planificar, siendo éstas reuniones de tipo informal en pasillos, en horas de descanso o utilizando medios digitales como plataformas Meet, Zoom; vía telefónica o WhatsApp.

Dentro del decreto N°83 es importante mencionar que éste se enfoca específicamente en la enseñanza prebásica y básica, no estando normado para enseñanza media pero si, dejando a los establecimientos la libre decisión sobre si llevar a cabo o implementar estas normativas. Es por esto que, se puede visualizar a través de las entrevistas realizadas, que se cumple con los lineamientos instruidos por el decreto, ya que contemplan la diversificación e inclusión dentro de la sala de clases. Estos lineamientos brindan al docente la posibilidad de realizar adecuaciones significativas y no significativas para aquellos estudiantes que lo requieran,

fomentando y favoreciendo su acceso al currículum de manera igualitaria a la de sus pares o compañeros bajo las mismas condiciones y oportunidades de aprendizaje. Además el decreto refuerza el sistema de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de apoyar a los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales.

En cuanto a las Adecuaciones Curriculares se puede mencionar que, se cumple en cuanto a modificar actividades de acuerdo a la necesidad del estudiante, cuya mención se señala en las respuestas de las docentes; las metodologías utilizadas por las docentes, las cuales se nombran en la tabla de categorías y subcategorías; no se refieren en sus respuestas a la forma de evaluación pero se infiere que se realizan adecuaciones para dar respuesta y cumplir con el objetivo propuesto en diversos formatos tales como: audios, resolución de guías en braille y resolución de guías escritas en macrotipo. Específicamente profundizan mayormente en las adecuaciones NO significativas o de acceso a la información, cuyo enfoque está en la presentación del material, en el cambio de formato de los documentos, en la distribución del curso en grupos pequeños de trabajo, entre otras.

De acuerdo a lo que exige la normativa en cuanto adecuaciones significativas o de objetivos, se puede señalar que se realizaron de acuerdo a la priorización de objetivos dispuesta por el Mineduc, pero también se menciona que éstos objetivos debieron ser adecuados para los estudiantes con discapacidad visual, realizando adecuaciones sobre las adecuaciones ya dispuestas por el Ministerio de Educación. Si bien la educadora diferencial hace mención de ello en las respuestas entregadas en la entrevista, no así la docente de inglés, ya que no hace mención de éstas, infiriendo el desconocimiento de la adecuación curricular realizada, limitándose sólo a cumplir el objetivo con las sugerencias o modificaciones hechas por la educadora diferencial.

> Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven (Collao , Lizama , Pincheira , & Rubilar , 2021)

En cuanto al Decreto N°67 (referido a evaluación) este se cumple, ya que en el Complejo Educacional Consolidada no se exime a ningún estudiante de una evaluación por su diagnóstico o necesidad educativa según lo evidenciado en las respuestas de ambas entrevistadas. El artículo 5° extraído del Decreto 67, hace alusión a lo anterior siendo éste específico en cuanto a: "*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."* (Collao , Lizama , Pincheira , & Rubilar , 2021)

Cabe señalar además, que este decreto atribuye la importancia que posee la retroalimentación constante, que en este caso ocurría con Sergio, ya que el estudiante siempre se mostraba motivado por las actividades y retroalimentaba a ambas docentes acerca de las adecuaciones curriculares de acceso que se implementaban con él, se señala lo anterior ya que éste Decreto hace énfasis en la retroalimentación bidireccional.

En lo que respecta a DUA, se cumple con el primer principio de "*cómo se presenta la información*" ya que esta es entregada a través de diversos medios, entre ellos se destacan aquellos nombrados por las profesionales en las entrevista: audios de WhatsApp, libros adaptados en braille, material concreto, entre otros. También se cumple el segundo principio, relacionado a la "*motivación por el aprendizaje*", donde ambas docentes denotan interés, que se transmite a sus estudiantes, especialmente a Sergio que es el estudiante que nombran en la entrevista. Mientras que, en el tercer principio no se cumple en la totalidad, debido a que este hace referencia a las "*múltiples formas de expresión*", es decir, las múltiples formas de respuesta que brindan los estudiantes ante el contenido, en el cual se destaca que Sergio envía mensajes de audio por WhatsApp retroalimentando, pero no se nombra de que otra forma este responde ante las actividades. Las entrevistas estuvieron mayoritariamente centradas en lo que hacen ambas profesionales.

De acuerdo a las Bases curriculares de inglés, se deben trabajar cuatro áreas de desarrollo de habilidades: Comprensión de lectura (reading) Comprensión auditiva (Listening), Comunicación Oral (speaking), Expresión Escrita (writing). Dentro del desarrollo de habilidades en las clases para los estudiantes con discapacidad visual, se centran en dos ejes. El

primero en Listening, ya que se enfoca en el desarrollo auditivo para adquirir el idioma a través de la escucha de audios elaborados por la docente de inglés y textos en formato audio; y el segundo eje de speaking ya que los estudiantes a través de los audios que graban, deben desarrollar respuestas utilizando la expresión oral. Vagamente se menciona la producción escrita y la comprensión lectora.

1.3. Análisis Interpretativo: Principal Aporte del Estudio.

Los principales aportes del estudio realizado fueron a criterio de las investigadoras, los siguientes:

Visualizar la realidad del equipo PIE del establecimiento en torno a la priorización de asignaturas como lenguaje, matemática, ciencias y/o historia, asignándose horas no lectivas para esas asignaturas y no para otras como inglés. Lo anterior es una práctica recurrente en los PIEs, pero se puede subsanar siempre y cuando los docentes de las asignaturas soliciten de manera explícita la necesidad de obtener horas no lectivas de trabajo colaborativo con los profesionales del PIE.

Detallar algunas estrategias, materiales y recursos que se utilizan con los estudiantes con D.V. para abordar el contenido de la asignatura de inglés, los cuales son innovadores y funcionales de acuerdo a las necesidades y habilidades que presentan los estudiantes.

Conocer la realidad existente entre Educadora Diferencial y Profesora de Inglés en cuanto a la dinámica de trabajo colaborativo en El Complejo Educacional Consolidada; instancia en la que se aprecia la necesidad por parte del docente de inglés para mejorar o brindar un mayor acceso a los contenidos de su asignatura. Lo anterior sería ideal de replicar en otros establecimientos,es decir, la necesidad por parte de los docentes de trabajar de manera colaborativa con el equipo PIE y así contribuir a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Capítulo V: Conclusiones

Se puede concluir que el proyecto de investigación realizado cumple con el propósito general de ésta, ya que se realizó un análisis del trabajo colaborativo entre ambas docentes. Sin embargo, al interpretar las respuestas de las entrevistas aplicadas y de acuerdo al análisis de evidencias bibliográficas, se infiere que no existe trabajo colaborativo tal como lo establecen los diversos decretos analizados, ya que se constata que sólo son instancias de reunión entre ambas docentes para acordar medianamente el objetivo y los materiales o recursos a utilizar en cada clase. El trabajo colaborativo va más allá de adaptar una actividad o entregar orientaciones a la docente de inglés para mejorar el acceso al contenido de sus clases. El trabajo colaborativo para que se cumpla como tal debe considerar, el identificar el problema a abordar, generar una propuesta de solución, reunirse de manera periódica o semanal en un horario establecido continuo en el tiempo, revisar, planificar y consensuar el objetivo de la clase, identificar las acciones necesarias y reparto de tareas, desarrollar reflexiones pedagógicas en cuanto al objetivo a trabajar.

Se puede además mencionar que se cumple el supuesto de priorización de asignaturas (transversales) por parte del PIE en el establecimiento, dejando de lado asignaturas que desarrollan otras habilidades tales como el inglés. Esto se visualiza en la falta de horas no lectivas para el trabajo colaborativo y el buen desarrollo de éste para brindar mejores oportunidades de acceso a los aprendizajes propios de la asignatura.

Así también, se puede afirmar que los propósitos específicos mencionados en el Capítulo I de la presente investigación se cumplen de acuerdo a:

"Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con Discapacidad Visual en el aprendizaje de un segundo idioma" (Collao, Lizama, P y R., 2021.). Se puede establecer que este se cumple, ya que ambas docentes en las entrevistas realizadas comentaron las adecuaciones que aplican tanto en los objetivos como en las actividades, pero no reconociendo que éstas tienen por nombre "adecuaciones curriculares y de acceso", centrando mayormente su discurso en las de acceso y

no distinguiendo una de otra, abarcando ambas dentro de un mismo concepto. De acuerdo al marco normativo se pudieron identificar y categorizar (curriculares o acceso) las adecuaciones mencionadas.

"*Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en el acceso de contenidos para los estudiantes con Discapacidad Visual*" (Collao, Lizama, P y R., 2021.) En base a las entrevistas realizadas ambas docentes mencionaron que utilizan generalmente TIC 'S y adaptaciones en braille y/o macrotipo, las cuales favorecen y le permiten a los estudiantes acceder al contenido de la asignatura de inglés.

"*Identificar barreras y/o facilitadores que existen en el trabajo colaborativo entre educador/a diferencial y el/la docente de inglés*" (Collao, Lizama, P y R., 2021.) Dentro de este propósito ambas docentes detallaron en sus entrevistas cuáles eran las principales barreras a las cuales se enfrentaban al momento de realizar trabajo colaborativo, dentro de las cuales mencionan que la asignatura de inglés no es considerada como una asignatura relevante, restándole la importancia que ésta tiene hoy en día en los diversos contextos laborales y/o educacionales. Además, no existen horas no lectivas que permitan el desarrollo de un trabajo colaborativo de calidad en pro de los aprendizajes de los estudiantes. Así también, identificaron y mencionaron que uno de los grandes facilitadores que poseen es la disposición e iniciativa por realizar un trabajo en conjunto en la asignatura en horas no establecidas.

Finalmente y considerando que la investigación se realizó en enseñanza media, y que los estudiantes están prontos a terminar esa etapa escolar, surge la importancia de mencionar que el aprendizaje de una segunda lengua, otorgaría eventualmente mayores oportunidades de acceso al mundo globalizado, tanto en la continuación de estudios superiores, ofertas laborales y/o traslados a países de habla inglesa, en donde las personas con DV podrían verse favorecidas, ya que el manejo de otro idioma es fundamental para desarrollarse en ámbitos que requieren dominio del inglés. Para que la inclusión de personas con DV en el aprendizaje de un segundo idioma pueda llevarse a cabo, requiere necesariamente de profesionales que posean las competencias adecuadas para atender a la diversidad. Para ello, la Umce en el rediseño de su malla curricular, específicamente en la carrera de pedagogía en Inglés, contempla la inclusión

en sus diversos ámbitos, esperando de ésta manera poder dar respuesta a las necesidades que presenten sus futuros estudiantes. Se espera entonces, que así como la Umce, otras instituciones tomen la iniciativa de innovar en sus planes de estudios y considerar la inclusión como parte de su misión y visión.

Capítulo VI: Proyecciones y Limitaciones.

De acuerdo a las proyecciones, se puede mencionar que sería constructivo y funcional realizar la misma investigación en otros establecimientos que cuenten con las características del Complejo Educacional Consolidada, y así comparar resultados, para conocer la realidad vivida por las docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad visual y analizar el trabajo colaborativo realizado por ellas.

Además, se proyecta que ésta investigación pueda abrir puertas a las diversas realidades que existen en cuanto a la priorización de asignaturas y/o la importancia que tienen estas dentro del currículum, considerando que para ello la asignación de horas no lectivas para la elaboración y construcción de planificaciones en otras asignaturas que no se encuentren priorizadas en el PIE.

En cuanto a las limitaciones de este estudio al ser tan específico, no permitió generalizar la realidad chilena de acuerdo al trabajo colaborativo entre las docentes de inglés y educación diferencial. Así mismo, al ser una investigación que presenta determinadas características, no se contaba con otro establecimiento que reuniera cada una de las especificaciones necesarias para aplicar la investigación (estudiante con discapacidad visual, educadora diferencial con especialidad en PV, docente de inglés, todos estos en un centro de educación secundaria).

Otra limitante en la investigación, debido a la modalidad híbrida y los horarios designados para las clases, fue el no poder observar la ejecución o puesta en escena del trabajo colaborativo realizado por las docentes y el impacto que éste genera en los estudiantes y sus aprendizajes. De igual manera, al realizar la investigación en segundo semestre nos encontramos con un panorama complejo en el establecimiento, ya que los docentes se encontraban ajustados en los horarios de conexión y además en la etapa de cierre del año académico.

Limita también, la escasa bibliografía concerniente a discapacidad visual y aprendizaje del inglés en la educación chilena, limitándose ésta a estudios realizados en otros países.

Referencias Teóricas

A. L. Esparza-Maldonado, L. Y. Margain-Fuentes, F. J. ÁlvarezRodríguez y E. I. Benítez-Guerrero. (04 de diciembre de 2017). Desarrollo y evaluación de un sistema interactivo para personas con discapacidad visual. *TecnoLógicas*, *21*(41), 149-157. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a10.pdf

Alfaro Urrutia, J. E., & Ortiz-López, N. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista Medica Chile.*, *145*, 678 - 681. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n5/art18.pdf

BCN. (01 de JULIO de 1991). *LEY 19070 | APRUEBA ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.* Obtenido de BCN | LEY CHILE | LEY 19070: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437

BCN. (12 de Septiembre de 2009). *LEY 20370 | ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.* Obtenido de BCN | Ley Chile: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

BCN. (31 de DICIEMBRE de 2018). *Decreto 67 | NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Y DEROGA LOS DECRETOS EXENTOS N° 511 DE 1997, N°112 DDE 1999 Y N° 83 DE 2001, TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Obtenido de MINISTERIO DE EDUCACIÓN; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN : https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255

BCN. (01 de ABRIL de 2019). *LEY 20903 | CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS.* Obtenido de BCN | LEY CHILE: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=

BCN. (s.f.). *Ley 19876 | REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA.* Obtenido de BCN | Ley Chile: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495

BCN, D. (22 de Enero de 1997). *DFL 1 | FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY 19.070 QUE APROBO EL ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, Y DE LAS LEYES QUE LA COMPLEMENTEN Y MODIFICAN.* Obtenido de BCN | LEY CHILE | DFL 1: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439&idParte=9693588&idVersion=

Beltrán Cabezas, M. (2018). *Manual de investigación cualitativa* (Primera edición ed.). Colección manuales UCSH.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (21 de 04 de 2010). Decreto 170. Obtenido de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (Diciembre de 2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018.* Obtenido de BCN: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Blanco Guijarro, R. (s.f.). *LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULLA Y LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO* . Obtenido de Inclusión educativa.cl : juntosconstruyendofuturo Obtenido de: http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf

Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (Primera edición, 2009 - Primera edición electrónica, 2012 ed.). Fondo de la cultura económica. Obtenido de https://books.google.cl/books?id=wNI8T3ph2LEC&pg=PT525&lpg=PT525&dq=comprueba+que+el+prejuicio+que+se+basa+la+mayor%C3%ADa+de+las+veces+en+una+actitud+conmiserativa+derivada+de+la+ignorancia,+lo+que+puede+considerarse+como+la+materia+prima+para+la+perpetua

Colegio de profesores de Chile. (S/A). *PREGUNTAS FRECUENTES EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.* Obtenido de https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2019/04/DEE.-pgtas-frecuentes.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018 йил 01-Junio). Decreto 170. Chile. doi:PDF Collao , G., Lizama , B., Pincheira , E., & Rubilar , S. (2021 йил Diciembre). Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual . Santiago, Chile.

Definición.de. (n.d.). *Definición.de*. Obtenido de: https://definicion.de/haptica/

DISCAPNET. (n.d.). *DISCAPNET*. Obtenido de: https://www.discapnet.es/areas-tematicas/diseno-para-todos/accesibilidad-de-comunicacion/lenguaje-braille

Congreso Nacional de Chile. (21 de abril de 2010). *Decreto 170.* Obtenido de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

DECRETO 67 | APRUEBA NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Y DEROGA LOS DECRETOS EXENTOS N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 Y N° 83 DE 2001, TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (31 de DICIEMBRE de 2018). Obtenido de BCN | LEY CHILE | DECRETO 67: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255

Díaz Marchant, C. (14 de marzo de 2019). Video explicativo sobre horas lectivas y no lectivas. Obtenido de https://profesormetropolitano.cl/video-explicativo-sobre-horas-lectivas-y-no-lectivas/

Díaz Velázquez, E. (2009). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad* (Vol. 47). Obtenido de

http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5514/Ciudadan%c3%ada%2c%20identidad%20y%20exclusi%c3%b3n%20social.PDF?sequence=1&rd=0031255458471246

Docentes al día. (15 de marzo de 2018). *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Obtenido de Facebook: (https://www.facebook.com/Docentesaldiablog/photos/pcb.1607265562672295/1607265052672346/

Educación, I. (S/A). *Qué significa inclusión educativa.* Obtenido de Educación Inclusiva: http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1

EDUCREA. (S/A). *Orientaciones Para Trabajar con Alumnos Ciegos o con Discapacidades Visuales*. Obtenido de educrea: https://educrea.cl/orientaciones-trabajar-alumnos-ciegos-discapacidades-visuales/

Gangas Gatica, A. J., & Jiles Jaramillo, D. A. (2011). *Inclusión del estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física.* Obtenido de http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffg197i/doc/ffg197i.pdf

Godoy L., M. P., Meza L., M. L., & Salazar U., A. (2004). *ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE.* Obtenido de Biblioteca digital mineduc: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1

González Figueroa, M., & Romero Maldonado, Y. (Enero de 2019). *ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y SU SIMILITUD CON LAS PROPUESTAS POR EL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE (DUA) PARA LA ASIGNATURA DE LENGUAJE* . Obtenido de Repositorio UDEC: http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/3308/4/Gonz%C3%A1lez%20Figueroa%20-%20Romero%20Maldonado.pdf

Guerrero Hernández, J. A. (10 de enero de 2021). *¿Qué son las estrategias de enseñanza? Definición, tipos y ejemplos.* Obtenido de DOCENTES AL DÍA: https://docentesaldia.com/2021/01/10/que-son-las-estrategias-de-ensenanza-definicion-tipos-y-ejemplos/

INSPIRA, T. (S/A). *METODOLOGÍA DUA: DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE*. Obtenido de "RECURSOS EDUCATIVOS.": https://inspiratics.org/es/recursos-educativos/metodologia-dua-diseno-universal-para-el-aprendizaje/

IURA.CL. (S/A). *Articulo 20 de la Ley 20.370 establece ley general de educación* . Obtenido de http://iura.cl/20370/20.html

Larenas, F. (11 de octubre de 2017). *Modificación de horas lectivas y no lectivas: lo que los docentes deben saber.* Obtenido de Derecho educacional: https://www.slsabogados.cl/2017/10/11/horas-lectivas-y-no-lectivas-modificacion/

Maestros por la inclusión. (S/A). *Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.* Obtenido de saldarriagaconcha.org: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Narrativa-DUA.pdf

MINEDUC . (S/A). *CURRICULUM NACIONAL* . Obtenido de Inglés 1° medio: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ingles/Ingles-1-medio/

MINEDUC (Miinisterio de Educación). (s.f.). *Nivel de Educación Media.* Obtenido de MINEDUC Educación Media: https://media.mineduc.cl/presentacion-2/nivel-educacion-media/

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE).* Obtenido de Especial.Mineduc.cl: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

MINEDUC. (Junio de 2015). *DECRETO N°83/2015.* Obtenido de Diversificación de la enseñanza: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

MINEDUC. (Diciembre de 2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional.* Obtenido de Educación especial Mineduc: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf

MINEDUC. (Mayo de 2020). *Priorización curricular COVID-19 INGLÉS.* Obtenido de Unidad de currículum y evaluación : https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177928_archivo_01.pdf

MINEDUC Guatemala, D. d. (2009). *Guía de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* (Primera Edición ed.). MINEDUC. Obtenido de https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

MINEDUC. (S/A). *Programa de Integración Escolar.* Obtenido de Ministerio de Educación / Educación Escolar: https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/programa-integracion-escolar/

MINEDUC. (s.f.). *TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA ESCUELA.* Obtenido de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

MINEDUC, M. (26 de 06 de 2020). *División Jurídica.* Obtenido de Curriculum Nacional: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Cartilla de Orientaciones Técnicas. En *Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica / 1° y 2° año de Educación Media* (pág. 13). Obtenido de: https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-FG-1.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA . (05 de MARZO de 1990). *EXENTO N° 89* . Obtenido de APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA

EDUCANDOS CON DEFICIT VISUAL: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231642460.DecretoN89.pdf

Ministerio de Educación. (S/A). *Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación.* Obtenido de Educación Especial: https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/

Montagud Rubio, N. (S/A). *Estrategias de enseñanza: qué son, tipos y ejemplos.* Obtenido de Psicología y Mente: https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-ensenanza

Nolasco del Ángel, M. d. (S/A). Ensayos. En *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN.* Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html

Pimienta Prieto, J. H. (S/A). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. FÉNIX BOALM. Obtenido de https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1V2J9XZYF-B98X90-3VQC/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSE%C3%91ANZA-APRENDIZAJE.pdf

Quiroz Segura, M. L. (2016). Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual. *Perspectivas docentes*(61), 19.27. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349259

RAE. (s.f.). *colaborar.* Obtenido de Real Academia Española: https://dle.rae.es/colaborar?m=form

RAE. (s.f.). *trabajo.* Obtenido de Real Academia Española: https://dle.rae.es/trabajo?m=form

Regader, B. (2015). *La teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.* Obtenido de Psicología y Mente: https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky

Rodríguez Fernández, A. C. (2016/2017). ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL: ANÁLISIS DEL PROCEDIMIENTO DE APOYO EDUCATIVO REALIZADO DESDE LA ONCE. Obtenido de https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12772/RodriguezFernandezAnaCristina.pdf?sequence=1#:~:text=Seg%C3%BAn%20Medrano%20(2011)%20y%20Salido,o%20disminuci%C3%B3n%20de%20la%20visi%C3%B3n.&text=Para%20poder%20distinguir%20cada%20caso,agud

Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile.* Obtenido de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf

Rodríguez, F. (05 de 08 de 2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión.* Obtenido de educrea.cl: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf

Ruffinelli, A. (2014). *Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?* Obtenido de Scielo: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100014

Salinas Parra, N. E., & Urra Pinto, J. M. (2019). *Orientaciones didácticas para la adecuación de contenidos en la asignatura de física de primero medio para los educandos en*

situación de discapacidad visual, inmersos en escuelas con programas de integración escolar de la región metropolina.

Santana Rollán, M. E. (2003). Adquisición de una segunda lengua en almunos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista digital sobre discapacidad visual*(42), 7-18. Obtenido de Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768097

SCHOOL, E. B. (S/A). Conoce que son las estrategias educativas de enseñanza y aprendizaje. Obtenido de EUROINNOVA BUSINESS SCHOOL: https://www.euroinnova.cl/blog/que-son-estrategias-educativas

SENADIS, S. (2016). Prevalencia de la discapacidad. En *II ESTUDIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD* (pág. 32). Ingrid Medel. Obtenido de file:///C:/Users/usuario/Downloads/Libro%20Resultados%20II%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad%20(1).pdf

Superintendencia de Educación. (Junio de 2019). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)]?* Obtenido de https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/

Superintendencia de Seguridad Social. (S/A). *LEY 20.370, artículo 2*. Obtenido de https://www.suseso.cl/612/w3-propertyvalue-128799.html

Urbina Hurtado , C., Basualto Rojas, P., Dúran Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile* . Obtenido de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente.* Obtenido de https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf

Vasquez Palacios, N. (s.f.). *Reglamento evaluación decreto 67/2021.* Obtenido de MINEDUC: https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4174/ReglamentoDeEvaluacion4174.pdf

Wikipedia. (26 de marzo de 2021). *Aprendizaje significativo.* Obtenido de Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_significativo

Wikipedia. (18 de Agosto de 2021). *Sistema educativo de Chile.* Obtenido de Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_educativo_de_Chile

Yacuzzi, E. (s.f.). *EL ESTUDIO DE CASO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: TEORÍA, MECANISMOS CAU, VALIDACIÓNSALES.* Obtenido de ucema.edu.ar: https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf

Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios pedagógolicos (Valdivia)*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000300009

Zondek, A., Zepeda, M., González, F., & Recabarren, E. (S/A). *DISCAPACIDAD EN CHILE: PASOS HACIA UN MODELO INTEGRAN DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO.* Maval Ltda. Obtenido de file:///C:/Users/usuario/Downloads/discapacidad-en-chile.pdf

Anexos

Carta de presentación al establecimiento educacional.

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL:

Yo, Oriana Elizabeth Donoso Araya, en mi calidad de profesora guía de memoria de las estudiantes: Gabriela Collao Bayer, Bárbara Lizama Díaz, Elisa Pincheira Escobar y Silvana Rubilar Rubilar, solicito a usted otorgar las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, "Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual." en vuestra institución.

El propósito general del estudio es **Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés para estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE,** y que para ello se requerirá aplicar una **entrevista** que consisten en **compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos docentes**. Además de **observación no participativa de las clases de inglés.** Las personas involucradas en el estudio serán **docentes de inglés y educadores diferenciales**, que **trabajan** en vuestra institución.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada resguardando la privacidad de los profesionales involucrados cuya participación en dicha investigación es libre y voluntaria.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma:

Nombre: Oriana Donoso Araya

Instrumento de evaluación sometido a juicio de experto.

Entrevista al docente de inglés.

Entrevista docente de inglés

Nombre del docente entrevistado:	
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	

Les recomiendo que separen los datos de la persona a entrevistar de los

Nombre de docente juicio de experto:	Claudia Rodriguez Gericke
Profesión o Título de docente juicio de experto:	Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el *"Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual"* en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.
El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito *general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE".* Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

Les recomiendo incluir algunas preguntas previas para facilitar el diálogo con la profesora de inglés antes de ir tan directamente de la temática. Las preguntas pueden ser
¿Hace cuánto tiempo que está trabajando en el establecimiento? ¿Cómo ha sido su experiencia?
O pueden ser otras que ustedes piensen que son las indicadas

Preguntas introductorias:

1. Podría contarnos un poco de su experiencia laboral en general.
2. ¿Qué la motivó a estudiar pedagogía en inglés?

3. ¿Hace cuánto tiempo que está trabajando en el establecimiento?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia en el colegio?
5. Anteriormente ¿Había trabajado usted con estudiantes con Discapacidad Visual?
6. ¿Alguna vez usted pensó en trabajar con estudiantes con discapacidad visual?

Preguntas:

1- ¿Qué facilitadores puede usted mencionar están presentes en el trabajo colaborativo con la educadora diferencial?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

2- ¿Qué barreras puede usted mencionar que limitan el trabajo colaborativo con la educadora diferencial?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

3- ¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente diferencial?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

4- ¿Qué estrategias conoces y/o utilizas para la entrega de contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

5- ¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

6- ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		x
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

7- ¿Qué recursos y/o materiales conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés? ¿Para personas con discapacidad visual o en general? Es bueno aclararlo para que se comprenda bien la pregunta.

Indicadores (para juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		x
Observaciones:		

	Es necesario ajustar un poco esta pregunta para que se comprenda en un 100 por ciento.

8- ¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la educadora diferencial?

Indicadores (para juicio de experto)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

9- ¿Usted cree o considera que el trabajo colaborativo realizado con el/la educadora diferencial responde a las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para juicio de experto)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

Entrevista docente de educación diferencial

Entrevista docente de educación diferencial

Nombre del docente entrevistado:	
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	

La misma sugerencia para la entrevista anterior separar los datos de la persona entrevistada

Nombre de docente juicio de experto:	Claudia Rodríguez Gericke
Profesión o Título de docente juicio de experto:	Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el "Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual" en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.

El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE". Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

Lo mismo que en la entrevista anterior, siempre es necesario incluir algunas preguntas previas que permitan una mayor confianza entre el entrevistado y el entrevistador por lo que les sugiero las mismas de la entrevista anterior
¿Hace cuánto tiempo que está trabajando en el establecimiento? ¿Cómo ha sido su experiencia? O pueden ser otras que ustedes piensen que son las indicadas

Preguntas introductorias:

7. Podría contarnos un poco de su experiencia laboral en general.
8. ¿Qué la motivó a estudiar pedagogía en inglés?
9. ¿Hace cuánto tiempo que está trabajando en el establecimiento?
10. ¿Cómo ha sido su experiencia en el colegio?
11. Anteriormente ¿Había trabajado usted con estudiantes con Discapacidad Visual?
12. ¿Alguna vez usted pensó en trabajar con estudiantes con discapacidad visual?

Preguntas:

1- ¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en el trabajo colaborativo con la/el docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

2- ¿Qué barreras puede mencionar que limitan el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

3- ¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

4- ¿Qué estrategias conoces y/o utilizas para la entrega de contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual? Considerando que la educadora diferencial no es

la especialista en el contenido, les recomiendo cambiar para la entrega del contenido por para optimizar la accesibilidad del contenido ……

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		x
Observaciones:	Es importante realizar un ajuste en esta pregunta considerando que el educador diferencial aporta en la búsqueda de la accesibilidad de los contenidos, pero no en la entrega directa de ellos.	

5- ¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		x
Observaciones:	Es importante realizar un ajuste en esta pregunta considerando que el educador diferencial aporta en la búsqueda de la accesibilidad de los contenidos, pero no en la entrega directa de ellos.	

6- ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		x
Observaciones:	Es importante realizar un ajuste en esta pregunta considerando que el educador diferencial aporta en la búsqueda de la accesibilidad de los contenidos, pero no en la entrega directa de ellos.	

7- ¿Qué recursos y/o materiales conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)

Se comprende la pregunta	
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	x
Observaciones:	Es importante realizar un ajuste en esta pregunta considerando que el educador diferencial aporta en la búsqueda de la accesibilidad de los contenidos, pero no en la entrega directa de ellos.

8- ¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesor validador y juicio de experto)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

9- ¿Usted cree o considera que el trabajo colaborativo realizado con el docente de inglés responde a las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesor validador y juicio de experto)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

Instrumento de recolección de datos validado por docente de inglés.

Entrevista docente de inglés

Nombre del docente entrevistado:	
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	

Nombre de docente validador(a):	**Miryam Bedwell**
Profesión o Título de docente validador(a):	**Profesora Inglés, Magíster en diferencial**

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el *"Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual"* en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.
El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito *general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE".* Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

1- ¿Qué facilitadores puede usted mencionar están presentes en el trabajo colaborativo con la educadora diferencial?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		X
Observaciones:	Los facilitadores no están mencionados en los propósitos específicos, por qué surgen estos y a que propósito se quiere apuntar, por ejemplo, se podría a justar a ¿Qué facilitadores puede usted mencionar están	

	presentes en **la modalidad** de trabajo colaborativo con la educadora diferencial? Creo que podría estar como segunda pregunta a modo de indagar más en la modalidad de trabajo.

2- ¿Qué barreras puede usted mencionar que limitan el trabajo colaborativo con la educadora diferencial?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	X
Observaciones:	Al igual que la anterior, las barreras no están mencionados en los propósitos específicos, por qué surgen estas y a que propósito se quiere apuntar, por ejemplo, se podría ajustar a ¿Qué barreras cree usted están presentes en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial? ¿Cree usted existen barreras en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial? Podría mencionar algunas. Creo que podría estar como tercera pregunta a modo de indagar más en la modalidad de trabajo.

3- ¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente diferencial?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	X
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	Esta pregunta debería ser la inicial porque se relaciona de forma directa con el propósito específico 1.

4- ¿Qué estrategias conoces y/o utilizas para la entrega de contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	X
Observaciones:	Requiere de un ajuste, como por ejemplo ¿Qué estrategias **metodológicas** conoce y/o utiliza en la entrega de contenidos en su asignatura inglés, con estudiantes con discapacidad visual?

5- ¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		X
Observaciones:	Requiere de un ajuste como, por ejemplo, ¿Qué adecuaciones curriculares conoce y/o utiliza en la entrega de contenido en la asignatura de inglés, para estudiantes con discapacidad visual? ● *¿Como se indagarán los criterios de adecuación curricular y de acceso presentes en el propósito específico tres? Se requiere preguntar sobre qué criterios han acordado ambas(os) docentes*	

6- ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		X
Observaciones:	Requiere ajuste, ¿Conoce y/o utiliza alguna adecuación de acceso para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual? En caso de que utilice alguna ¿Podría mencionar o describir cuál o cuáles?	

7- ¿Qué recursos y/o materiales conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:	¿Qué recursos y/o materiales **pedagógicos conoce y/o utiliza** para la entrega de contenido en la asignatura de inglés? Esta debiese ser la última pregunta porque responde al propósito específico cuatro.	

8- ¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la educadora diferencial?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:	Tal vez preguntar si considera adecuado el tiempo asignado en caso de que lo tenga.	

9- ¿Usted cree o considera que el trabajo colaborativo realizado con el/la educadora diferencial responde a las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

Instrumento de recolección de datos validado por docente diferencial.

Entrevista docente de educación diferencial

Nombre del docente entrevistado:	
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	

Nombre de docente validador(a):	**Loreto Silvana Muñoz Graneris**
Profesión o Título de docente validador(a):	**Profesora de educación diferencial mención en problemas de la visión.** **Magíster en Educación Diferencial con mención en TCAL.**

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el *"Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual"* en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.
El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito *general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE".* Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma.
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

1. ¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en el trabajo colaborativo con la/el docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	

Observaciones:	*Determinar si es que entregarán un concepto previo de trabajo colaborativo como definición o si es que la definición saldrá de las respuestas de las/os entrevistada/as.

2. ¿Qué barreras puede mencionar que limitan el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	x
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	*Determinar si es que entregarán un concepto previo de trabajo colaborativo como definición o si es que la definición saldrá de las respuestas de las/os entrevistada/as.

3. ¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	X
Observaciones:	Creo que me parece pertinente ofrecer opciones (Horarios de trabajo colaborativo asignado por el liceo – horas según decreto); conversaciones de pasillo; La profesora diferencial se acerca y/o la profesora de asignatura se acerca; etc.

4. ¿Qué estrategias conoces y/o utilizas para la entrega de contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)	Marque con una (X)
Se comprende la pregunta	X
No se comprende la pregunta	
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección	
Observaciones:	

5. ¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		X
Observaciones:	Aclarar si son adecuaciones de acceso o de objetivo. Ambas o sólo las de acceso.	

1. ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:	Definir adecuaciones de acceso cuando no sean profesionales del área.	

2. ¿Qué recursos y/o materiales conoces y/o utilizas para la entrega de contenido en la asignatura de inglés?

Indicadores (para profesoras validadoras)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

3. ¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?

Indicadores (para profesor validador y juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		X
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		
Observaciones:		

4. ¿Usted cree o considera que el trabajo colaborativo realizado con el docente de inglés responde a las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?

Indicadores (para profesor validador y juicio de experto)		Marque con una (X)
Se comprende la pregunta		
No se comprende la pregunta		
Se comprende la pregunta si se le realiza corrección		X
Observaciones:	Pregunta cerrada que puede ser respondida con un sí o no. Quizás abrir la pregunta: ¿Cómo impacta el trabajo colaborativo realizado con el docente de inglés, en relación a las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?	

Instrumentos de recolección de datos aplicados.

Instrumento de recolección de datos aplicado a docente diferencial especialidad problemas de la visión

Entrevista educadora diferencial

Nombre del docente entrevistado:	**P.R.**
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	**Educadora diferencial especialidad problemas de la visión.**

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el *"Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual"* en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.
El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito *general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE".* Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

Preguntas introductorias:

Entrevistador: Buenas Tardes profesora, primero que nada, en nombre de mi grupo deseo darles las gracias por brindarnos su apoyo en esta intervención. Esta entrevista será meramente con fines académicos y su nombre no se verá reflejado

Entrevistador: Entonces como para iniciar vamos a ver unas pequeñas preguntas ¿No podrías contar un poco de su experiencia laboral, pero en general

Entrevistado: Salí de la universidad el año 2018. Por opción personal, mi primer año laboral fue de clases particulares a estudiantes con distintos diagnósticos, pero tenía dos estudiantes con ceguera total. Además de estudiantes de diferentes edades, tuve estudiantes muy pequeños y grandes. Tenía una estudiante que tenía 27 años. Además, estaba terminando un técnico en

educación diferencial. Ese año me permitió mucho ver el bagaje completo, desarrollar metodologías y estrategias. Luego de eso, decidí insertarme en el sistema, donde llegué al Complejo Educacional Consolidada.

Con los estudiantes logré estar desde 2° medio hasta 4° medio, que fue su último año, en donde terminaron su proceso, así que fue súper enriquecedor entrar al Complejo Educacional Consolidada, donde se formó un equipo de trabajo nuevo, por lo tanto, se trató de afianzar al grupo e ir conociéndose. También, ya existía hace muchos años este equipo de PIE, por lo tanto, los profesores ya sabían cómo era la dinámica, lo que permite mucho la co-docencia, que yo creo que algo que en el Complejo Educacional Consolidada es algo que realmente se vive.

Obviamente, existen profesores con los que uno tiene que ir mediando en cuanto a la metodología y cómo se realizará el trabajo, pero en general todos los profesores tienen súper buena disposición, también les interesa saber cómo están aprendiendo los estudiantes, donde yo creo que ese es el sello y es súper relevante que también nos pongamos desde el otro punto, desde cómo el estudiante está aprendiendo, cómo está, o no, llegando a la información, porque de repente nosotros decimos *"está metodología es maravillosa y con todo funciona"*, pero no. La diversidad se vive día a día con los estudiantes y no solo con los estudiantes con discapacidad visual. Por lo tanto, es súper relevante el escucharlos donde yo creo que tuve muy buena experiencia con mis dos cursos, donde los adoraba con la vida, así que fue súper triste que se fueran, pero también son etapas que ellos van cumpliendo y que también fue súper enriquecedor ver el proceso de cómo llegaron desde un lugar, de como uno los conoció, y el proceso de maduración.

La pandemia fue otro elemento súper relevante porque también a ustedes yo creo que les pasó, a los que hacían prácticas o ya estaban trabajando, cómo llegamos a los estudiantes de una manera distinta, porque hoy entramos a las casas desde la pantalla, desde conocer sus realidades y cómo vincularnos desde una forma que no sea lo presencial, implica un desafío, pero fue súper enriquecedor, fue una súper rica experiencia, esa fue mi experiencia.

Entrevistador: Entonces nos podría contar **¿Qué la motivó a estudiar pedagogía en educación diferencial con especialidad en problemas de la visión?** ¿Qué pasó con una Paula Rojas de 18 años intentando decidir qué hacer con su futuro?

Yo creo que todo partió en 8vo básico, donde tuve un profesor que fue súper simbólico y él tenía un enfoque súper inclusivo. Él era profesor de lenguaje y nos enseñó lengua de señas y también nos contó que en otro colegio tenía una estudiante con discapacidad visual. Yo en mi colegio nunca vi esta realidad, era súper distinta. De hecho, el PIE, creo que en ninguno de los colegios que estuve, había.

Después, pasó el tiempo y mi hermano tenía una polola que estudiaba educación diferencial en visión, donde conocí un poco la carrera y me enamoré.

Yo estaba en un colegio técnico donde estaba por trabajo social o educación diferencial, estas fueron siempre como las dos opciones que me gustaron. Postulé y quedé e hice las primeras prácticas, donde dije que realmente la educación diferencial me gusta y es donde quería estar,

ya que era muy diverso porque podemos reinventarnos constantemente porque yo creo que ninguna se ve toda la vida haciendo clases en una sala. Uno se puede ir adaptando e ir haciendo cosas distintas, que es lo enriquecedor de nuestra carrera.

Entrevistador: Sí, tiene muchas áreas de trabajo que uno puede aprovechar y ¿Hace cuánto tiempo trabaja en la consolidada?

Entrevistado: El 2018 salí, ahí hice mi año de trabajo como clases particulares y, en abril de 2019, entré a la Consolidada.
Yo estaba trabajando en Buin, donde tuve un pequeño accidente que me hizo ver que ese era el momento de cambiar. Ahí realicé todo el proceso de admisión y llegué en esa fecha a la Consolidada.

Entrevistador: Aaa dos años llevaría, igual harto ¿**Cómo ha sido su experiencia en el colegio?** Igual nos ha contado algo, pero ¿Cómo ha sido su experiencia?

Entrevistado: Una súper buena experiencia. Como contaba anteriormente, es un proceso personal como profesor, donde damos nuestro alineamiento y sello propio y eso también lo permite la Consolidada.

Yo creo que es súper importante también conocer qué a nosotros nos hace sentir bien porque influye en la llegada que tenemos a los estudiantes. En mi caso, yo intento hacerlo lo más personalizado posible, ya que me importa mucho saber cómo están los estudiantes antes de saber si merece un 7,0 o no.

Es un buen lugar de trabajo, sobre todo en la media, ya que yo no he tenido la oportunidad de estar en los demás ciclos. También, justo el año que llegué a trabajar a la Consolidada, ingresaron varios profesores jóvenes y muchos de ellos tenían distintas experiencias en diversos colegios. Así como también hay otros profesores que llevan mucho tiempo en el colegio que se encargan de transmitirnos ese sello que tiene la Consolidada.

En líneas generales, súper bien. De hecho, soy una agradecida de estar en el colegio.

Entrevistador: Casi todos tienen miedo del PIE **¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?**

Entrevistado: En nuestro caso, nosotras no tenemos planificación, pero horas no lectivas que utilizamos, por ejemplo, intentábamos reunirnos, si o si, una vez al mes. Ahora, si durante el mes se trabajaba más de una unidad, nos reunimos de nuevo. En cuanto a horas, eran aproximadamente 1 hora o 1 hora y media, donde la profesora compartía el contenido que se iba a pasar y así nosotras íbamos realizando metodologías y eso igual permitió diversificar las actividades, dándoles un enfoque más general. Es importante mencionar que yo con la profesora, como no teníamos planificación, yo no ingresaba en aula con ella a realizar la clase.

Se realizaba la planificación más porque nosotras sentíamos que debía hacerse con el fin de que el contenido fuese significativo para los estudiantes.

Entrevistador: Casi todos tienen miedo al enfrentarse al PIE. Dentro de las preguntas un poco más introductorias, vamos a ir de lleno al instrumento como tal. Entonces queríamos preguntarle **¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente de inglés?**

Entrevistado: Con la profesora de inglés, yo específicamente no tengo horas de PIE. Esto se debe a que a nosotros nos designan un espacio con algunos profesores que, generalmente, tienen que ver con las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias. En este caso, nosotros no teníamos horas de planificación como tal, que son las horas que les pagan legalmente a los profesores, pero, con la profesora Margarita se dio una dinámica súper distinta y también con la otra profesora, Marcela.

Yo sentía que inglés es una asignatura tan relevante como el Lenguaje, entonces nosotros nos vimos en la necesidad de generar estos espacios de planificación en virtud de las unidades del trabajo que se fuese a realizar.
Por lo tanto, dentro de estas dinámicas o metodologías que se dieron, fueron las reuniones (casi todas dentro del contexto virtual). Luego, cuando comenzamos a ir presencial, ya teníamos la mayoría de las cosas planificadas. Se formó una especie de línea de trabajo. En estas reuniones veíamos qué se iba a hacer, cómo se iba a implementar.

Con la profesora Margarita una de las metodologías fue escuchar a Sergio, que fue uno de los estudiantes con los que más se trabajó, debido a su gusto por el inglés. Entonces con la profesora nos hicimos la pregunta de cómo llegar más al estudiante, lo que llevó a realizar audios vía WhatsApp, donde la profesora me los iba enviando, yo supervisaba al estudiante y se los enviaba de vuelta. También se hacían clases como aula de recursos, por lo tanto, se hacía énfasis en el reforzamiento, las pruebas se hacían juntas. Esto hacía que se generara un trabajo sistemático que, aunque con la profesora fuera solamente la planificación, se llevaba a cabo tal cual se había diseñado.

A Sergio le gustaba que su clase, y todo lo que él tuviera que hacer, fuera igual que todos sus compañeros. Por lo tanto, se hacían modificaciones o algunas cosas que tenían un sello más visual, así, se veían metodologías que sirvieran para hacer más cercano el contenido.

En el caso de la Yare, ella de 1ro a 8vo básico estuvo en otro colegio donde no tenía inglés, por lo tanto, cuando ella ingresó en 1ro fue como comenzar desde cero, desde el contenido más básico. Entonces fue de aplicar más vocabulario, generando dinámicas desde lo más puntual. Desde 3ro fuimos incorporando elementos -mismos contenidos que sus compañeros- pero con actividades más lúdicas, por ejemplo, una sopa de letras o íbamos desarrollando otras actividades que incorporan elementos del área de comprensión lectora. Además, también incorporamos elementos de las TICS, como el traductor Google y otras herramientas.

Entrevistador: Dentro del trabajo colaborativo que se da con la docente de inglés **¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en el trabajo colaborativo con la/el docente de inglés?**

Entrevistado: Yo creo que el principal facilitador es la comunicación, el poder que da poder establecer si o si estas rutinas. Otro sería la disposición de la profesora Margarita, ya que, sin tener la obligación de hacerlo, se preocupaba de la necesidad de llevar a cabo el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el que la profesora se interese y vea esta necesidad de buscar la manera más idónea para todos los estudiantes, yo creo que es súper relevante.

Otro facilitador adicional sería el tiempo, que, creo, en educación cuesta un poco, pero que resulta súper relevante. También, la retroalimentación que tuvimos con Sergio. El poder conversar con él, lo que sentía que le servía más en inglés, qué encontraba pertinente. Además, buscar caminos entre ambas partes en las metodologías que sirvieran para realizar las pruebas, ya que yo no ingresaba a las clases, por lo tanto, igual resultaba en un proceso de planificación en conjunto con la profesora, porque, de esta manera, se interioriza en qué contenido estaban pasando, cómo hacerlo, qué pruebas usar y, desde ahí, se mostraba la disposición de la profesora, ya que me enviaba las pruebas, los trabajos y nos coordinamos, por lo tanto, yo creo que ese fue el mayor facilitador.

Entrevistador: Dentro de esta misma pregunta **¿Qué barreras puede mencionar que limitan el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?**

Entrevistado: Yo creo que, no es con la profesora en sí, sino que, a modo general, la principal barrera tiene que ver con que inglés no sea considerada una asignatura relevante de planificación, ya que se trabajan habilidades tan importantes como la comprensión lectora. Por lo tanto, hoy en día, es importante que los estudiantes lleguen a la asignatura y que puedan tener un segundo idioma, ya que es la base para que ellos puedan desarrollarse con el objetivo de aspirar a la universidad. Esa es la mayor barrera que existe. De hecho, que existan alumnos que se eximan de inglés también juega en contra, ya que después de nivelarlos una vez llegan a 1ro medio, es súper complicado porque no son los mismos contenidos. Esto está comprobado en base a estudios, ya que, mientras antes se desarrolle una segunda lengua, es mucho mejor.

Entrevistador: Si, estamos como mal enfocado país mente en esto, el inglés abre puertas, pero no estamos enfocados en desarrollarlo. Entonces continuamos, **¿Qué estrategias metodológicas conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual**

Entrevistado: Como mencioné anteriormente, nosotros utilizamos mucho las TICS como traductores o Word. También, utilizamos el audio como en el caso de Sergio. Material mucho más concreto y vivencial con Yarela, por ejemplo, si estábamos viendo los colores, que ella trajera algo del mismo color. En resumen, harto recurso oral y, en ciertos momentos, intentamos utilizar audiolibros en inglés y videos. Además, métodos más tradicionales como la utilización del papel en guías de reforzamiento, pero en general esa ha sido la dinámica de trabajo, siempre tratando de innovar y, sobre todo hoy en día con la pandemia, existen muchas páginas que sirven para tener material, ya que tienen juegos dinámicos y eso también ayudó para sacarle más potencial a estas metodologías.

Entrevistador: Super y dentro de lo que respecta a las adecuaciones curriculares **¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: En mi caso, por ejemplo, con los dos estudiantes con discapacidad visual, no se hacían mayores adecuaciones curriculares. Para el caso específico de Sergio, se cambiaba o eliminaba alguna pregunta que fuese mucho más visual, siempre enfocándonos en que conservara el mismo objetivo de aprendizaje.
En el caso de Yarela tuvimos que trabajar con un PACI en inglés, sobre todo en 2do medio. Esto fue en el proceso de nivelación de contenido basado en vocabulario y en la base que uno si o si debe saber para poder graduarse.

Además, debido a la pandemia, existieron otras adecuaciones curriculares que venían desde el gobierno, tuvimos que ir adecuando algunas, pero ninguna que fuese significativa. Por ejemplo, no se eliminaba contenido, sino que, en base al mismo, se desarrollaban nuevas metodologías, priorizando otros objetivos, realizando diversificación de respuestas de la estudiante.

Entrevistador: ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?

Entrevistado: En inglés, por ejemplo, aunque no siempre, llegaba el libro en formato pendrive para un acceso más rápido. Además, en 2do o 3ro, recuerdo que llegaron libros en braille. Otra forma, como ya lo mencioné, son los videos, audios y lo que se puede ir incorporando, dependiendo de los contenidos que se van pasando.

Los profesores de inglés, en general, siguen mucho la línea del libro. También, nosotras transcribimos los libros en braille, por lo que es súper importante saber lo que se va a trabajar.

Entrevistador: ¿Saben más o menos cuando empezaron a llegar estos libros en Braille o Macrotipo?

Entrevistado: Estos libros llegan hace tiempo, de hecho, yo recuerdo que en cierto momento nosotros tuvimos una práctica en el colegio donde uno va a ver cómo realizan estos libros y todo el proceso. En el caso específico de este año, creo que Sergio no los fue a buscar, porque desde la modalidad online, esto es súper distinto, ya que se utilizan otras técnicas.

En el caso de Sergio, él trabajaba desde su celular, entonces era mucho más accesible un PDF para el lector de pantalla que WORD, por lo tanto, todo se pasaba a PDF e íbamos trabajándolo después en la clase.

Entrevistador: Dentro de esto **¿Qué recursos y/o materiales pedagógicos conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés?**

Entrevistado: Bueno, como dije antes, el uso de tics como: traductores, audios, Word, audiolibros, páginas web para crear dinámicas, y mucho material concreto con una estudiante en particular, como también guías en papel.

Entrevistador: Y dentro de esto **¿Cómo impacta el trabajo colaborativo realizado con el docente de inglés, en relación con las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: Creo que el mayor impacto que pueden tener es que ellos lleguen a una clase y sientan que también está siendo para ellos. De manera que ellos se den cuenta que hubo una planificación previa, de que ya hay un material, un elemento, de que vean que queremos que ellos se integren de la misma manera, de que participen, de que cuando se realiza una pregunta al curso, ellos también pueden participar, yo creo que eso ha sido lo más beneficioso y, también, poder enfocarnos en las características específicas de los estudiantes, desde ahí va el enfoque de poder conocerlos, saber con qué metodología podemos llegar a ellos.

Entrevistador: Es muy importante conocer, es lo importante para todo. Muchas gracias, profesora xxx por participar de nuestra entrevista, no sé si alguna de mis compañeras quiera preguntarle algo para aportar con más información.

Entrevistado: Creo que me fui atarantando a las preguntas lo siento.

Entrevistador: No se preocupe, muchas gracias por responder todas nuestras preguntas y por su disposición, ayudándonos en este proceso.

Entrevistado: Solo agradecerle por tomar inglés, porque es una asignatura muy relevante y ojalá como país le demos la importancia que le debemos.

Instrumento de recolección de datos aplicado a docente diferencial especialidad problemas de la visión con códigos.

Categorías:

- Trabajo colaborativo:.
- Horas no lectivas:
- Metodologías: SE ENRAIZA CON:
  a. **Estrategias**
  b. **Modalidad**
- Adecuación curricular:
- Recursos :

Codificación:

Dos letras mayúsculas	Iniciales del entrevistador.
Cuatro números	Año de la entrevista.
Dos letras mayúsculas.	Iniciales del entrevistado
F o M	Género del entrevistado.
Dos números	Edad del entrevistado
Dos números.	Página de la transcripción de la entrevista.
Dos Números	Párrafo de la entrevista

Código	Texto
BL.2021.PR.F.SinEdad.1.1	**Entrevistador**: Buenas Tardes profesora, primero que nada en nombre de mi grupo deseo darles las gracias por brindarnos su apoyo en esta intervención. Esta entrevista será meramente con fines académicos y su nombre no se verá reflejado
BL.2021.PR.F.SinEdad.1.2	**Entrevistador:** Entonces como para iniciar vamos a ver unas pequeñas preguntas ¿No podrías contar un poco de su experiencia laboral pero en general
BL.2021.PR.F.SinEdad.1.3	**Profesora a entrevistar:** Salí de la universidad el año 2019. Yo por opción personal, mi primer año laboral fue de clases particulares a estudiantes con distintos diagnósticos, pero tenía dos estudiantes con ceguera total. Además de estudiantes de diferentes edades, tuve estudiantes muy pequeños y

	grandes. Tenía una estudiante que tenía 27 años. Además, estaba terminando un técnico en educación diferencial. Ese año me permitió mucho ver el bagaje completo, desarrollar metodologías y estrategias. Así que luego de eso, decidí insertarme en el sistema, así que fue una grata experiencia llegar a la Conso.
BL.2021.PR.F.SinEdad.1.3	Con ellos logré estar, bueno con los estudiantes que ustedes conocieron desde 2° medio hasta 4° medio, que fue su último año, en donde terminaron su proceso, así que fue súper enriquecedor entrar a la Conso, donde se formó un equipo de trabajo nuevo, por lo tanto, se trató de afianzar al grupo e ir conociéndose. También, ya existía hace muchos años este equipo de PIE, por lo tanto, los profesores ya sabían cómo era la dinámica, lo que permite mucho la co-docencia, que yo creo que algo que en el Complejo Educacional Consolidada es algo que realmente se vive.
BL.2021.PR.F.SinEdad.1/2.4	Obviamente, existen profesores con los que uno tiene que ir mediando en cuanto a la metodología y cómo se realizará el trabajo, pero en general todos los profesores tienen súper buena disposición, también les interesa saber cómo están aprendiendo los estudiantes, donde yo creo que ese es el sello y es súper relevante que también nos pongamos desde el otro punto, desde cómo el estudiante está aprendiendo, cómo está, o no, llegando a la información, porque de repente nosotros decimos *"está metodología es maravillosa y con todo funciona"*, pero no. La diversidad se vive día a día con los estudiantes y no solo con los estudiantes con discapacidad visual. Por lo tanto, es súper relevante el escucharlos donde yo creo que tuve muy buena experiencia con mis dos cursos, donde los adoraba con la vida, así que fue súper triste que se fueran, pero también son etapas que ellos van cumpliendo y que también fue súper enriquecedor ver el proceso de cómo llegaron desde un lugar, de como uno los conoció, y el proceso de maduración.
BL.2021.PR.F.SinEdad.2.5	La pandemia fue otro elemento súper relevante porque también a ustedes yo creo que les pasó, a los que hacían prácticas o ya estaban trabajando, cómo llegamos a los estudiantes de una manera distinta, porque hoy entramos a las casas desde la pantalla, desde conocer sus realidades y cómo vincularnos desde una forma que no sea lo presencial, implica un desafío, pero fue súper enriquecedor, fue una súper rica experiencia, esa fue mi experiencia.
BL.2021.PR.F.SinEdad.2.6	**Entrevistador:** Entonces nos podría contar **¿Qué la motivó a estudiar pedagogía en educación diferencial con especialidad en problemas de la visión?** ¿Qué pasó con una Paula Rojas de 18 años intentando decidir qué hacer con su futuro?
BL.2021.PR.F.SinEdad.2.7	**Profesora a entrevistar:** Yo creo que todo partió en 8vo básico, donde tuve un profesor que fue súper simbólico y él tenía un enfoque súper inclusivo. Él era profesor de lenguaje y nos enseñó lengua de señas y también nos contó que en otro colegio tenía una estudiante con discapacidad visual. Yo en mi colegio nunca vi esta realidad, era súper distinta. De hecho, el PIE, creo que en ninguno de los colegios que estuve, había.

BL.2021.PR.F.SinEdad.2.8	Después, pasó el tiempo y mi hermano tenía una polola que estudiaba educación diferencial en visión, donde conocí un poco la carrera y me enamoré.
BL.2021.PR.F.SinEdad.2.9	Yo estaba en un colegio técnico donde estaba por trabajo social o educación diferencial, estas fueron siempre como las dos opciones que me gustaron. Postulé y quedé e hice las primeras prácticas, donde dije que realmente la educación diferencial me gusta y es donde quería estar, ya que era muy diverso porque podemos reinventarnos constantemente porque yo creo que ninguna se ve toda la vida haciendo clases en una sala. Uno se puede ir adaptando e ir haciendo cosas distintas, que es lo enriquecedor de nuestra carrera.
BL.2021.PR.F.SinEdad.2.10	**Entrevistador:** Sí, tiene muchas áreas de trabajo que uno puede aprovechar y **¿Hace cuánto tiempo trabaja en la consolidada?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.2/3.11	**Profesora a entrevistar:** El 2018 salí, ahí hice mi año de trabajo como clases particulares y, en abril de 2019, entré a la Consolidada. Yo estaba trabajando de hecho en Buin, y ahí tuve un pequeño accidente que me hizo ver que ese era el momento de cambiar. Ahí realicé todo el proceso de admisión y llegué en esa fecha a la Consolidada.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.12	**Entrevistador:** Aaa dos años llevaría, igual harto ¿**Cómo ha sido su experiencia en el colegio?** Igual nos ha contado algo pero ¿Cómo ha sido su experiencia?
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.13	**Profesora a entrevistar:** Una súper buena experiencia. Como contaba anteriormente, es un proceso personal como profesor, donde damos nuestro alineamiento y sello propio y eso también lo permite la Consolidada.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.14	Yo creo que es súper importante también conocer qué a nosotros nos hace sentir bien porque influye en la llegada que tenemos a los estudiantes. En mi caso, yo intento hacerlo lo más personalizado posible, ya que me importa mucho saber cómo están los estudiantes antes de saber si merece un 7,0 o no.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.15	Es un buen lugar de trabajo, sobre todo en la media, ya que yo no he tenido la oportunidad de estar en los demás ciclos. También, justo el año que llegué a trabajar a la Consolidada, ingresaron varios profesores jóvenes y muchos de ellos tenían distintas experiencias en diversos colegios. Así como también hay otros profesores que llevan mucho tiempo en el colegio que se encargan de transmitirnos ese sello que tiene la Consolidada.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.16	En líneas generales, súper bien. De hecho, yo soy una agradecida de haber llegado ahí ya que no tuve una buena experiencia en mi práctica y yo por eso me daba cosa entrar al sistema.

BL.2021.PR.F.SinEdad.3.17	**Entrevistador:** Casi todos tienen miedo al enfrentarse al PIE Dentro de las preguntas un poco más introductorias, vamos a ir de lleno al instrumento como tal. Entonces queríamos preguntarle **¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con el/la docente de inglés?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.20	**Profesora a entrevistar:** **Profesora a entrevistar:** Con la profesora de inglés, yo específicamente no tengo horas de PIE. Esto se debe a que a nosotros nos designan un espacio con algunos profesores que, generalmente, tienen que ver con las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias. En este caso, nosotros no teníamos horas de planificación como tal, que son las horas que les pagan legalmente a los profesores, pero, con la profesora Margarita se dio una dinámica súper distinta y también con la otra profesora, Marcela.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.22	Yo sentía que Inglés es una asignatura tan relevante como Lenguaje, entonces nosotros nos vimos en la necesidad de generar estos espacios de planificación en virtud de las unidades del trabajo que se fuese a realizar. Por lo tanto, dentro de estas dinámicas o metodologías que se dieron, fueron las reuniones (casi todas dentro del contexto virtual).
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.23	Luego, cuando comenzamos a ir presencial, ya teníamos la mayoría de las cosas planificadas. Se formó una especie de línea de trabajo. En estas reuniones veíamos qué se iba a hacer, cómo se iba a implementar.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.24	Con la profesora Margarita una de las metodologías fue escuchar a Sergio, que fue uno de los estudiantes con los que más se trabajó, debido a su gusto por el Inglés. Entonces con la profesora nos hicimos la pregunta de cómo llegar más al estudiante, lo que llevó a realizar audios vía WhatsApp, donde la profesora me los iba enviando, yo supervisaba al estudiante y se los enviaba de vuelta.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.25	También se hacían clases como aula de recursos, por lo tanto, se hacía énfasis en el reforzamiento, las pruebas se hacían juntas. Esto hacía que se generara un trabajo sistemático que, aunque con la profesora fuera solamente la planificación, se llevaba a cabo tal cual se había diseñado.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.26	A Sergio le gustaba que su clase, y todo lo que él tuviera que hacer, fuera igual que todos sus compañeros. Por lo tanto, se hacían modificaciones o algunas cosas que tenían un sello más visual, así, se veían metodologías que sirvieran para hacer más cercano el contenido.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.27	En el caso de la Yare, ella de 1ro a 8vo básico estuvo en otro colegio que no tuvo inglés, por lo tanto, cuando ella ingresó en 1ro fue como comenzar desde cero, desde el contenido más básico. Entonces fue de aplicar más vocabulario, generando algunas dinámicas desde lo más puntual. Desde 3ro fuimos incorporando elementos -mismos contenidos que sus compañeros-

	pero con actividades más lúdicas, por ejemplo, una sopa de letras o íbamos desarrollando otras actividades que incorporan elementos del área de comprensión lectora. Además, también incorporamos elementos de las TICS, como el traductor Google y otras herramientas.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.18	**Entrevistador:** Dentro del trabajo colaborativo que se da con la docente de Inglés **¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.21	En nuestro caso, nosotras no tenemos planificación, pero horas no lectivas que utilizamos, por ejemplo, intentábamos reunirnos, si o si, una vez al mes. Ahora, si durante el mes se trabajaba más de una unidad, nos reunimos de nuevo. En cuanto a horas, eran aproximadamente 1 hora o 1 hora y media, donde la profesora compartía el contenido que se iba a pasar y así nosotras íbamos realizando metodologías y eso igual permitió diversificar las actividades, dándoles un enfoque más general. Es importante mencionar que yo con la profesora, como no teníamos planificación, yo no ingresaba en aula con ella a realizar la clase.
BL.2021.PR.F.SinEdad.3.19	Se realizaba la planificación más porque nosotras sentíamos que debía hacerse con el fin de que el contenido fuese significativo para los estudiantes.
BL.2021.PR.F.SinEdad.4.28	**Entrevistador:** Dentro del trabajo colaborativo que se da con la docente de Inglés **¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en el trabajo colaborativo con la/el docente de inglés?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.5.29	**Profesora a entrevistar:** Yo creo que el principal facilitador es la comunicación, el poder que da poder establecer si o si estas rutinas. Otro sería la disposición de la profesora Margarita, ya que, sin tener la obligación de hacerlo, se preocupaba de la necesidad de llevar a cabo el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el que la profesora se interese y vea esta necesidad de buscar la manera más idónea para todos los estudiantes, yo creo que es súper relevante.
BL.2021.PR.F.SinEdad.5.30	Otro facilitador adicional sería el tiempo, que, creo, en educación cuesta un poco, pero que resulta súper relevante. También, la retroalimentación que tuvimos con Sergio. El poder conversar con él, que era lo más pertinente, lo que sentía que le servía más en inglés, qué encontraba pertinente. Además, buscar caminos entre ambas partes en las metodologías que sirvieran para realizar las pruebas, ya que yo no ingresaba a las clases, por lo tanto, igual resultaba en un proceso de planificación en conjunto con la profesora, porque, de esta manera, se interiorizaba en qué contenido estaban pasando, cómo hacerlo, qué pruebas usar y, desde ahí, se mostraba la disposición de la

	profesora, ya que me enviaba las pruebas, los trabajos y nos coordinamos, por lo tanto, yo creo que ese fue el mayor facilitador.
BL.2021.PR.F.SinEdad.5.31	**Entrevistador:** Dentro de esta misma pregunta **¿Qué barreras puede mencionar que limitan el trabajo colaborativo con el/la docente de inglés?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.5.32	**Profesora a entrevistar:** Yo creo que, no es con la profesora en sí, sino que, a modo general, la principal barrera tiene que ver con que inglés no sea considerada una asignatura relevante de planificación, ya que se trabajan habilidades tan importantes como la comprensión lectora. Por lo tanto, hoy en día, es importante que los estudiantes lleguen a la asignatura y que puedan tener un segundo idioma, ya que es la base para que ellos puedan desarrollarse con el objetivo de aspirar a la universidad. Esa es la mayor barrera que existe. De hecho, que existan alumnos que se eximan de inglés también juega en contra, ya que después de nivelarlos una vez llegan a 1ro medio, es súper complicado porque no son los mismos contenidos. Esto está comprobado en base a estudios, ya que, mientras antes se desarrolle una segunda lengua, es mucho mejor.
BL.2021.PR.F.SinEdad.5.33	**Entrevistador:** Si, estamos como mal enfocado país mente en esto, el inglés abre puertas pero no estamos enfocados en desarrollarlo. Entonces continuamos, **¿Qué estrategias metodológicas conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido de la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.5/6.34	**Profesora a entrevistar:** Como mencioné anteriormente, nosotros utilizamos mucho las TICS como traductores o Word. También, utilizamos el audio como en el caso de Sergio. Material mucho más concreto y vivencial con Yarela, por ejemplo, si estábamos viendo los colores, que ella trajera algo del mismo color. En resumen, harto recurso oral y, en ciertos momentos, intentamos utilizar audiolibros en inglés y videos. Además, métodos más tradicionales como la utilización del papel en guías de reforzamiento, pero en general esa ha sido la dinámica de trabajo, siempre tratando de innovar y, sobre todo hoy en día con la pandemia, existen muchas páginas que sirven para tener material, ya que tienen juegos dinámicos y eso también ayudó para sacarle más potencial a estas metodologías.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.35	**Entrevistador:** Super y dentro de lo que respecta a las adecuaciones curriculares **¿Qué adecuación curricular conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.36	**Profesora a entrevistar:** En mi caso, por ejemplo, con los dos estudiantes con discapacidad visual, no se hacían mayores adecuaciones curriculares. Para el caso específico de Sergio, se cambiaba o eliminaba alguna pregunta

	que fuese mucho más visual, siempre enfocándonos en que conservara el mismo objetivo de aprendizaje.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.37	En el caso de Yarela tuvimos que trabajar con un PACI en inglés, sobre todo en 2do medio. Esto fue en el proceso de nivelación de contenido basado en vocabulario y en la base que uno si o si debe saber para poder graduarse.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.38	Además, debido a la pandemia, existieron otras adecuaciones curriculares que venían desde el gobierno, tuvimos que ir adecuando algunas, pero ninguna que fuese significativa. Por ejemplo, no se eliminaba contenido, sino que, en base al mismo, se desarrollaban nuevas metodologías, priorizando otros objetivos, realizando diversificación de respuestas de la estudiante.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.39	**Entrevistador: ¿Qué adecuación de acceso conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.40	**Profesora a entrevistar:** En inglés, por ejemplo, aunque no siempre, llegaba el libro en formato pendrive para un acceso más rápido. Además, en 2do o 3ro, recuerdo que llegaron libros en braille. Otra forma, como ya lo mencioné, son los videos, audios y lo que se puede ir incorporando, dependiendo de los contenidos que se van pasando.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.41	Los profesores de inglés, en general, siguen mucho la línea del libro. También, nosotras transcribimos los libros en braille, por lo que es súper importante saber lo que se va a trabajar.
	Entrevistador: ¿Saben más o menos cuando empezaron a llegar estos libros en Braille o Macrotipo?
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.42	Estos libros llegaron hace tiempo, de hecho, yo recuerdo que en cierto momento nosotros tuvimos una práctica en el colegio donde uno va a ver cómo realizan estos libros y todo el proceso. En el caso específico de este año, creo que Sergio no los fue a buscar, porque desde la modalidad online, esto es súper distinto, ya que se utilizan otras técnicas.
BL.2021.PR.F.SinEdad.6.43	En el caso de Sergio, él trabajaba desde su celular, entonces era mucho más accesible un PDF para el lector de pantalla que WORD, por lo tanto, todo se pasaba a PDF e íbamos trabajándolo después en la clase. Pero por lo que yo sé los libros llegan hace tiempo, un poco desfasados eso sí.
BL.2021.PR.F.SinEdad.7.44	**Entrevistador:** Dentro de esto **¿Qué recursos y/o materiales pedagógicos conoces y/o utilizas para optimizar la accesibilidad del contenido en la asignatura de inglés?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.7.45	**Profesora a entrevistar:** Bueno, como dije antes, el uso de tics como: traductores, audios, word, audiolibros, páginas web para crear dinámicas, y mucho material concreto con una estudiante en particular, como también

	guías en papel.
BL.2021.PR.F.SinEdad.7.46	**Entrevistador:** Y dentro de esto **¿Cómo impacta el trabajo colaborativo realizado con el docente de inglés, en relación con las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?**
BL.2021.PR.F.SinEdad.7.47	**Profesora a entrevistar:** Creo que el mayor impacto que pueden tener es que ellos lleguen a una clase y sientan que también está siendo para ellos. De manera que ellos se den cuenta que hubo una planificación previa, de que ya hay un material, un elemento, de que vean que queremos que ellos se integren de la misma manera, de que participen, de que cuando se realiza una pregunta al curso, ellos también pueden participar, yo creo que eso ha sido lo más beneficioso y, también, poder enfocarnos en las características específicas de los estudiantes, desde ahí va el enfoque de poder conocerlos, saber con qué metodología podemos llegar a ellos.
	Entrevistador: Es muy importante conocer, es lo importante para todo. Muchas gracias profesora xxx por participar de nuestra entrevista, no sé si alguna de mis compañeras quiera preguntarle algo para aportar con más información.
	Profesora a entrevistar: Creo que me fui atarantando a las preguntas lo siento.
	Entrevistador: No se preocupe, muchas gracias por responder todas nuestras preguntas y por su disposición, ayudándonos en este proceso.
	Profesora a entrevistar: Solo agradecerle por tomar inglés, porque es una asignatura muy relevante y ojala como país le demos la importancia que le debemos.

Instrumento de recolección de datos aplicado a docente de inglés.

Entrevista docente de inglés

Nombre del docente entrevistado:	**M.P.**
Fecha de Entrevista:	
Especialidad del docente:	**Docente con especialidad en inglés.**

El presente instrumento pretende realizar un estudio sobre el *"Trabajo colaborativo entre docente de Educación Diferencial e Inglés para Estudiantes con Discapacidad Visual"* en el Complejo Educacional Consolidada. Tiene por finalidad que los docentes de inglés y diferencial puedan compartir su percepción de las metodologías utilizadas en el trabajo colaborativo entre ambos.
El siguiente instrumento busca responder al siguiente propósito *general "Analizar el trabajo colaborativo entre el/la docente diferencial y el/la docente de inglés en estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual pertenecientes al PIE".* Además de los propósitos específicos que se adjuntan a continuación:

- Analizar la/las modalidad/es de trabajo colaborativo entre docente de inglés y educador/a diferencial.
- Identificar las estrategias para la entrega del contenido de la asignatura de inglés en estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual.
- Identificar los criterios de adecuación curricular y de acceso utilizados por ambos profesionales para los y las estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma
- Detallar los recursos y/o materiales conocidos y/o utilizados por ambos profesionales en la entrega de contenidos a los estudiantes con discapacidad visual

Entrevistador: Buenas Tardes profesora xxx, primero que nada, en nombre de mi grupo deseo darles las gracias por brindarnos su apoyo en esta intervención. Esta entrevista será meramente con fines académicos y su nombre no se verá reflejado.

Entrevistado: Entiendo, como les había comentado tienen toda mi disposición para realizar esto, agradezco la instancia y que me considerarán.

Entrevistador: Nuevamente muchas gracias, ¿alguna pregunta antes de comenzar?, como le comentamos en el contacto previo esta investigación busca recopilar información para el posterior análisis del trabajo colaborativo entre educadora diferencial y usted docente de inglés del Complejo Educacional Consolidada.

Entrevistado: Claro, lo recuerdo, estoy ansiosa por saber qué preguntarán (cara sonriente).

Entrevistador: ¡Esa es la actitud!, bueno profesora xxx ¿**Podría contarnos un poco de su experiencia laboral en general?**

Entrevistado: Oh ¿por dónde comenzar?, bueno primero que nada tengo 38 años de experiencia laboral…He trabajado en diferentes ciclos de la enseñanza: entre ellos Preescolar, Educación general básica., educación media Científico Humanista, Educación media Técnico Profesional uhmm específicamente en el área comercial, industrial y técnica … Entre lo técnico he trabajado en el área de vestuario y párvulos … Ohhh ahora que hago memoria también he trabajado en Educación de Adultos.

Además, formé la red de Docentes de Inglés de Puente Alto, del Programa Inglés Abre Puertas del Mineduc, siendo su coordinadora entre los años 2008 y 2018. Ahí trabajé 2 años como Coordinadora Técnica (reemplazante) en un Colegio Particular Subvencionado.

Entrevistador: woow me deja sorprendida tan amplia experiencia, y en campos tan distintos uno del otro, cuénteme, profesora xxx ¿**Qué la motivó a estudiar pedagogía en inglés?**

Entrevistado: Analizando y pensando detenidamente… siento que fue mi motivación por el aprendizaje del idioma y la intención de posteriormente estudiar administración, para trabajar como secretaria ejecutiva Bilingüe. Sin embargo, después de conocer el trabajo en educación decidí permanecer en esta área, descubrí mi vocación y aquí estoy 38 años después de ejercer la docencia.

Entrevistador: Es interesante lo que usted nos comenta profesora xxx, pues como dice no pensaba ejercer esta profesión, pero de cierta manera se fue enamorando de ella.

Entrevistado: ¡Si! los gustos cambian con los años y en ese transcurso fue mi vocación la cual hoy en día me llena.

Entrevistador: Me alegro profesora Margarita que se sienta satisfecha con su profesión, ahora cuénteme **¿Hace cuánto tiempo está trabajando en el establecimiento?**

Entrevistado*:* En el complejo Educacional Consolidada creo llevo 9 o 10 años… ah no no llevo 11 años, lo recuerdo porque anteriormente estuve en un colegio vespertino por dos años y luego vine a este, en donde llevo 11 años.

Entrevistador: Oh lleva bastantes años, y cuéntenos ¿**Cómo ha sido su experiencia en el establecimiento durante estos años?**

Entrevistado: Mi experiencia puedo decir, que ha sido muy buena ya que existe un muy buen clima laboral y el entorno del colegio es seguro. Tengo buena relación con el equipo PIE, nos llevamos bien las chiquillas, me llevo bien con mis estudiantes y demás compañeros de trabajo, el clima laboral es muy bueno, me siento contenta trabajando ahí.

Entrevistador: Es gratificante escuchar que se siente tan bien en su actual trabajo, se percibe cómoda y eso es lo que uno suele buscar en un puesto de trabajo. Ahora profesora xxx anteriormente **¿Había trabajado usted con estudiantes con Discapacidad Visual?**

Entrevistado: Antes de trabajar en este colegio había visto a personas ciegas, pero de primera instancia no me había tocado trabajar con ellos… Cuando llegué a este colegio comencé a

conocer y hablar con mis estudiantes cuando me percaté que en el curso había un estudiante con discapacidad visual, este se puede decir fue mi primer acercamiento.

Entrevistador: Entiendo, pero de igual manera como nos comentaba anteriormente usted tiene bastante experiencia en diversos contextos, así que este era un nuevo desafío. Es por ello profesora xxx que me surge la interrogante si usted **¿Alguna vez pensó en trabajar con estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: Sí, porque considero que la necesidad y motivación por el aprendizaje o adquisición del idioma inglés es transversal, no importando si hay alguna discapacidad o falta de recursos económicos.

Entrevistador: Claro como usted nos comenta no debe por qué ser un inconveniente o una barrera el tener discapacidad visual para aprender el segundo idioma... Ahora bien, quisiera saber más aspectos técnicos de su lugar de trabajo, entre ellos la modalidad de trabajo, como usted nos comentaba anteriormente que se lleva muy bien con el equipo PIE quisiera saber **¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con la educadora diferencial? *¿Considera adecuado el tiempo asignado en caso de que lo tenga?***

Entrevistado: La verdad no tenemos horas asignadas para reunirnos, esto lo hacemos por iniciativa propia, generalmente son dos horas mensuales en forma voluntaria, además establecemos contacto a través de correos institucionales, plataforma meet y WhatsApp. Debería existir algún tiempo para que las docentes de PIE puedan visitar el aula. Y de acuerdo al tiempo, como les decía antes, este tiempo no es asignado, todo el trabajo que se hace es de manera voluntaria por lo tanto el tiempo no es el adecuado. Tengo entendido que estas son decisiones que parten del Mineduc.

Entrevistador: ya que usted menciona, que no tiene horas no lectivas para trabajo colaborativo, nos puede contar entonces, **¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con la docente diferencial?**

Entrevistado: Generalmente suelo estar en reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes. **(Generalmente suelo estar en reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes.)
Debo decir que estas reuniones son de mutuo acuerdo y en forma voluntaria debido a que la asignatura de inglés no cuenta con horas especiales en planificación y apoyo en aula de PIE. Inclusive a veces hasta nos reunimos en pasillos a conversar de algunos estudiantes, esto siempre y cuando ambas tengamos tiempo.

Entrevistador: Claro, generalmente suelen ser horas PIE para lenguaje y matemáticas, por lo tanto, como usted comenta en sus tiempos libres de cierta manera, deben dejar tiempo para trabajar con la educadora diferencial…Ahora profesora xxx **¿Cree usted que existen barreras en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial? Podría mencionar algunas.**

Entrevistado: uhmmm, si existen barreras… Estas pueden ser como dije anteriormente que la asignatura de inglés no está en el apoyo que brinda el equipo PIE, siendo que puede que a algún estudiante le guste inglés y no cuente con esos apoyos… Otra barrera creo es la falta de tiempo, tanto mía como de la educadora diferencial… reunirse para realizar trabajo en conjunto, es casi imposible ya que legalmente inglés no tiene horas de trabajo colaborativo con equipo PIE; como comenté, inclusive a veces hasta nos reunimos en pasillos a conversar de algunos estudiantes, esto siempre y cuando ambas tengamos tiempo.

Entrevistador: Claro como usted comenta el no tener horas PIE para su asignatura, le dificulta trabajar con la educadora diferencial. Pero no solo podemos ver lo malo, puede comentarnos y enfocarnos ahora en… **¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial?**

Entrevistado: El gran facilitador diría yo que es la buena disposición y acogida por parte de las educadoras y su coordinadora técnica del establecimiento. Ya que siempre están dispuestas a trabajar para los estudiantes, buscando instancias de mejoras para ellos.

Entrevistador: ahhh. y de a acuerdo a lo que menciona anteriormente, **¿Qué estrategias metodológicas conoce y/o utiliza en la entrega de contenidos en su asignatura, con estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: Dentro de mi clase, utilizo mucho la herramienta de audio, con apoyo de celular para textos auditivos y grabaciones, además de los recursos propios del Programa de Integración (Braille). En cuanto al recurso humano, es importante destacar la solidaridad y compañerismo de los/as estudiantes para apoyar el trabajo de sus pares con discapacidad visual. Con un estudiante en particular (Sergio), se utilizó mucho el audio para que él aprendiera y audios de whatsapp. Después él, me enviaba audios con las respuestas, de esa manera yo retroalimentaba… escribía sus respuestas en braille también; trabajaba en equipo con sus compañeros… él era muy participativo. Y con Yarela, se utilizaban guías adecuadas en letras más grandes, con actividades más cortas, pero con el mismo objetivo.

Entrevistador: eso es súper positivo, ya que permite a los estudiantes empatizar con la situación de sus compañeros, además el uso de tecnología dentro del contexto pandemia, ha facilitado la conexión a distancia y nos hemos visto obligados a utilizar nuevas herramientas, a parte que estudiantes se manejan super bien en este aspecto, es la era tecnológica…. pasando a la siguiente pregunta, **¿Qué adecuación curricular conoces y/o utiliza para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: mmm... adecuaciones curriculares como tal, no se realizan. Ya que se espera que los y las estudiantes alcancen los mismos objetivos que el resto de sus compañeros y compañeras. Lo que sí hacemos, es acortar la actividad en algunos casos, pero siempre manteniendo el objetivo de aprendizaje del curso. Cualquier adaptación o decisión de uso de materiales, nace de la iniciativa de la docente de asignatura, que en este caso soy yo… y también de las docentes de PIE… En lo que corresponde a recursos didácticos tuve una estudiante que

usaba una máquina de escribir en Braille y este año un estudiante usó un recurso parecido a una plantilla. En este momento no recuerdo el nombre.

Entrevistador: esa máquina para escribir en braille se llama Perkins, por lo general cuando los establecimientos tienen estudiantes con discapacidad visual, deben contar con un tanto para que la use el estudiante, y además para que la educadora pueda adecuar el material. Y respecto a los recursos didácticos que menciona, es importante poder hacer uso de diversos materiales que permitan el acceso para los estudiantes que están dentro de la sala… Y continuando con el tema sobre el acceso, la siguiente pregunta dice así: **¿Conoce y/o utiliza alguna adecuación de acceso para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual? En caso de que utilice alguna ¿Podría mencionar o describir cuál o cuáles?**

Entrevistado: ¿a qué se refiere con el acceso? (cara de duda)

Entrevistador: el acceso tiene que ver con el uso de todos sentidos y los materiales pertinentes para que los estudiantes se acerquen o accedan a los aprendizajes, por ejemplo: describir imágenes, la iluminación dentro de la sala, el uso de material concreto, disposición del espacio físico, textos en macrotipo, todo aquel elemento que facilite el aprendizaje de los estudiantes.

Entrevistado: ahh eso si lo hago, dentro de mi clase trato de describir imágenes, de poner audios, de utilizar el material que está a disposición en braille, o en letra más grandes, objetos para que exploren con el tacto, por ejemplo, si tienen que describir algún objeto, lo tocan y van nombrando sus características, siempre busco objetos que puedan tener en la casa…Me guío mucho por el libro de la asignatura, que también llega en braille y en letra más grande para los de baja visión, estos libros también tienen formato de audiolibro, eso podría decir que son las adecuaciones de acceso… la verdad, en este momento no me acuerdo de otras, pero principalmente utilizo las que les nombré. Pero siempre colocando especial énfasis en la comunicación oral.

Entrevistador: usted menciona que utilizan audios, textos en braille y macrotipo, ¿**Qué otros recursos y/o materiales pedagógicos conoce y/o utiliza para la entrega de contenido en la asignatura de inglés?**

Entrevistado: Utilizamos Textos auditivos facilitados por la docente de inglés, o sea yo, y guías de aprendizaje para lectura, vocabulario, etc. adaptadas a Braille por las docentes de PIE, además la educadora se encarga de arreglar las guías en el formato, con letra más grande. La guía la hago yo… acorto la actividad y la profesora de PIE arregla el formato.

Entrevistador: me surge una pregunta respecto a eso, **¿en la biblioteca tienen material adecuado, por ejemplo, diccionarios o libros en Braille en inglés?**

Entrevistado: mmmmm… la verdad desconozco si en biblioteca hay diccionarios en braille o si hacen diccionarios en braille…. acá con los estudiantes para trabajar vocabulario usamos el traductor de Google.

Entrevistador: y por último para terminar con la entrevista, **¿Cómo impacta el trabajo colaborativo realizado con el docente de educación diferencial, en relación las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?**

Entrevistado: Pienso que el impacto que tiene nuestro trabajo influye de manera positiva en los y las estudiantes ya que se logra en cierta medida una apropiada integración y en algunas situaciones también *autonomía.*

Entrevistador Profesora xxx, muchas gracias nuevamente por su tiempo y colaboración, por su disposición y voluntad para apoyarnos en nuestra investigación.

Instrumento de recolección de datos aplicado a la docente de inglés con códigos y categorías.

Categorías:

- Trabajo colaborativo.
- Horas no lectivas.
- Metodologías, SE ENRAIZA CON:
  a. **Estrategias.**
  b. **Modalidad.**
- Adecuación curricular.
- Recursos.

Codificación:

Dos letras mayúsculas	Iniciales del entrevistador.
Cuatro números	Año de la entrevista.
Dos letras mayúsculas.	Iniciales del entrevistado
F o M	Género del entrevistado.
Dos números	Edad del entrevistado
Dos números.	Página de la transcripción de la entrevista.
Dos Números	Párrafo de la entrevista

Código:	**Texto:**
EP.2021. MP.F.58. 1.1	**Entrevistador**: Buenas Tardes profesora xxx, primero que nada en nombre de mi grupo deseo darles las gracias por brindarnos su apoyo en esta intervención. Esta entrevista será meramente con fines académicos y su nombre no se verá reflejado.
EP.2021. MP.F.58. 1.2	**Entrevistado:** Entiendo, como les había comentado tienen toda mi disposición para realizar esto, agradezco la instancia y que me considerarán.
EP.2021. MP.F.58. 1.3	**Entrevistador:** Nuevamente muchas gracias, ¿alguna pregunta antes de comenzar?, como le comentamos en el contacto previo esta investigación busca recopilar información para el posterior análisis del trabajo colaborativo entre educadora diferencial y usted docente de inglés del Complejo Educacional Consolidada.

EP.2021. MP.F.58. 1.4	**Entrevistado:** Claro, lo recuerdo, estoy ansiosa por saber qué preguntarán (cara sonriente).
EP.2021. MP.F.58. 1.5	**Entrevistador:** ¡Esa es la actitud!, bueno profesora xxx **podría contarnos un poco de su experiencia laboral en general**
EP.2021. MP.F.58. 1.6	**Entrevistado:** ¿Oh por dónde comenzar?, bueno primero que nada tengo 38 años de experiencia laboral…He trabajado en diferentes ciclos de la enseñanza: entre ellos Pre-escolar, Educación general básica., educación media Científico Humanista, Educación media Técnico Profesional uhmm específicamente en el área comercial, industrial y técnica … Entre lo técnico he trabajado en el área de vestuario y párvulos … Ohhh ahora que hago memoria también he trabajado en Educación de Adultos.
EP.2021. MP.F.58. 1.7	Además, formé la red de Docentes de Inglés de Puente Alto, del Programa Inglés Abre Puertas del Mineduc, siendo su coordinadora entre los años 2008 y 2018. Ahí trabajé 2 años como Coordinadora Técnica (reemplazante) en un Colegio Particular Subvencionado.
EP.2021. MP.F.58. 2.8	**Entrevistador:** woow me deja sorprendida tan amplia experiencia, y en campos tan distintos uno del otro, cuénteme profesora xxx **¿Qué la motivó a estudiar pedagogía en inglés?**
EP.2021. MP.F.58. 2.9	**Entrevistado:** Analizando y pensando detenidamente… siento que fue mi motivación por el aprendizaje del idioma y la intención de posteriormente estudiar administración, para trabajar como secretaria ejecutiva Bilingüe. Sin embargo, después de conocer el trabajo en educación decidí permanecer en esta área, descubrí mi vocación y aquí estoy 38 años después de ejercer la docencia.
EP.2021. MP.F.58. 2.10	**Entrevistador**: Es interesante lo que usted nos comenta profesora xxx, pues como dice no pensaba ejercer esta profesión pero de cierta manera se fue enamorando de ella.
EP.2021. MP.F.58. 2.11	**Entrevistado:** *¡Si! los gustos cambian con los años y en ese transcurso fue mi vocación la cual hoy en día me llena.*
EP.2021. MP.F.58. 2.12	**Entrevistador**: Me alegro profesora Margarita que se sienta satisfecha con su profesión, ahora cuénteme **¿Hace cuánto tiempo está trabajando en el establecimiento?**
EP.2021. MP.F.58. 2.13	**Entrevistado:** En el complejo Educacional Consolidada creo llevo 9 o 10 años… ah no no llevo 11 años, lo recuerdo porque anteriormente estuve en un colegio vespertino por dos años y luego vine a este, en donde llevo 11 años.

EP.2021. MP.F.58. 2.14	**Entrevistador:** Oh lleva bastantes años, y cuéntenos **¿Cómo ha sido su experiencia en el establecimiento durante estos años?**
EP.2021. MP.F.58. 2.15	**Entrevistado:** Mi experiencia puedo decir, que ha sido muy buena ya que existe un muy buen clima laboral y el entorno del colegio es seguro. Tengo buena relación con el equipo PIE, nos llevamos bien las chiquillas, me llevo bien con mis estudiantes y demás compañeros de trabajo, el clima laboral es muy bueno, me siento contenta trabajando ahí.
EP.2021. MP.F.58. 2.16	**Entrevistador:** Es gratificante escuchar que se siente tan bien en su actual trabajo, se percibe cómoda y eso es lo que uno suele buscar en un puesto de trabajo. Ahora profesora xxx anteriormente **¿Había trabajado usted con estudiantes con Discapacidad Visual?**
EP.2021. MP.F.58. 2.17	**Entrevistado:** Antes de trabajar en este colegio había visto a personas ciegas, pero de primera instancia no me había tocado trabajar con ellos… Cuando llegué a este colegio comencé a conocer y hablar con mis estudiantes cuando me percaté que en el curso había un estudiante con discapacidad visual, este se puede decir fue mi primer acercamiento…
EP.2021. MP.F.58. 3.18	**Entrevistado:** Antes de trabajar en este colegio había visto a personas ciegas, pero de primera instancia no me había tocado trabajar con ellos… Cuando llegué a este colegio comencé a conocer y hablar con mis estudiantes cuando me percaté que en el curso había un estudiante con discapacidad visual, este se puede decir fue mi primer acercamiento…
EP.2021. MP.F.58. 3.19	**Entrevistador:** Entiendo, pero de igual manera como nos comentaba anteriormente usted tiene bastante experiencia en diversos contextos, así que este era un nuevo desafío. Es por ello profesora xxx que me surge la interrogante si usted **¿Alguna vez pensó en trabajar con estudiantes con discapacidad visual?**
EP.2021. MP.F.58. 3.20	**Entrevistado:** Sí, porque considero que la necesidad y motivación por el aprendizaje o adquisición del idioma inglés es transversal, no importando si hay alguna discapacidad o falta de recursos económicos.
EP.2021. MP.F.58. 3.21	**Entrevistador:** Claro como usted nos comenta no debe por qué ser un inconveniente o una barrera el tener discapacidad visual para aprender el segundo idioma... Ahora bien, quisiera saber más aspectos técnicos de su lugar de trabajo, entre ellos la modalidad de trabajo, como usted nos comentaba anteriormente que se lleva muy bien con el equipo PIE quisiera saber **¿Cuántas horas no lectivas usted tiene y/o destina para el trabajo colaborativo con la educadora diferencial? *¿Considera adecuado el tiempo asignado en caso de que lo tenga?***
EP.2021.	**Entrevistado:** La verdad no tenemos horas asignadas para reunirnos, esto lo

MP.F.58. 3.22	hacemos por iniciativa propia, generalmente son dos horas mensuales en forma voluntaria, además establecemos contacto a través de correos institucionales, plataforma meet y whatsapp. Debería existir algún tiempo para que las docentes de PIE puedan visitar el aula. Y de acuerdo al tiempo, como les decía antes, este tiempo no es asignado, todo el trabajo que se hace es de manera voluntaria por lo tanto el tiempo no es el adecuado. Tengo entendido que estas son decisiones que parten del Mineduc.
EP.2021. MP.F.58. 3.23	**Entrevistador:** ya que usted menciona, que no tiene horas no lectivas para trabajo colaborativo, nos puede contar entonces, **¿Cuál es la modalidad de trabajo colaborativo que usted utiliza hasta el momento con la docente diferencial?**
EP.2021. MP.F.58. 3.24	**Entrevistado:** Generalmente suelo estar en reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes. **(Generalmente suelo estar en reuniones al menos una vez al mes para tomar decisiones sobre planificación, recursos didácticos y rendimiento de los/as estudiantes.) Debo decir que estas reuniones son de mutuo acuerdo y en forma voluntaria debido a que la asignatura de inglés no cuenta con horas especiales en planificación y apoyo en aula de PIE. Inclusive a veces hasta nos reunimos en pasillos a conversar de algunos estudiantes, esto siempre y cuando ambas tengamos tiempo.
EP.2021. MP.F.58. 4.25	**Entrevistador:** Claro, generalmente suelen ser horas PIE para lenguaje y matemáticas, por lo tanto como usted comenta en sus tiempos libres de cierta manera, deben dejar tiempo para trabajar con la educadora diferencial…Ahora profesora xxx **¿Cree usted que existen barreras en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial? Podría mencionar algunas.**
EP.2021. MP.F.58. 4.26	**Entrevistado:** uhmmm, si existen barreras… Estas pueden ser como dije anteriormente que la asignatura de inglés no está en el apoyo que brinda el equipo PIE, siendo que puede que a algún estudiante le guste inglés y no cuente con esos apoyos… Otra barrera creo es la falta de tiempo, tanto mía como de la educadora diferencial… reunirse para realizar trabajo en conjunto, es casi imposible ya que legalmente inglés no tiene horas de trabajo colaborativo con equipo PIE; como comenté, inclusive a veces hasta nos reunimos en pasillos a conversar de algunos estudiantes, esto siempre y cuando ambas tengamos tiempo.
EP.2021. MP.F.58. 4.27	**Entrevistador**: Claro como usted comenta el no tener horas PIE para su asignatura, le dificulta trabajar con la educadora diferencial. Pero no solo podemos ver lo malo, puede comentarnos y enfocarnos ahora en… **¿Qué facilitadores puede usted mencionar que están presentes en la modalidad de trabajo colaborativo con la educadora diferencial?**

EP.2021. MP.F.58. 4.28	**Entrevistado:** El gran facilitador diría yo que es la buena disposición y acogida por parte de las educadoras y su coordinadora técnica del establecimiento. Ya que siempre están dispuestas a trabajar para los estudiantes, buscando instancias de mejoras para ellos.
EP.2021. MP.F.58. 4.29	**Entrevistador:** ahhh.. y de a acuerdo a lo que menciona anteriormente , **¿Qué estrategias metodológicas conoce y/o utiliza en la entrega de contenidos en su asignatura, con estudiantes con discapacidad visual?**
EP.2021. MP.F.58. 4.30	**Entrevistado:** Dentro de mi clase, utilizo mucho la herramienta de audio, con apoyo de celular para textos auditivos y grabaciones, además de los recursos propios del Programa de Integración (Braille). En cuanto al recurso humano, es importante destacar la solidaridad y compañerismo de los/as estudiantes para apoyar el trabajo de sus pares con discapacidad visual. Con un estudiante en particular (Sergio), se utilizó mucho el audio para que él aprendiera y audios de whatsapp. Después él, me enviaba audios con las respuestas, de esa manera yo retroalimentaba… escribía sus respuestas en braille también; trabajaba en equipo con sus compañeros… él era muy participativo. Y con Yarela, se utilizaban guías adecuadas en letras más grandes, con actividades más cortas, pero con el mismo objetivo.
EP.2021. MP.F.58. 5.31	**Entrevistador**: eso es súper positivo, ya que permite a los estudiantes empatizar con la situación de sus compañeros, además el uso de tecnología dentro del contexto pandemia, ha facilitado la conexión a distancia y nos hemos visto obligados a utilizar nuevas herramientas, a parte que estudiantes se manejan super bien en este aspecto, es la era tecnológica…. pasando a la siguiente pregunta, **¿Qué adecuación curricular conoces y/o utiliza para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual?**
EP.2021. MP.F.58. 5.32	**Entrevistado:** mmm... adecuaciones curriculares como tal, no se realizan. Ya que se espera que los y las estudiantes alcancen los mismos objetivos que el resto de sus compañeros y compañeras. Lo que sí hacemos, es acortar la actividad en algunos casos, pero siempre manteniendo el objetivo de aprendizaje del curso. Cualquier adaptación o decisión de uso de materiales, nace de la iniciativa de la docente de asignatura, que en este caso soy yo… y también de las docentes de PIE… En lo que corresponde a recursos didácticos tuve una estudiante que usaba una máquina de escribir en Braille y este año un estudiante usó un recurso parecido a una plantilla. En este momento no recuerdo el nombre.
EP.2021. MP.F.58. 5.33	**Entrevistador:** esa máquina para escribir en braille se llama Perkins, por lo general cuando los establecimientos tienen estudiantes con discapacidad visual, deben contar con una tanto para que la use el estudiante, y además para que la educadora pueda adecuar el material. Y respecto a los recursos didácticos que menciona, es importante poder hacer uso de diversos materiales que permitan el acceso para los estudiantes que están dentro de la

	sala… Y continuando con el tema sobre el acceso, la siguiente pregunta dice así: **¿Conoce y/o utiliza alguna adecuación de acceso para la entrega de contenido en la asignatura de inglés para estudiantes con discapacidad visual? En caso de que utilice alguna ¿Podría mencionar o describir cuál o cuáles?**
EP.2021. MP.F.58. 5.34	**Entrevistado:** ¿A qué se refiere con el acceso? (cara de duda)
EP.2021. MP.F.58. 5.35	**Entrevistador:** el acceso tiene que ver con el uso de todos sentidos y los materiales pertinentes para que los estudiantes se acerquen o accedan a los aprendizajes, por ejemplo: describir imágenes, la iluminación dentro de la sala, el uso de material concreto, disposición del espacio físico, textos en macrotipo, todo aquel elemento que facilite el aprendizaje de los estudiantes.
EP.2021. MP.F.58. 6.36	**Entrevistado:** ahh eso si lo hago, dentro de mi clase trato de describir imágenes, de poner audios, de utilizar el material que está a disposición en braille, o en letra más grandes, objetos para que exploren con el tacto, por ejemplo, si tienen que describir algún objeto, lo tocan y van nombrando sus características, siempre busco objetos que puedan tener en la casa…. Me guío mucho por el libro de la asignatura, que también llega en braille y en letra más grande para los de baja visión, estos libros también tienen formato de audiolibro, eso podría decir que son las adecuaciones de acceso… la verdad, en este momento no me acuerdo de otras, pero principalmente utilizo las que les nombré. Pero siempre colocando especial énfasis en la comunicación oral.
EP.2021. MP.F.58. 6.37	**Entrevistador:** usted menciona que utilizan audios, textos en braille y macrotipo, **¿Qué otros recursos y/o materiales pedagógicos conoce y/o utiliza para la entrega de contenido en la asignatura de inglés?**
EP.2021. MP.F.58. 6.38	**Entrevistado:** Utilizamos Textos auditivos facilitados por la docente de inglés, o sea yo, y guías de aprendizaje para lectura, vocabulario, etc. adaptadas a Braille por las docentes de PIE, además la educadora se encarga de arreglar las guías en el formato, con letra más grande. La guía la hago yo… acorto la actividad y la profesora de PIE arregla el formato.
EP.2021. MP.F.58. 6.39	**Entrevistador:** me surge una pregunta respecto a eso, **¿en la biblioteca tienen material adecuado, por ejemplo diccionarios o libros en Braille en inglés?**
EP.2021. MP.F.58. 6.40	**Entrevistado:** *mmmmm… la verdad desconozco si en biblioteca hay diccionarios en braille o si hacen diccionarios en braille…. acá con los estudiantes para trabajar vocabulario usamos el traductor de google.*
EP.2021.	**Entrevistador:** y por último para terminar con la entrevista, **¿Cómo impacta**

MP.F.58. 6.41	**el trabajo colaborativo realizado con el docente de educación diferencial, en relación las necesidades de las/los estudiantes con discapacidad visual?**
EP.2021. MP.F.58. 6.42	**Entrevistado:** Pienso que el impacto que tiene nuestro trabajo influye de manera positiva en los y las estudiantes ya que se logra en cierta medida una apropiada integración y en algunas situaciones también autonomía.
EP.2021. MP.F.58. 6.43	**Entrevistador**: Profesora xxx, muchas gracias nuevamente por su tiempo y colaboración, por su disposición y voluntad para apoyarnos en nuestra investigación.

Tablas de consulta bibliográfica

Las siguientes tablas muestran bibliografía consultada para el estado del arte.

Nombre del Documento	"Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera"
Autor	M. E. Santana Rollán
Referencia Bibliográfica	Santana, 2003, Documento de PDF, *"Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la ientgración como variable en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera"* Extraído de : https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768097
Palabras Claves de Búsqueda	Enseñanza del inglés y discapacidad visual.
Palabras Claves del Artículo	Educación. Educación integrada. Enseñanza de idiomas. Enseñanza de inglés.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Dialnet
Descripción	Se presentan los resultados de un estudio comparativo sobre el conocimiento de la lengua inglesa como lengua extranjera en alumnos con deficiencias visuales graves y videntes, que pretendía comprobar la influencia de los sistemas de escolarización (educación integrada o centro específico) en el proceso de aprendizaje. Si bien se confirma que la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos, es necesario abordar adaptaciones metodológicas y recursos didácticos específicos que permitan a estos alumnos niveles de aprendizaje semejantes a los de sus compañeros.
Conceptos Abordados	Comunicación de la lengua inglesa, fluidez, entonación, corrección, acentuación, pronunciación, gramática, vocabulario, ortografía, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Observaciones	Como resultado de esta investigación se observó que los estudiantes sin discapacidad visual demuestran un mayor dominio en las cuatro destrezas. Destacar que los estudiantes con discapacidad visual tuvieron resultados más bajos en la prueba de comprensión auditiva, con ello cuestionando la creencia de que las personas con discapacidad visual son mejores en el aprendizaje de una lengua por la supuesta mayor sensibilidad auditiva. Por lo tanto, bajo estos resultados surge la necesidad de fomentar actividades de comprensión auditiva como una variable en el aprendizaje de una segunda lengua, esto independiente del grado de visión del estudiante. Así pues, los profesores de inglés que tengan estudiantes con algún tipo de déficit visual en sus aulas no deberían presuponer o contar con una sensibilidad auditiva especial en estos estudiantes. Como conclusión general esta investigación manifiesta las diferencias entre estudiantes con y sin discapacidad visual, no obstante, en estos últimos se debe desarrollar su audición para el aprendizaje de una lengua extranjera. Además de siempre adaptar el material y la metodología implementada para que tengan los mismos logros académicos que sus pares sin discapacidad. Considerar que esta investigación deja muchos vacíos, ya que la muestra investigada era muy variada y pequeña, es decir, tenían pocos estudiantes con discapacidad visual y entre ellos eran la mayoría con baja visión y aprendizaje del sistema de lectoescritura braille, con ello facilitando el estudio y no viendo otras variables que podrían dificultar el aprendizaje de la segunda lengua. Bajo ello, la síntesis de esta investigación es que todos pueden aprender una segunda lengua solo que, con adaptaciones, esa es la conclusión de la comparación realizada.

Nombre del Documento	Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual
Autor	María Lucía Quiroz Segura Guadalupe Palmeros y Ávila
Referencia Bibliográfica	Ávila/ Palmeros/ Quiroz, 2016, Documento PDF, *"Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual"* extraído de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349259
Palabras Claves de Búsqueda	Aprendizaje de segunda lengua en personas con discapacidad visual
Palabras Claves del Artículo	Educación inclusiva, discapacidad, ciego, estrategias de aprendizaje, segunda lengua

Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Dialnet
Descripción	En este estudio se presentan resultados de una investigación realizada en la División Académica de Educación y Artes, específicamente en la Licenciatura en Idiomas, cuyo objetivo fue analizar las estrategias utilizadas por una estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje de una segunda lengua. *Respecto al resultado, se logró identificar las cuatro estrategias más utilizadas por la estudiante: grabación de las clases a través de una laptop para luego escucharlas en casa cuantas veces fuera necesario, lo que le permitía aprender vocabulario, conceptos, o cosas nuevas que tal vez pasaron desapercibidas en su momento. Otra estrategia fue el escribir conceptos de las estructuras gramaticales, luego de haberlas estructurado en su mente. Una estrategia más fue pedir que sus compañeros le leyeran letras de las canciones, de esta manera podía comprender y aprender palabras nuevas para integrarlas a su vocabulario. Finalmente, una estrategia que le funcionó muy bien fue solicitar ayuda de los profesores cuando no había entendido bien, (*Palmeros/ Quiroz, 2016)
Conceptos Abordados	Inclusión, igualdad de oportunidades, discapacidad visual, metodología, habilidades, competencias, aprendizajes significativos. estilo de aprendizaje, recursos educativos.
Observaciones	Esta investigación se realizó en base solo a un sujeto de estudio y en educación superior, con ello no se visualiza que para todos funcionen esas adaptaciones, pues la investigación fue más experiencial y con un enfoque cualitativo. No obstante, bajo ello sirve la consigna en que se deben adaptar los recursos y la metodología al momento del aprendizaje de una segunda lengua en personas con discapacidad visual. Un punto a destacar en esta investigación es la estructura gramatical, ya que si bien la entrevistada conoce el sistema de lectoescritura braille en español, en inglés se le complica, pues escribe bajo la estructura gramatical del español, pero con las palabras en inglés. Con ello se debe trabajar todo un proceso para entender dicha estructura gramatical y en donde la metodología a usar cumple un rol fundamental.

Nombre del Documento	AUDIO JUEGO DESTINADO AL APRENDIZAJE DE INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON CEGUERA EN AULAS INCLUSIVAS “AULIN”
Autor	Caroline Julieth Moreno Rodríguez Gabriela Ojeda Castañeda
Referencia Bibliográfica	Moreno/Ojeda, 2018, documento Pdf, *“AUDIO JUEGO DESTINADO AL APRENDIZAJE DE INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON CEGUERA EN AULAS INCLUSIVAS “AULIN”* Extraído de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34708/1.pdf?sequence=6&isAllowed=y
Palabras Claves de Búsqueda	Aprendizaje de inglés en personas con discapacidad visual
Palabras Claves del Artículo	El artículo no expone palabras claves.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Encontrado por medio del navegador Google. Este documento es de la *PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL de Bogotá D.C*
Descripción	Este documento utiliza las siguientes metodologías a la hora de abordar la enseñanza de una segunda lengua: Narraciones de viajes a través del globo terráqueo, en donde el estudiante debe interiorizar el nuevo vocabulario. También se utilizan *cuatro tipos de fichas categorizadas en componentes gramaticales: Sustantivos, verbos, adjetivos, conectores “and”. Estas fichas tienen la palabra con su traducción correspondiente, impresas en tinta y escrito en Braille. Son 80 fichas, y 7 será el número base. Se reparten 7 fichas por jugador, el objetivo del juego es armar frases mediante la unión estratégica de palabras. El juego es por turnos, y se maneja una ficha por turno. En el centro de la mesa, cada jugador pone una ficha, con el fin de crear frases largas para acabar las fichas antes que sus contrincantes. Las fichas solo pueden unirse en estas combinaciones: Las frases siempre empiezan con una ficha de Pronombre y verbo. ● Pronombre y verbo + Adjetivo ● Pronombre y verbo + Sustantivo ● Pronombre y verbo + Adjetivo + Sustantivo ● Pronombre y verbo + Adjetivo + and + Adjetivo + Sustantivo ● Pronombre y verbo + Adjetivo + Sustantivo + and + Sustantivo Todas las frases deben terminar con un sustantivo.* (Moreno/Ojeda, 2018) Asimismo, se utilizan juego de mesa: por medio de un dispositivo que emite una dinámica auditiva pregrabada, la cual ordena presionar el pulsador cuando se escucha la palabra solicitada. Existen más de 30 pistas pregrabadas en las que se alternan las palabras por presionar.

	Finalmente, sugiere utilizar el Juego Institucional "Aulin"; *aplicación que guarda en una base de datos 1000 canciones distribuidas en niveles, módulos, unidades y lecciones de inglés para jugar una por clase. Cada canción aborda un tema dentro del syllabus del Marco Común Europeo de Lenguas, y usa ritmos musicales tales como rock, reggaeton, salsa, entre otros con el fin de que el niño retenga información gracias a la música y el juego.* (Moreno/Ojeda, 2018).
Conceptos Abordados	Educación inclusiva, Juegos, Discapacidad visual, Metodología, Música como método de enseñanza, Sistema braille, Sistema de representación auditivo, memoria: operativa y sensorial, Desarrollo psicológico de 10 a 12 años,
Observaciones	Como conclusión la investigación dice que el programa "Aulin" es el más inclusivo, además de ser *lúdico como herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua, ya que genera un espacio en el cual los estudiantes interactúan entre ellos, y el juego permite que el niño ponga a prueba sus habilidades competitivas, despertando los intereses de superar los retos lúdicos sin pensar en los retos académicos, sin embargo, la superación de estos retos lúdicos permite que el niño se dé cuenta de sus logros académicos. También exponen que el aprovechar los canales de percepción remanentes en los niños ciegos, en este caso el auditivo, potencializa el desarrollo de este canal en niños normovisuales* (Moreno/Ojeda, 2018). Basándose en esta investigación, se le da énfasis al desarrollo auditivo de los niños con discapacidad visual, contrario a investigaciones anteriores que rechazan el mito de que su audición está más trabajada y por ende aprenden más rápido la segunda lengua. No obstante, esta investigación sugiere nuevas metodologías a la hora de abordar el inglés, y que por lo tanto esta es una herramienta lúdica para hacer partícipes a todos los estudiantes en la actividad independiente de su discapacidad o no.

Nombre del Documento	Enseñanza de la lengua extranjera inglés en alumnado con discapacidad visual
Autor	Davinia Romero Sánchez
Referencia Bibliográfica	Romero, 2017, documento PDF, *"Enseñanza de la lengua extranjera inglés en alumnado con discapacidad visual"* Extraído de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5765/1/Romero_Snchez_Davinia_TFG_Educacin_Primaria.pdf

Palabras Claves de Búsqueda	Aprendizaje de inglés en personas con discapacidad visual
Palabras Claves del Artículo	Discapacidad visual, ceguera, lengua extranjera inglesa, sistema Braille, propuesta de intervención educativa.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Búsqueda en navegador Google, documento de la UNIVERSIDAD DE JAÉN Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Descripción	Dentro de las adaptaciones que se sugieren en este documento es escribir textos en braille y decirle al estudiante que los lea como él crea que se pronuncia. Luego se le solicita pronunciar palabras y decir su significado, Asimismo se le hace escribir frases simples en inglés con uso de regleta o máquina Perkins. De igual manera, se le escribe un número y se le solicita relacionarlo a como se escribe en inglés (todo esto en braille). A su vez, se hace uso de dictados y colorear donde corresponde con el uso de rotuladores. Se destaca que la metodología que se utilizará en el aula deberá ser flexible, es decir, que se puedan adaptar las actividades y la clase a nuestro alumno en medida de lo posible.
Conceptos Abordados	Enseñanza de la lengua extranjera inglés en Educación Primaria, discapacidad visual, sistema braille, enseñanza de la lengua extranjera inglés a niños con discapacidad visual, dificultades de aprendizaje.
Observaciones	El autor llega a la siguiente conclusión: *"los niños invidentes pueden aprender igual que el resto siempre y cuando se les lleven a cabo unas adaptaciones tanto en el centro como en el aula para facilitarles su estancia. Pueden presentar dificultades de aprendizaje, pero un buen docente que se implique verdaderamente podrá lograr que aprenda de todos modos. En lo que al inglés respecta, es importante el sistema Braille, pues será el que utilicen para aprender. Teniendo al alcance los materiales necesarios y un monitor, los niños ciegos pueden llegar a alcanzar los mismos resultados que sus compañeros de clase"* (Romero. 2017) Tal como en la investigación anterior, el trabajar una metodología innovadora y pensando en el estudiante con discapacidad el aprendizaje de la segunda lengua será similar al estudiante sin discapacidad.

Nombre del Documento	PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS DE LA COMUNA DE TOMÉ SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
Autor	Eugenia Benítez Olivares Luis Fuentes Pérez Luis Villegas Baeza
Referencia Bibliográfica	Benitez/ Fuentes/ Villegas, 2019, Documento PDF, "*PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS DE LA COMUNA DE TOMÉ SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD"* Extraido de : http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3617/4/Tesis%20Percepciones%20de%20docentes%20de%20Ingles%20de%20la%20comuna%20de%20Tomee%20hacia%20la%20inclusion%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad.Image.Marked.pdf
Palabras Claves de Búsqueda	Rol del educador diferencial en la enseñanza de inglés.
Palabras Claves del Artículo	Estudiantes con discapacidad, Necesidades Educativas Especiales, Profesores/as de inglés, Inclusión educativa.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Búsqueda en navegador de Google. Documento de la UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN PEDAGOGÍA EN INGLÉS
Descripción	La muestra consistió en 10 mujeres y 3 hombres, con una edad promedio de 37 años de edad y casi 10 de experiencia laboral. La entrevista abordó las siguientes conclusiones: 1. *Los/as profesores/as tienen confusiones con respecto a los conceptos de Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad.* 2. *El apoyo del personal del PIE es esencial para ayudarles en la preparación de material, evaluaciones, y estrategias para trabajar con estos/as estudiantes.* 3. *Los/as profesores/as valoran las capacitaciones como una forma de aumentar sus conocimientos y estrategias para abordar la inclusión en aula.* 4. *La formación del pregrado por parte de los/as profesores/as se ve como una herramienta necesaria para abordar la inclusión en las aulas.* 5. *El/la docente debe empoderarse del trabajo de la co-docencia para poder realizar mejores prácticas inclusivas y adecuaciones en el salón.* 6. *Se percibe la importancia de que el Ministerio avance en el tema de inclusión a través de la implementación de talleres y*

	capacitaciones para los/as docentes, como en la regulación de las mallas curriculares de las universidades. (Benitez/ Fuentes/ Villegas, 2019)
Conceptos Abordados	Discapacidad, NEE, TEA, TEL, TDA, Educación especial en Chile, formación docente del profesor de inglés y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad, Formación de los futuros profesores de inglés en el tema de inclusión en el Pregrado, apoyos adicionales a estudiantes con NEE,
Observaciones	A través de este documento se visualiza la falta de capacitación en el área de inclusión en los docentes de inglés. En donde su labor se ve impedida por la nula capacitación de sus centros de estudio. Por lo tanto, es primordial un trabajo colaborativo con el equipo PIE y por sobre con el educador diferencial, quien brinda el apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales preferentemente en la sala de clase regular con un mínimo de ocho horas y un máximo de diez horas pedagógicas semanales, proporcionando adaptaciones de material y de nuevas metodologías a implementar mediante la co-docencia con el docente de inglés.

Nombre del Documento	La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión
Autor	Felipe Rodríguez
Referencia Bibliográfica	Rodríguez, 2014, documento PDF, *"La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión"* Extraído de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
Palabras Claves de Búsqueda	Rol del educador diferencial en la enseñanza de inglés.
Palabras Claves del Artículo	Co-enseñanza. Trabajo colaborativo. Educación inclusiva. Trabajo docente. Mejoramiento educativo.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	Documento extraído de Google. Desde la página EDUCREA.
Descripción	*Cada comunidad educativa tiene el deber de realizar las modificaciones pertinentes según los requerimientos de su realidad. Además, cabe recalcar que la co-enseñanza no se reduce al ámbito de los Programas de Integración Escolar, pues puede ser practicada en los equipos SEP, entre docentes de un mismo nivel, de diferentes niveles y de diferentes*

	asignaturas, entre otras combinaciones. Es una adecuada estrategia para propiciar la transversalidad del currículum. *Asimismo, los objetivos estratégicos y líneas de acción de la organización escolar, seleccionando aquellos que serán apoyados directamente por la co-enseñanza, favoreciendo de este modo el logro de las metas de aprendizaje. Se deben determinar las asignaturas, niveles y modalidades educativas que serán involucradas en la co-enseñanza.* *En cuanto a los roles y responsabilidades, es importante que antes de iniciar el trabajo en las aulas se acuerden las funciones y tareas que corresponderán a cada miembro del equipo durante todo el proceso educativo, entendidas como una red de compromisos horizontales entre los miembros del equipo. Para ello se deben considerar los talentos y conocimientos de cada integrante (Villa et al., 2008), de modo que cada uno pueda aportar desde su área de experticia* (Rodriguez, 2014)
Conceptos Abordados	Co-enseñanza y sus beneficios, gestión del currículum, dimensión didáctica de aula, dimensión evaluación, trabajo colaborativo, planificación estratégica, control de desempeño, gestión del mejoramiento.
Observaciones	A través de este documento se visualiza que el aprendizaje de un estudiante no recae solo en el docente de aula, sino que debe haber todo un equipo detrás de este en apoyo a un aprendizaje significativo, priorizando los contenidos a trabajar y la forma en que estos se cumplan en beneficio del estudiante. Por lo tanto, es fundamental que los docentes de la asignatura de inglés generen una co- enseñanza y trabajo colaborativo con el fin de adaptar material, metodología, estrategias y actividades en fin del estudiante con discapacidad visual.

Nombre del Documento	Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?
Autor	Yasna Yilorm
Referencia Bibliográfica	Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, yyilorm@uach.cl
Palabras Claves de Búsqueda	Aprendizaje del inglés, estrategias inclusivas para aprender inglés.
Palabras Claves del Artículo	Inglés, comunicación en el aula, educación tradicional.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la	https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000300009

Biblioteca donde se encuentra	
Descripción	Este texto habla de cómo en Chile, en las escuelas públicas priorizan la repetición y traducción de léxico y la utilización explícita de la gramática. Presenta además metodologías usadas en las aulas tales como: *la internalización pasiva de contenidos, la reproducción mecánica, los aprendizajes memorísticos, los criterios curriculares que no suplen las necesidades de desarrollo de todos los estudiantes y/o del grupo de curso, la focalización en el proceso de enseñanza por sobre la calidad del aprendizaje, el maestro como poseedor y transmisor de conocimiento, la comunicación unidireccional, los libros como fuentes prácticamente exclusivas de contenido y los materiales educativos poco significativos. En conclusión, se observa un nulo desarrollo de los procesos metacognitivos.* Metodologías que según estudios internacionales están obsoletas y las cuales no favorecen al desarrollo cognitivo, social ni afectivo, lo cual limita a repetir y no a construir aprendizajes.
Conceptos Abordados	Proceso enseñanza aprendizaje, características de los planes de estudio en 6° básico, componentes humanos y componentes culturales en el proceso de aprendizaje.
Observaciones	El documento presenta a grandes rasgos las estrategias utilizadas en escuelas públicas chilenas el cómo se enseña la asignatura de inglés. Las fortalezas y las debilidades que presenta en el sistema educativo chileno, en cómo al profesor de inglés se le vuelve cómodo y eficaz este método. No se destaca el desarrollo de actitudes tales como: interés, motivación, solo se limita a repetir palabras y a la traducción de textos, los cuales en ocasiones no corresponden a la realidad que viven los estudiantes. Por ejemplo: "*De la misma manera, la autora recomienda tener especial cuidado con la forma en que se presenta la unidad Let's Travel, considerando que viajar y vacacionar no son derechos sociales en Chile, sino más bien privilegios de quienes poseen los recursos." (Yilorm 2016)*

Nombre del Documento	ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS
Autor	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la Universidad Alberto Hurtado.
Referencia Bibliográfica	MINEDUC
Palabras Claves de Búsqueda	Orientaciones para inglés, perfil del profesor de inglés.
Palabras Claves del Artículo	Orientaciones Disciplinarias, Orientaciones Pedagógicas.
Ubicación (Dirección Electrónica Específica) y/o clasificación topográfica de la Biblioteca donde se encuentra	https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Ingl%C3%A9s.pdf
Descripción	Los estándares se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores en inglés, en tanto éstos son un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas. Finalmente, los estándares tienen la finalidad de comunicar a la sociedad, y en especial al campo de las profesiones, una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la docencia debe poseer al ingresar a la enseñanza de su asignatura en la Educación Básica y en la Educación Media
Conceptos Abordados	Cómo se elabora un estándar, de acuerdo a las competencias que debe tener un egresado de la carrera de pedagogía en inglés; Estándares disciplinarios los cuales abordan los conocimientos y actitudes que se esperan de un egresado; estándares pedagógicos que comprende el conocer a sus estudiantes y cómo aprenden, conocer el curricular, entre otros aspectos.
Observaciones	Este documento presenta el perfil de egresados de la carrera de pedagogía en inglés, proporcionando orientaciones sobre los saberes mínimos que todo egresado debe dominar al finalizar su formación académica. Este documento se centra solo en el desempeño esperado por el docente en el aula regular o las competencias que debe tener.