



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

1

Una mirada hacia la inclusión desde la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana

Memoria para optar al título de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en
Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Autoras:

Tamara Alvear Henríquez
Claudia Carvajal Acosta

Profesora guía:
Rosa Nilo Cea

Santiago de Chile, Abril del 2025

Autorizado para Sibumce Digital

2025, Tamara Alvear Henríquez y Claudia Carvajal Acosta

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

Agradecemos profundamente a todas las personas que nos acompañaron en este extenso proceso. Destacamos la presencia y guía de nuestra profesora Rosa Nilo, quien aportó con su calidez y reflexión crítica respecto al trabajo realizado. También agradecemos a nuestras familias por confiar siempre en nosotras y en nuestra vocación docente, otorgándonos la posibilidad de ser profesionales en el área que nos representa y moviliza. Asimismo, les damos las gracias a nuestras amistades, tanto las que fueron conformadas en la universidad como quienes nos han acompañado a lo largo de la vida. Por último, agradecemos a nuestras parejas por toda la paciencia, tolerancia y cariño que nos brindaron incondicionalmente durante todo el proceso y sobre todo en los momentos más desafiantes.

Tabla de contenidos

I. Introducción.....	9
II. Planteamiento del problema.....	11
III. Marco conceptual.....	20
1. Inclusión.....	20
2. Políticas públicas en Chile.....	24
3. Aprendizaje y desarrollo.....	26
4. Clima de aula.....	29
5. Rol docente y Co-docencia.....	32
IV. Marco metodológico.....	39
1. Enfoque investigativo.....	39
2. Escenarios y sujetos de investigación.....	40
3. Herramientas de recolección de la información.....	41
4. Análisis de la información.....	46
5. Criterios de rigor.....	47
V. Análisis descriptivo de los discursos de los/as docentes.....	49
1. Co-docencia.....	49
1.1. Rol docente.....	49
1.2. Relaciones en la co-docencia.....	51
1.3. Trabajo colaborativo.....	54
1.4. Gestión pedagógica.....	57
2. Clima de aula.....	59
2.1. Relaciones interpersonales.....	60
2.2. Sentido de pertenencia.....	62
2.3. Diversidad en el aula.....	63
2.4. Convivencia escolar.....	64
3. Aprendizaje.....	66
3.1. Desarrollo cognitivo.....	66
3.2. Desarrollo social.....	67
3.3. Desarrollo emocional.....	68
3.4. Evaluación.....	71
3.5. Diversificación y adecuación.....	74
VI. Análisis descriptivo de observaciones.....	78
1. Dominio del saber.....	78
2. Dominio del saber hacer.....	79
3. Dominio del saber ser.....	80
4. Dominio del saber y saber hacer.....	83
5. Dominio del saber ser y saber hacer.....	85
6. Dominio del saber, saber hacer y saber ser.....	86

VII. Análisis interpretativo.....	88
1. Co-docencia.....	88
1.1. Rol docente.....	88
1.2. Relaciones en la co-docencia.....	92
1.3. Trabajo colaborativo.....	95
1.4. Gestión pedagógica.....	97
2. Clima de aula.....	99
2.1. Relaciones interpersonales.....	100
2.2. Sentido de pertenencia.....	102
2.3. Diversidad en el aula.....	103
2.4. Convivencia escolar.....	104
3. Aprendizaje.....	106
3.1. Desarrollo cognitivo.....	106
3.2. Desarrollo social.....	107
3.3. Desarrollo emocional.....	109
3.4. Evaluación.....	111
3.5. Diversificación y adecuación.....	115
VIII. Conclusiones y proyecciones.....	117
IX. Bibliografía.....	122
X. Anexos.....	133
Autorización SIBUMCE	
Entrevista DD1	
Entrevista DD2	
Entrevista DD3	
Entrevista DR1	
Entrevista DR2	
Entrevista DR3	
Hoja de ruta memoria	
Matrices Entrevista Escuela 1	
Matrices Entrevista Escuela 2	
Matrices Entrevista Escuela 3	
Matrices Observación Escuela 1	
Matrices Observación Escuela 2	
Matrices Observación Escuela 3	
Observaciones Escuela 1	
Observaciones Escuela 2	
Observaciones Escuela 3	
Solicitud de Validez	
Validación de Instrumentos	

Resumen

Los diversos escenarios pedagógicos de la Región Metropolitana presentan desafíos en cuanto al conocimiento de cómo llevar a cabo una co-docencia en equipo, equitativa e interdisciplinaria que responda a las necesidades de cada uno de los/as estudiantes, favoreciendo el clima de aula inclusivo y los procesos de aprendizaje. En este sentido, la presente investigación está centrada en visualizar las posibles relaciones que se vivencian en los procesos de co-docencia interdisciplinaria, el clima de aula inclusivo y el aprendizaje estudiantil. Para ello, se realizó una investigación de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, en donde se utilizaron como instrumentos de recolección de información la observación no participante y entrevistas de tipo semiestructuradas a docentes que se encuentran experimentando la co-docencia en 3 contextos socioeducativos, seleccionados de manera intencionada, ante lo cual, pudo evidenciar que la co-docencia interdisciplinaria presenta diversas influencias tanto en la construcción de un clima de aula inclusivo como en el aprendizaje estudiantil, de manera que se posiciona como un punto clave para el enriquecimiento de las comunidades educativas, en pos de la inclusión y validación de las diversidades.

Palabras clave: Co-docencia, Clima de aula, Aprendizaje, Inclusión.

Abstract

The diverse pedagogical scenarios of the Metropolitan Region present challenges regarding the knowledge of how to carry out a team, equitable and interdisciplinary co-teaching that responds to the needs of each of the students, favoring an inclusive classroom climate and learning processes. In this sense, the present research is focused on visualizing the possible relationships that are experienced in the interdisciplinary co-teaching processes, the inclusive classroom climate and student learning. For this purpose, a qualitative research with a phenomenological design was carried out, where non-participant observation and semi-structured interviews with teachers who are experiencing co-teaching in 3 socio-educational contexts, selected intentionally, were used as instruments for data collection. In this way, it was possible to demonstrate that interdisciplinary co-teaching has diverse influences both in the construction of an inclusive classroom climate and in student learning, so that it is positioned as a key point for the enrichment of educational communities, in pursuit of inclusion and validation of diversities.

Key words: Co-teaching, Classroom climate, Learning, Inclusion.

I. Introducción

El presente escrito, se enmarca dentro de la visualización de vacíos investigativos en torno a cómo llevar a cabo una co-docencia en equipo, equitativa e interdisciplinaria que responda a las necesidades de cada uno de los/as estudiantes y que favorezca tanto el clima de aula inclusivo como el aprendizaje al interior del aula, sin segregaciones metodológicas desde la diferencia, y que esté orientada en los contextos educacionales chilenos, considerando la existencia de leyes y decretos que apuntan hacia esta co-docencia y trabajo interdisciplinario, pues, no se evidencia un total abordaje y entendimiento de ellos en la práctica, por lo que se presenta la interrogante sobre ¿Cuál es la relación entre la co-docencia interdisciplinaria y sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?

A partir de aquello, surge el objetivo principal de la investigación, correspondiente a analizar la relación existente entre la co-docencia interdisciplinaria, sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, ante lo cual, se desprenden los objetivos específicos referidos a Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana; Caracterizar los climas de aulas inclusivos en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria; e Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

De esta manera, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y de tipo hermenéutica, pues, a partir de un análisis de contenido cualitativo, se pretende dar conocer los discursos de quienes se encuentran vivenciando la co-docencia interdisciplinaria en las aulas regulares de Chile, buscando comprender las realidades socioeducativas e interpretar sus experiencias del fenómeno de la co-docencia y su relación con el clima de aula y aprendizaje del estudiantado.

Asimismo, como escenarios, fueron seleccionados un total de 3 centros educacionales con dependencia de un Servicio Local de Educación Pública o Municipal y altos índices de vulnerabilidad, los cuales se definieron por ser escuelas de aula regular con Programa de Integración Escolar, de los sectores Norte, Sur, Oriente y/o Poniente de la Región Metropolitana. En este sentido, los/as sujetos de estudio correspondieron a docentes de

asignatura y docentes diferenciales que ejercen la co-docencia interdisciplinaria en la enseñanza básica, entre los cursos de 1° a 6° Básico, específicamente en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

II. Planteamiento del problema

En el presente escrito se expondrán los principales antecedentes con respecto a la Inclusión, desde concepciones como el Aprendizaje, Clima de Aula, y Co-docencia interdisciplinaria, desarrollados en el marco de los diferentes contextos suscritos a Educación chilena, de manera que se realizará un recorrido por las políticas públicas educacionales, sus principales perspectivas adyacentes y cómo se vivencian al interior de las aulas.

Para comenzar, se considera el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (Fernández, 2004) que plantea la visualización integral del ser humano a raíz de la concatenación de los diversos ambientes en los que se moviliza, influyendo directamente en su construcción identitaria y desarrollo evolutivo. Desde esta perspectiva, se observa el Macro contexto que envuelve a un/a sujeto/a, considerando sus sistemas de creencias, aspectos culturales y políticas públicas.

En este sentido, históricamente se ha visualizado la idealización de una figura humana estandarizada correspondiente a la única válida dentro del medio social, estableciendo el concepto de lo normal y anormal, donde la anormalidad representa una figura de cuerpo incompleto e inadecuado (Almeida & Angelino, 2012). A causa de aquello, han surgido nuevas perspectivas de neurodiversidad y equidad, donde se ha ido constituyendo un modelo inclusivo que implica la aceptación de la otra persona, en una deconstrucción de los imaginarios sociales preestablecidos por la cultura hegemónica (Zúñiga y Luque, 2021).

Dichos imaginarios sociales, dentro del ámbito de la educación dieron paso al concepto de integración, el cual consiste en incorporar a los/as niños/as en situación de discapacidad dentro de la escuela, pero sin realizar ningún cambio dentro de la misma (López, 2006), estableciendo así, las bases de un quehacer pedagógico a partir de una lógica integradora que surge del modelo biomédico focalizado en el déficit (López et al., 2018). Por medio de esta lógica, se busca “la adaptación de la o el estudiante -diferente- al contexto escolar -normal-” (Matus & Rojas, 2015), restringiendo el acceso y la permanencia dentro del sistema educacional a todo/a/ estudiante perteneciente a la que será considerada como otredad.

Sin embargo, actualmente han surgido nuevas movilizaciones en pos de la inclusión que se han focalizado en redefinir las concepciones y prácticas dentro del ámbito educativo,

visualizándola como un proceso sin fin que tiene relación con la reestructuración de los sistemas de participación y sus ajustes dentro de la cultura, promoviendo así, valores inclusivos que consideran y dan voz a las demandas de toda la comunidad por igual (Booth y Ainscow, 2015), de manera que la educación se define a partir de relaciones democráticas, en las que prevalece la cooperación, la tolerancia y la libertad para la construcción de un nuevo proyecto de sociedad y humanización (López, 2006). De este modo, ha surgido la premisa de una Educación Inclusiva que según Matsuura (Crisol Moya et al., 2015) “procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso” (p. 256).

A partir de lo anterior, surgen diversas movilizaciones a nivel internacional que buscan garantizar una educación inclusiva desde la transformación de un modelo basado en el déficit hacia un modelo social de derechos, donde se propone la realización de todos los apoyos personalizados que sean necesarios para la accesibilidad integral de las personas, en una lógica de acompañamiento permanente en los entornos comunitarios, promoviendo su participación y óptimo desarrollo (Plena Inclusión España, 2022). Desde aquellas perspectivas, se comienza a generar un proceso hacia la educación inclusiva a nivel mundial, estableciendo y otorgando una guía y herramientas para llevar a cabo esa transformación social.

En este sentido, desde el impacto de los movimientos internacionales, en la realidad chilena según Rubio Aguilar (2017):

La inclusión educativa, ha emergido desde las transformaciones producidas en la educación especial, por lo que, al surgir desde este espacio, ha contribuido a que se originen distintas problemáticas producto de la tradición biomédica que presenta la educación especial en términos históricos, entorpeciendo de cierta manera, el desarrollo y avance de los discursos en las comunidades inclusivas (p. 201).

Es decir, la inclusión en Chile se ha visto transversalizada por una visión institucional enfocada en las diferencias del estudiantado, lo cual, ha propiciado la construcción de una escuela y estudiante normal (Matus & Rojas, 2015). Desde esta perspectiva, nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepción que categoriza a los/as estudiantes que presentan mayores dificultades dentro del proceso de aprendizaje, en comparación al resto

de los estudiantes y lo estandarizado por el currículum (Crisol Moya et al., 2015). De este modo, la orientación hacia la integración en los contextos educativos ha provocado una confusión pedagógica que genera desventajas a causa de una categorización estudiantil a partir de una hiperfocalización de las limitaciones de aquellos/as estudiantes que son vistos/as como diferentes (Rubio, 2017).

En este contexto, se presentan antecedentes desde la década de los 90, donde se promulga el Decreto de Educación N°490/90, que establece programas de integración individual, surgiendo movilizaciones a partir de políticas públicas para el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales (Marfán, 2013), instaurando así, los cimientos para la implementación próxima del Programa de Integración Escolar (PIE) en el año 2009, que según Mineduc (2009), es de tipo inclusivo y busca el logro de aprendizajes por parte de todo el estudiantado. Por el contrario, la literatura expone una discrepancia tanto en su nombre como en su metodología de trabajo al efectuarse desde la lógica integradora (Núñez-Muñoz et al., 2020), donde esta misma constituye una barrera cultural para la inclusión (López et al., 2018).

Asimismo, dentro de las políticas públicas incorporadas en Chile, primeramente, se establece la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), que establece un marco normativo dentro de la educación, regulando la defensa de los derechos dentro de las comunidades educativas, buscando garantizar la calidad y equidad. A partir de aquello, se abren caminos para la consolidación de nuevas normativas legales, como el Decreto N°170 (2009) como un marco normativo para definir al estudiantado que presenta NEE y será beneficiario de la subvención correspondiente, avanzando unos años más adelante hacia la implementación del Decreto 83 (2015) el que otorga orientaciones para realizar adecuaciones curriculares a aquellos/as estudiantes que presentan NEE y pertenecen al Programa de Integración Escolar. Paralelamente, surge la Ley de Inclusión N° 20.845 (2015), que promueve la no discriminación y admisión de todo el estudiantado, prohibiendo todo fin de lucro dentro de la educación. Por último, el más reciente avance en torno al modelo inclusivo en Chile corresponde a la Ley TEA N° 21.545 (2023), en la cual se explica la ley de promoción de la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y de educación.

Por otro lado, desde el enfoque ecológico mencionado anteriormente, se plantea la existencia de un Micro contexto referente a las relaciones interpersonales en un entorno

determinado (Fernández, 2004). De esta manera, el aula corresponde al Micro contexto, visualizándose como una comunidad de aprendizaje, donde nace la interrelación a través del diálogo e intercambio de significados, experiencias, emociones y sentimientos, los que constituyen el espacio cultural en el que se movilizan las identidades (López, 2006).

A partir de lo anterior, se comprende el aprendizaje como un proceso fundamental en los espacios educativos, teniendo un origen constructivista determinado por la integración, procesamiento y asociación de la información obtenida del medio y su práctica en actividades variadas y novedosas (Guillén, 2017). A su vez, Dehaene (2017) plantea el aprender cómo la transformación de la información que se recibe de la realidad y sus estructuras, hacia la utilización de dichos conocimientos para la creación de ideas más profundas y abstractas para ser aplicadas en situaciones nuevas.

Asimismo, Guillén (2017) propone que “los seres humanos somos seres sociales, y las relaciones en el aula entre compañeros, o entre los alumnos y el profesor tienen una enorme incidencia sobre el aprendizaje” (p. 60), por lo que dentro de los procesos de aprendizaje también toma relevancia la disposición emocional del estudiantado, pues, la cognición depende directamente de la emocionalidad (Ibarrola, 2014).

En este sentido, se piensa que las dificultades y éxitos dentro del aprendizaje se deben netamente al orden cognitivo, no obstante, las competencias emocionales también inciden en dicho proceso (Ibarrola, 2014), ya que, para el desarrollo de las distintas capacidades, es necesario el sentimiento de seguridad dentro del espacio social, que permita conocer, compartir, crear, moverse y descubrir con tranquilidad y certeza (Guillén, 2017).

A partir de aquello, toma especial relevancia el espacio educativo en el que se llevan a cabo estos procesos de aprendizaje, ya que el aula corresponde al ambiente donde el estudiantado se relaciona y desenvuelve la mayor parte de su tiempo (Crisol Moya et al., 2015), resultando significativo visualizar el clima de dichas relaciones en conexión con el concepto de inclusión, entendiendo que el nivel de afectividad percibido por las, los y les estudiantes en este ambiente de aula influye de forma significativa en su aprendizaje y desarrollo personal, además, la calidad de este espacio de aprendizaje corresponde a un requerimiento básico para lograr aulas inclusivas (Iglesias Díaz y Romero Pérez, 2021), surgiendo así, un clima de aula representativo de la calidad de relaciones en el contexto educativo. Al respecto, Suero et al., (2021) proponen el concepto de clima de aula como:

Un concepto subjetivo e individual que se enfoca desde diferentes perspectivas (Pérez et al., 2009). López y Bisquerra (2013, p. 65) lo definieron como «la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno (...)». Así pues, podría entenderse que este concepto está compuesto de tres variables como son el vínculo docente-alumno, el vínculo entre alumnos y el clima que emerge de esta doble relación entre alumnos y profesores (p. 435).

En otras palabras, el clima de aula corresponde a la manera en cómo los/as estudiantes visualizan sus vínculos y relaciones interpersonales dentro del aula, tanto con sus pares como con el/la docente. Asimismo, un clima de aula inclusivo tiene como bases el respeto y la atención a las individualidades existentes en él, para el establecimiento de un sentido de pertenencia dentro del grupo escolar, existiendo beneficios en cuanto al sentimiento de seguridad en el estudiantado tras la construcción de un clima de aula positivo definido por la calidez, autorización e inclusión (Iglesias Díaz y Romero Pérez, 2021). Igualmente, según Yucra y Maribel (2022) un clima de aula positivo se caracteriza por una sensación de bienestar general arraigado a un sentimiento de confianza, implicancia en el aprendizaje e interacción nutricia entre pares que favorece el desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido, el rol docente constituye un importante agente para la creación de un clima de aula positivo y aprendizaje estudiantil, pues, Yucra y Maribel (2022) plantean que la figura pedagógica requiere de un profundo conocimiento de las representaciones estudiantiles en cuanto a su valoración del ambiente escolar e interpersonal, para lo cual Suero et al., (2021) proponen que “el docente debe ser emocionalmente competente, de tal forma que sea capaz de entender las individualidades personales para que todos los alumnos se sientan comprendidos y respetados” (p. 435).

Dicho rol docente, en la actualidad, se encuentra a la base de la implementación de la Ley 20.845 de Inclusión (2015), la cual indica que PIE y sus profesionales deben transitar a un cambio de mirada hacia un enfoque más inclusivo, en la busca de la eliminación de barreras existentes en el contexto escolar, teniendo a la base el Decreto 83 (2015) que propone la diversificación curricular, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza. También se considera el Decreto 170 (2009), que refuerza lo planteado en el decreto anterior y establece los parámetros para un trabajo interdisciplinario entre docentes y otros profesionales

especializados (Ministerio de Educación, 2016).

En el marco del clima de aula inclusivo y las responsabilidades docentes para su realización desde las políticas públicas, se establece el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular, educadores/as diferenciales y asistentes de la educación (Urbina Hurtado et al., 2017), presentando así, los parámetros para un trabajo interdisciplinario, entendiendo dicho término como el ejercicio complementario de distintas disciplinas que llevan a cabo acciones concretas de manera integrada para atender a las diversas necesidades, enriqueciéndose mutuamente en una construcción unificada de los aprendizajes (Araya et al., 2020). De forma similar, Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla (2017) plantean que:

La atención de casos desde un enfoque interdisciplinario pretende erradicar las ficciones existentes en el campo de la Educación Especial, en específico cuando se dice que el diagnóstico, la atención y la evaluación de las personas con discapacidad es competencia exclusiva de los especialistas en este campo disciplinario, y que es ajeno o distante a la práctica docente del profesor de aula regular. (p. 6).

Es por esto que, el trabajo interdisciplinario, requiere de un cambio de estilo y perspectiva a nivel institucional, que garantice y promueva el intercambio y análisis de información de manera colectiva, superando el temor de salir de la zona de confort de este trabajo desde una perspectiva personal y de tal forma poder incidir en la toma de decisiones compartidas desde el establecimiento de un diálogo e intercambio con docentes y profesionales de otras disciplinas, para así, llevar a cabo una intervención pedagógica más adecuada al estudiantado (Araya et al., 2020; Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla, 2017), lo cual, es posible de lograr por medio de relaciones de cooperación y/o complementariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lugo-López y del Carmen Pérez-Almagro, 2022) entre docentes.

Desde aquí, en el trabajo interdisciplinario, surge la concepción de co-docencia comprendida como la realización de estrategias diversas entre docentes para responder a las demandas educativas dentro de una misma aula (Díaz et al., 2022), estructurando un accionar pedagógico unificado donde “la colaboración requiere paridad, reciprocidad y capacidad para compartir, en el marco de una comunicación abierta que permita negociar las diferencias en las formas en que desarrollan fines compartidos” (Urbina Hurtado et al., 2017, p. 370) y de esta manera, poder generar estrategias de trabajo en conjunto, a través del diálogo, donde se

busque propiciar el más óptimo desarrollo del estudiante.

Asimismo, para poder llevar a cabo esta co-docencia deben estar presentes las destrezas individuales del docente relacionadas a la comunicación asertiva, el estudio profesional de la propia disciplina, apoyos administrativos y condiciones desde el establecimiento, para así, establecer una praxis pedagógica enfocada en compartir y unificar aspectos de la docencia como el desarrollo de planificaciones, evaluaciones, responsabilidades y expectativas (Díaz et al., 2022; Urbina Hurtado et al., 2017). Este trabajo en conjunto presenta beneficios, dentro de los cuales se destacan la diversificación e intensificación de la enseñanza y los contenidos propuestos en el currículum, la generación de una coherencia entre dos disciplinas que abarcan los mismos contenidos, pero de forma separada y, por último, el favorecer la cooperación dentro del clima de aula (Urbina Hurtado et al., 2017).

A su vez, se plantea desde el ámbito investigativo, la existencia de diversos tipos de co-docencia, que Rodríguez Rojas y Ossa Cornejo (2014) explican como la **Co-enseñanza de observación**, donde un/a docente dirige la clase mientras otro/a observa al grupo; la **Co-enseñanza de apoyo**, consistente en que un/a docente conduce la clase y el/la otro/a presta apoyo individual; la **Co-enseñanza en grupos simultáneos**, donde se divide la clase en dos grupos trabajando de forma paralela; la **Co-enseñanza de rotación entre grupos**, en la cual los/as docentes con grupos diferentes de estudiantes y se rotan; la **Co-enseñanza en estaciones**, donde se generan estaciones de trabajo rotativo repartidas entre docentes; la **Co-enseñanza alternativa** en la que un/a docente trabaja con toda la clase mientras el/la otro/a docente se focaliza en un grupo; la **Co-enseñanza complementaria**, donde un/a docente dirige la clase y el/la otro/a docente complementa con ejemplos o explicaciones; y por último, la **Co-enseñanza en equipo** que consiste en un trabajo simultáneo entre docentes, quienes intercambian constantemente sus roles.

De dichos tipos de co-docencia, Díaz et al., (2022) mencionan que la predominante en las aulas chilenas corresponde a la de apoyo y plantean la presencia de la Educación Diferencial en las aulas desde un enfoque asistencialista, lo cual, es posible de relacionar con la visión del profesorado regular como orientador de los/as educadores/as diferenciales en planificaciones por y para el aula regular a las que este profesorado, considerado como de apoyo, se debe adaptar (Urbina Hurtado et al., 2017). Situación concordante con el estudio de (Díaz et al., 2022) que demuestra la reproducción de una relación asimétrica entre

educadores/as diferenciales y profesores/as de matemáticas, destacándose el desconocimiento del cuerpo docente regular con respecto a los roles de los/as educadores/as diferenciales.

Asimismo, Urbina Hurtado et al., (2017) evidencian la presencia de un rol secundario de la Educación Diferencial ante un aula regular donde él/la docente correspondiente a dicha área es quien define la total gestión curricular del aula, existiendo una baja relación entre los elementos metodológicos desde la Educación Diferencial y el estudiantado no perteneciente al programa PIE.

A modo de síntesis, desde el enfoque ecológico (Fernández, 2004) se presentan contextos que influyen en el desarrollo de la persona, dentro de un Macro contexto se presentan imaginarios sociales en torno a la anormalidad segregada desde el concepto de diferencia heredado de un modelo biomédico de la realidad que se ve reflejado en la implementación de una lógica integradora al interior de las aulas chilenas (Almeida & Angelino, 2012; Rubio Aguilar, 2017), las cuales han vivenciado cambios hacia la inclusión desde las políticas públicas a lo largo de los años (Marfán, 2013). Sin embargo, aún se observa una barrera social hacia esta, pues, se siguen perpetuando prácticas educativas integradoras (López et al., 2018). Asimismo, otro de los contextos influyentes corresponde al Micro contexto, donde se presenta el desafío de lograr un real aprendizaje y clima de aula inclusivo (Iglesias Díaz & Romero Pérez, 2021), a través de un rol docente posicionado desde el trabajo interdisciplinario entre profesores/as y profesionales especializados (Urbina Hurtado et al., 2017), en concordancia con la transformación de las políticas públicas dentro del país, las cuales se posicionan desde un Programa de Integración Escolar, que lleva a la base la Ley 20. 845 de Inclusión, el Decreto 83 que plantea la diversificación y trabajo colaborativo, y el Decreto 170 que propone un trabajo interdisciplinario para poder responder a las necesidades que pueda presentar el estudiantado (Ministerio de Educación, 2016). Estableciendo así, la aplicación e importancia de una co-docencia al interior de las aulas regulares, que se ve obstruida por la presencia de una predominante co-docencia de apoyo donde los/as educadores/as diferenciales adoptan un rol asistencialista y secundario ante el profesorado de aula regular que dirige la clase y maneja todos los aspectos tanto curriculares como metodológicos respectivos (Díaz et al., 2022; Urbina Hurtado et al., 2017).

A partir de lo anteriormente expuesto, el presente proyecto de investigación se fundamenta en la visualización de vacíos investigativos en torno a cómo llevar a cabo una co-docencia en equipo, simétrica e interdisciplinaria que responda a las necesidades de cada

uno de los/as estudiantes y que favorezca el clima de aula inclusivo sin segregaciones metodológicas desde la diferencia, y que esté orientado en los contextos educacionales chilenos, considerando la existencia de leyes y decretos que apuntan hacia esta co-docencia y trabajo interdisciplinario, pues, como se dio a conocer, estas no son ejecutadas en la práctica y dan inicio a nuestra problemática de investigación con la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre la co-docencia interdisciplinaria y sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?

A partir de esta incógnita, se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- *¿Cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?*
- *¿Qué características poseen los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria?*
- *¿De qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?*

En base a las preguntas presentadas, surgen los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Analizar la relación existente entre la co-docencia interdisciplinaria, sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Caracterizar los climas de aulas inclusivos en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria
- Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

III. Marco conceptual

1. Inclusión

La presente investigación, se sitúa bajo los parámetros de una visión inclusiva sobre las singularidades confluyentes en los contextos educativos, por lo tanto, primeramente, se aborda el concepto de inclusión, que según Booth y Ainscow (2015), hace referencia a la participación de todas las personas y la responsabilidad ante la diversidad, independiente de las diferencias que puedan existir entre ellas. A su vez, se considera la visión de inclusión como un proceso de transformación, donde la relación de la alteridad con el contexto es modificada de manera bilateral (Matus y Rojas, 2015).

Asimismo, según Echeita y Ainscow (2011), dentro de la inclusión se presentan cuatro elementos fundamentales referidos a: 1) la necesidad de visualizarla como un proceso que busca constantes mejoras para responder a la diversidad, 2) tiene como meta la presencia, participación y el éxito de todas las personas, 3) pone particular énfasis en aquellos grupos de personas que podrían estar en riesgo de marginalización y exclusión, y 4) precisa la identificación y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

A partir de lo anterior, las barreras se presentan como la falta de recursos, los métodos de enseñanza transmisivos, el currículum restrictivo o las prácticas que puedan limitar la presencia, participación o aprendizaje de los/as estudiantes, estas barreras son consideradas como una noción nuclear para la inclusión, visualizando los distintos obstáculos políticos, sociales o culturales que impiden el efectivo ejercicio de los derechos de una persona, provocando una exclusión o marginalidad que debe ser detectada, evaluada y eliminada (Echeita y Ainscow, 2011). Por su parte, Plena Inclusión España (2022), define el término de barreras como la limitación u obstáculo al desarrollo integral y derechos de las personas, pudiendo presentarse como restricciones físicas o mentales que dificultan los distintos canales de acceso.

Dichas barreras, son materializadas en imaginarios o representaciones sociales que surgen a partir de los conceptos de “normalidad” y “diferencia”, a partir del sentido común condicionante del ser y hacer, instaurado en las sociedades (Matus y Rojas, 2015). En este sentido, se presentan las bases de un modelo fisiológico que define la insuficiencia en un contexto social e histórico, donde la discapacidad está suscrita bajo formas sociales de opresión (Ferreira y Caamaño, 2006). Desde aquello, Ferrante y Ferreira (2010), plantean que

la percepción del cuerpo no legítimo surge a partir del campo médico, el cual está determinado por límites generados a partir de prácticas y juicios sistemáticos, que tienen como resultado la exclusión social hacia aquellos cuerpos que son visualizados como incompletos.

De esta manera, se configura un modelo biomédico presente en las políticas educativas, constituyendo un marco discursivo obstaculizador de la inclusión, dada la categorización del diagnóstico y sus intervenciones definidas para la adaptación del individuo a los escenarios sociales (Rubio, 2017). Al respecto, Plena Inclusión España (2022) explica el modelo biomédico como:

un marco de pensamiento que aún persiste en el que el o la alumna es percibido como “carente de” habilidades, competencias o destrezas, y se considera que debe ser “tratado” para rehabilitar estas carencias. Este modelo mental está basado en la idea de que las personas con discapacidades del desarrollo deben estar en contextos altamente especializados. Es un modelo que afecta a muchos colectivos de personas como las personas mayores, personas con problemas de salud mental, personas migrantes, personas sin hogar, etc. (p. 18).

Asimismo, se plantea el modelo rehabilitador que busca herramientas para la recuperación de la persona con discapacidad, considerándola rentable o funcional en la medida de su rehabilitación o asimilación bajo el estándar de quienes se encuentran dentro de los parámetros de la normalidad (Palacios, 2008).

A partir de aquello, surge la lógica integradora, que, según López et al., (2018) “propone la diversidad como diferencias entre individuos y busca ver cómo los individuos se adaptan a las regulaciones escolares, acceden y son capaces de permanecer en el sistema escolar.” (p. 4). Por su parte, Rubio (2017), expone esta lógica integracionista como un continuo proceso de calificación e identificación de las personas en situaciones de discapacidad, desde la visualización constante de sus limitaciones y diferencias propuestas en el escenario social donde se encuentran.

De esta manera, desde las políticas públicas chilenas se plantea el diseño de Planes de Adecuación Curricular Individual para los/as estudiantes que experimentan grandes barreras en sus procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017). Al respecto, Guzmán (2024), explica que:

Las adecuaciones curriculares son modificaciones y adaptaciones que se realizan en el currículo educativo para responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a las demandas de la sociedad contemporánea. Abarcan diversas dimensiones, incluyendo la adaptación de contenidos, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación (pp. 1227-1228).

A partir de aquello, las adecuaciones curriculares responden a una lógica integracionista, ya que a través de adaptaciones específicas para los/as estudiantes se busca insertarles dentro de los sistemas escolares, sin embargo, se focaliza la atención en las diferencias que limitan a la persona para participar y ser parte del entorno, y no se enfoca en las barreras contextuales que puedan restringir su desarrollo.

Por otra parte, se plantea la perspectiva de neurodiversidad, que valora y acepta la diversidad de cerebros existentes, pues se considera que todas las personas perciben, procesan y expresan la información de manera distinta, de esta manera se ven enriquecidos los sistemas sociales a través de la satisfacción de las necesidades de todas las personas, y no solo de aquellas que cumplen con el estándar o norma (Wasiliew et al., 2023).

Desde lo anterior, cobra especial relevancia la visualización de la educación inclusiva, la cual, según Crisol et al., (2015), corresponde a la atención de todos/as los/as estudiantes sin una presencia de etiquetas excluyentes, abriendo paso a la educación basada en las características estudiantiles, permitiendo una enseñanza de mayor calidad con todos los apoyos y el acogimiento requeridos. De igual forma, López (2006), propone la educación inclusiva como el proceso de experimentar las diferencias humanas en respeto, participación y convivencia. Por su parte, algunos/as autores/as proponen la educación inclusiva como un proceso de cambios institucionales y profundos, focalizados en la mejora y superación de los obstáculos que limitan la participación y desarrollo de los/as estudiantes, enmarcados en un contexto político, social y educativo, que tiene como finalidad la atención de la diversidad del alumnado de manera adecuada e individualizada (Arnaiz et al., 2018; Gajardo y Torrego, 2020).

En este sentido, la educación inclusiva se estructura en base a valores y acciones específicas como comunidad en trabajo colaborativo por la construcción conjunta de principios inclusivos (Booth et al., 2015). Dichos valores, según Echeita (2017) corresponden a una visión compartida donde se destaca:

La dignidad intrínseca de todo ser humano por encima de las diferencias que configuran nuestra diversidad. La justicia que vela contra la discriminación y el trato desigual. La acción benefactora: “procurar el bien de quien me siento responsable y el cuidado, en particular, de aquellos más vulnerables”. La responsabilidad, para acometer los cambios o mejoras que reduzcan las injusticias y promuevan valores deseados. (p. 20).

De igual manera, Booth y Ainscow (2015) proponen los valores inclusivos ligados a los derechos como la participación democrática, el respeto a la diversidad, la cooperación, la no violencia y la tolerancia.

Para una real implementación de la educación inclusiva, se instaura la Agenda 2030 como una meta a cumplir por medio de la coordinación mundial hacia la inclusión (UNESCO, 2016). Ante lo cual, Plena Inclusión España (2022) propone la Agenda como:

Un destino al que llegar, una meta deseada hacia la que nos movemos: la educación inclusiva es un proceso, y seguramente nunca seríamos capaces de llegar a un destino final porque siempre tendríamos que seguir avanzando para hacer la educación más inclusiva. Nuestra meta es la transformación individual e institucional hacia la inclusión, pero una meta que se va renovando día a día, con nuevas barreras que eliminar y nuevos desafíos que lograr. Una hoja de ruta que nos ayude a identificar los pasos que debemos seguir, los lugares por los que debemos pasar, y que trate de responder a los cómo que nos surgirán durante este viaje: claves para la transformación de las escuelas. (p. 14).

De igual manera, al plantearse la educación inclusiva como un proceso de enriquecimiento institucional, surge la perspectiva de diversificar las enseñanzas, permitiendo la vivencia de una total accesibilidad al aprendizaje, por tanto, a partir del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que corresponde a una propuesta para la diversificación de las experiencias de aprendizaje en base a la consideración y entrega de diversas formas de representación, expresión y participación para la adquisición de los conocimientos, de esta manera, se eliminan las desigualdades existentes entre estudiantes con y sin discapacidad, considerando la diversidad como un concepto inherente al ser humano y reconociendo tanto los diferentes desarrollos de las capacidades como la amplia gama de formas de aprender, ante lo cual, se vuelve fundamental facilitar distintas alternativas para acceder al aprendizaje

(Pastor et al., 2014). En este sentido, Tobón-Gaviria y Cuesta-Palacios (2020), mencionan que:

el DUA se constituye en una herramienta esencial para la atención a la diversidad, el cual permite que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades surgidas desde el contexto en cual se desenvuelven pero, es necesario que los profesores tengan siempre presente que el objetivo de una acción educativa diferenciada es adaptar las respuestas a las capacidades y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes, para conseguir mayores y mejores aprendizajes de cada uno de ellos (p.168).

2. Políticas públicas en Chile

A partir de lo anterior, Gajardo y Torrego (2020), plantean que “la educación inclusiva requiere de una serie de acciones políticas que luego de ser avaladas, deben ser llevadas a la práctica por las y los docentes y otros profesionales de la educación” (p. 14). De esta manera, dentro de la normativa chilena se comienzan a incorporar distintas leyes y decretos que van enmarcados hacia una educación inclusiva.

En este sentido, primeramente, se instala la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), que insta un marco normativo dentro de la educación, estableciendo principios y obligaciones que regulan la defensa de los derechos dentro de las instituciones educativas, con la finalidad de promover cambios en la forma en que los/as niños/as del país serán educados de manera que se garantice la calidad y equidad.

Por su parte, el mismo año comienza a regir el Decreto N°170 (2009), como una de las principales medidas para incluir a los/as estudiantes en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales (Rosas y Palacios, 2021), entendiéndose por Necesidad Educativa Especial (NEE) la categorización de los/as estudiantes que presentan mayores desafíos para acceder a los procesos de aprendizaje que son determinados a partir de la estandarización del currículum (Crisol Moya et al., 2015).

Sin embargo, desde la perspectiva de la educación inclusiva, se presenta el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), el cual Torelló et al., (2018) definen como:

la respuesta educativa individualizada (curricular, personal, social, etc.) que se ofrece al alumno después de conocerlo y haber detectado sus diferencias individuales, pero fijando la atención no en su diferencia que podría ser permanente, si no en el contexto, en los apoyos, en los servicios y en la interacción entre profesionales de la educación implicados, alumnos y recursos en un contexto integrador y cooperativo. (p. 73).

Asimismo, Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., (2024) consideran dentro de esta concepción tanto a los/as estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje como los que cuentan con altas capacidades intelectuales. Dado lo anterior, de ahora en adelante se utiliza el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en vez de Necesidad Educativa Especial (NEE).

En este sentido, con respecto al Decreto N° 170, este determina a los/as estudiantes que serán beneficiados por la subvención, estableciendo los diagnósticos que serán considerados y los especialistas afines para brindar este diagnóstico y los apoyos pertinentes, para luego poner a disposición diversos recursos humanos y materiales para brindar apoyos según las necesidades de los/as estudiantes y del establecimiento, de esta manera se implementan los equipos de los Programas de Integración Escolar (Hernández et al., 2021). Así pues, se propone el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia enfocada en apoyar la participación y aprendizaje de los/as estudiantes con NEAE, a través de la colaboración de un profesional especialista en el aula regular, quien actúa en conjunto con el/la docente regular (Figuroa Céspedes et al., 2020). De esta manera, se presenta una apertura para la incorporación estudiantes con NEAE dentro de las escuelas regulares, abordando nuevos diagnósticos y brindando mayor apoyo, a partir del incremento de profesionales especialistas en los espacios educativos regulares.

Asimismo, surge la Ley N° 20.422 (2010), que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad, asegurando sus derechos, a partir de la delimitación de principios referidos a la Vida Independiente, Accesibilidad y Diseño Universal, Intersectorialidad, Participación y Diálogo Social. Por tanto, se busca la eliminación de la discriminación y exclusión social de las personas en situación de discapacidad, garantizando mayores oportunidades y participación como seres autónomos.

Posteriormente, se instaura el Decreto N°83 (2015) “referente a la diversificación de métodos para comunicar los contenidos de aprendizaje adoptando diferentes abordajes de las materias estudiadas para llegar a la mayor cantidad de estudiantes” (Larrázabal-Bustamante et al., 2023, p. 264). De esta manera, se otorgan orientaciones sobre las estrategias diversificadas de la enseñanza y adecuación curricular a los/as estudiantes con NEAE (Ministerio de Educación, 2017).

Por otra parte, se propone la Ley de Inclusión N° 20.845 que según Espinoza y Tapia (2023) corresponde a una acción en pro de los procesos inclusivos que permite la disminución de la exclusión y segregación escolar. Esta Ley de Inclusión N° 20.845 (2015) regula la admisión de los/as estudiantes, prohíbe el lucro dentro de la educación, y promueve la no discriminación y las condiciones igualitarias para todos/as. Y finalmente, surge la Ley TEA N° 21.545 (2023) la que tiene como objetivo:

Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos autistas, eliminando cualquier forma de discriminación. Promover la atención integral de las personas autistas en el ámbito social, de la salud y de la educación. Generar conciencia en la sociedad sobre el autismo. Los derechos contemplados en esta ley consideran todo el ciclo vital de las personas. (Wasiliew et al., 2023, p. 9)

De esta manera, la ley busca garantizar el acceso de manera igualitaria para las personas autistas, en relación a sus derechos y oportunidades, asegurando una plena inclusión en los diversos contextos sociales, de salud y educativos. En este sentido, tiene como finalidad eliminar toda forma de discriminación, a través de la concientización social respecto al autismo y la neurodiversidad, promoviendo así su desarrollo integral.

3. Aprendizaje y desarrollo

Para contemplar la inclusión educativa, es fundamental establecer las perspectivas que serán consideradas para el aprendizaje y el desarrollo humano, ante lo cual, se visualiza el concepto de aprender como un cambio duradero en la conducta, a raíz de lo resultado tras las diversas formas de prácticas y experiencias (Schunk, 2012).

Por otro lado, Ibarrola (2014), define el aprendizaje como “cambios significativos en la capacidad, comprensión, actitudes o valores por parte de individuos, grupos,

organizaciones o de la sociedad; de manera explícita, él excluye la adquisición de más información cuando ésta no contribuye a dichos cambios”. (p. 58).

El aprendizaje también puede ser visto desde una *perspectiva cognitiva*, donde según Piaget (en Rafael, 2007) el desarrollo cognitivo corresponde al cambio de las estructuras del conocimiento, a través de la organización, adaptación, asimilación y acomodación de los esquemas mentales, los cuales se van complejizando progresivamente debido a la maduración biológica y las experiencias con el ambiente. En este sentido, para la construcción de los conocimientos se requiere de vivencias que resulten interesantes y materiales potencialmente significativos para lograr la relación con las estructuras cognitivas y que permita la conformación de nuevos aprendizajes profundos (Rodríguez, 2004).

Por su parte, según Dehaene (2019), para el desarrollo cognitivo se requiere de atención, participación, evaluación y consolidación en concordancia con la arquitectura cerebral, transitando desde un procesamiento lento y consciente hacia un funcionamiento rápido y automático, pues:

Nuestro cerebro nunca deja de aprender; incluso cuando domina una habilidad, continúa sobreaprendiéndola. Dispone de mecanismos de automatización que “compilan” las operaciones que utilizamos periódicamente a modo de rutinas más eficaces. Las transfiere a otras regiones del cerebro, fuera del área consciente, donde podrán desarrollarse con total autonomía, sin interrumpir las otras operaciones en pleno avance. (pp.83-84).

En este sentido, también se considera fundamental la visualización de la diversidad neurológica propia del ser humano, donde las personas aprenden de diferentes formas en base a las subredes cerebrales que permiten el procesamiento de la información, existiendo quienes reconocen mayormente la información por vía auditiva o visual, mientras otros/as poseen mejores estrategias de diseño y no de evaluación, así como también se presentan diferencias en torno a la motivación e implicancia en el aprendizaje, ante lo cual, se establece la importancia de validar dichas diferencias y responder a ellas (Pastor et al., 2014).

De igual manera, el aprendizaje puede ser visualizado desde una *perspectiva social*, en la que Vygotsky (en Rafael, 2007) propone que el entorno social y cultural va a tener incidencia en el desarrollo cognitivo de las personas, sostiene que durante las interacciones sociales se da origen a procesos mentales como recordar, resolver problemas o planear. A

partir de lo anterior, se establece el constructivismo, el cual propone que las personas construyen, adquieren y perfeccionan sus aprendizajes y habilidades, a través de la interconexión con otras personas y sus entornos (Schunk, 2012).

En esa misma línea, Guillén (2017) plantea que el aprendizaje es un proceso constructivista en el que se van conformando los conocimientos nuevos a partir de las experiencias previas, realizando un proceso de asociación y consolidación de las memorias y patrones adquiridos en interacciones anteriores, por lo que es importante tener en consideración los conocimientos y experiencias sociales previas para ir fomentando el proceso de aprendizaje. A su vez, desde el constructivismo, Casassus (2008) postula que:

El aprendizaje ocurre por la experiencia del mundo, por su interacción con los eventos externos y por el proceso reflexivo del modelo mental del aprendiz, mediante el cual éste construye su conocimiento acerca de esa experiencia. Partiendo por los contenidos de sus propios modelos mentales, al incorporar nuevas informaciones validadas por el aprendiz, éste reordena la organización del conocimiento que tenía anteriormente, creando nuevos significados y sentidos. (p. 85)

Del mismo modo, se plantea la *perspectiva de educación emocional*, concepto que hace referencia a un proceso constante y permanente enfocado en potenciar el desarrollo de habilidades y competencias emocionales que prepara a los sujetos para el aprendizaje, como para afrontar distintos desafíos de la vida, pues se ha demostrado que la emocionalidad influye en los procesos cognitivos, es por ello que la finalidad del enfoque socioemocional es el pleno desarrollo de la personalidad integral de cada individuo, aportando en la entrega de herramientas para afrontar los distintos fenómenos emocionales que se puedan presentar en la vida, mejorando así el bienestar tanto personal como social. (Ibarrola, 2014).

Asimismo, Casassus (2007; 2008) enfatiza que la escuela es una organización emocional, donde los aprendizajes ocurren en interconexión con el espacio social, por tanto, la emocionalidad es una variable fundamental para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje, pues, en este proceso intervienen distintos aspectos de origen externos, correspondientes al clima de aula o al contexto en el que se ejecuta la construcción o adquisición de los conocimientos, por lo que comprender las relaciones entre aprendizaje, emocionalidad y clima de aula se torna relevante para desarrollo de manera integral. Al respecto, Jiménez y López-Zafra (2009) mencionan que:

La adaptación socio escolar requiere establecer relaciones con iguales y profesores, y por ello se cree que las habilidades emocionales y disposicionales juegan un papel crucial en la facilitación de la interacción social. La expresión y regulación de emociones positivas podría facilitar expectativas positivas sobre la interacción social, así como el uso de estrategias de interacción social efectivas y la función ejecutiva asociada con la coordinación de todas las destrezas necesarias para la conducta social efectiva (p. 73).

Dado lo anteriormente planteado respecto al desarrollo estudiantil, desde una mirada inclusiva, también se consideran los procesos de evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, y que tienen la finalidad de dar a conocer los avances, competencias y necesidades que presentan los/as estudiantes en su globalidad y complejidad, comprendiendo que los/as estudiantes poseen diferentes culturas y aptitudes para el aprendizaje, que surgen de sus condiciones personales y de su contacto con las prácticas culturales de sus familias y de su entorno social y cultural (Condemarín y Medina, 2000). En este sentido, Murillo y Duk (2012) plantean que:

Es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (C. Duk y R. Blanco 2012). (p. 11).

Asimismo, Guerra (1995), menciona la importancia de considerar la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de los programas educativos, siendo un aspecto fundamental en la estructuración de los diversos proyectos y experiencias educativas, pues, debe ser diseñada y planificada para quienes serán evaluados/as, quienes se encontrarán con una propuesta Independiente y comprometida, Cualitativa, Práctica, Democrática, Procesual, Participativa, Colegiada y Externa, aunque de iniciativa interna.

4. Clima de aula

A partir de lo anterior, Berger et al., (2014) plantean que para el aprendizaje debe considerarse el contexto en el que se desenvuelve un individuo, de manera que los vínculos que se establecen al interior del aula son fundamentales para la creación de un ambiente óptimo para el aprendizaje, constituyendo así un clima de aula positivo y nutritivo. En este

sentido, Fierro-Suero et al., (2024) definen el clima de aula como la percepción y reflexión del conjunto de interacciones personales que ocurren en los contextos educativos, tanto entre los/as estudiantes como entre docentes-estudiantes.

De esta manera, surge la necesidad de presentar el clima de aula como aspecto fundamental en los procesos de aprendizaje, ya que, según Yucra y Maribel (2022), el clima de aula surge de la interacción entre el estudiantado y el cuerpo docente al interior de las aulas escolares, generando un espacio de interacción que va a estar definido por el tipo de vínculo entre el estudiantado y el/la docente, así como también por el vínculo entre estudiantes y el clima que brota de la doble relación.

Asimismo, se visualiza el concepto de ambiente como similar a clima de aula, pues, ambos hacen referencia a condiciones académicas y socioemocionales influyentes en el aprendizaje, planteándose como un proceso dinámico que incluye las diversas interacciones entre el profesorado con los/as estudiantes, junto con la relación existente dentro del estudiantado (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). Por su parte, Pulido (2020) afirma que el clima de aula influye significativamente en los aprendizajes de los/as estudiantes, de manera que releva la importancia de promover y mejorar la convivencia escolar, a través de la mediación de los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, Prieto y Trujillo (2022) plantean que el clima escolar es producto de la enseñanza y aprendizaje de la convivencia en todos los espacios e instancias de las comunidades educativas.

En este sentido, se presenta la necesidad de otorgar especial énfasis a la convivencia escolar, considerándola como el proceso de relacionamiento que se produce dentro de la comunidad educativa, donde surge la significancia de establecer espacios significativos y protectores del aprendizaje integral, educando en la no violencia y atendiendo a las diferentes situaciones que se presentan en el espacio escolar, desde la promoción de instancias de diálogo pacífico y gestión del conflicto como una oportunidad para el aprendizaje (Pastene, 2021). Al respecto Montenegro (2023) menciona que:

La convivencia educativa se revela como el resultado directo de acciones para potencializar, viabilizar y desarrollo las relaciones interpersonales que deben establecerse entre los docentes con el objetivo de establecer normas y parámetros de respeto, aceptación y colaboración a partir de un enfoque equitativo y de equipo, en el cual se toman en cuenta las opiniones de todos los actores del proceso

educativo, de forma tal que se garanticen espacios de opinión, intercambio y comunicación que repercutan positivamente en el desempeño laboral de los docentes (p. 35).

Asimismo, Lecca y Marin (2022) plantean la existencia de principios para la convivencia escolar, donde se considera fundamental el buen trato, la equidad, justicia respeto a las diversidades, igualdad en derechos, solidaridad y formación en cuanto a la capacidad para resolver conflictos de una manera pacífica, con el fin de promover el desarrollo de personas autónomas y responsables.

De esta manera, se establecen las bases para analizar el clima de aula inclusivo como un pilar de los procesos educativos, a partir de lo cual, Iglesias-Díaz y Romero-Pérez (2021), explican que “un clima inclusivo requiere respetar y prestar atención a las identidades de los estudiantes, combatir la segregación de grupos minoritarios y suscitar sentimientos de pertenencia inter e intragrupal entre los escolares” (p. 316). En este sentido, Mena y Valdés (2008) explican que:

Los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agrados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores (p. 4).

A partir de lo anterior, González (2022) presenta el sentido de pertenencia desde una mirada psico-social y sistémica, que responde a la identificación de la satisfacción de las necesidades estudiantiles y desarrollo de un sentimiento de vinculación con grupo o espacio, desde la convivencia diaria en la escuela que propicia la caracterización con la comunidad educativa.

Asimismo, Balongo y Mérida (2017), plantean que las aulas inclusivas tienen como característica principal el poseer un clima de aula favorecedor de las interacciones positivas entre todas y todos los miembros del grupo en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, es trascendental valorar la diversidad presente en las aulas, que constituye todas las similitudes y distinciones visibles o no visibles entre las personas,

estableciéndola como las diferencias al interior de una humanidad común (Booth y Ainscow, 2015). De igual modo, López (2006), explica que la diversidad hace referencia a la igualdad en derechos y deberes, pues, está definida por las diferencias entre las personas, quienes se encuentran en una igualdad común que les une, por lo tanto, corresponde a una norma ética. Asimismo, López (2006) plantea que:

El reconocimiento de la diversidad del alumnado implica, por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir un esfuerzo y un interés por comprender a cada persona como es y, por otro, la ruptura con el deseo muy común en nuestras aulas de clasificar y someter al alumnado a una norma preestablecida. Ello supone romper con la homogeneidad en las aulas. El reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros (...) saber que la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades (u oportunidades equivalentes) y la igualdad como ciudadanía no viene determinada por la dotación genética sino que son derechos humanos independientes de los datos biológicos (p. 19).

Por su parte, Balongo y Mérida (2017) comprenden la diversidad como los distintos intereses, motivaciones, ritmos de aprendizajes y comportamientos dentro de aula, que generan necesidades específicas para cada sujeto que es parte del espacio educativo, a partir de aquello toma relevancia el clima de aula ya que este incide en el desarrollo integral de los aprendices, pues es en el ambiente de aula/escolar donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones entre individuos.

5. Rol docente y Co-docencia

De acuerdo con Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., (2024) los procesos de inclusión implican la transformación de los espacios y sistemas educativos, precisando un cambio de perspectiva para poder dar respuesta de manera óptima a la diversidad de estudiantes. Asimismo, Torelló et al (2018) proponen que para avanzar hacia una educación inclusiva se requiere de una sensibilización, implicación y responsabilidad por parte de los agentes educativos, principalmente de quienes se encuentran al interior de las aulas.

De esta manera, González-Laguillo y Domínguez (2022) plantean que los constantes cambios dentro de la educación y sociedad exigen que los/as docentes deban estar en consonancia con estas transformaciones sociales y educativas, para así poder responder y resolver los desafíos que surgen al interior de las aulas. Para ello, Freire señala que el rol

docente requiere un compromiso con la construcción y reconstrucción de la sociedad, en pos de la educación transformadora, la que promueve el cambio y la acción social, fortalece el humanismo y la capacidad para resolver los desafíos del diario vivir (López, 2003). De esta manera, Freire (2010), precisa que los/as educadores/as son agentes políticos, y esto exige el compromiso con la superación de las injusticias sociales, ante lo cual, se considera fundamental la capacidad de escucha (Echeverría, 1994) por parte del rol docente, con el fin de estructurar una óptima observación de los procesos sociales e internos de sus estudiantes.

En este sentido, se presenta la idea de que, para un óptimo desarrollo del clima de aula favorecedor de la inclusión, se requiere del rol docente como un actor clave en el progreso estudiantil con respecto a las habilidades socioemocionales, pues, es el encargado de promover espacios de comunicación e interconexión en el contexto de aula escolar (Torres et al., 2013). Asimismo, Rubio y Caballero (2018), mencionan la importancia del constante enriquecimiento docente respecto a las competencias emocionales, con el fin de posicionarse en un rol mediador de las interacciones al interior del aula, que a su vez, apoya en la resolución de los diversos conflictos que se pueden presentar. Al respecto, Buitrón y Talavera (2008), explican que:

En el aula, tanto el maestro como los estudiantes experimentan diversas emociones: alegría, cólera, tristeza, miedo, vergüenza, impotencia, satisfacción, aburrimiento, etc. Es decir, el flujo de los afectos es constante y refleja el mundo interno de los estudiantes, así como su estado anímico y su disposición para el aprendizaje (...) Un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. Un maestro motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula. (p. 5).

Por otra parte, Pérez (2012) plantea la importancia del desempeño docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, él/la docente debe desarrollar competencias pedagógicas referidas a el saber, el saber hacer, y saber ser, que definen el desempeño idóneo de los/as profesionales, de esta manera, se define el saber cómo el conjunto de conocimientos sistematizados que sustentan un discurso sobre un tema particular; también se considera el saber hacer como la resolución de problemas, es la demostración de la congruencia entre lo

que se dice que se sabe y lo que se hace; y por último, se plantea el saber ser como la práctica autorreflexiva en relación a las actitudes, valores y estrategias socioemocionales que se utilizan.

En relación a lo anterior, desde el contexto educativo chileno se plantea el Marco para la Buena Enseñanza como instrumento referencial para apoyar los procesos pedagógicos, por medio de una visión y lenguaje conjunto sobre los saberes, habilidades y disposiciones requeridas para un óptimo desempeño docente en la interacción con la comunidad educativa, destacando la permanente búsqueda de responder a los nuevos desafíos sociales y propiciar espacios favorecedores de un aprendizaje de calidad que contemple los ámbitos de cognición, desarrollo social y desarrollo emocional estudiantil (Ministerio de educación, 2021).

En este sentido, para el logro de una educación de calidad, es necesario que los/as docentes desempeñen un papel mediador al interior del aula (Lebeer, 2001), de manera que se puedan facilitar y garantizar los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes, teniendo el mismo acceso y participación dentro de las experiencias educativas (Suárez y Fajardo, 2023).

De esta manera, el rol docente se ve transversalizado por responsabilidades tanto académicas como socioemocionales que influyen directamente en las relaciones interpersonales y el clima de aula, ante lo cual, Torres et al., (2013), mencionan la importancia de considerar como factores esenciales los sistemas de creencias de toda la comunidad educativa con respecto a la inclusión; La capacidad docente para establecer espacios de cooperación, intercambio y responsabilidad, en son de generar sentimiento de seguridad y pertenencia en sus estudiantes; Las competencias emocionales de el/la docente; El tipo de relación que el/la docente establezca con sus estudiantes; La capacidad de el/la docente para establecerse como un punto de unión entre sus estudiantes, dado su rol mediador de las interacciones y la participación al interior del aula.

Asimismo, la docencia se ve inserta en sistemas de trabajo colaborativo, que Arias (2020) define como una estrategia basada en redes de cooperación y apoyo mutuo entre los agentes educativos, donde se desarrollan acciones conjuntas para alcanzar propósitos u objetivos comunes, por lo cual, Díaz et al., (2022) también propone que “el trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que sabe diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (p. 133).

En este sentido, el trabajo colaborativo se define como una estrategia organizacional y curricular en pos de la inclusión, donde se unen acciones pedagógicas para ofrecer una educación más completa y justa, respondiendo a la diversidad en el aula, por medio de un trabajo en equipo de distintos profesionales que colaboran entre sí en los procesos de planificación, implementación, evaluación de los aprendizajes y apoyos estudiantiles, colaborando por una meta común a través del sentido de pertenencia, el respeto y la solidaridad (Arias, 2020).

A partir de la presencia diversa de profesionales para el trabajo en aula, se da lugar a una interdisciplinariedad educativa, ante lo cual, Gutiérrez y Gómez (2017), exponen el sentido ético del enfoque interdisciplinario, donde es requerido superar toda barrera comunicacional para establecer espacios de cordialidad y confianza que favorezcan la participación de todos/as los/as integrantes del equipo. De igual forma, Rodríguez-Araya et al., (2020), plantean que:

la interdisciplinariedad requiere la voluntad de los participantes en donde se conjugan sus valores personales y una concepción curricular percibida desde una visión abierta y enfocada en el aprendizaje del estudiantado; por ende, desde la experiencia del proyecto es necesaria la capacitación en el modelo pedagógico utilizado y visualizar la necesidad de que exista una flexibilidad curricular con una visión transformable, que le permita a cada profesional, desde el marco y ética de su disciplina, tomar decisiones que orienten la mediación en pro de responder de una forma eficaz a las necesidades siempre cambiantes de la población atendida. (p. 8).

A partir del concepto de trabajo colaborativo dentro del aula, es que surge el término referido a la co-docencia, que según Leiva - Guerrero et al., (2024) corresponde a una herramienta para la individualización de los procesos de aprendizaje y la construcción de entornos educativos más inclusivos donde cada estudiante se beneficia de la complementariedad de las competencias de los/as docentes implicados/as. A su vez, Perichaco-Gómez (2024) plantea la co-docencia como una estrategia didáctica en la que se unen dos o más profesionales, con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de un trabajo colaborativo en la elaboración de la planificación, ejecución de la clase y evaluación de los procesos.

En este sentido, los/as docentes comparten la responsabilidad de la enseñanza del estudiantado, otorgando apoyos de forma colaborativa a los/as estudiantes que presenten

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Rodríguez, 2014). De esta manera, Pérez-Gutiérrez et al., (2022) mencionan que esta colaboración entre docentes y responsabilidad compartida al interior del aula es una acción fundamental para la conformación de escuelas inclusivas.

Asimismo, Leiva-Guerrero et al., (2024) evidencia que la co-docencia conlleva la búsqueda conjunta y constante de prácticas que enriquezcan la enseñanza-aprendizaje, llevando a cabo un proceso de reflexión, evaluación y comprensión de las situaciones que se presentan dentro del aula, favoreciendo así el progreso y desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes. Del mismo modo, Castro y Contreras (2021) proponen que la co-enseñanza “favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella se complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los estudiantes” (p. 13). En este sentido, la co-enseñanza implica un trabajo colaborativo basado en el reconocimiento del otro como legítimo otro (Maturana, 1990), pues, requiere de una profunda coordinación entre docentes de diferentes especialidades que se alinean por metas comunes al interior del aula.

Por otra parte, dentro de la co-enseñanza se pueden evidenciar distintos enfoques y prácticas como la co-docencia de observación, co-docencia de apoyo, co-docencia en estaciones, co-docencia paralela, co-docencia alternativa y co-docencia en equipo (Arias, 2020). Desde aquello, Ustrell-Ibarz (2015) clasifican y definen los distintos tipos de co-docencia como:

Co-enseñanza de observación: Mientras un maestro dirige la clase, el otro recoge información de la dinámica y el alumnado según un foco de interés pactado. La información obtenida se comparte para poder analizar y tomar decisiones al respecto.

Co-enseñanza de apoyo: Un maestro conduce la clase y el otro da apoyo individual a quién lo necesita.

Co-enseñanza alternativa: Cada maestro realiza una actividad distinta a un sub-grupo de la clase. Se tiene que tender a que los grupos sean heterogéneos. Este tipo de co-enseñanza nos permite ampliar las situaciones de interacción entre alumnos y maestros/as.

Co-enseñanza paralela: Al igual que en la anterior, también favorece a la participación de forma regulada y la clase es dividida en dos grupos. La diferencia es que en este caso los dos maestros/as desarrollan la misma actividad.

Co-enseñanza por estaciones: El aula se divide en varias actividades, cada una de ellas la dirige un maestro o maestra, o es de trabajo autónomo. Los alumnos rotan por cada estación, obteniendo un producto común.

Co-enseñanza en equipo: Los dos maestros/as dirigen de forma colaborativa la clase entera; se deben planificar muy bien los roles en cada momento. (p.15-16-17).

En este sentido, a partir de las diversas formas de implementar la co-docencia, surge una dimensión central referida a la cultura de la colaboración entre docentes que posean una predisposición, actitudes y competencias hacia el trabajo en equipo (López-Vélez y Galarraga, 2024). De igual forma, Castro y Contreras (2021) proponen que la co-enseñanza:

Se configura en un tipo de pedagogía relacional colaborativa, que pone en el centro de la experiencia educativa a la dimensión social, en tanto que la relación de responsabilidad con el otro lleva necesariamente a una relación ética consigo mismo, con el otro, con lo otro (el mundo). (p. 108).

A partir de aquello, se plantea la significancia de considerar la experticia única de cada integrante del equipo, interactuando desde un diálogo empático y democrático, en donde exista una distribución y alternancia equitativa de las distintas funciones y roles dentro y fuera del aula (Gutiérrez, 2020). Por tanto, Aguilarte y Ramírez (2010) explican la importancia de una comunicación asertiva entre docentes, considerando conductas verbales y no verbales para expresar sentimientos, opiniones y deseos sin subyugar la presencia del/la otro/a.

Asimismo, Gayol et al., (2023), explican que la co-docencia promueve la atención hacia el estudiante y sus necesidades, favoreciendo su autonomía, clima de aula, procesos de cohesión y convivencia dentro del espacio educativo, mediante mayores posibilidades de atención a la diversidad en la implementación de estrategias diversificadas y una consideración de todas las singularidades presentes en el aula.

Por último, se considera la gestión pedagógica como factor fundamental para la correcta organización de la co-docencia, visualizando que ello:

Comprende un conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo y sobre que esa movilización de recursos, personas, tiempo, dinero, materiales, entre otros elementos

implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, así como dirigir, coordinar y evaluar los procesos y sus resultados (Paredes, 2017, p. 270).

En este sentido, para la implementación de la co-docencia efectiva, se requiere del diálogo y organización armónica entre los equipos docentes y las Unidades Técnico Pedagógicas, de esta manera las condiciones para efectuar las co-docencia dependen de los recursos que otorgados por los equipos directivos de cada establecimiento (Larrázabal-Bustamante et al., 2023).

IV. Marco metodológico

1. Enfoque investigativo

La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, centrado en captar la realidad socioeducativa de los agentes educativos a partir de sus propias experiencias en sus contextos (Gurdian-Fernandez, 2010), por lo que se buscó profundizar en las vivencias existentes con respecto a diversos fenómenos (Hernández et al., 2014) experimentados por quienes vivencian la co-docencia y su relación con el clima de aula y el aprendizaje estudiantil.

De esta manera, se estructuró un diseño fenomenológico, donde a través de la descripción e interpretación de las vivencias de los sujetos, se buscó comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas, articulando las similitudes y diferencias en los significados que le conceden los individuos a estas (Bautista, 2011). En este sentido, el estudio pretende conocer los discursos de quienes se encuentran vivenciando la co-docencia interdisciplinaria en las aulas regulares de Chile, revelando así, las principales percepciones que se tienen acerca de ella y cómo influye en su quehacer pedagógico con respecto al clima de aula y el aprendizaje estudiantil.

Por otra parte, según Gurdian-Fernández (2010), el diseño fenomenológico aporta “en la comprensión de los fenómenos socio-educativos. Puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socio-educativas” (p. 152). En este sentido, entendiendo que el diseño elegido aporta en la comprensión de los fenómenos socio-educativos, se esperaba develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, para así caracterizar los climas de aula inclusivos e identificar la influencia de la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje estudiantil, en una visibilización de las vivencias docentes y estudiantiles, tras una recolección de información sobre su forma de relacionarse y las principales percepciones en torno al trabajo colaborativo o co-docencia interdisciplinaria.

Desde este diseño, se estructura una investigación de tipo hermenéutica (Hernández et al, 2014), la cual se focaliza en la interpretación de las experiencias humanas, llevando a cabo un proceso de indagación en el que se descubren temas esenciales respecto al fenómeno

estudiado, se describe e interpreta mediante los significados aportados por los sujetos de estudio. Además, se logra constituir un proceso reflexivo, que, en el caso del presente estudio, se abordó en base a una comprensión de las realidades escolares para luego analizar los aspectos principales de estas experiencias (Fuster, 2019). Desde aquello, dentro de esta investigación se estudió el fenómeno de la co-docencia y su relación con el clima de aula y aprendizaje del estudiantado, a partir de la visibilización de las experiencias y discursos de docentes que implementan esta co-enseñanza de manera interdisciplinaria.

2. Escenarios y sujetos de investigación

La investigación se realizó en diversos escenarios pedagógicos o establecimientos de educación regular de la Región Metropolitana, donde se llevó a cabo una selección de tipo dirigida (Bassi *et al*, 2015; Cerda, 1993) de los/as sujetos/as de estudio, con el fin de significar sus vivencias en torno a la co-docencia interdisciplinaria, el clima de aula y el aprendizaje, cumpliendo con el principio de representatividad en la selección de personas de distintas comunidades educativas, según los criterios de implicación y relevancia que constituyen en torno a la co-docencia interdisciplinaria, revelando las vivencias de importantes agentes educativos como docentes de aula regular y educadores/as diferenciales.

De acuerdo con lo anterior, desde la selección dirigida surge la variante intencional o razonada, en donde los/as sujetos/as de estudio son seleccionados bajo los criterios o especificaciones que propone el/la investigador/a (Cerda, 1993), que en este caso estuvieron definidos por ser establecimientos de aula regular con Programa de Integración Escolar, de los sectores Norte, Sur, Oriente y/o Poniente de la Región Metropolitana, los cuales se encontraban bajo la dependencia de un Servicio Local de Educación Pública o Municipal, y contaban con altos índices de vulnerabilidad.

A su vez, dentro de dichos escenarios se dieron a conocer las vivencias tanto de docentes de aula regular como de docentes diferenciales que ejercen la co-docencia interdisciplinaria en la enseñanza básica, entre los cursos de 1° a 6° Básico y las relaciones interpersonales que se dan entre los/as estudiantes de dichos cursos, observando sus dinámicas en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, para recoger dos experiencias por centro de investigación.

A partir de lo anterior, se seleccionaron tres establecimientos educacionales, en los que participaron una dupla por centro, conformando un total de tres duplas pedagógicas

estructuradas por un/a docente regular y un/a docente diferencial en cada una de ellas. De esta manera, se plantearon codificaciones a partir de dos instrumentos de recolección de información, los cuales se presentan más adelante.

Codificación para los discursos docentes, levantados a partir de entrevistas realizadas:

Escuela 1 (5to básico)	Escuela 2 (5to básico)	Escuela 3 (3ro básico)
Docente regular 1 (DR1)	Docente regular 2 (DR2)	Docente regular 3 (DR3)
Docente diferencial 1 (DD1)	Docente diferencial 2 (DD2)	Docente diferencial 3 (DD3)

Codificación para las dinámicas de aula, levantadas a partir de observación en aula:

Escuela 1 (5to básico)	Escuela 2 (5to básico)	Escuela 3 (3ro básico)
Observación Dupla Pedagógica 1 (ODP1)	Observación Dupla Pedagógica 2 (ODP2)	Observación Dupla Pedagógica 3 (ODP3)

3. Herramientas de recolección de la información

Las herramientas de recogida de la información fueron de tipo cualitativas, puesto que, según Gurdíán-Fernández (2010), “el propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (p. 179), y en la presente investigación se indagó sobre las principales percepciones y relaciones la co-docencia, el clima de aula y el aprendizaje de los/as sujetos/as implicados en ella, validando y significando su experiencias primeramente a través de la aplicación de entrevistas a los/as docentes que conforman las duplas pedagógicas e implementan la co-docencia interdisciplinaria dentro del aula, para así conocer desde su propio relato las dinámicas en relación a la co-enseñanza, el clima de aula y el aprendizaje estudiantil que experimentan.

Dichas entrevistas fueron semiestructuradas, con el propósito de articular una conversación libre a partir de preguntas abiertas que llamen a la reflexión y comprensión de los sujetos en sus contextos (Bautista, 2011), construyendo transversalmente un espacio propicio para la comunicación y exteriorización de ideas o pensamientos sobre su experiencia dentro del trabajo colaborativo. A su vez, Hernández et al., (2006), plantea que las entrevistas

semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 597), por lo que a partir de una estructura inicial se comienza la entrevista pero en su transcurso los/as entrevistadores/as pueden realizar otras preguntas que surjan en ese espacio, con la finalidad de conocer y obtener mayor información de los relatos de los sujetos entrevistados, en este caso, agentes de la comunidad educativa.

A su vez, se utilizó de manera complementaria la observación no participante, en la cual “el observador permanece ajeno a la situación que observa” (Cerdea, 1993, p. 240), pues las observadoras no fueron parte de los contextos que se analizaron. De igual manera, a partir de esta observación no participante se desprende la observación directa, la que se realizó a partir de una pauta de observación en base a criterios definidos bajo una escala de apreciación y anotaciones de campo, con el fin de develar las conductas simbólicas (Bautista, 2011) de su desenvolvimiento en el espacio físico y social, es decir, la visualización de su ser y estar en el mundo educativo desde la co-docencia y el clima de aula.

A partir de lo anterior, se definieron las pre-categorías analíticas de la información recopilada, las cuales corresponden a Co-docencia, Clima de aula y Aprendizaje, en sincronía con los objetivos específicos de la presente investigación. Dichas categorías fueron divididas en subcategorías alusivas a la temática, existiendo un espacio para la aparición de categorías emergentes.

En este sentido, se definieron las entrevistas semiestructuradas con el fin de levantar información con respecto a las categorías de Co-docencia, Clima de aula y Aprendizaje, mientras que, a partir de las observaciones llevadas a cabo en el aula, se consideró primeramente el abordaje de las categorías Co-docencia y Clima de aula, sin embargo, durante el proceso fue posible aplicar las observaciones realizadas para la categoría de Aprendizaje.

Asimismo, en cada una de estas categorías se establecieron distintas subcategorías. En relación con la categoría de Co-docencia se plantearon las subcategorías de Rol docente, Relaciones en la co-docencia y Trabajo colaborativo; en cuanto a Clima de aula se establecieron las subcategorías de Relaciones interpersonales, Sentido de pertenencia y Diversidad en el aula; y finalmente desde la categoría de Aprendizaje se determinaron las subcategorías de Desarrollo cognitivo, Desarrollo social y Desarrollo emocional.

A continuación, se exponen y explican las categorías y subcategorías pre-definidas:

Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Categoría Co-docencia		
	Rol docente Desarrollo identitario de cada integrante de la co-docencia, en concordancia con la definición del rol docente como actor clave en el apoyo de los procesos estudiantiles (Torres et al., 2013).	Relaciones en la co-docencia Profundidad de la pedagogía relacional colaborativa (Castro y Contreras, 2021), en cuanto a los factores de comunicación, disposición y validación mutua como equipo de aula.	Trabajo colaborativo Calidad de las estrategias organizacionales del equipo interdisciplinario, en torno a la planificación, implementación y evaluación de los procesos de aprendizaje (Arias, 2020).
Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivos en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.	Categoría Clima de aula		
	Relaciones interpersonales Tipos de interacciones y vínculos que surgen de la doble relación entre estudiantes y docentes con estudiantes dentro del aula (Yucra y Maribel, 2022).	Sentido de pertenencia Características de la vinculación e identificación del estudiantado con el espacio social generado dentro del aula (González, 2022).	Diversidad en el aula Distintos intereses, motivaciones, ritmos de aprendizajes y comportamientos dentro del aula, que generan necesidades específicas para cada sujeto que es parte del espacio educativo, quienes se encuentran en una igualdad común de derechos y deberes que les une, por lo

			tanto, corresponde a una norma ética. (Balongo y Mérida, 2017; López, 2006)
Objetivo específico 3: Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Categoría Aprendizaje		
	Desarrollo cognitivo Diversidad neurológica propia del ser humano, donde las personas aprenden de diferentes formas en base a las subredes cerebrales que permiten el procesamiento de la información (Pastor et al., 2014).	Desarrollo social En la interconexión con otras personas y sus entornos, se construyen, adquieren y perfeccionan los aprendizajes y habilidades, por lo que, el entorno social y cultural va a tener incidencia en el desarrollo cognitivo (Rafael, 2007; Schunk, 2012).	Desarrollo emocional Proceso constante y permanente enfocado en potenciar el desarrollo de habilidades y competencias emocionales que prepara a los sujetos para el aprendizaje, como para afrontar distintos desafíos de la vida (Ibarrola, 2014).

Por su parte, desde los discursos docentes recolectados en el proceso de entrevistas, se presentaron diversas subcategorías emergentes durante el proceso de investigación y organización de la información recolectada, surgiendo la subcategoría de Gestión pedagógica en la categoría Co-docencia; Convivencia escolar en la categoría de Clima de aula; y finalmente las subcategorías de Evaluación, y Diversificación y Adecuación para la categoría de Aprendizaje:

Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en	Categoría Co-docencia
--	------------------------------

<p>establecimientos educativos de la Región Metropolitana.</p>	<p style="text-align: center;">Gestión pedagógica</p> <p>Conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo y sobre que esa movilización de recursos, personas, tiempo, dinero, materiales, entre otros elementos implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, así como dirigir, coordinar y evaluar los procesos y sus resultados (Paredes, 2017, p. 270).</p>	
<p>Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educativos de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.</p>	<p>Categoría Clima de aula</p>	
	<p style="text-align: center;">Convivencia escolar</p> <p>Relacionamiento que se genera al interior del aula, a través de la atención de las situaciones desafiantes que se puedan dar dentro del espacio educativo, desde la promoción del diálogo y gestión de los conflictos como oportunidades para el desarrollo integral (Pastene, 2021).</p>	
<p>Objetivo específico 3: Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educativos de la Región Metropolitana.</p>	<p>Categoría Aprendizaje</p>	
	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Proceso que busca dar a conocer los avances, competencias, saberes y necesidades que presentan los/as estudiantes de manera integral (Condemarín y Medina, 2000).</p>	<p style="text-align: center;">Diversificación y adecuación</p> <p>La diversificación corresponde al diseño de experiencias de aprendizaje que permitan una accesibilidad total al aprendizaje, mediante la consideración de diferentes medios de representación, expresión y participación. (Pastor et al., 2014).</p> <p>Las adecuaciones corresponden a las adaptaciones que se realizan al currículum educativo en función de las necesidades de cada estudiante (Guzmán, 2024).</p>

4. Análisis de la información

Las técnicas de análisis de información de la presente investigación corresponden al análisis de contenido, este proceso hace referencia a la interpretación de la información recolectada durante el transcurso de la indagación, este análisis tuvo como propósito conseguir la manifestación del sentido que procede de un hecho social a partir de las representaciones mentales que surgen desde el accionar humano tanto a nivel individual como social (Bautista, 2011). Es por esto que la técnica de análisis de contenido cualitativo se ajusta al presente trabajo investigativo, pues, dentro del estudio se busca analizar la relación existente entre la co-docencia interdisciplinaria, sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, a partir de las experiencias y representaciones que le otorgan a aquellos agentes de la educación y comunidades escolares que vivencian esta co-docencia.

Por su parte, el análisis de contenido cualitativo se define por algunas de las siguientes características; ser un proceso de estructuración de la información recibida que generalmente vienen de las narraciones de los/las participantes; describe las experiencias de los sujetos investigados bajo su óptica, lenguaje y expresiones; explica un fenómeno, hecho o contexto; es un análisis que concilia distintas perspectivas; y se analiza cada dato, deduce similitudes y diferencias con otros datos desde la organización en un sistema de categorías (Hernández et al., 2006). A su vez, este análisis de datos cualitativos que se realiza a partir de entrevistas y notas de observaciones en el trabajo de campo permite descubrir semejanzas, como rumbos, patrones o tendencias en las experiencias expuestas por los/las sujetos/as de estudio, lo que posibilita la clasificación por temas recurrentes que son pertinentes a la investigación. (Gurdián-Fernández, 2010).

A partir de aquello, es que se analizaron las vivencias expuestas por los/las sujetos/as participantes a través de las entrevistas realizadas y las observaciones de sus contextos e interacciones, para luego categorizar esta información recopilada desde semejanzas o diferencias, así como también en base a la repetición de conceptos que se presenten y el contraste de ellos con la teoría, para responder así al objetivo de estudio propuesto, llevando a cabo posteriormente una triangulación (Hernández et al., 2014) de la información obtenida a partir de revisión bibliográfica, aplicación de entrevistas a docentes y observación directa en el aula en distintos contextos.

En función de lo anterior, para poder llevar a cabo este análisis de la información, se establece el siguiente plan a seguir:

Paso 1: Transcripción de entrevistas según centro y docentes entrevistados/as.

Paso 2: Codificación de los instrumentos utilizados.

Paso 3: Enumeración de los párrafos y páginas dentro de las entrevistas transcritas.

Paso 4: Descripción cualitativa de las pautas de observación y anotaciones de campo, las cuales fueron complementarias a las entrevistas realizadas.

Paso 5: Construcción de matrices de análisis por escenario de investigación e instrumentos de recolección aplicados (entrevistas y observación).

Paso 6: Estructuración de la información recolectada, seleccionando los aspectos afines a los objetivos de investigación, categorías y subcategorías propuestas.

Paso 7: Análisis descriptivo de los discursos docentes que surgen a partir de las entrevistas.

Paso 8: Análisis descriptivo de las observaciones realizadas a las duplas pedagógicas.

Paso 9: Análisis interpretativo en una triangulación del marco bibliográfico y la información recopilada en los distintos escenarios pedagógicos mediante las entrevistas y observaciones realizadas.

5. Criterios de rigor

A continuación, se presentan los criterios de rigor por medio de los que se sustenta la presente investigación, los cuales corresponden a la dependencia, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Se aseguró la dependencia (Hernández et al., 2014) de la presente investigación por medio de la revisión rigurosa de las investigadoras, así como también mediante la clara descripción de los criterios de selección de escenarios y sujetos/as de estudio, y herramientas de recolección anteriormente mencionadas, pasando por la evaluación de un juicio experto que entregará validación a los instrumentos de recogida de la información, para aquello la persona encargada de otorgar esta validación corresponde a una Educadora Diferencial.

Asimismo, se aseguró transversalmente la credibilidad a través de una selección intencionada de los escenarios y sujetos/as de estudio, que se vio enriquecida por la presencia de espacios y voces diversas, quienes se encontraron en total conocimiento de los procesos investigativos a realizar, pues, se hizo entrega de documentación respectiva a la presentación del proyecto de investigación a los/as directores/as de cada establecimiento, quienes

valoraron y autorizaron la realización de él, entregando facilidades para la ejecución y la participación de sus profesores/a, quienes también aprobaron su colaboración a través de consentimientos informados, correspondientes a cada instrumento utilizado en la investigación, lo cual, se encontró bajo un acompañamiento y seguimiento constante de los procesos investigativos por parte de la docente guía. Por otro lado, también se resguarda la credibilidad a través de la triangulación de la información obtenida con bases bibliográficas, y la reconstrucción de cada una de las observaciones de campo para su posterior análisis (Hernández et al., 2014).

Asimismo, al presentarse escenarios diversos dentro de la Región Metropolitana, se cumplió con el criterio de transferibilidad (Hernández et al., 2014), a través de la descripción exhaustiva de los escenarios de estudio y las características de las personas donde se llevará a cabo (Cadenas, 2016). De esta manera, se seleccionaron escenarios de estudio que cumplieran con ser establecimientos educacionales de tipo regulares con Programa de Integración Escolar, con altos índices de vulnerabilidad y pertenecientes a dependencias municipales o servicios locales de educación pública, de la Región Metropolitana. A partir de esta selección, se definieron como sujetos de estudio diferentes duplas pedagógicas conformadas por docentes regulares y docentes diferenciales que implementan la co-docencia al interior de las aulas, en cursos de enseñanza básica (1° a 6° Básico).

De esta manera, la presente investigación se encontrará dentro de los parámetros de confirmabilidad gracias a su fundamentación en la literatura y estudios recientes, así como también por la representatividad de las voces docentes, la aproximación o contundencia de las caracterizaciones de los contextos físicos, interpersonales y sociales, por medio del uso de mecanismos de grabación y transcripción explícita de las entrevistas (Cadenas, 2016; Hernández et al, 2014), para así articular un proceso de visibilización de las voces educativas, posicionándose en calidad de agentes activos y protagonistas del quehacer pedagógico en el trabajo colaborativo. A partir de lo anterior, la información obtenida será resguardada bajo la tutela de la docente guía de la investigación, quien a su vez realizará la revisión constante del proceso investigativo.

V. Análisis descriptivo de los discursos de los/as docentes

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los discursos de docentes tanto regulares como diferenciales, a partir de las categorías y subcategorías propuestas en el proceso de indagación investigativa en los diferentes escenarios pedagógicos. En este sentido, se plantean las categorías respectivas primeramente a Co-docencia, luego Clima de aula y finalmente Aprendizaje.

1. Co-docencia

Para comenzar, se expone la categoría Co-docencia, de la cual se observan las subcategorías: Rol docente, Relaciones en la co-docencia, Trabajo colaborativo y la subcategoría emergente durante la aplicación del instrumento investigativo, Gestión pedagógica.

1.1. Rol docente

La primera subcategoría que se presenta es la de Rol docente, en la que los/as educadores/as llevaron a cabo un proceso reflexivo en torno a su rol dentro del aula, desde aquello se desprenden diversas ideas en relación a su quehacer pedagógico en la co-docencia.

En primer lugar, surge el discurso de DR2, donde se desprende la visión del rol docente de aula regular como un actor de gran responsabilidad para el abordaje de los aprendizajes estudiantiles al interior del aula, sin la necesidad de la presencia de el/la educador/a diferencial.

Acá nosotros los profesores, somos los que tenemos toda la obligación y la responsabilidad de que la clase funcione, independiente de que esté o no esté la educadora diferencial (DR2, párr. 4, p 2).

De igual manera, desde la visión de DD2 se presenta la coordinación como factor influyente en el rol docente de los/as docentes diferenciales, pues, al presentarse una descoordinación en el trabajo colaborativo entre co-docentes y funcionar de manera aislada, impacta en el aula y el rol de el/la educador/a diferencial tiende a volverse más secundario y asistencial, ya que el/la profesor/a de asignatura, como responsable principal del contenido, tiene claro su quehacer docente en términos curriculares.

Yo creo que tiene que ver el que si nosotras no estamos coordinadas y funcionamos como islas, en el fondo obviamente eso va a impactar, primero se va a notar en el aula porque yo voy a tener un rol más bien secundario (...), porque el profe de asignatura es el dueño de asignatura, en el fondo él sabe lo que va a hacer, sabe lo que va a pasar, entonces somos nosotras las que nos vemos más afectadas cuando eso falla (DD2, párr. 53, p. 13).

Asimismo, a partir de las percepciones de DD1 y en relación al rol que adoptan los/as educadores/as diferenciales, se plantea una perspectiva de apoyo por parte de la educación diferencial, pues, se autopercibe en un rol de asistencia para el abordaje conductual estudiantil.

Uno ya se vuelve más el apoyo en el tema de manejo conductual (DD1, párr. 8. p. 2).

Por otra parte, DD2 plantea que algunos/as educadores/as diferenciales se posicionan a sí mismos/as desde esta perspectiva de apoyo. Sin embargo, se considera que los/as profesores/as diferenciales más contemporáneas/os, se perciben como iguales en el cumplimiento del rol frente a los/as docentes de asignatura, demostrando un empoderamiento de su identidad docente, por lo que se busca fomentar una igualdad dentro del aula, pues en ocasiones los/as estudiantes tienden a visualizarlos/as como asistentes. De esta manera, a partir de una apropiación del rol, se busca la simetría en torno a las responsabilidades del rol docente, guiando y apoyando las experiencias de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes por igual.

Por ejemplo yo creo que nosotras que somos como más contemporáneas nos vemos como profes, como un igual, pero hay otras colegas que no se ven en ese escenario, entonces yo en mi caso trato harto de que eso se de en el aula, (...) generalmente yo en el aula trato de ser profe como en el fondo, porque pasa que los chiquillos también piensan como -ella es su asistente-, (...) entonces yo trato en el aula de que quede bien claro que yo también hago clases, que yo también soy profe, y que los atiende a todos como no solamente a los del Programa de Integración. (DD 2, párr 9, p. 2).

De igual manera, desde esta visualización igualitaria dentro del rol docente, desde el discurso de DD1 surge una idea similar, pues, se promueve que las/os estudiantes comprendan que ambos/as docentes dentro del aula son profesores/as con la misma facultad

para la toma de decisiones, es decir, si alguno de los/as docentes emite una instrucción, nunca se desautoriza, por lo tanto, presentan la misma validez al interior del aula.

Nosotros tratamos de alguna manera de que los niños comprendan que cualquiera de los dos profesores que está en el aula son profesores y tienen el derecho de la toma de decisión, quiere decir que, si yo doy una instrucción, el DR1 jamás va a desautorizar la instrucción que yo doy o viceversa. (DD1, párr. 5, p. 2).

Por último, en base a lo mencionado por DD3, se manifiesta una perspectiva transformación en relación al quehacer docente y la educación, donde a pesar de que a finales del año escolar pueden experimentar agotamiento, mantienen su visión de cambio constante y evolución de la educación, a diferencia de algunos/as educadores/as con décadas de experiencia que pueden mostrar desmotivación hacia el sistema. En ese sentido, aunque existan presiones y limitaciones del sistema educativo, se mantiene la posibilidad de transformación y la aspiración de adquirir nuevos conocimientos, en un enriquecimiento profesional permanente. De esta manera, buscan la creación de espacios significativos para sus estudiantes, en consideración de sus realidades.

Es que somos muy activas, muy activas, yo entiendo igual que de repente ya a finales de año uno está cansada que hay momentos que son como súper críticos pero tenemos una mirada de cambio constante, no es como cuando de repente uno vea un profe que ya lleva 30-40 años trabajando y está chato del sistema, y que dice así como -no yo hago mi clase no más y no me preocupo de nada más- como que en nosotras yo creo que todavía está a pesar de que el sistema agota, y que colapsa, y llega como a un tope, todavía está esa posibilidad del cambio, a querer aprender más, a que ambas estudiamos cosas, (...), y es algo que todavía nos mueve, el hecho de querer como construir espacios que sean significativos para ellos y para ellas y siempre como desde la realidad de los chiquillos y las chiquillas (DR3, párr. 35, p. 9).

1.2. Relaciones en la co-docencia

A continuación, se expone la subcategoría denominada: Relaciones en la co-docencia, en la que se presentan las interacciones sociales de los equipos de aula, conformados por los/as docentes de asignatura y los/as docentes diferenciales, presentando una mirada integral respecto a al trabajo colaborativo y las distintas dinámicas de relacionamiento que se expresan en su vivencia.

Primeramente, a partir del discurso de DD1, se hace referencia a un relacionamiento entre co-docentes y desarrollo de la clase en función de la construcción de espacios divertidos para el aprendizaje, con el fin de estructurar una dinámica de trabajo centrada en captar la atención de los/as estudiantes a través del humor, las bromas y la risa, mientras se continúa con el progreso de los contenidos curriculares. Así, la complicidad entre docentes construye un clima de aula más acogedor para los/as estudiantes.

O sea, me refiero a como es la dinámica de nosotros de trabajo, bueno, nosotros generalmente tratamos de bromear bastante y llamar la atención de los chiquillos desde la broma, desde la interacción, desde la risa, (...) y a la final igual vamos avanzando los contenidos de la clase, pero en general es como que está esta complicidad de trabajar en equipo y de hacer como un ambiente más ameno en la sala de clase, así al menos nos relacionamos nosotros. (DD1, párr. 13, p. 3).

De igual modo, a partir de la perspectiva de DD2, se plantea una dinámica alternativa basada en una comunicación distendida entre los/as profesores/as, en la cual se visualiza la existencia de una comunicación informal, que influye positivamente en los/as estudiantes, pues al observar a los/as docentes disfrutan del trabajo en equipo y mantienen una relación afianzada, permite que se sientan cómodos/as dentro del aula para realizar intervenciones de manera espontánea, y en ocasiones distender la estructura de la experiencia con interacciones más lúdicas.

Yo siento que nos comunicamos de una manera como súper coloquial con la DR2 y yo al menos considero que eso es súper positivo porque da un mensaje a los chiquillos de que nosotras, o en general eso tratamos de darles a entender, lo estamos pasando bien entre nosotras, nos comunicamos de una forma como más bien cercana entre nosotras y eso también genera que ellos se sientan con la libertad de repente no sé de, de romper la estructura de la clase haciendo intervenciones que de pronto son chistosas (DD2, párr 11, p. 3).

Por otra parte, en base a lo mencionado por DR1, se visualiza que, debido a los años de experiencia trabajando de manera conjunta, la dinámica docente no resulta especialmente compleja, puesto que existe una relación profesional caracterizada por un clima de acuerdos implícitos, donde ya se encuentra visualizado el trabajo con los/as estudiantes, sin la necesidad de estipularlo verbalmente con anterioridad.

Yo creo que por los años que llevamos con DD1, no es tan complejo porque no hay muchas cosas que ella me pueda quitar o que yo le diga que no, esto no lo hacemos, hay como un clima de acuerdos, sin hablarlo ya tenemos más o menos visualizado lo que se puede trabajar con los niños. (DR1, párr. 24, p. 6)

En relación a los tipos de comunicación que llevan a cabo los/as co-enseñantes durante las experiencias pedagógicas, DD3 plantea la vivencia de una óptima interacción, por tanto, se expone la presencia de una comunicación asertiva, posible de evidenciar en las interacciones que llevan a cabo los/as docentes, donde si uno/a de los/as docentes desea realizar aportes a la clase, levanta la mano para poder opinar y de esa manera no interrumpirse entre sí, practicando dinámicas de respeto al interior del aula. Además, se intenta que estas prácticas sean explícitas para ser percibidas por los/as estudiantes.

Osea, lo primero, es como que nuestra comunicación es súper asertiva, por ejemplo, nunca, eso de la interrupción no ocurre, o por ejemplo, ya, yo siento que está hablando mucho la DR3, por ejemplo, yo quiero decir algo levanto la mano, es como cosas evidentes para que los chiquillos lo vean. Entonces, nuestra comunicación es asertiva, conocemos como las señales de la otra (DD3, párr 12, p. 3)

Asimismo, desde el discurso de DR2, se explica que las intervenciones de los/as docentes son adaptables según el contexto de la clase, pese a tener una estructura anteriormente definida ambos/as docentes disponen de una flexibilidad para intervenir en otros momentos de la experiencia de aprendizaje, comunicándose de manera verbal para solicitar la palabra, respetándose así mutuamente dentro del aula.

Sí, lo hay, pero también no es rígido es adaptable según la situación de la clase, hay como te digo veces que ella se va a encargar del inicio, pero igual de repente ella hace otras intervenciones, pero no pasándome a llevar sino que yo le digo -tía quieres tú- u -oye me dice profesora puedo no sé decir algo o hacer algo-, en general lo acordamos pero después igual eso puede, se va adaptando según la clase (DR2, párr 8, p. 2).

Por otro lado, a partir de lo planteado por DD3, se exponen aspectos relevantes del relacionamiento interpersonal docente y su influencia en el trabajo colaborativo. Primeramente, se plantea que la relación interpersonal entre docentes influye directamente en la calidad de la co-docencia. En este caso específico, en donde existe una buena relación entre profesionales, se evidencia la conformación de una buena dupla de trabajo, pues, el

compartir enfoques pedagógicos y objetivos comunes en relación a lo que se quiere lograr con las/os estudiantes, facilita el desarrollo de una co-docencia exitosa, cuyo impacto se evidencia principalmente en los logros de los/as estudiantes.

Y además como que ahí en esta cuestión pesa mucho cómo nos llevamos, con DR3 tenemos una muy buena relación, de hecho recién, empezamos a trabajar juntas y como que hacemos una buena dupla, tenemos muchas cosas en común, en la forma que enseñamos, el enfoque de nuestra, lo que queremos lograr, entonces eso nos ha permitido mucho desarrollar una buena co-docencia, lo cual se nota se nota más que nada por la respuesta que nos dan los estudiantes. (DD3, párr 9, p. 2).

De la misma forma, DR3 se refiere al punto anteriormente nombrado, subrayando la relevancia de la colaboración en la práctica docente, destacando el intercambio de estrategias como un enriquecimiento a su labor. En este sentido, a través de un diálogo abierto se logran ajustar los métodos de enseñanza, sin imponer uno sobre el otro, lo que propicia un ambiente de innovación. Además, se destaca la importancia de la empatía existente en la relación profesional, reconociendo que, en momentos de dificultad, un/a integrante de la dupla puede asumir el liderazgo, en reflejo de un apoyo mutuo que permite construir una dinámica de cooperación favorecedora de un entorno educativo más cohesivo y efectivo.

O por ejemplo nuestros mismos trabajos DD3 me entregó muchas estrategias que yo no conocía y quizás yo también hice lo mismo con ella. O hay algo que quizás a ella le resultaba más incómodo y lo conversábamos (...) yo creo que una mirada también como abierta a ciertas circunstancias porque yo no puedo imponer mi trabajo por sobre el de ella, entonces es todo conversable (...), entonces yo creo que prevalece mucho el tema del respeto, de la empatía también, porque hay momentos en los que uno de repente no se encuentra al 100% y está tu otro compañero o compañera ahí apoyándose y eso también ayuda mucho ya, porque el hecho de que ella me conozca también, de saber así como quizás no se encuentra bien para hacer una clase voy yo a liderar, como esas cosas son importante al final (DR3, párr. 13, p. 3).

1.3. Trabajo colaborativo

La siguiente subcategoría corresponde a Trabajo colaborativo, y en esta se dan a conocer distintas reflexiones pedagógicas que surgen a partir de este trabajo conjunto entre co-docentes y otros aspectos importantes de su implementación dentro y fuera del aula.

En primer lugar, a partir de la perspectiva de DD2, se plantea la manera en que se complementan las especialidades de las/os docentes que conforman el equipo de aula, pues, cada docente posee una expertiz en su área de estudio, de manera que, para planificar sus experiencias pedagógicas, el/la docente de asignatura entrega su visión del contenido curricular y el/la docente diferencial realiza sugerencias en torno a la diversificación de la clase desde una perspectiva de participación, expresión y formas de representación de la información, logrando así una propuesta pedagógica completa e integral.

A ver la profe de asignatura es experta o especialista en su disciplina y yo soy experta o especialista en la diversificación, en las necesidades educativas especiales, entonces en el fondo lo que nosotras hacemos para atender a las necesidades educativas es que ella desde lo que sabe me comenta cuál es su idea de clase, sin mayor diversificaciones, y yo le apporto con la otra parte, que es como que yo ya conozco al curso en relación a cómo aprenden mejor, cómo participan mejor, entonces le hago sugerencias respecto de cómo presentar el contenido, y de esa manera esperamos atender a las necesidades educativas de ellos (DD2, párr. 24, p. 6).

Asimismo, en base a lo expuesto por DR3, se propone la reflexión pedagógica como un aspecto del trabajo colaborativo, por lo tanto, se destaca que la reflexión pedagógica constante como dupla no debe limitarse a las experiencias positivas, sino que también abarcar los momentos de desánimo o cuando las intervenciones no resultan, momentos en los que los/as docentes llevan a cabo una retroalimentación de su propio actuar, siendo conscientes de la influencia del estado de ánimo estudiantil en el ambiente de aprendizaje, de manera que se opta por adaptarse a las necesidades emocionales de los/as estudiantes, priorizando su bienestar y manteniendo un espacio de diálogo al interior del aula.

Yo creo que a partir de la reflexión pedagógica constante chiquillas, o sea no únicamente en las clases que eran así como positivas, sino que en todas cuando nos sentíamos como decaídas, cuando sentíamos que algo no salía, era como a ver qué pasó y de repente quizás no era solamente por nosotras o por lo que llevábamos, sino que también dependía mucho del ánimo de los chiquillos, éramos súper conscientes de eso, (...) entonces ante momentos desafiantes era conversar, ver qué pasaba y aprender también de aquello (DR3, párr. 45, p. 12).

Por su parte, desde la visión de DR2, se propone la estructura de esta co-docencia y trabajo colaborativo al interior del aula, donde se plantea la importancia de estructurar un

trabajo conjunto, donde los/as docentes establezcan una coordinación flexible y basada en acuerdos respectivos a los cambios de liderazgo durante las experiencias de aprendizaje, distribuyendo las etapas de la clase y complementándose mutuamente en caso de ser necesario, para así, permitir que las intervenciones y la colaboración fluyan de manera orgánica entre docentes, ante lo cual, también se destaca la presencia de un/a docente diferencial proactivo/a y con altos niveles de participación, ya que esto aporta a la experiencia de un trabajo colaborativo positivo.

Bueno ponte tú si DD2 me dice -yo hago el inicio-, en la clase ella se encarga del inicio, entonces ponte tú si hay algo que complementar, yo lo complemento o si ella me dice -ya yo llevo los materiales para hacer la actividad inicial- por introducir este contenido lo trabajamos las dos y nos vamos como ayudando, es como súper natural la intervención sí, (...) pero la verdad es que a mí el trabajo con ella sí me ha gustado, por lo que te digo hay otras educadoras que solo ven a los niños del PIE, del programa, pero no interactúan más, pero la DD2 es como súper participativa en todo (DR2, párr. 7, p. 2).

A partir de lo anterior, desde la perspectiva de DD1 también se considera que la co-docencia ejercida es de tipo colaborativa. Principalmente el/la docente regular lidera la clase y explica el contenido, mientras que el/la educador/a diferencial aporta con la diversificación en relación a las distintas formas de representar la información, realizando explicaciones más concretas. Sin embargo, se presentan dificultades relacionadas con la cantidad de estudiantes por aula.

En realidad, la co-docencia que nosotros hacemos es colaborativa, o sea, él explica la clase y yo trato en algunas instancias también de participar y de explicar de otra forma, para que los chiquillos entiendan de manera más concreta, pero se hace difícil en estos contextos, es un poco más complejo por la, como te digo, la cantidad de niños por sala (DD1, párr. 6, p. 2).

Igualmente, dentro del mismo contexto pero a partir del discurso de DR1, se plantea que ante el gran número de estudiantes que conforman cada curso, surge la relevancia de la presencia y participación de más de un/a docente dentro del aula, destacando la colaboración en el aula de otro/a pedagogo/a para ejercer una óptima co-docencia que les permita abordar y gestionar una clase con la gran cantidad de estudiantes, puesto que al encontrarse un/a solo/a docente en aula, se visualiza como imposible poder llevar a cabo un trabajo

personalizado y mantener el orden conductual en dicho contexto y ante ello se vuelve fundamental buscar el equilibrio que entrega la co-docencia.

Para mí, en lo personal, es bastante importante que participen en el aula, que haya una co-docencia, porque solo no lo podría hacer, porque te vuelvo a decir yo no trabajo con 20 alumnos sino que estoy trabajando con 40 alumnos entonces es muy difícil mantener el orden y más encima hacer un trabajo personalizado con cada uno de ellos, (...) entonces hay que buscar un equilibrio y el equilibrio creo que está dado por la co-docencia (DR1, párr. 43, p. 10).

1.4. Gestión pedagógica

Por último, se presenta la subcategoría de Gestión pedagógica, la cual emergió a partir de los relatos docentes durante las entrevistas realizadas, en consideración de los aspectos y formas en las que se organizan las experiencias pedagógicas por parte de los equipos de gestión que coordinan las vivencias de la comunidad educativa.

A partir de aquello, en referencia al discurso de DD1, se plantean los espacios y tiempos en los que los/as docentes llevan a cabo la planificación conjunta, en donde dentro de un contexto educativo los/as profesores/as se coordinan en los equipos de trabajo de aula durante las mañanas, o en los pasillos, ya que no disponen de horas asignadas o tiempos destinados para la planificación conjunta. Por lo tanto, la co-docencia depende principalmente de la disposición y voluntad de los/as docentes.

En los equipos de aula en la mañana, en los pasillos, porque el DR1 no tiene horas PIE, él no tiene horas de planificación PIE. Entonces, en realidad lo que hay es de la buena voluntad de los profesores de matemática, del profesor de matemática, porque aquí ellos no tienen horas para esto, para la co-docencia (DD1, párr. 1, p. 1)

Asimismo, desde lo expuesto por DD2 y en relación a los horarios establecidos para la realización de la planificación entre co-docentes, se explica que existe un tiempo destinado para el trabajo conjunto de las experiencias pedagógicas pero no es posible de cumplir por completo, debido a la falta de una óptima organización de los horarios, pues, dicho horario se ve reducido a la mitad para lograr llevar a cabo el trabajo colaborativo de dos niveles con sus respectivas educadores/as diferenciales y esto se considera como un error administrativo del equipo de gestión.

Una hora y media, pero en realidad, en realidad, en realidad, el trabajo que yo tengo con ella solo son 45 minutos porque la profe no tenía más horas, entonces lo que yo debería tener son hora y media pero la profe no tiene más horario entonces yo colaboro con ella los primeros 45 minutos y la profesora del sexto básico colabora con ella los otros 45 porque la profe no tenía más horario para, igual yo creo que eso administrativamente es un error del equipo de gestión, pero si en realidad solo teníamos los 45 minutos (DD 2, párr. 4, p. 1).

De igual modo, en cuanto a las palabras de DD3 y a los tiempos en los que se realiza la planificación conjunta, se plantea que frecuentemente el trabajo colaborativo es realizado fuera del horario establecido, utilizando redes como WhatsApp o de manera informal en los pasillos, para abordar las temáticas pendientes, ya que en ocasiones el tiempo no es suficiente o se ve interrumpido, debido a situaciones emergentes, como la ausencia de un/a docente que se debe cubrir.

Dentro de ese mismo espacio, lo que sí hacemos mucho con la DR3, porque a veces no nos alcanza el tiempo, ocurren estas cosas de las interrupciones de la, porque falta algún profesor, a veces hemos tenido que conectarnos a hacer cosas fuera del horario, nos ponemos a hablar generalmente por whatsapp o por pasillo, entonces eso (DD3, párr. 5, p. 2).

Con respecto a lo anterior y en base al discurso de DR3, también se menciona que dentro de la co-docencia implementada se comparten las responsabilidades, en donde ambos/as docentes son los/as encargados/as de impartir y organizar las experiencias pedagógicas de manera conjunta. Para llevar a cabo el proceso de planificación, se utilizan distintos espacios y tiempos, como los recreos o los fines de semana, ya que el tiempo asignado no resulta suficiente para poder abordar la totalidad del trabajo requerido con los/as estudiantes. De esta manera.

Y tanto ella como yo hacíamos clases y nos organizábamos de esa forma, teníamos nuestros tiempos, no solamente ocupábamos eso, había muchas veces que nosotras planificamos no sé en el recreo, así como -oye vamos a hacer esto- porque no alcanzaba el tiempo, cuando nosotros queremos abarcar como esta totalidad no alcanza el tiempo de las 3 horas que nos dejan para poder planificar, así que igual manteníamos comunicación los fines de semana o durante la semana sobre cosas que

íbamos a hacer, nos complementamos bastante bien, así que más o menos como en esos tiempos lo hacíamos (DR3, párr. 3, p. 1).

Por otra parte, desde la perspectiva de DD1, se plantean dificultades que surgen desde la gestión pedagógica para la implementación de la co-docencia, mencionando que principalmente se trabaja mediante la adecuación de objetivos y escasamente se pone en práctica la diversificación dentro del aula, pues, para llevar a cabo esta última, se presentan barreras referidas a la cantidad de estudiantes por curso, la disponibilidad de recursos pedagógicos, la conformación horaria, el espacio otorgado por la infraestructura y el perfeccionamiento docente.

En realidad, es re-poco lo que se hacen diversificación acá, acá nosotros vamos adecuando más que nada objetivos, porque hacer una clase diversificada igual es complejo por el tema de la cantidad de niños por sala, los materiales, tiempo, espacio y también conocimientos igual, los profes hace mucho rato acá en esta comuna que no se hacen ningún tipo de capacitación de nada (DD1, párr. 4, p. 2).

Por último, a partir de la visión de DR2, se plantea que en el tiempo disponible para la organización del trabajo colaborativo en aula, los/as docentes realizan la planificación de las clases destinadas para la semana siguiente, y el/la docente diferencial por iniciativa propia propone las posibles tareas o roles que podría asumir, pues no existe una estructura clara sobre las responsabilidades específicas de los/as educadores/as diferenciales y no se tiene conocimiento de una norma preestablecida.

O sea DD2 ella en esos 45 minutos que tenemos donde vemos las clases de la semana que siguen, (...) ella me dice -yo puedo hacer esto o yo puedo traer material o yo voy a hacer el inicio de la clase- es como eso en el fondo porque no está establecido qué es lo que tienen que hacer cachai como qué responsabilidad tiene la educadora, no se tiene una norma. (DR2, párr. 5, p. 2).

2. Clima de aula

Pasando a la siguiente categoría, se plantea el Clima de aula, del cual surgen las subcategorías de: Relaciones interpersonales, Sentido de pertenencia, Diversidad en el aula, y la subcategoría emergente durante la aplicación del instrumento investigativo, Convivencia escolar.

2.1. Relaciones interpersonales

Primeramente, se aborda la subcategoría de Relaciones interpersonales, en donde se consideran las interacciones y formas de relacionamiento que se dan al interior del aula, principalmente entre docentes-estudiantes.

A partir de aquello, en base a lo planteado por DR1 y los vínculos establecidos entre docentes y estudiantes, se expresa la relevancia de fomentar una relación cercana con las/os alumnos/as, de manera que no perciban al docente como un ser autoritario, sino como un ser que guía sus aprendizajes y con quien puedan establecer una relación de confianza, en donde se sientan cómodos/as para compartir sus inquietudes.

Ser lo más ameno con los alumnos, que no los miren como un ser superior que está adelante, sino que miren como alguien que le está enseñando más, que haya un sentido de amistad, que exista un lazo de amistad en donde ellos pueden confiar y decirnos las cosas que le afectan. No el profesor que está ahí delante y yo soy el que mande y se hace de esta forma (DR1, párr. 32, p. 8).

Asimismo, en relación a lo anterior, DD3 plantea que las/os docentes trabajan a partir del vínculo con sus estudiantes, de manera que utilizan la afectividad como principal herramienta pedagógica, lo que les permite posicionarse como un vínculo significativo para sus estudiantes y se propicia la construcción de una dinámica de respeto.

Nosotras trabajamos mucho desde el vínculo, por eso nos relacionamos mucho con los chiquillos desde lo afectivo y eso es una estrategia que para todos los cursos te permite mucho, como el ser un vínculo significativo para los chiquillos, respetarlos y ellos que sepan que uno los respeta, no llegar e imponer. (DD3, párr. 20, p. 5).

De igual manera, en el discurso perteneciente a DD2, se plantea también el vínculo como una herramienta dentro del aula, mencionando que se ha abordado lo emocional y afectivo desde la proximidad con los/as estudiantes. En este sentido, se considera la importancia de un rol docente atento, cercano y accesible con sus estudiantes, con el fin de ampliar espacios de confianza para compartir sus inquietudes y necesidades. Desde ese relacionamiento se introduce la inclusión, a partir de una mediación del comportamiento que permite llevar a los/as estudiantes a la reflexión y reconocimiento de sus errores, en un trabajo de concientización.

Y desde ahí lo he ido lidiando como desde lo afectivo, como hacerme parte de ellos, (...), soy cercana, me conocen, los conozco, saben que pueden decirme cosas afuera de la sala, saben que pueden decirme profe necesito su ayuda, y lo hacen, entonces, en el fondo desde ahí hago esta introducción como inclusiva como -oye tú sabes en el fondo que esto que dijiste en la sala no está bien, te gustaría a ti que un compañero dijera, y es como no profe que no sabía-, entonces trato de hacer ahí el enganche con ellos como desde la cercanía, no sé, porque un poco no sé qué más herramientas ocupar la verdad en ese sentido (DD2, párr. 22, p. 5).

A partir de lo anterior, desde lo expuesto por DR2, se menciona la implicancia del vínculo entre docente-estudiante en el clima de aula, exponiendo la relevancia de generar interacciones a partir del vínculo, pues, dentro del grupo curso se evidenció un avance significativo en cuanto al clima de aula, el cual se vio favorecido por la estrategia pedagógica utilizada por el/la educador/a diferencial, quien llevó a cabo un trabajo de concientización en base a una relación cercana preestablecida.

Yo creo que mucho del cambio positivo en ese curso también se debe a eso, que ellos también la vieron a ella cercana, súper pendiente, preocupada, (...) pero logramos avanzar harto, en el quinto B sobre todo en el clima de aula, considerando y también haciendo conciencia a los niños sin hablar del diagnóstico de, (...) cómo desde ese punto ella en general lo abordó harto, trabajamos harto el aspecto del clima de aula pero ella también con su iniciativa para aportar también en eso (DR2, párr. 10, p. 3).

Por último, en relación a lo mencionado por DR3, se plantea la influencia del relacionamiento y el trabajo colaborativo entre co-docentes en el clima de aula, donde se expresa la importancia de que los/as estudiantes observen la colaboración y acuerdos entre los/as profesores/as al interior del aula. Esta interacción no solo refuerza el trabajo en equipo como dupla pedagógica, sino que también se extiende a la colaboración con otros/as docentes en diversas actividades, contribuyendo a crear un ambiente participativo en el aula y mejorando significativamente el clima educativo.

El hecho de que nosotras conversáramos, que llegáramos a acuerdos, que nos vieran como interactuar juntas, y que ellos vieran que también podíamos trabajar en equipo, y no solamente con eso porque igual hicimos trabajos con otros profes entonces también ellos vieron que nosotras nos movíamos con otros profesores para hacer otras actividades con ellos mismos y como que se veía esto del trabajo en equipo, es un

curso súper participativo y yo creo que eso ayudó mucho al clima de aula. (DR3, párr. 17, p. 4).

2.2. Sentido de pertenencia

La siguiente subcategoría, corresponde al Sentido de pertenencia, desde donde se consideran aspectos que tienen relación con la identificación de los miembros del curso con el espacio en el que se movilizan dentro de los establecimientos educacionales.

En este sentido, en base al discurso de DD3, se plantea la contribución de la co-docencia en el sentido de pertenencia, pues, en un contexto se explica que la co-docencia de calidad promueve el desarrollo integral de las/os estudiantes. Al llevar una co-docencia en equipo, en donde ambos/as docentes trabajan de manera simultánea, en relación a la creación de material e implementación de la clase, se evidencia positivamente la influencia de este trabajo en los avances de los/as alumnos/as, en sus procesos de aprendizaje, motivación e interés por querer participar y asistir a la escuela.

Entonces igual la co-docencia, eh, nos ha permitido, o sea, por la calidad que desarrollamos, no es por tirarnos flores, yo lo vi, yo vi el cambio, (...), la co-docencia se da a la par, que ambas estamos adelante, que ambas realizamos material, que ambas damos clases final y al cabo y eso igual influye en que los chiquillos tengan buenos avances (...) en los procesos los chiquillos y eso se ha visto, se ha visto en estas ganas de estar en clases también, de extrañar el colegio, de la asistencia, también ha permitido, el curso de la DR3 tiene muy buena asistencia (DD3, párr. 42, p. 10).

Por otra parte, a partir de lo expuesto por DD2, se propone la influencia del escaso sentido de pertenencia en el clima de aula, pues, desde la perspectiva docente, al existir una carencia del sentido de pertenencia en la institución, se presenta una ausencia de comportamientos concretos como el cuidado del mobiliario, la limpieza de los espacios y el respeto hacia el personal docente y administrativo, lo cual, no es únicamente responsabilidad del estudiantado, sino que también implica un compromiso institucional, pues, al no entregar una invitación clara a los/as estudiantes a identificarse con su entorno, se presentan dificultades en el respeto hacia la diversidad y en las relaciones interpersonales, ya que no vivencia un apego significativo con la comunidad y el espacio escolar.

También influye mucho pero yo siento que acá no hay tanto sentido de pertenencia a la verdad (...) el sentido de pertenencia yo creo que se observa en cosas súper concretas como cuidar el mobiliario, mantener el espacio limpio, ser respetuoso con los funcionarios, ser respetuosos con los profes (...) y yo acá no observé tanto eso (...), que ahora también yo siento que no es responsabilidad de ellos yo creo que como colegio deberíamos invitarlos a sentir que este espacio es de ellos y no se hace tanto, entonces yo siento que por ahí también tenemos las dificultades que tenemos en relación al respeto por la diversidad y todo lo demás, el respeto entre ellos también, porque no tienen mayor apego por este lugar el fondo es como un colegio más, como cualquier otro (DD 2, párr. 35, p. 8).

2.3. Diversidad en el aula

Otra de las subcategorías consideradas corresponde a Diversidad en el aula, en donde se expone de qué manera los/as docentes abordan las distintas singularidades al interior del aula.

A partir de lo anterior, en el discurso de DD2 se considera fundamental fomentar un clima de aula que permita a los/as estudiantes expresar su identidad a través de las interacciones en la clase. En este sentido, al conocer a cada uno/a de ellos/as en profundidad, se permite la diversificación más efectiva del entorno de aprendizaje, en concordancia con sus necesidades y deseos.

Ya yo creo que, desde el clima de aula, generar esto de que a través de sus intervenciones como que dejen ver su identidad, de ellos como estudiantes cada uno, porque al conocerlos en el fondo podemos un poco diversificar más el espacio para lo que ellos necesitan, quieren, requieren (DD2, párr. 19, p. 4).

Por otra parte, en base a lo planteado por DD1, se plantea el diálogo y la concientización como estrategia para favorecer el clima de aula, es decir, se educa en cuanto al respeto de la diversidad de manera constante, explicando a los/as estudiantes que todas las personas son diferentes.

Transversalmente se está hablando del buen trato, del respeto a la diversidad, del respeto que hay personas que no necesariamente van a ser igual a la otra

persona, que todos somos distintos, que todos tenemos formas distintas de aprender, que todos tenemos formas distintas de procesar la información (DD1, párr. 16, p. 4).

Asimismo, desde lo señalado por DD3, se evidencia una validación de las diferencias al interior del curso, por lo que se plantea la relevancia de propiciar un respeto hacia las diferentes sensibilidades, tras un trabajo de mediación docente enfocado en la visualización y concientización de las diversidades al interior del aula, con el fin de potenciar los valores inclusivos referidos a la empatía en el entorno social.

Aquí el curso es súper consciente, súper consciente, porque saben, si bien no saben, por ejemplo, los diagnósticos y todo, están conscientes de que, por ejemplo, no sé, a Estudiante A le molestan los ruidos fuertes, a veces se olvidan, pero uno les recuerda “chiquillos acuérdense que hay compañeros y compañeras que les molesta estos ruidos tan fuertes, hasta a uno le molestan, nos duele el oído” y ahí empieza a bajar (DD3, párr. 16, p. 4).

2.4. Convivencia escolar

Por último, se expone la subcategoría de convivencia escolar, que emergió durante la ejecución del instrumento evaluativo, a partir de una reiteración en los discursos docentes. Dentro del presente escrito se abordan las estrategias que utilizan los/as docentes dentro del aula en relación al establecimiento de normas para la buena convivencia escolar.

A partir de aquello, primeramente, se consideran las palabras de DR2 y se plantea el establecimiento de normas en espacios desafiantes, expresando la relevancia de implementar propuestas pedagógicas enfocadas en la utilización de estrategias de mediación para la buena convivencia escolar, donde se propician espacios de diálogo, en conjunto de una representación simbólica de las normas al interior del aula.

El quinto B que es en el que ustedes me acompañaron era un curso súper disruptivo, entonces de ahí yo creo que surgió la idea de DD2, que ya lo propuso ella, ponte tú las dos salas las empapeló y conversó con ellos porque está en otras asignaturas también, sobre las normas, sobre qué debemos hacer, no sé señal de silencio, normalización con los niños (DR2, párr. 9, p. 3).

Asimismo, dentro del discurso de DR3, se considera fundamental el establecimiento de normas claras, ya que estas definen los límites dentro del espacio educativo entre todos/as

sus miembros. Dentro de las normas definidas se presenta lo que está permitido y lo que no, desde aquello se trabaja en base a la educación sin el NO, utilizando un lenguaje en positivo.

Yo creo como equipo de aula poner como ciertas normas ya establecer normas es súper importante porque ahí están los límites, tanto para nosotros como para ellos (...), en las normas nosotros hacíamos por ejemplo qué es lo que uno puede hacer y qué es lo que no deberíamos hacer, tratábamos dentro de todo lo posible de no trabajar en base al NO, así como miren hay que tener cuidado con (DR3, párr. 28, p. 6-7).

Por otra parte, en base al discurso de DD3, se propone el diálogo como herramienta principal para la resolución de conflictos, pues, cuando se presentan situaciones de conflicto con una gran posibilidad de afectar en el clima de aula, se sugiere optar por la realización de pausas reflexivas y una mediación de las interacciones estudiantiles al momento de abordar las problemáticas, alternando los apoyos como un equipo de aula atento a todos los aspectos relativos a la comunicación y el respeto estudiantil.

Por ejemplo, no sé, tenemos clase de matemática, pero pasó una situación en el curso que va a influir, ya, paramos la clase, paramos la clase, generamos ese espacio de reflexión, tratamos de incentivar a los chiquillos, porque la idea es que tengan una buena convivencia, (...) no sé, hubo una pelea, ya, arreglemos esa pelea con las personas involucradas, tampoco exponiéndolos adelante de todos ¿Cachai? Ya, yo me hago cargo, tú sale con los chiquillos o a veces estamos las dos, porque siempre DR3 me trata de involucrar en todo con lo respecto al respeto de los chiquillos, al trabajo entre ellos, la buena comunicación. (DD3, párr. 14, p. 4).

De igual manera, a partir de lo expuesto por DR3, se plantea que dentro del aula es esencial fomentar el diálogo y la resolución de conflictos de manera autónoma, realizando un proceso de mediación a través de un imaginario, en el que los/as estudiantes deban encargarse de buscar las soluciones a las problemáticas por sí mismos/as.

Entonces yo creo que muchas de las cosas que hicimos con DD3 fue tratar de llevar al diálogo a que resolvieran por sí solos, que yo les decía imagínense que no existe ningún adulto y lo tienen que hacer ustedes, y eso nos ayudó y nosotras cada vez interveníamos menos (DR3, párr. 34, p. 8).

3. Aprendizaje

A continuación, se presenta la última categoría respectiva al Aprendizaje, en la cual, se abordan los distintos aspectos en los que las dinámicas de co-docencia se relacionan con el aprendizaje estudiantil, por lo que se plantean las siguientes subcategorías: Desarrollo cognitivo, Desarrollo social y Desarrollo emocional, de igual manera durante el proceso surgen dos nuevas subcategorías correspondientes a Monitoreo y evaluación, y Diversificación y adecuación.

3.1. Desarrollo cognitivo

Dentro de la subcategoría de Desarrollo Cognitivo, se exponen las distintas estrategias que utilizan los/as docentes para favorecer el aprendizaje de los/as estudiantes en relación a este ámbito.

En primer lugar, en relación a lo mencionado por DD3, se desprende la relevancia de considerar los diferentes intereses estudiantiles, en conjunto con la estructuración de un material pedagógico atractivo y favorecedor de la motivación estudiantil en las experiencias de aprendizaje.

Primero, los intereses de los chiquillos, eso es súper importante, material atractivo para ellos, para incentivarlos también, como les dije, esto de incentivarlos. (DD3, párr. 25, p. 6)

Además, dentro de lo expuesto por DD2, se visualiza que los/as docentes utilizan como estrategia el enfoque de enseñanza COPISI (Concreto-Pictórico-Simbólico) al introducir nuevos contenidos, considerando fundamental que los/as estudiantes experimenten primero de manera tangible antes de realizar la transición hacia conceptos más abstractos. Por tanto, en su metodología, se prioriza la manipulación de materiales concretos para permitir la interacción física con el contenido y luego transitar hacia representaciones pictóricas, llegando finalmente a lo simbólico mediante material impreso.

Y también ocupamos como estrategia en material concreto-pictórico siempre al introducir un contenido nuevo (...) tratábamos de hacer ese tránsito primero como lo concreto después íbamos pasando a lo pictórico ya con el libro y después a lo simbólico con la guía (DD2, párr. 42, p. 10).

Por otro lado, en relación a lo planteado por DD1, se menciona la presencia de situaciones de confusión estudiantil al presentarse sólo una explicación de los contenidos desde una perspectiva académica, por lo que, para facilitar la comprensión de aquello, surge la relevancia de la presencia de otro/a docente para realizar explicaciones más contextualizadas a la vida cotidiana y así estructurar una explicación o instrucción de manera diversa y cercana a las realidades estudiantiles.

También, por ejemplo, el DR1 a veces es muy teórico para explicar las cosas y yo veo que me miran con cara de ¿Qué hago? y yo trato de hacerlo más práctico y cotidiano, por ejemplo, para que entiendan mejor, lo contextualizo más a su realidad, por decir, que es lo mismo que explicó el DR1 pero yo lo estoy explicando de otra manera para que entienda o doy la instrucción más en general (DD1, párr. 50, p. 11).

3.2. Desarrollo social

La siguiente subcategoría corresponde a Desarrollo Social, en la que se abordan las distintas estrategias que llevan a cabo los/as docentes para fomentar las interacciones y habilidades sociales de los/as estudiantes al interior del aula.

Desde el ámbito social, a partir del discurso de DD3, se menciona la importancia de fomentar la interacción entre todos/as los/as estudiantes, a través de la realización de trabajos grupales, ya sea dejando que ellos/as decidan sus equipos o asignándoles de manera intencionada. Además, se implementan estrategias de socialización enfocadas en la redistribución estratégica de los asientos, con el fin de favorecer las interacciones estudiantiles positivas dentro y fuera del aula, basadas en el respeto entre todos/as los/as estudiantes.

Ya, por ejemplo en lo social intencionar el trabajo en grupo, ya, de manera que ellos lo elijan o intencionamos los equipos, también en el ámbito social todos los meses, ellos saben que todos los meses se cambian de puesto, ya, para lograr que al final se relacionen con todos, (...), entonces a veces algunos no se relacionan entre sí afuera del aula, entonces la intención dentro del aula y ellos lo saben, que todos los meses, de hecho cuando se nos olvida ellos lo piden entonces, en el ámbito social siempre tratamos de hacer eso para que interactúen y se respeten entre todos más que nada (DD3, párr. 29, p. 7-8).

Asimismo, en base a las palabras de DR2, se menciona la consideración de las características individuales de cada estudiante para decidir cómo integrarlos/as en grupos de trabajo según las necesidades de apoyo y las dinámicas del aula. Además, se asegura la presencia de otro/a docente para entregar un acompañamiento más personalizado durante la actividad. De este modo, se determinan los grupos de trabajo, tomando en cuenta los niveles de dificultad y la singularidad de cada uno/a de los/as estudiantes, para así asegurar la participación de todos/as dentro de la experiencia de aprendizaje.

Ponte tú de repente ya decimos, ya no sé el G que no lee, tampoco escribe pero es participativo, el sí puede trabajar sin problema con este grupo, ya pongámoslo en este grupo porque ellos sí lo apoyan, o el B que él es súper tranquilo, el lee y escribe pero no comparte mucho con los compañeros ahí ya yo trabajo con ellos, va a estar en este grupo que es más calmado, pero yo voy a estar ahí o la otra educadora de permanente va a estar ahí con él en esa actividad, entonces vemos según la complejidad de la tarea cómo los vamos a ir apoyando y si vamos a trabajar en grupo, cuál es el mejor grupo para que los niños estén ahí en ello y participen en una clase como normal o con la educadora ahí presente (DR2, párr. 12, p. 4).

En lo que respecta a la participación estudiantil, dentro del discurso de DR2 se menciona que se busca garantizar que todo el curso tenga la oportunidad de involucrarse. En este sentido, al identificar a un/a estudiante con necesidades educativas especiales, el/la educador/a diferencial se posiciona a su lado para brindarle apoyos individuales y realizar una mediación del sentimiento de seguridad en el/la estudiante, siendo un refuerzo crucial para fomentar su participación activa.

Pero eso, en cuanto a la participación de los estudiantes tratamos de que todos participen y cuando hay algún estudiante con una necesidad educativa especial, la educadora está como al lado de él o de ella para darle seguridad para reforzarlo, para que también pueda participar. (DR2, párr. 15, p. 4).

3.3. Desarrollo emocional

Otra subcategoría considerada corresponde a la de Desarrollo Emocional, en la que se dan a conocer las estrategias del ámbito emocional que implementan las duplas pedagógicas al interior del aula.

En este sentido, en base a lo expuesto por DD2, se presenta la estrategia pedagógica socioemocional definida por la implementación de escala de emociones que favorezcan la expresión del estado anímico de los/as estudiantes, ofreciendo la oportunidad de verbalizar sus emociones con apoyos pictóricos, teniendo de base la modelación docente. En este sentido, se explica que, al compartir igualmente el sentir docente de manera constante, se apertura tal, que no sólo humaniza su figura al interior del aula, sino que también fomenta un ambiente de confianza favorecedor de la apertura del curso a expresar sus propias emociones.

Solamente hacíamos la incorporación de la escala al inicio de todas las clases de cómo nos sentimos hoy, verbalizar “¿Cómo nos sentimos hoy?” porque tenían la oportunidad también de comentar por qué o no comentarlo si no querían, nosotros también comentábamos cómo nos sentíamos, y eso también es algo que yo suelo hacer, como yo estoy en los inicios yo suelo decirles, y creo que es una práctica que trae hartos beneficios es cómo me siento yo realmente (...) y de verdad que eso funciona mucho porque además de que como que humaniza el profe, porque se dan cuenta como que uno no es un robot que va solo a hablar, también los ayuda a ellos a primero poder sincerarse si se sienten mal también porque no está mal, la profe también lo hizo, y segundo autorregularse, entonces esa también es una estrategia que al menos yo trataba de usar harto. (DD 2, párr. 43, p. 10).

Asimismo, desde lo expuesto por DR3, también se menciona el uso de las escalas de emociones como herramienta para abordar el desarrollo emocional. Desde aquello, se expresa la importancia de integrar diariamente una escala de emociones en el aula, donde se pregunta al curso por su sentir, y a su vez que la dupla pedagógica pueda compartir sus propias emociones, con la finalidad de crear un ambiente de empatía y conexión, donde todos/as se sientan valorados/as y escuchados/as.

Y siempre nosotros vinculamos en todos los días las escalas de las emociones, ¿cómo te sientes tú? ¿cómo estás tú? ¿cómo te sientes hoy para partir? y que también ellos se vincularan un poco con nosotras porque en un momento era cómo se sienten ellos, pero no nos preguntaban a nosotras ¿cómo estábamos?, entonces no es como solamente ver el tema emocional por parte de ellos sino que también hacer partícipes que ellos también tienen que preguntarle a las demás personas y yo también era mucho de expresar mis emociones con ellos. (DR3, párr. 26, p. 6).

De igual manera, en base al discurso de DD3, se menciona la relevancia de ejercer un rol observador atento a las expresiones emocionales estudiantiles, considerando aspectos como el lenguaje no verbal y los gestos para llevar a cabo un correcto abordaje de las singularidades, propiciando transversalmente el establecimiento de un vínculo para posicionarse en una relación significativa con sus estudiantes. En este sentido, los/as docentes demuestran respeto hacia ellos/as y procuran que se sientan respetados/as, desenvolviéndose como una figura conciliadora en lugar de una autoritaria.

Es que lo primero observar, todos los tienen señales ¿Cachai? O disgusto, te lo verbalizan o se amurran y uno ahí va de a poquito acercándose, siempre desde el vínculo, nosotras trabajamos mucho desde el vínculo, por eso nos relacionamos mucho con los chiquillos desde lo afectivo y eso es una estrategia que para todos los cursos te permite mucho, como el ser un vínculo significativo para los chiquillos, respetarlos y ellos que sepan que uno los respeta, no llegar e imponer, si a veces también nos salen los turururu es como ya, cálmate pero es cuando ya es como mucha acumulación porque al final y al cabo, si bien, uno ya es profe y todo, uno también es humana. (DD3, párr. 20, p. 5).

Por otra parte, en base a lo expuesto por DR1, se plantea la manera de abordar las situaciones desafiantes emocionalmente, desde donde se plantea la existencia de una coordinación entre docentes, ya que ambos/as docentes tienen conocimiento de los/as estudiantes que requieren mayor acompañamiento emocional por sobre lo académico. De esta manera, las/os docentes reconocen las señales y gestos de los/as estudiantes y están atentos a ellas, logrando así identificar el estado emocional de ellos/as cuando se presentan dificultades emocionales, y se aborda desde una contención emocional, que puede ser de carácter físico y afectivo.

Que yo creo que estamos coordinados ya, porque conocemos a los niños que requieren más de lo emocional que lo académico, ya conocemos la figurita cuando llega con su carita dependiendo es como llegué entonces es cómo se va a abordar, entonces si tienes que tomarlo de una parte más sensitiva, tienes que acercarte a él, darle un abrazo, se lo vas a dar, no hay ese rechazo, de yo soy el profesor y tú eres el alumno (DR1, párr. 47, p. 10).

Por otro lado, en el discurso de DD2, se desprende la idea de que los/as docentes consideran el abordaje de la emocionalidad estudiantil de manera colaborativa entre

co-enseñantes, primeramente se comenta respecto a cómo perciben a los/as estudiantes dentro del aula para luego decidir de manera conjunta las estrategias que se llevarán a cabo para aproximarse a los diversos estados de ánimo que se presentan en el aula, por lo que se establece un/a docente encargado/a de dialogar con el/la estudiante, y posteriormente se comparte la situación con el/la otro/a docente.

Entonces lo abordamos como un poco la DR2 igual se acerca y me dice como -oye has notado que el niño está como un poquito más callado hoy día- y yo como -sí ya voy a ir a hablar con él-, entonces como que tratamos de hacerlo así como una de las dos percibe la situación y una de las dos también trata de o acercarse a hablar con el estudiante o sacarlo y conversar afuera y después nos compartimos un poco como que fue, qué pasó, y eso un poco hacemos (DD 2, párr. 28, p. 6).

3.4. Evaluación

A continuación, se expone la subcategoría emergente de Evaluación, donde se presentan las diversas formas en las que las duplas co-docentes establecen un proceso de monitoreo y evaluación de los aprendizajes estudiantiles.

De esta manera, a partir del discurso de DR2, se explica que para la coordinación de las evaluaciones sumativas, el/la docente diferencial cumple el rol de confeccionar adecuaciones según las singularidades presentes y de brindar apoyo durante el proceso de evaluación. De igual manera, se presenta la evaluación continua, mediante una observación docente centrada en registrar y monitorear los niveles de participación en las experiencias de aprendizaje, manteniendo una visión inclusiva con respecto a los procesos de cada estudiante al interior del aula.

Y luego para las evaluaciones sumativas la DD2 hace las adecuaciones y los va apoyando durante la evaluación, hay niños que ya se los tiene que hacer de manera individual y otros dentro de la sala y les va dando un poco de apoyo, pero es clase a clase según la participación que ellos tengan vamos viendo si fueron aprendiendo, qué dudas tienen, en lo posible hacemos eso tenemos una panorámica general de los estudiantes y de estos niños del Programa de Integración (DR2, párr. 34, p. 9).

Por otra parte, en base a lo expuesto por DD1, se plantea el monitoreo a partir del Plan de Adecuación Curricular Individual y el Plan de Apoyo Integral de cada estudiante, y

desde el registro de notas. De esta manera, al presentarse situaciones en las que algún/a estudiante con PAI o PACI tiene una calificación baja, se le aplican pruebas remediales que vayan en concordancia con las adecuaciones curriculares propuestas dentro de los Planes mencionados anteriormente, y así poder realizar evaluaciones en función de las necesidades de cada estudiante.

Lo que pasa es que los PAI y los PACI tienen su chequeo y lo vamos viendo desde las notas, nosotros tenemos que hacer un registro de notas, entonces yo ahí me voy me voy percatando “Oye DR1 ¿Porque está tan bajo este? Hay que hacer una remedial”, se aplican remediales, lo ideal de este, en general, a nivel comunal, es que los niños con necesidades como tienen un PAI y un PACI que justifica la adecuación y la evaluación diferenciada, evitar que los chiquillos PIE tengan rojos, porque claramente si hay un PAI y hay un PACI, la idea es que los chiquillos vayan aprendiendo de manera paulatina y vayan aprendiendo de acuerdo a lo que ellos necesitan (DD1, párr. 45, p. 10).

Asimismo, en el discurso de DR3, también se aborda lo relacionado a las evaluaciones remediales, mencionando la realización de una revisión conjunta como la dupla pedagógica de los procesos estudiantiles, procurando un óptimo desempeño al presentarse situaciones evaluativas, de manera que se estructuran estrategias para evitar las calificaciones negativas, enfocadas en entregar mayores plazos de respuesta y llevar a cabo experiencias lúdicas anticipatorias a la evaluación, en un esfuerzo por preparar tanto cognitiva como emocionalmente al estudiantado, lo cual, garantiza que todo/as presenten la posibilidad de finalizar su proceso de aprendizaje de una manera positiva.

Las evaluaciones las revisábamos juntas, si a alguien le iba muy mal yo no ponía rojos, lo que hacíamos era repetir esta evaluación y en esos casos me ayudaba mucho DD3 porque los sacábamos de la sala, cuando estudiantes no alcanzaban a terminar quizás su evaluación, DD3 los llevaba la sala, a otra sala para poder finalizarlo, de verdad que evite y evitábamos que los chiquillos quedarán como con un dos o con una mala nota sino como que terminaran bien su proceso, muchas veces repetimos evaluaciones o hacíamos previo a la evaluación hacíamos como cuestionarios, como juego de preguntas, que estuvieran preparados para algo, entonces yo creo que eso igual nos servía mucho para monitorear y ver los avances, porque hay veces o hay

situaciones en que los chiquillos se ponen nerviosos o nerviosas y necesitan otra oportunidad (DR3, párr. 48, p. 12-13).

Por otra parte, a partir de las palabras expuestas por DD2, se desprende la reflexión en torno a las malas calificaciones de los/as estudiantes, desde aquello se plantea que, se vivencia el desafío de experimentar resultados desfavorables de las evaluaciones para los/as estudiantes que no conforman Programa de Integración Escolar, en contraposición de quienes sí son parte del PIE, pues el/la docente diferencial se encarga de elaborar las evaluaciones de manera individualizada y a partir de las necesidades de cada uno/a de los/as estudiantes, logrando así una respuesta de forma autónoma y efectiva, ya que la propuesta evaluativa se alinea a las capacidades de cada uno/a desde sus singularidades. Sin embargo, el resto de los/as estudiantes se encuentra frente a una evaluación estandarizada de los aprendizajes y que no siempre se adecua a las necesidades que tiene cada uno/a de ellos/as, por lo que se presentan resultados negativos.

Pero nos pasó por ejemplo al último que teníamos hartos malos resultados y también fue un cabeceo para nosotras porque yo hago las evaluaciones adecuadas y por lo tanto todos los estudiantes del PIE como yo también los conozco y me doy el trabajo de sentarme con ellos al menos una vez durante la clase con cada uno, yo adecuo el instrumento de tal manera que yo sé que lo van a poder responder solos sin mi ayuda y bien, porque eso es lo que yo trato de lograr de la evaluación adecuada entonces eso conllevaba que les iba bien a los estudiantes del Programa de Integración, no haciéndoles una prueba fácil sino en el fondo una prueba que respondía a lo que ellos pueden responder, en cambio el resto del curso se había enfrentado a un instrumento de evaluación que no siempre estaban acostumbrados, no estaban familiarizados mucho con el formato, y teníamos harto, sobre todo al último, hartos malos resultados (DD2, párr. 48, p. 12).

De otro modo, en el discurso expresado por DD3, se considera que la retroalimentación es fundamental para apoyar los procesos estudiantiles, por lo cual, se plantea la utilización de estrategias de mediación y monitoreo activo para lograr que los/as estudiantes experimenten a través del error, presentando el sustento de una perspectiva como dupla docente concordante con la construcción del aprendizaje significativo como un elemento prioritario y más relevante que las calificaciones.

La retroalimentación es muy importante (...) Porque más allá de una nota, nosotros queríamos saber y asegurarnos que los chiquillos entendieron las cosas, entonces no, la nota nos quedaba en segundo plano, entonces por ejemplo los chiquillos nos traían la prueba, la revisábamos les decíamos: “Mira, revisa ¿Esto estará bien? ¿Estás seguro? Mira Fíjate en este” no sé, si es un problema matemático “¿Qué significa esta palabra? ¿Será resta?”, Entonces siempre está ese proceso más allá, porque no nos importa ponerle mala nota los chiquillos, como que queremos asegurarnos que aprendan en general, entonces eso es, como monitoreo activo no más (DD3, párr. 40, p. 9-10).

Asimismo, dentro de lo expuesto por DR3, se menciona la importancia de involucrar a los/as estudiantes en el proceso evaluativo y así favorecer el establecimiento de un proceso consciente en torno a su propio aprendizaje dentro del aula. En este sentido, se menciona la responsabilidad pedagógica de brindar espacios de diálogo reflexivo en torno a los objetivos de aprendizaje, donde el estudiantado pueda realizar una autoevaluación de su desempeño escolar y reconocer las habilidades por mejorar. De esta manera, se propicia que paulatinamente los/as estudiantes comiencen a acercarse a los/as docentes para presentar sus evaluaciones y expresar sus necesidades de apoyo, comprendiendo que la evaluación como un proceso continuo y colaborativo.

En los cierres teníamos distintas formas de poder como evaluar y autoevaluar su aprendizaje, entonces a partir de los indicadores nosotros establecíamos los objetivos y ellos también se podían ir evaluando si lograron o no, el hecho de también involucrarlos como en la parte como evaluativa ayudaba mucho porque eran conscientes a saber si estaban o no cumpliendo con lo que se solicitaba (...) y al final en los otros trabajos los chiquillos se acercaban decían -ya profe aquí está mi evaluación- y comentaban igual así como -yo quizás necesito más apoyo de esto- y entendían igual que nosotros evaluamos todas las clases y que también esto fuese como un tema dialogado porque ellos se daban cuenta que así podíamos ayudarlos. (DR3, párr. 42, p. 11).

3.5. Diversificación y adecuación

Por último, se plantea la subcategoría emergente correspondiente a Diversificación y adecuación, en la cual se da a conocer la variedad de maneras en las que los/as docentes

abordan las distintas singularidades que se presentan al interior del aula, en función de las experiencias de aprendizaje.

Primeramente, en base a las palabras de DD1, se presenta la relevancia de considerar el Plan de Adecuación Curricular Individual y el Plan de Apoyo Integral, los cuales son confeccionados en función de las individualidades y necesidades de cada estudiante en particular. A partir de aquello, el/la docente regular diseña material educativo adecuado a cada estudiante en relación a lo propuesto dentro de los Planes, ofreciendo así distintas alternativas para el trabajo durante la experiencia pedagógica.

Entonces los objetivos generalmente son cuando tenemos estos niños con mayores dificultades, son individualizados y son hechos para estos niños, por eso estos niños tienen PACI, tienen un PACI y un PAI, ya, porque va de acuerdo a las necesidades que ellos tienen, eso es lo primero, saber desde dónde partir, generalmente las actividades son individualizadas, o sea el DR1 tiene tres o cuatro manojos de actividades para cada curso, el anda con guías para todos. (DD1, párr. 32, p.7).

De igual manera, desde lo mencionado por DR3, se explica el trabajo docente en base a los indicadores de evaluación y objetivos establecidos previamente en los PACI para estudiantes pertenecientes al PIE, comprendiendo que dicho proceso se realiza de manera conjunta como equipo de aula, por lo que se discuten y definen los objetivos a trabajar con cada estudiante, estructurando un diálogo pedagógico donde los/as docentes expresan sus diversas inquietudes sobre el potencial y las expectativas respecto al grupo curso, asegurando así, que el trabajo colaborativo se encuentre en una alineación sobre los apoyos estudiantes y las distintas adaptaciones de los objetivos de aprendizaje.

El tema de los indicadores de evaluación o los objetivos estaban las PACI para los que están en el PIE, está el tema de las PACI y nosotros desde ahí abordamos los distintos objetivos que íbamos a trabajar con los estudiantes, y ese es un trabajo que no solamente lo ve DD3, lo veíamos en conjunto o sea vamos a hacer, vamos a generar esta PACI para este estudiante, esto van a ser los objetivos, lo comunicábamos, lo dialogamos también para saber si estábamos de acuerdo ambas porque yo decía -chuta yo creo que este estudiante puede más o sabes que no quizás hay que bajarle el nivel a este estudiante para que lo logre (DR3, párr. 41, p. 11).

Por otra parte, dentro del discurso presentado por DD3, se menciona el abordaje de los distintos tipos de aprendizaje que se presentan al interior del aula, a partir de aquello se expone la realización de una diversificación de las experiencias de aprendizaje, pues, se busca responder a los diferentes tipos de aprendizaje en una misma experiencia, a través de un material diverso que permita representar la información de múltiples formas.

Tratar de responder a los diferentes tipos de aprendizaje, ya sea a través de materiales diversos, no sé, concreto, audiovisual, algo que implique movimiento, kinestésico, como que toquen, que salten, entonces como que siempre tratamos de responder a los diferentes tipos en la misma actividad, por eso a veces nuestros ppt o nuestras actividades están llenas de diferentes cosas (DD3, párr. 30, p. 8).

Asimismo, a partir de lo expuesto por DD2, también se hace referencia a la implementación de la diversificación dentro del aula, se menciona el uso de diversas herramientas tecnológicas y materiales concretos en las experiencias de aprendizaje, con la finalidad de proporcionar alternativas para fomentar distintas formas de participación en los/as estudiantes y permitirles múltiples maneras de expresar la información.

También ocupamos hartas herramientas tecnológicas, como hartos dispositivos, material concreto (...), porque igual por ejemplo en el curso que ustedes estuvieron observando teníamos la dificultad de que participaban poquito como era una dificultad de ese curso, como que no participan tanto en mano alzada cosas así, entonces buscamos maneras como para responder a eso, porque también es una necesidad que participen, que interactúen con contenido. (DD 2, párr. 25, p. 6).

De igual manera, a partir de lo señalado por DD2, se menciona que, para estructurar las distintas adecuaciones curriculares, primeramente se consideran las habilidades que se desean trabajar, y a partir de aquello se determina el proceso a realizar. En este sentido, se considera la diversidad del grupo curso y se menciona la vivencia de dos extremos: los/as estudiantes que presentan altas necesidades de apoyo, con quienes en ocasiones no es posible trabajar con el mismo objetivo de aprendizaje que el resto; y estudiantes sobresalientes, que presentan conductas opositoras y desafiantes, al no sentirse desafiados por la experiencia de aprendizaje. Por lo que, se expone la importancia de considerar ambos casos en las propuestas de trabajo, dando énfasis al trabajo con material concreto o pictórico para favorecer la autonomía estudiantil en cuanto a sus procesos de aprendizaje.

Tomamos en consideración las habilidades que vamos a trabajar, si son como de orden superior o más simples, en el fondo vemos cómo lo vamos a orientar y en función de eso tomamos en consideración que tenemos dos extremos, tenemos estudiantes que tienen mucha necesidad de apoyo y por lo tanto quizás no van a poder trabajar ni siquiera con el mismo objetivo de aprendizaje, que nos pasa en algunos casos, y tenemos otros estudiantes que son sobresalientes, que es como los dos lados, y los dos casos son un desafío en el aula, porque el sobresaliente cuando no se siente desafiado, es opositor, es desafiante, hace desorden, entonces en el fondo consideramos ambas, o yo al menos cuando le propongo las cosas, las bajadas a la DR2 como más concretas, pictóricas, etcétera, considero esos ambos extremos como de una manera en la que puedan avanzar por sí mismos. (DD 2, párr. 38, p. 9).

VI. Análisis descriptivo de observaciones

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las observaciones realizadas al interior de los escenarios educativos, donde primeramente se plantean indicadores de observación en función de la visualización de aspectos relativos a las categorías Co-docencia y Clima de aula, sin embargo, durante el proceso investigativo surge la presencia de observaciones concordantes con la categoría Aprendizaje, la cual, no había sido considerada para el respectivo instrumento.

De esta manera, se exponen a continuación las diversas observaciones llevadas a cabo, en concordancia con los diferentes dominios docentes respectivos al saber, saber hacer y saber ser en el quehacer pedagógico.

1. Dominio del saber

A partir de las observaciones realizadas, se evidencia que en todas las duplas pedagógicas los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia:

Tras dos observaciones en el aula, se visualiza que, en su mayoría, el/la docente regular guía la clase, mientras el/la docente diferencial realiza monitoreo y explicaciones individuales según los requerimientos estudiantiles, donde explica parte del contenido de una manera adaptada a las necesidades de sus estudiantes (ODP1).

En ambas experiencias pedagógicas observadas, se presenta que los/as docentes intervienen entregando explicaciones de diversas formas acordes a la materia abordada, lo que se visualiza cuando el/la docente regular de la primera explicación o instrucción y luego el/la educador/a diferencial complementa con explicaciones o instrucciones más concretas si es necesario (ODP2).

En las dos observaciones realizadas, ambos/as docentes guían la experiencia de aprendizaje, demostrando su manejo conceptual al apoyar la comprensión del contenido, entregando diversas perspectivas y estrategias al respecto (ODP3).

2. Dominio del saber hacer

En base a las visitas realizadas a los escenarios pedagógicos, es posible desprender la idea de que siempre en la ODP3 los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica. En cambio, en la ODP2 se realiza en ocasiones:

En ambas observaciones, se visualiza mayormente a el/la docente de asignatura guiar la clase, realizando las explicaciones, escribiendo en la pizarra, solicitando participación a los/as estudiantes, monitoreando la experiencia, etc. Mientras que el/la educador/a diferencial interviene en menor medida, llevando a cabo explicaciones más concretas, mediación del comportamiento y monitoreo de la experiencia (ODP2).

Durante las observaciones fue posible visualizar que los/as docentes alternan sus intervenciones, se coordinan y se reparten momentos de la clase, lo que se evidencia en su participación dentro de la experiencia en la que cada uno/a se encarga de realizar distintos instantes de la clase, en donde se van turnando y conversando entre sí junto a los/as estudiantes (ODP3).

En relación al trabajo docente con material diversificado durante la experiencia, se observa que tanto en la ODP2 como en la ODP3 se desarrolla generalmente.

En ambas intervenciones, se deja en evidencia el uso de recursos digitales como el data y el computador para llevar a cabo la experiencia pedagógica. Estos recursos son utilizados para proyectar ejercicios y para realizar desafíos mediante juegos y/o trivias de preguntas. En una ocasión, se observó la entrega de un material plastificado a los/as estudiantes el cual se utilizaba como medio de respuesta a estos desafíos, en donde los/as estudiantes posicionaron la tarjeta plastificada según su respuesta y el/la docente regular escaneaba con su celular la solución dada por cada estudiante, visualizando así como habían contestado cada uno/a de los/as estudiantes (ODP2).

Durante la primera observación, en momentos como la primera etapa de “¿cómo me siento?”, donde el/la docente diferencial consulta sobre el estado emocional estudiantil, apoyando sus respuestas con imágenes de referencia sobre las emociones, con dibujos animados de interés del curso. O bien, cuando los/as docentes se intercalan para guiar la clase y escribir en la pizarra al momento de compartir las respuestas estudiantiles, utilizando apoyo de imagen, texto, lectura en voz alta y

mediación. En una segunda instancia de observación no se observan dichas acciones tan frecuentemente, pero de todos modos se busca la diversificación a partir de los diferentes medios para la expresión (ODP3).

3. Dominio del saber ser

En las observaciones dentro de aula, se pudo constatar que en todas las duplas pedagógicas observadas los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par:

En reiteradas ocasiones, durante ambas intervenciones observadas, se visualizó como los/as docentes conversaban, reían y bromeaban en conjunto (ODP1).

En reiteradas ocasiones durante ambas intervenciones observadas se visualizó como los/as docentes conversaban, reían y bromeaban en conjunto. También se evidencio como se solicitaban apoyo con respecto a las decisiones, mediaciones o explicaciones para los/as estudiantes (ODP2).

En ambas intervenciones observadas se visualizó como los/as docentes conversaban entre sí y reían en conjunto. Además, se muestran coordinadas en sus intervenciones, proporcionando espacios de participación entre sí, sin ser interrumpidos/as (ODP3).

De igual manera, se visualizó que en todas las duplas pedagógicas visualizadas los/as docentes siempre se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par:

En todo momento de las dos observaciones, los/as docentes aceptan las intervenciones del otro, lo cual es posible evidenciar en la entrega de espacios de participación que se dan entre sí (OPD1).

Durante las clases observadas, ambos/as docentes intervienen en el transcurso de la experiencia pedagógica, aceptando y escuchándose entre sí (ODP2).

En ambas instancias de observación los/as docentes presentan una comunicación tanto verbal como no verbal altamente coordinada, realizando gestos, miradas y diálogos para apoyar sus ideas (ODP3).

Del mismo modo, en todas las duplas pedagógicas se observa que generalmente los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc.):

En ambas observaciones se evidencian situaciones con un estudiante en particular, en la primera instancia este estudiante se encuentra durmiendo y los/as docentes deciden dejarlo descansar. Luego, en la segunda ocasión, el/la docente diferencial se acerca a él y le menciona que una vez que haya terminado de comer comenzarán a trabajar (ODP1).

En las observaciones se visualizó a cierto estudiante utilizando juguetes sensoriales durante la experiencia. Además, se evidenció una situación desafiante emocionalmente con un estudiante la cual fue atendida por el/la docente diferencial, sacando al estudiante del aula para luego mediar la situación ocurrida entre el estudiante y su compañera (ODP2).

En una ocasión, un estudiante estaba participando de la clase y comienza a dar su respuesta, esta se oye en un tono de voz bajo, lo que no permite que los/as docentes puedan oírlo, ante aquello los/as docentes le solicitan si puede volver a repetirlo, sin embargo, el estudiante se opone a volver a dar su respuesta, luego los/as docentes lo invitan a participar nuevamente entregando refuerzos positivos. Asimismo, durante una experiencia se presenta una etapa que hace referencia al “¿cómo me siento?”, donde se consulta sobre el estado emocional estudiantil, apoyando las respuestas con imágenes de referencia sobre las emociones, con dibujos animados de interés del curso. (ODP3)

Por último, en la ODP3 se logró evidenciar que siempre los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.

En todo momento de las dos observaciones realizadas, los/as docentes esperan a que uno/a termine su intervención para realizar la suya, consultando tanto de manera gestual como verbal para solicitar la palabra, por lo que en ningún momento se interrumpen o se encuentran dialogando con el curso al mismo tiempo en voz elevada (ODP3).

También, fue posible evidenciar que en las ODP2 y ODP3 generalmente las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.

Durante las intervenciones se visualizó que ambos/as docentes otorgan refuerzos positivos a los/as estudiantes ante sus respuestas correctas, sin embargo, en ocasiones esta mediación no se llevaba a cabo. Esta situación se evidenció por ejemplo, en un

momento cuando el/la docente diferencial alienta a una estudiante llamándola por su nombre reiteradamente, o en otra ocasión cuando un estudiante responde de manera correcta y el/la educador/a diferencial le refuerza expresándole -muy bien-, y por último al inicio de una experiencia se presencié cuando el/la docente regular comienza a mencionar que los/as estudiantes han avanzado con respecto a sus conductas y comportamientos dentro del aula (ODP2).

En una primera observación, se visualiza que las docentes invitan constantemente a participar a las/os estudiantes mediante refuerzos positivos, en conjunto con la asistente de aula, quien también otorga refuerzos positivos al momento de realizar apoyos individuales. Luego, en una segunda observación, se busca mantener la motivación estudiantil mediante el diálogo, pero en menor cantidad que en la primera instancia observativa. (ODP3)

En cuanto a la comunicación dentro del aula, se evidencia que en la ODP2 y ODP3 generalmente todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.

Durante las observaciones, se pudo constatar que mayormente el curso se relaciona de manera respetuosa. Sin embargo, en ocasiones los/as docentes se comunican de manera sarcástica hacia los/as estudiantes (ODP2).

En ambas observaciones se da cuenta de un ambiente respetuoso entre docentes y estudiantes. Sin embargo en una ocasión durante el transcurso de la segunda observación, los/as estudiantes que terminan la prueba comienzan a conversar, utilizando expresiones denotativas, por lo que otra estudiante expresa “no se traten así”. (ODP3)

Con relación a la valoración de la diversidad, se evidencia que en las ODP2 generalmente las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras, presentándose en la siguiente situación:

En una primera observación, fue posible visualizar que las/os estudiantes actúan con naturalidad y tranquilidad ante una situación desafiante de un compañero. Además, posteriormente la docente diferencial lleva a cabo una sensibilización sobre la despedida de dicho estudiante que presentó una conducta desafiante, el cual se definía

por pertenecer al espectro autista, de manera que la docente realizó una promoción de las actitudes de respeto y empatía del curso hacia él (ODP2).

Por otra parte, se visibiliza que dentro de la ODP1 y ODP2 generalmente las/os docentes se muestran receptivos/as y abiertos/as para abordar las necesidades de sus estudiantes, mientras que en la ODP3 esto sucede siempre.

A partir de las visitas al interior del aula, se pudo percibir que los/as docentes realizan un monitoreo constante de los procesos de aprendizaje, presentando una atención hacia sus necesidades cognitivas, en cuanto a la comprensión del contenido. Asimismo, se destaca la presencia de la figura de la docente diferencial, siendo quien mayormente se moviliza al interior del aula para abordar de manera individual a los/as estudiantes, a quienes observa, escucha y apoya en lo que requieran, incluso en cuanto a la facilitación de útiles escolares. (ODP1)

Durante ambas experiencias, constantemente los/as docentes caminan dentro de la sala, observando de qué manera los/as estudiantes están realizando los ejercicios o actividad propuesta, y van respondiendo dudas o consultas si los/as estudiantes las presentan (ODP2).

Durante ambas observaciones las monitorean y median constantemente, abordando las diversas necesidades estudiantiles con respecto a su aprendizaje en los ámbitos cognitivos, sociales y emocionales. (ODP3)

4. Dominio del saber y saber hacer

En base a la observación en aula, se visualiza que siempre en la ODP3 los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje, mientras que en la ODP2 se evidencia generalmente.

Durante las experiencias pedagógicas observadas se evidencia que ambos/as docentes realizan constantemente un monitoreo, mediación y acompañamiento a los/as estudiantes. Que se refleja en la realización de preguntas respecto a la actividad propuesta, la observación de los/as docentes mientras caminan por la sala, la resolución de dudas o consultas de los/as estudiantes, la atención ante situaciones desafiantes y la mediación del comportamiento. (ODP2)

En las dos observaciones realizadas, los/as docentes abordan de diversas maneras el aprendizaje estudiantil, apoyando con preguntas mediadoras, buscando el descubrimiento del error, entregando una amplia variedad de formas de representación y modelando los procesos tanto cognitivos, sociales como emocionales de sus estudiantes al interior del aula. (ODP3)

Posteriormente, en torno a la presencia de estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente, se contempla que en la ODP3 siempre se realiza, mientras que en las ODP1 y ODP2 se lleva a cabo generalmente:

En ambas observaciones se lleva a cabo una anticipación del contenido a trabajar durante la clase y se recuerdan los contenidos visualizados anteriormente, realizando en variadas ocasiones preguntas de metacognición. Principalmente esto se lleva a cabo en un inicio de las clases, junto a un desafío propuesto por el/la docente regular. (ODP1).

En ambas experiencias pedagógicas observadas, se evidencia la activación de conocimientos previos por parte de el/la docente de asignatura, también se visualiza que constantemente los/as docentes realizan preguntas a los/as estudiantes respecto de la actividad que se está llevando a cabo mientras van monitoreando y observando al caminar por el aula (ODP2).

En cada inicio de clases se visualiza la activación de conocimientos previos, continuando durante todas las experiencias de aprendizaje con una mediación y retroalimentación constante de los aprendizajes, aspecto que también se observa cuando en distintas ocasiones los/as docentes responden una pregunta mal de manera intencionada como estrategia para evaluar la comprensión del contenido (ODP3).

Con referencia a la organización del aula, es posible visualizar que en la ODP2 siempre el aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades, en cambio en la ODP3 generalmente se evidencia esta organización.

Se observa un aula ordenada y estructurada pedagógicamente, dada su baja estimulación visual y la presencia tanto de material para lectura al final de la sala como carteles en lugares estratégicos con las normas del aula en apoyo de la

autorregulación estudiantil, además de presentar una amplitud que favorece la movilización estudiantil (ODP2).

Los lugares dentro del aula están organizados en 6 grupos de 5-6 estudiantes, donde estos/as se posicionan mirándose de frente unos/as con otros/as. Además, se visualizan pasillos amplios entre cada conjunto de mesas (ODP3).

5. Dominio del saber ser y saber hacer

Por otro lado, se evidencia que dentro de la ODP2 siempre el aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.

Fue posible observar que, en cuanto al espacio educativo, existen adecuados recursos visuales que hacen referencia al abecedario (letras e imágenes), normas de la sala, tablas de multiplicar, diario mural, horario y panel de rutina, sin resultar en una sobreestimulación de información visual (ODP2).

Respecto a los espacios de participación, se observa que en la ODP2 y ODP3 siempre las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes, a diferencia de la escuela 1 que estos espacios se dan generalmente.

En ambas observaciones se visualiza que el/la docente regular constantemente invita a las/os estudiantes a participar de la experiencia de aprendizaje, invitando a que resuelvan los ejercicios en la pizarra de manera conjunta con él. Sin embargo, no se presentan espacios democráticos de diálogo como curso. (ODP1)

Durante ambas observaciones realizadas, fue posible evidenciar que ambos/as docentes otorgan amplios espacios de participación estudiantil, los cuales fueron posibles de visualizar en los momentos en que los/as docentes llevan a cabo una mediación del aprendizaje, realizando preguntas las cuales solicitan que sean respondidas por estudiantes escogidos/as de manera intencionada o voluntaria. También en la utilización de un material concreto para todos/as, permitiendo que todos/as pudieran participar a la vez (ODP2).

En ambas observaciones se visualiza en la distribución estratégica de los puestos por grupos, y en la participación de las/os estudiantes en las etapas de la experiencia

pedagógica, en donde comparten cómo se sienten, que recuerdan y sus respuestas de la actividad central. (ODP3)

En cuanto a la resolución de conflictos, se evidencia que en las ODP2 y ODP3 generalmente las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.

Tras las observaciones realizadas, es posible ver a los/as docentes constantemente se encuentran realizando un monitoreo al interior del aula. En un determinado momento, se presenta una situación desafiante con un estudiante, en la cual él comienza a enterrar su lápiz en el cuaderno de su compañera de al frente, en ese instante el/la docente diferencial acude al lugar le solicitan a la compañera que se movilice de su lugar e invita al estudiante a salir de la sala. Momentos después, el/la docente diferencial ingresa con el estudiante al aula y media la situación, estudiante B explica el motivo de su enojo y pide disculpas a su compañera, luego el/la docente diferencial le pregunta al estudiante si se siente mejor (ODP2).

Durante las observaciones surgieron momentos en los que se evidencio la resolución de conflictos por parte de los/as docentes, primeramente, en una situación donde un estudiante encuentra una página de su libro rota, la cual no le permite realizar la lectura correspondiente, por lo que informa a los/as docentes y ellos/as consultan sobre la problemática. Ante aquello, los/as estudiantes involucrados/as asumen su responsabilidad, de manera que las docentes explican la importancia de cuidar los materiales y le entregan un libro distinto al estudiante afectado. También se observa durante la evaluación, cuando un estudiante se visualiza constantemente distraído e inquieto, a lo que el/la docente regular lo invita a respirar para que pueda calmarse. Y en un momento donde la asistente de aula le solicita a una estudiante que no ensucie la sala, explicando la importancia de mantener la limpieza, luego la estudiante comienza a limpiar y la asistente le otorga refuerzo positivo, diciendo “la felicito”. (ODP3).

6. Dominio del saber, saber hacer y saber ser

A partir de las observaciones llevadas a cabo, se visualiza que siempre en las ODP1 y ODP3 las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a

modificaciones estratégicas emergentes, a diferencia de la ODP2, que lo realiza generalmente:

Durante la observación de las experiencias pedagógicas se demuestra la toma de decisiones de manera conjunta por parte de los/as docentes, por ejemplo, en ambas observaciones cuando se presentaban conductas desafiantes por parte de los/as estudiantes los/as docentes realizaron cambios de puesto o toman la decisión de enviarlos/as a inspección. (ODP1).

Durante la observación de las experiencias pedagógicas se visualiza que los/as docentes toman decisiones en conjunto, por ejemplo, en ambas observaciones se presentaron situaciones en las que los/as docentes realizaron cambios de puesto de ciertos estudiantes ante conductas desafiantes (ODP2).

Durante la observación de las experiencias pedagógicas se visualiza que los/as docentes toman decisiones en conjunto, por ejemplo, se evidencia en la toma de decisiones entre docentes respecto a la determinación de preguntas por realizar durante la experiencia, ejemplos a dar, tiempos para llevar a cabo la actividad propuesta y en la resolución de conflictos (ODP3).

Asimismo, se evidencia que, por un lado, en la ODP3 siempre los/as docentes usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia. Por otro lado, en la ODP1 se observa generalmente.

A partir de las observaciones realizadas, los/as docentes se comunican mayormente de manera verbal y mediante signos definidos por bromas internas, donde ríen y generan una dinámica de humor con sus estudiantes (ODP1).

En todo momento de las dos observaciones realizadas los/as docentes se encuentran constantemente realizando gestos o miradas para llevar a cabo sus intervenciones, presentando una construcción previa de señales como levantar la mano y realizar determinados contactos visuales (ODP3).

VII. Análisis interpretativo

A continuación, se presenta el análisis interpretativo correspondiente a las categorías y subcategorías abordadas en el análisis descriptivo, considerando la información recopilada en ambos instrumentos investigativos expuestos y utilizados en los escenarios pedagógicos.

1. Co-docencia

Para comenzar, se expone la categoría Co-docencia, en la que se llevó a cabo una triangulación de la información recopilada a partir de los discursos docentes, las observaciones en aula y las referencias desde la literatura, en las siguientes subcategorías: Rol docente, Relaciones en la co-docencia y Trabajo colaborativo. De igual forma, durante la aplicación de entrevistas surge la subcategoría emergente correspondiente a Gestión pedagógica, de manera que en este apartado se realiza un análisis a partir de los discursos pedagógicos y la bibliografía respectiva, sin considerar la observación realizada.

1.1. Rol docente

A partir de la indagación sobre las dinámicas existentes entre duplas pedagógicas que ejercen la co-docencia, se visualiza en determinados co-enseñantes la permanencia de la figura docente regular como principal responsable de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje dentro del aula, independiente de la presencia de el/la docente diferencial. En este sentido, se propicia la estructuración de roles diferidos y desiguales, donde un/a docente es percibido/a con mayor validez al interior del aula educativa, lo cual, incide en la implementación de una co-docencia de apoyo, por lo que Figueroa Céspedes et al., (2020) mencionan que dentro del aula existe un fuerte liderazgo por parte del docente regular, mientras que los/as docentes diferenciales toman un rol mayormente asistencialista.

Asimismo, en un discurso docente se refuerza la perspectiva de apoyo de el/la educador/a diferencial al posicionarse y encontrarse en la apropiación de un rol de asistencia al abordaje conductual estudiantil, a partir de lo cual se definen funciones pedagógicas mayormente ligadas a la autorregulación en el espacio educativo. Desde aquello, Larrázabal-Bustamante et al., (2023) mencionan que:

Existen diferencias entre el rol que cumplen los profesores regulares y especiales dentro del aula, lo que usualmente genera la marginación -consciente o inconsciente- de los/as segundos/as. La definición de las tareas que les corresponde cumplir es difusa y usualmente, terminan siendo establecidas por los profesores regulares mediante barreras simbólicas y/o prácticas impuestas y poco negociadas. Estas barreras generan que los/as profesores/as especiales tengan un menor protagonismo tanto lectivo como presencial mediante la adopción (o designación) de un rol secundario y asistencial (p. 269).

En este sentido, a partir de la perspectiva de apoyo del manejo conductual, también se visualiza que los/as docentes promueven que las/os estudiantes comprendan que ambos/as docentes dentro del aula son profesores con la misma facultad para la toma de decisiones, es decir, si alguno de los/as docentes emite una instrucción, nunca se desautoriza. Sin embargo, se mantiene un modelo de co-enseñanza en el que uno enseña y el otro asiste (González-Laguillo y Domínguez, 2022), lo cual, es posible de constatar mediante las observaciones realizadas en dos escenarios pedagógicos, donde se visualiza que mayormente que el/la docente de asignatura guía la clase, mientras el/la educador/a diferencial interviene en menor medida, llevando a cabo explicaciones más concretas, mediación del comportamiento y un monitoreo de la experiencia.

Por otra parte, uno de los elementos importantes para el rol docente corresponde a la coordinación de la co-docencia, pues, al trabajar de manera aislada, se observa un impacto en el aula y el rol de el/la educador/a diferencial tiende a volverse más secundario, ya que el/la profesor/a regular, se considera el responsable principal del contenido. Sin embargo, la descoordinación les afecta directamente a los/as docentes diferenciales, posicionándoles en un papel más asistencial que limita su quehacer al interior del aula, pues, su participación se ve reducida y subordinada a las decisiones el/la docente regular dentro de las experiencias de aprendizaje.

A partir de lo anterior, Espinoza y Tapia (2023) mencionan una ausencia de trabajo colaborativo entre profesionales de aula regular y docentes diferenciales, donde quien ejerce la educación diferencial adopta un rol mayormente pasivo y receptivo, mientras que el/la docente de asignatura es quien lidera los diferentes momentos de coordinación, dando cuenta de un total dominio del contenido y las estrategias utilizadas para el abordaje estudiantil. Por lo tanto, surge la necesidad de fortalecer la equidad en cuanto al rol docente y toma

relevancia considerar que “no basta con que dos profesores compartan un mismo espacio de enseñanza, se requiere, así como en otro tipo de relaciones humanas, de coordinación y comunicación” (Castro y Contreras, 2021, p. 13).

Pese a lo anterior, durante las observaciones de todas las duplas pedagógicas se evidenció que tanto docentes de asignatura como docentes diferenciales presentaban en su mayoría un rol definido por el manejo conceptual, que se visualiza en la capacidad de ambos/as docentes para abordar desde diferentes perspectivas el contenido y de esta manera apoyar a la comprensión de este, lo cual, realizan en concordancia con el conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar, correspondiente al dominio de preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, establecido en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).

En este sentido, se presentan desigualdades en cuanto a la percepción del rol docente, puesto que se reconoce la existencia de un quehacer pedagógico secundario por parte de los/as docentes diferenciales, sin embargo, los/as sujetos/as de estudio se muestran en igualdad en cuanto a las competencias profesionales para poder desempeñar su rol y ejercer la pedagogía al interior del aula, por lo que ambos/as profesores/as poseen herramientas para guiar las experiencias de aprendizaje y llevar a cabo un óptimo acompañamiento estudiantil.

Por otra parte, desde el rol de la educación diferencial, se establece una comparación entre profesionales de la misma especialidad, planteando que en algunos casos se presenta la prevalencia de una autopercepción en un rol de apoyo, el cual igualmente es percibido por los/as estudiantes al interior del aula, pues, Larrázabal-Bustamante et al., (2023) explican que:

El profesorado personifica la política lo cual produce posiciones jerárquicas y posturas identitarias, éticas y laborales dentro de las escuelas y las aulas (Ball et al., 2012). Al enactar el mandato sobre co-docencia los/as profesores/as regulares y diferenciales negocian sus roles y responsabilidades dentro de las aulas y distinguen profesiones particulares, generando problemas de estatus desigual, incompatibilidad de funciones, luchas territoriales y labores administrativas que dificultan la consecución de la inclusión (Fardella y Sisto, 2015; Naraian, 2010; Scruggs y Mastropieri, 2017; Scruggs et al., 2007). (p. 266).

No obstante, se menciona que los/as profesores/as más contemporáneos/as, se encuentran en una visión de responsabilidades compartidas en la co-docencia y logran una autopercepción horizontal con respecto a su rol entre docentes diferenciales y docentes regulares, pues, se percibe una mayor apropiación del rol de los/as docentes diferenciales, desempeñando el rol desde un empoderamiento de su quehacer pedagógico, ante lo cual, Aguilarte et al., (2010), expresan la relevancia de la autoconfianza docente para desenvolverse desde una segurización que les permita abordar los diversos desafíos al interior del aula e implementar prácticas innovadoras en sus experiencias de aprendizaje. Por tanto, se destaca la importancia de que los/as docentes diferenciales delimiten sus funciones, validen y se apropien de su rol y responsabilidades dentro y fuera del aula, respondiendo a un actuar pedagógico proactivo para el trabajo colaborativo.

Asimismo, dentro de ciertas percepciones expresadas en los relatos docentes, los/as profesores/as mantienen una visión de constante transformación con respecto a su quehacer pedagógico y la educación, desde una permanente búsqueda de nuevos conocimientos y responsabilidad con sus estudiantes, en contraste de algunas realidades docentes, en las que a lo largo de los años de experiencia, se visualiza una desmotivación hacia su labor y el sistema educativo.

En relación a lo anterior, González-Laguillo y Domínguez (2022) mencionan que los/as profesores/as más jóvenes (de 18-30 años) experimentan una formación inicial docente en pos de la educación inclusiva, manteniendo actitudes más positivas al respecto, en concordancia con la educación transformadora y liberadora de Paulo Freire (López, 2003), entendiendo que la inclusión:

Implica la transformación de las escuelas y los sistemas educativos para responder de manera efectiva a la diversidad de todo el alumnado. Ello requiere un cambio de perspectiva y del modo de ver la enseñanza, el currículo, la organización escolar y la relación con la comunidad con el objetivo de crear entornos educativos acogedores y accesibles para todos los estudiantes. (Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., 2024, p. 20-21).

De esta manera, a partir del discurso pedagógico expuesto, se desprende la idea de un aprendizaje profesional continuo, que tiene la finalidad de comprometerse con el aprendizaje estudiantil a partir de la transformación de las prácticas docentes y en consideración de la influencia que tiene su actuar sobre el desarrollo estudiantil, por lo que se busca colaborar

permanentemente con el mejoramiento de los espacios educativos (Ministerio de Educación, 2021). A partir de aquello, se visualiza la presencia de un/a “educador/a consciente y comprometido/a con los sueños y utopías de los/as estudiantes y con la construcción y reconstrucción social” (López, 2003, p. 18).

A partir de lo anterior, se desprende la idea de conformar duplas pedagógicas donde se comparta la visión de un rol docente transformador y comprometido con la acción social, en base a la construcción constante de nuevos saberes, los cuales son relevados a partir de un proceso reflexivo en torno al reconocimiento de las necesidades de la educación actual y contextos en los que se encuentran insertos/as.

1.2. Relaciones en la co-docencia

En base a una validación de los discursos docentes, se visualiza la percepción de dinámicas definidas por la creación de un ambiente ameno y distendido al interior del aula, tras una comunicación docente caracterizada por la complicidad y el humor, situación posible de observar en la mayoría de las aulas contempladas, donde los/as docentes se comunican mediante signos definidos por bromas internas, donde ríen y generan una dinámica lúdica desde humor con sus estudiantes.

A partir de lo anterior, se facilita el trabajo colaborativo y propicia que los/as estudiantes sientan comodidad al presenciar el relacionamiento cercano de sus docentes, estructurando así, lo que Mena y Valdés (2008) definen como un clima laboral favorecedor de la comunidad docente, caracterizado por la existencia de relaciones cooperativas y basadas en el respeto mutuo, lo cual, se visualizó en todas las escuelas visitadas, pues, los/as docentes siempre se encontraban receptivos/as y abiertos/as a la participación espontánea de su par. Al respecto, Castro y Contreras (2021), explican que:

El reconocimiento mutuo en las relaciones de co-enseñanza es el punto inicial para que el aprendizaje colaborativo y el saber pedagógico circule en la escuela, esto implica, valorar la presencia del otro y disponerse a generar nuevos espacios comunicativos y creativos desde un "nosotros" (p. 23).

Sin embargo, en un relato pedagógico se menciona la presencia de acuerdos implícitos para la coordinación como equipo, explicando que ello se debe a los años de experiencia en el trabajo colaborativo, por lo que no se visualiza la necesidad de coordinar

sus intervenciones. De este modo, se estructura una barrera comunicacional para avanzar en nuevas formas de establecer su quehacer como equipo de co-docencia, pues se limita la estructuración del trabajo colaborativo a una estandarización basada en suposiciones sobre las responsabilidades y roles al interior del aula, obstruyendo los procesos de creación e innovación. En este sentido, Pericacho-Gómez (2024) plantean que “las prácticas de co-docencia exitosas son construidas colectivamente y se basan en procesos comunicativos sólidos, por tanto, necesitan coordinación, compromiso, comunicación y negociación mantenida en el tiempo” (p. 100).

Por otro lado, las otras duplas pedagógicas, exponen la vivencia de una comunicación asertiva entre docentes, definida por la repartición de los distintos momentos de la clase y la identificación de señas como levantar la mano para solicitar la palabra, tras un acuerdo previo basado en la apertura al escucharse mutuamente (Echeverría, 1994), que les permite desenvolverse con mayor fluidez y sincronía al momento de ejercer la co-docencia en el aula, situación posible de evidenciar en las observaciones llevadas a cabo al interior de un aula, donde los/as docentes se encontraban constantemente realizando gestos o miradas para llevar a cabo sus intervenciones, logrando una alternancia comunicacional sin interrupciones abruptas.

De esta manera, los/as docentes vivencian la aceptación del otro como legítimo otro, en interacciones constituidas por el fluir de coordinaciones conductuales consensuales que les permiten experimentar cambios estructurales tras su espacio de encuentro (Maturana, 1990), favoreciendo así, la creación conjunta de nuevas relaciones en la co-docencia, lo cual, se ve potenciado por una la comunicación atenta y respetuosa hacia su par, posible de evidenciar en las observaciones de las duplas pedagógicas, donde se promueven relaciones respetuosas y equitativas, definidas por la valoración de la diversidad en las interacciones dentro y fuera del aula (Ministerio de Educación, 2021).

Por otra parte, se mencionan factores que influyen directamente en el desarrollo de una co-docencia exitosa y de calidad, los cuales son la relación interpersonal entre co-docentes, el compartir enfoques pedagógicos y el mantener metas comunes en relación a los logros de los/as estudiantes. A partir de aquello, diversos autores identifican aspectos asociados al éxito en la co-enseñanza, dentro de los cuales se menciona el coincidir en objetivos comunes entre docentes, presentar significados colectivos respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la compatibilidad personal y relación positiva entre co-profesores,

y la flexibilidad y apertura para el trabajo colaborativo. (López-Vélez y Galarraga, 2024; Pericacho-Gómez, 2024).

Asimismo, un equipo de co-docentes presenta un constante intercambio de estrategias, por medio de lo cual han establecido un espacio de diálogo para ajustar sus métodos de enseñanza y realizar propuestas innovadoras en sus intervenciones de co-enseñanza, a partir de lo que Pérez-Gutiérrez et al., (2022) explica la relevancia del reconocimiento de las habilidades y experiencias del otro para la implementación de prácticas colaborativas en igualdad y paridad. De este modo, para el establecimiento de nuevas dinámicas de enseñanza al interior del aula, se requiere de una apertura y validación de los saberes por parte de ambos/as co-docentes, que permita la constitución de espacios reflexivos, constructivos y enriquecedores del quehacer docente.

De igual manera, se percibe un fortalecimiento transversal del relacionamiento como colegas docentes tras la construcción de una empatía mutua al asumir el liderazgo en los momentos en que una persona de la dupla se encuentra desfavorecida en términos emocionales, por lo que se produce una convivencia armoniosa (Mena y Valdés, 2008), comprendiendo que “estos ambientes se caracterizan por ser acogedores y ser percibidos por los docentes como un refugio ante las amenazas en tanto tienen la posibilidad de desahogarse frente a compañeros que tienen la disposición a escuchar y ayudar” (p. 8). En este sentido, se destaca la significancia de instaurar relaciones de co-docencia basadas en la comprensión, donde cada participante de la dupla logre ser una figura de contención para su compañero/a, estableciendo así, un trabajo colaborativo definido por el conocimiento del mundo emocional del otro/a, otorgando apoyos mutuos en los momentos desafiantes emocionalmente. Al respecto, Montenegro (2023) menciona que:

La convivencia educativa se revela como el resultado directo de acciones para potencializar, viabilizar y desarrollo las relaciones interpersonales que deben establecerse entre los docentes con el objetivo de establecer normas y parámetros de respeto, aceptación y colaboración a partir de un enfoque equitativo y de equipo, en el cual se toman en cuenta las opiniones de todos los actores del proceso educativo, de forma tal que se garanticen espacios de opinión, intercambio y comunicación que repercutan positivamente en el desempeño laboral de los docentes (p. 35).

En este sentido, se presenta una relación colaborativa voluntaria caracterizada por el comportamiento interpersonal de confianza y compañerismo en un rol docente activo y comprometido con la cooperación dentro del equipo (Arias, 2020), de manera que la co-docencia se ve enriquecida y fortalecida por interacciones docentes nutritivas, donde el trabajo colaborativo va más allá del quehacer pedagógico y trasciende para situarse desde la humanización de las identidades docentes y sus sentires dentro y fuera del aula.

1.3. Trabajo colaborativo

En cuanto al trabajo colaborativo, dentro de las políticas públicas surge el Decreto N° 170 (2009), que se focaliza en la entrega de orientaciones para llevar a cabo este trabajo colaborativo entre un/a profesor/a de asignatura y un/a profesor/a diferencial, dentro de las aulas regulares (Figueroa Céspedes et al., 2020).

A partir de aquello, se destaca un discurso docente donde se reconoce que, dentro de los equipos de aula, conformados por un/a docente regular y un/a docente diferencial, cada profesional cuenta con su experticia en su área de estudio, de manera que, para llevar a cabo la planificación conjunta de las experiencias pedagógicas, ambos/as pedagogos/as exponen sus visiones en función de sus conocimientos y se complementan para elaborar una propuesta pedagógica más completa y diversificada.

De esta manera, se menciona que la co-enseñanza es llevada a cabo por un/a educador/a regular con manejo de la didáctica, del currículum y de la evaluación, junto a un/a educador/a diferencial con conocimientos respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y sus diversas estrategias de abordaje, con la finalidad de aprovechar los recursos y talentos únicos de cada profesional, y construir espacios de diálogos que sean enriquecedores para la planificación de las experiencias pedagógicas (Espinoza y Tapia, 2023; Hernández et al., 2021). En relación a aquello López-Vélez y Galarraga (2024) explican que:

Al trabajar conjuntamente educadores con distintas especialidades, tienen la oportunidad de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su forma de enseñar, analizar sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y establecer relaciones éticas, en las que el cuidado se plantea como el objetivo prioritario de la educación (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022). Esto les permite desarrollar su pericia relacional (Pettersson y Ström, 2019), es decir, comprender la enseñanza desde

distintas perspectivas, saber cómo abordar las necesidades educativas individuales del alumnado de formas diversas (Casserly y Padden, 2018) y solucionar problemas de forma colaborativa. (p. 91).

En este sentido, la implementación de una co-docencia interdisciplinaria permite un enriquecimiento de los espacios educativos, ampliando la capacidad para abordar las distintas situaciones que se presentan en un aula diversa, logrando llevar a cabo una visualización de las singularidades a partir de diferentes percepciones docentes que se complementan y configuran una estructura objetiva e integral de los procesos de aprendizaje estudiantil.

Asimismo, a partir de los discursos docentes, surge la relevancia de la reflexión pedagógica constante como dupla co-enseñante, contemplando una retroalimentación continua de su quehacer docente, por lo que, a partir de la perspectiva de Pericacho-Gómez (2024), el trabajo colaborativo se estructura como una herramienta para el aprendizaje constante, que permite reflexionar y compartir los diversos conocimientos entre co-docentes.

Desde aquello, se visualiza una formación docente continua en el intercambio de la co-docencia, pues, “en términos Vigotskianos, podríamos decir que las posibilidades de aprendizaje profesional son más y mejores cuando lo realizamos de forma colectiva y dialógica” (Castro y Contreras, 2021, p. 24). En este sentido, se vivencia un diálogo que permite la construcción de significados conjuntos tras el encuentro de ambos/as interlocutores/as docentes (López, 2003), generando así, un aprendizaje permanente en las interacciones (Vigotsky, en Rafael, 2007) de quienes ejercen el trabajo colaborativo desde la comunicación abierta, asertiva, democrática y reflexiva en torno a su rol y la educación. Por tanto, es posible considerar la co-enseñanza como un proceso de aprendizaje y formación docente continua, debido al mutuo enriquecimiento de la profesión tras el intercambio de saberes de cada especialista en contribución a la creación de experiencias y espacios para el aprendizaje colectivo.

De igual forma, dentro de las dinámicas de otra dupla pedagógica, en el trabajo conjunto de los/as docentes, se produce una coordinación flexible de las intervenciones y apoyo mutuo, donde se establecen previamente las responsabilidades y roles de cada profesor/a para la correcta fluidez de la clase, lo cual, es posible gracias a la iniciativa y proactividad propia de la/el educador/a diferencial, quien atiende las necesidades de todo el curso, favoreciendo la experiencia de la co-enseñanza.

De esta manera, se evidencia que uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de una co-docencia de calidad es la participación por iniciativa propia de los/as docentes (Pérez-Gutiérrez et al., 2022). Asimismo, Arias (2020) menciona que en el proceso de co-enseñanza “todos los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado, en especial los profesores, no existiendo sujetos pasivos que sólo reciben ideas” (p. 10-11). Desde aquello, para el logro de una colaboración efectiva, se requiere del compromiso docente, el cual se ve reflejado en la implicación activa ante las responsabilidades y roles asumidos dentro del espacio socioeducativo, e manera que se pueda conformar un ambiente propicio para la co-creación e innovación pedagógica.

Paralelamente, en las experiencias de otra dupla docente, se considera a la co-enseñanza como un mecanismo fundamental para establecer un equilibrio al interior del aula y lograr el abordaje de las diferentes necesidades del curso, en consideración de la alta cantidad de estudiantes por sala, ya que, a partir de las observaciones realizadas se evidencia que las duplas pedagógicas se apoyan mutuamente y re-programan la experiencia pedagógica de manera conjunta al presentarse situaciones emergentes. De esta manera, se ajusta la práctica pedagógica en función de las diversas situaciones contextuales, lo que permite atender a las distintas singularidades y necesidades de apoyo presentes (Ministerio de Educación, 2021), logrando así, abordar a un mayor número de estudiantes dentro del aula.

De este modo, López-Vélez y Galarraga (2024) mencionan que dicha presencia de ambos/as docentes, permite una mayor atención y tiempo hacia el alumnado, llegando a más estudiantes al establecer una mayor proporcionalidad entre la cantidad de docente y estudiantes, otorgando así mayores oportunidades de apoyo. Además, González-Laguillo y Domínguez (2022) plantean que llevar a cabo un trabajo en duplas pedagógicas favorece la satisfacción de las necesidades estudiantiles, pues, el gran número de estudiantes en las aulas, se considera una barrera para la calidad de la enseñanza.

1.4. Gestión pedagógica

Dentro de las políticas públicas chilenas, se ha impulsado en la implementación de un trabajo colaborativo interdisciplinario y la co-enseñanza en equipos de aula, estableciendo orientaciones específicas para poder llevar está a cabo, como, horas asignadas para los/as profesores/as, la conformación y funciones de los co-docentes, las diversas formas de interactuar, etc. (Castro y Contreras, 2021).

Sin embargo, pese a la existencia de la normativa anteriormente mencionada, las duplas pedagógicas investigadas se exponen la presencia de barreras en torno a la gestión pedagógica de los tiempos definidos para la planificación conjunta, pues, se mencionan problemáticas como la inexistencia horaria para el trabajo colaborativo, o bien, la disminución de las horas tras una descoordinación de los espacios docentes definidos desde el equipo administrativo. En este sentido, los aspectos fundamentales para llevar a cabo la co-docencia son los tiempos para la planificación y la organización de la carga horaria, los cuales dependen de la dirección de cada establecimiento, por lo que se releva la importancia del diálogo entre docentes y las Unidades Técnico Pedagógicas para un funcionamiento armonioso y orgánico (Larrazabal-Bustamante et al., 2023). Al respecto, Rodríguez (2014) menciona que:

La literatura indica varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes. (p. 226).

Del mismo modo, los/as docentes mencionan que con frecuencia deben realizar la planificación, estructuración de experiencias y creación de material fuera del horario establecido, llevándolo a cabo en espacios fuera del horario laboral, como, fines de semana o a través de contacto telefónico, ya que el tiempo propuesto no es suficiente y en ocasiones se ve interrumpido debido a situaciones emergentes. Por lo tanto, se evidencia una descoordinación de los abordajes docentes a causa de reuniones en contextos informales que afectan en la estructuración de las planificaciones (Figuroa Céspedes et al., 2020).

Asimismo, esta problemática respectiva a la falta de tiempo, se presenta como una barrera para poder llevar a cabo la diversificación dentro del aula, y por ende para la inclusión, ya que se dificulta la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021). Además, se evidencian otras dificultades como la cantidad de estudiantes por curso, la disponibilidad de recursos, las limitaciones de tiempo y espacio, y perfeccionamiento docente, ya que existe una falta de las capacitaciones docentes. En concordancia con tal desafío, en otra investigación realizada por González-Laguillo y Domínguez (2022), se plantea que “las principales barreras que perciben los/as docentes

españoles es la falta de tiempo para reunirse, la falta de recursos y la falta de dirección por parte de los equipos directivos y administraciones” (p. 141), coincidiendo con la realidad administrativa de los/as docentes participantes del presente estudio.

Por su parte, Pérez-Gutiérrez et al., (2022), explica la existencia de un modelo voluntario, el cual presenta debilidades como la falta de tiempo para la coordinación y planificación, la necesidad de compromiso individual y el desconocimiento en torno a los roles docentes, debido a la falta de formación. En este sentido, se presentan dificultades en torno al conocimiento y total comprensión sobre la existencia de una estructura clara sobre las responsabilidades específicas de los/as educadores/as diferenciales en la co-docencia, pues, no se presenta claramente una norma preestablecida. En este sentido, Rosas y Palacios (2021) explican que:

Si bien el Decreto (Nº170) establece la co-docencia, no entrega orientaciones para implementarla. No existen definiciones sobre lo que se espera de cada uno de los docentes, ni de la forma en que podrían trabajar juntos en la planificación de las lecciones. Tomando en cuenta que las políticas públicas en algún nivel siempre toman su forma en interacción con el contexto y los actores con los que se sitúan (Palacios et al., 2020b), igualmente aparece necesario entregar lineamientos para su puesta en práctica. (p. 6)

A partir de lo anterior, se visualiza un desconocimiento en cuanto a las orientaciones técnicas para la implementación de la co-docencia, ya que, pese a su existencia, las duplas pedagógicas hacen referencia a un escaso reconocimiento de los lineamientos respectivos, de manera que se consideran las gestiones pedagógicas como barreras para el correcto desarrollo de la co-docencia y construcción de espacios inclusivos, pues, se presenta una diversidad de debilidades en el modelo propuesto, como, la necesidad de aclarar responsabilidades entre los docentes que realizan la co-docencia, la falta de formación en las metodologías de co-enseñanza, la escasez de tiempo y espacios para la planificación, y el escaso apoyo de los equipos directivos (Figueroa Céspedes et al., 2020; Pérez-Gutiérrez et al., 2022).

2. Clima de aula

Para comenzar, se expone la categoría Clima de aula, en la que se realiza un análisis de la información obtenida a través de los discursos docentes recogidos en las entrevistas, las

observaciones dentro del aula y la bibliografía relacionada, de esta manera se presentan las siguientes subcategorías: Relaciones interpersonales, Sentido de pertenencia, Diversidad en el aula, asimismo durante las entrevistas realizadas se levanta la subcategoría emergente correspondiente a Convivencia escolar. No obstante, con respecto a Sentido de pertenencia, nos es posible de evidenciar desde la observación, por lo que en este apartado se realiza un análisis a partir de los discursos pedagógicos y la literatura respectiva.

2.1. Relaciones interpersonales

A partir de los discursos de las duplas docentes investigadas, se presenta una herramienta pedagógica enfocada en la construcción de una relación cercana con sus estudiantes, propiciando el establecimiento de un vínculo significativo para posicionarse en un rol mediador lejano a la visión de autoridad, lo cual, impacta en el sentimiento de confianza estudiantil para compartir sus inquietudes.

Desde aquello, se menciona la influencia del vínculo para la creación de un clima de aula positivo, donde exista un cuidado mutuo por el bienestar del otro, comunicación clara y abierta, respeto, calidez y afecto, de tal manera que se genere un clima de confianza favorecedor de la convivencia entre sus participantes (Pulido, 2020; Yucra y Maribel, 2022). De igual forma, Berger et al., (2014) explica que los vínculos establecidos dentro del aula, tanto entre docente-estudiante y entre estudiantes, son fundamentales para la construcción de un clima escolar positivo y nutritivo que potencie un ambiente beneficioso para el aprendizaje. En este sentido, el vínculo se constituye como un elemento trascendental para toda experiencia de aprendizaje al interior del aula, siendo la base necesaria para estructuración de espacios favorecedores del desarrollo integral estudiantil.

Asimismo, los discursos docentes de las duplas entrevistadas resaltan el abordaje emocional y afectivo al interior del aula, ante lo cual mencionan encontrarse utilizando estrategias pedagógicas como la cercanía y accesibilidad de su rol para establecer un espacio de concientización y reflexión en torno al clima de aula inclusivo, por lo que a través del diálogo se promueve “el despertar de la conciencia crítica de los educandos en la búsqueda de la comprensión y transformación de la realidad” (López, 2003, p. 22). De esta manera, Rodríguez (2014) plantea el impacto positivo de la co-enseñanza en las relaciones al interior del aula, pues, se presenta la posibilidad de transformar las creencias respecto a los imaginarios sociales de la discapacidad. Pues, a partir de la creación de espacios propicios

para la escucha de un otro/a, y la reflexión en torno a las formas de relacionamiento y sentir emocional, se genera una apertura hacia las transformaciones de las creencias respecto a sus propios pares, enriqueciendo el entorno socioeducativo.

En este sentido, se contribuye a la creación de un ambiente favorecedor del aprendizaje, conformando un entorno respetuoso y organizado que promueve relaciones de respeto, cercanía, honestidad y equidad (Ministerio de Educación, 2021), lo cual, también es visualizado en las observaciones realizadas, donde se presentan aulas que vivencian mayormente una comunicación respetuosa en sus interacciones, demostrando un previo trabajo de las duplas docentes. Al respecto, Iglesias-Díaz y Romero-Pérez (2021) explican que:

La naturaleza interactiva e interpersonal del quehacer docente convierte al profesorado en un dinamizador de la vida colectiva en el aula y en el centro, construyendo a través de las dinámicas relacionales que se generan en el interior del aula, un clima de aprendizaje óptimo, estimulante y acogedor. (p. 308).

Por consiguiente, cabe subrayar la importancia del rol docente en el sustento del clima de aula armonioso, presentando la cercanía como herramienta principal para la construcción de un ambiente donde prime la comunicación y confianza favorecedora del desarrollo estudiantil (Pulido, 2020), lo cual, se mantuvo presente en todos los discursos pedagógicos escuchados, donde los/as docentes se auto-percibían en un rol mediador y responsable de los sentires al interior del aula, posible de evidenciar en las observaciones de su relacionamiento con los/as estudiantes, donde las duplas se encargaban de apoyar los procesos de autorregulación emocional estudiantil.

Por otro lado, se expresa la importancia de que los/as estudiantes sean espectadores/as de las dinámicas de colaboración entre distintos/as docentes dentro del aula, pues, se menciona que dicho aspecto contribuye en la creación de un ambiente participativo y potencia el clima de aula. En este sentido, Freire (2010) propone que es relevante la existencia de una relación coherente entre el discurso y el actuar docente, siendo más importante la acción, dado su efecto inmediato en la interiorización de las interacciones, en concordancia con lo planteado por Vigotsky (Rafael, 2007) sobre la relación existente entre el aprendizaje y los procesos de interacción y entornos sociales en los que se desenvuelve el estudiantado.

2.2. Sentido de pertenencia

A partir de la literatura, Mena y Valdés (2008) explican que:

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (p. 4).

En concordancia con lo anterior, los discursos docentes estudiados manifiestan la creencia de que una co-docencia de calidad, donde se trabaje colaborativamente en aspectos como la creación del material y la implementación de las experiencias de aprendizaje, promueve el desarrollo integral estudiantil, influyendo transversalmente en los avances de los/as estudiantes, así como también en su motivación e interés por querer participar y asistir a la escuela.

De esta manera, se evidencia que la co-docencia posee una conexión directa con el incremento del sentido de pertenencia y la construcción de un ambiente seguro e inclusivo, en el que los/as estudiantes visualizan de manera positiva los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que al encontrarse más de un/a docente en el aula es posible atender en mayor medida las necesidades del alumnado, lo que impacta directamente en su comportamiento, rendimiento y bienestar (Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., 2024; López-Vélez y Galarraga, 2024). Situación posible de vivenciar tras un trabajo docente enfocado en la mediación del sentido de pertenencia al interior del grupo curso, en base a la enseñanza del respeto hacia la diversidad humana (Lebeer, 2001).

Por el contrario, en un discurso docente se expone una carencia del sentido de pertenencia al interior de la institución, pues se presentan acciones de descuido hacia la infraestructura, el mobiliario y las personas conformantes de la comunidad educativa, presentando un desapego hacia el entorno escolar, lo que contribuye a la presencia de dificultades en el respeto hacia la diversidad y el relacionamiento interpersonal, lo cual, es posible de asociar con lo planteado por Balongo y Mérida (2016), quienes exponen que este

escaso reconocimiento con el grupo influye en los sentimientos de aprecio, relaciones de respeto mutuo, construcción de vínculos positivos, la participación como grupo y aprendizaje significativo.

2.3. Diversidad en el aula

En torno a la diversidad de las aulas, en determinados discursos pedagógicos, emerge con mayor incidencia la perspectiva de considerar como aspecto fundamental el fomentar un clima de aula que permita a los/as estudiantes expresar su identidad por medio de la comunicación en espacios de libre expresión de su singularidad, lo que favorece que los/as docentes puedan confeccionar experiencias de aprendizaje diversificadas acorde a las necesidades e intereses estudiantiles, ante lo cual, Gajardo y Torrego (2020) mencionan que:

El reconocimiento de la heterogeneidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, lo que defiende la educación inclusiva. La conciencia de la nueva institución escolar, la escuela inclusiva, se aleja de la uniformidad. Las propuestas educativas ahora debieran servir al alumnado en función de sus capacidades y necesidades (Echeita et al. 2013) (p. 14).

De esta manera, el equipo docente se encuentra llevando a cabo propuestas individualizadas y congruentes con las singularidades presentes, ya que previamente se reconocen y detectan las diversas necesidades y potencialidades de cada estudiante, focalizando la atención en los distintos contextos y apoyos requeridos (Torelló et al., 2018).

En este sentido, tras el trabajo de visibilización estudiantil, se permite la diversificación desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), pues, “este enfoque propone diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde el principio que puedan acomodar las diferencias individuales sin necesidad de adaptaciones posteriores” (Alcalá del Olmo-Fernández, 2024, p. 28) Asimismo, dentro de las observaciones realizadas al interior de las aulas, todas las duplas docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula, mostrándose receptivos y abiertos para abordar estas necesidades y acomodar la experiencia en función de aquello.

Por otra parte, los equipos de aula visualizados, manifiestan el constante refuerzo hacia el respeto de la diversidad, apoyando la comprensión de que todas las personas son distintas, o trabajando desde la concientización de las necesidades que tienen sus propios

pares, como la sensibilidad auditiva. Desde aquello, se estructura un trabajo por parte de los/as docentes desde la mediación de individualización y diferenciación psicológica, promoviendo la toma de conciencia de las singularidades de cada estudiante y las diferencias entre sí (Lebeer, 2001), por lo cual, se presenta una mirada en pos de los procesos inclusivos al interior del aula.

En este sentido, también es posible de constatar en las dinámicas de aula observadas en un escenario pedagógico, donde se reconocen y valoran las diversidades, en una concientización sobre las situaciones desafiantes que se pueden presentar en torno a las necesidades de apoyo estudiantil, de este modo se presenta la promoción de un ambiente de respeto (Ministerio de Educación, 2021).

De esta manera, tanto en los discursos docentes como en las observaciones realizadas, se estructura un enfoque pedagógico que valida los intereses, características, capacidades y necesidades de aprendizaje individuales, permitiendo el desarrollo integral tras la comprensión de la diversidad como un aspecto inherente a la condición humana, lo cual, propicia la confección de una filosofía educativa que amplía las posibilidades de surgimiento de todo el estudiantado, en consideración de sus vulnerabilidades (Alcalá-del Olmo-Fernández, 2024).

2.4. Convivencia escolar

Para el fortalecimiento de la convivencia escolar, las duplas pedagógicas entrevistadas consideran fundamental el establecimiento de normas claras para la definición de límites al interior del aula, por lo que se implementaron diversas estrategias enfocadas en la visualización y el diálogo sobre las conductas esperadas, junto con un abordaje emocional, lo cual, se observa en un escenario pedagógico, donde existe una adaptación tanto visual como estructural del aula para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil, implementando un apoyo pictórico de las normas dentro del aula.

En este sentido, Prieto y Trujillo (2022), explican que asumir determinadas normas o principios implica asumirlos con responsabilidad y como principios rectores de la comunidad, ante lo cual, Pastene (2021) explica que:

La escuela debe otorgar espacios significativos y protectores que faciliten el aprendizaje en los ámbitos académicos, personal y sociocultural. Por tanto, es preciso

construir normas consensuadas, promover espacios de diálogos pacíficos, gestionando el conflicto como oportunidad de aprendizaje para prevenir, atender y contener posibles situaciones de contradicción y/o confrontación (Mena y Huneus, 2017) (p. 45).

Asimismo, en relación al diálogo al interior del aula, se visualiza que, al presentarse situaciones conflictuantes, el equipo docente prioriza la construcción de un espacio reflexivo, donde se aborda la problemática de manera inmediata y se fomenta una resolución de conflictos de manera autónoma, requiriendo cada vez una menor intervención por parte de la dupla docente. Por tanto, dentro de las observaciones llevadas a cabo, la mayoría de las duplas docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula, de manera que se promueve un ambiente para la buena convivencia (Ministerio de Educación, 2021).

De esta manera, la coordinación de la co-docencia se enfocó en mediar la regulación y el control del comportamiento estudiantil, permitiendo la autonomía y autorregulación frente a situaciones desafiantes (Lebeer, 2001). Del mismo modo, los conflictos son abordados como oportunidades de crecimiento e instancias enriquecedoras de aprendizaje (Pastene, 2021). Sumado a esto, se considera la visión de Freire (2010) respecto a la formación de los educandos desde el diálogo sobre la vida misma y el análisis crítico, de manera que se desarrollen como sujetos críticos, dentro de un ambiente abierto y libre. En este sentido, se establece un trabajo en base a la autonomía estudiantil, en donde los/as docentes se presentan como guías de los procesos de los/as estudiantes, generando espacios de autorreflexión de los comportamientos y conductas que se dan al interior del aula por partes de todos/as sus integrantes.

A partir de lo anteriormente expuesto, se destaca la función de las duplas de co-docencia como mediadoras del clima de aula, poseyendo una alta influencia en el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia escolar y la resolución de conflictos a través del diálogo. Es por esto que se relevan las palabras de Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., (2024):

La co-docencia se revela como una excelente oportunidad en la prevención y reducción de conflictos, en la atención a problemas de aprendizaje, en la delimitación de estrategias de mejora de la convivencia en las aulas y en el establecimiento de

objetivos comunes, buscando proporcionar una educación personalizada y de excelencia en todos los casos (p. 83).

3. Aprendizaje

Por último, se presenta la categoría de Aprendizaje, en la cual, primeramente se propuso la realización de un análisis a partir de los discursos docentes y las referencias desde la literatura pero durante el proceso investigativo se da cuenta de la posibilidad de la utilización de las observaciones llevadas a cabo dentro de las aulas de clases, por lo que se establece un estudio en base a expresiones docentes, bibliografía y observaciones de campo en las siguientes subcategorías: Desarrollo cognitivo, Desarrollo social, Desarrollo emocional, y en las subcategorías emergentes respectivas a Evaluación, Diversificación y adecuación.

3.1. Desarrollo cognitivo

Las duplas pedagógicas estudiadas establecen un trabajo en pos del desarrollo cognitivo considerando primeramente los intereses estudiantiles para posteriormente crear material atractivo y motivador, garantizando la estructuración de un material altamente significativo (Rodríguez, 2004), el cual, se presenta desde un enfoque tanto concreto como pictórico, considerando fundamental que los/as estudiantes experimenten primero de manera tangible antes de realizar la transición hacia los conceptos más abstractos, llevando a cabo un trabajo primeramente concreto, luego pictórico y finalmente simbólico.

Además, se destaca el rol de los/as docentes diferenciales, quienes cumplen un papel activo en facilitar la comprensión de los diversos contenidos y se encargan de asegurar los procesos de aprendizaje, llevando a cabo explicaciones más prácticas o contextualizadas al momento de visualizar confusión en el curso, por lo que complementan el abordaje teórico realizado por el/la docente regular.

A partir de aquello, se evidencia que los/as docentes observados muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica, pues durante las observaciones llevadas a cabo todas los/as educadores/as diferenciales demuestran un manejo conceptual en sus intervenciones en las que realizan explicaciones en base a los diversos niveles de abstracción y concretización de lo trabajado durante la clase, complementando lo expuesto por el/la docente regular.

De esta manera, se cumple con el principio I del Diseño Universal del Aprendizaje referido a “proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los/as alumnos/as son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información” (Pastor et al, 2014, p. 19). Estableciendo así, un espacio favorecedor del aprendizaje significativo, pues, el material presentado se define por ser potencialmente relacionable con la estructura cognitiva de los/as estudiantes (Rodríguez, 2004). En relación a lo anterior, López-Vélez y Galarraga (2024) reflexionan que:

A través de la co-docencia todos los y las estudiantes, reciben mayor atención y más apoyo. El alumnado disfruta de una experiencia de aprendizaje más comprensiva y eficaz; se benefician de distintos estilos de enseñanza; reciben una variedad de estímulos que les motivan e implican; y desarrollan sus habilidades colaborativas, al verlas en la forma de trabajar del profesorado que está en el aula. (p. 93).

A partir de lo anteriormente expuesto, se establece la co-docencia como una estrategia para ampliar el acceso a la información a partir de una profunda comprensión de los diferentes canales cognitivos estudiantiles y las múltiples maneras en las que se pueden representar los contenidos para lograr aprendizajes significativos, estructurados en base a la utilización de material de interés que potencia los procesos de aprendizaje estudiantil.

3.2. Desarrollo social

En el ámbito del desarrollo social estudiantil, se visualiza que los equipos de co-docencia visualizados fomentan la interacción entre todos/as los/as integrantes del curso a través de experiencias de aprendizaje grupales, asegurando un acompañamiento personalizado por parte de el/la docente diferencial, con el fin de apoyar los procesos de socialización según las distintas singularidades, para así, promover transversalmente interacciones de respeto al interior del aula, lo cual, es posible de evidenciar en las observaciones realizadas hacia una dupla docente, en la que se presentó una organización y estructuración pedagógica con el aula de clases dividida en grupos de trabajo.

En este sentido, la co-docencia realizada se encuentra en armonía con el establecimiento del trabajo colaborativo como competencia comunicativa, que se ve respaldada por un otro/a con mayor experiencia, por lo tanto, se visualiza un aprendizaje colaborativo donde los/as docentes promueven el desarrollo social de manera activa, por lo que cada estudiante construye sus saberes adoptando una responsabilidad compartida al

interior del grupo, donde las interacciones llevan a la articulación consciente de los aprendizajes en un formato tanto individual como grupal (Pulido, 2020). Al respecto, Berger et al., (2014), mencionan que:

Los vínculos que los estudiantes establecen con sus pares también constituyen un factor relevante para los logros académicos y de bienestar general (Berger et al., 2009; Erath, Flanagan & Bierman, 2008; Feldman et al, 2008; Kindermann, 2007; Ryan, 2001). Esto refuerza el hecho de que el aprendizaje socioemocional no puede ser medido únicamente a través de características o competencias individuales, sino también considerando variables sociales y de la relación entre el individuo y su contexto. (p. 229).

En este sentido, la co-enseñanza permite el desarrollo de competencias comunicativas y sociales, en las que, a partir de la visualización de las dinámicas como dupla pedagógica, los/as estudiantes también se nutren y enriquecen sus propias interacciones, por lo que se favorece el desarrollo integral estudiantil por medio del relacionamiento y la interconexión al interior del aula.

Por otra parte, en relación a la participación del estudiantado, las duplas docentes analizadas se focalizan en garantizar a todos/as los/as estudiantes oportunidades para involucrarse y participar en el proceso de aprendizaje, de esta manera, cuando se trata un/a estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), el/la educador/a diferencial se encarga de brindarle un apoyo personalizado, otorgándole refuerzos positivos y una segurización en el desarrollo de las tareas, con el fin de que se pueda concretar y fomentar su participación activa dentro del aula.

De esta manera, se visualiza que las/os docentes investigados/as fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes, lo que es posible de evidenciar en las observaciones realizadas en todas las duplas pedagógicas, ya que los/as docentes realizan constantemente preguntas e invitaciones a los/as estudiantes a participar de la experiencia pedagógica. En este sentido, se cumple con el establecimiento de estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos, involucrando activamente al estudiantado en sus procesos educativos (Ministerio de Educación, 2021).

Asimismo, a través de las observaciones realizadas es posible evidenciar que en la mayoría de las dinámicas de co-enseñantes estudiados/as, los/as docentes entregan refuerzos

positivos a sus estudiantes durante las interacciones, favoreciendo el desarrollo de las distintas capacidades de los/as estudiantes, ya que, para lograr este proceso de adquisición del conocimiento, es necesario el sentimiento de seguridad en el entorno social, lo que les permite conocer y descubrir con tranquilidad (Guillén, 2017).

A partir de lo anterior, es posible evidenciar que en la mayoría de las experiencias observadas, se lleva a cabo una mediación del sentimiento de competencia por parte de los/as docentes, lo que permite que los/as estudiantes desarrollen una imagen positiva de sí mismos/as, con el fin de generar un sentimiento subjetivo de competencia, a través de refuerzos y comentarios de los aspectos positivos de la tarea, y el seguimiento y acompañamiento constante del proceso (Lebeer, 2001). Por tanto, la co-docencia se presenta como un mecanismo favorecedor tanto de la participación y motivación estudiantil, como del sentimiento de confianza, seguridad y estabilidad psicológica al interior del aula (Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., 2024).

De esta manera, la co-docencia interdisciplinaria potencia el aprendizaje social a partir de un mayor acompañamiento y segurización estudiantil, favoreciendo la construcción conjunta de nuevos conocimientos tras el trabajo previo en base al sentimiento de confianza y estabilidad que fomenta la participación de los/as estudiantes al interior del aula y en sus procesos de aprendizaje.

3.3. Desarrollo emocional

En relación al desarrollo emocional estudiantil, se visualizó que la mayoría de las duplas docentes mencionaban el cumplimiento de la implementación de diversas herramientas pedagógicas enfocadas en propiciar espacios de expresión emocional, mediante la escucha activa y la validación de todos los sentires dentro del aula, lo cual, se llevó a cabo en base al diálogo y la modelación, fomentando la humanización de la figura docente al interior del aula, y propiciando un ambiente de empatía y conexión.

Lo anteriormente expuesto, es posible de evidenciar dentro de las observaciones realizadas a una dupla pedagógica, quienes dentro de la experiencia de aprendizaje proponen un espacio para la expresión del estado anímico de todos/as los/as integrantes del grupo curso, llevando a cabo un acompañamiento profundo del desarrollo emocional, pues, la clase es estructurada a partir del conocimiento del mundo emocional estudiantil y docente. De esta manera, se destaca la importancia de un quehacer docente focalizado en los procesos

socioemocionales de sus estudiantes, pues “el docente debe ser emocionalmente competente, de tal forma que sea capaz de entender las individualidades personales para que todos los alumnos se sientan comprendidos y respetados” (Fierro-Suero et al., 2021, p. 435) y a su vez, se desprende el pensamiento de Freire (2010) en torno a lo fundamental de establecer una relación coherente entre el discurso y las acciones docentes para una óptima formación estudiantil.

Asimismo, los equipos docentes estudiados llevan a cabo un trabajo evaluativo de minuciosa observación y reconocimiento de las distintas expresiones y comportamientos de sus estudiantes en el ámbito emocional y los estados de ánimo, por lo que coordinan la utilización de estrategias enfocadas en la conformación de vínculos o relaciones significativas, para situarse como figuras de apoyo que procuran la sensación de respeto hacia ellos/as, facilitando el abordaje de situaciones emocionalmente desafiantes, las cuales son atendidas de manera conjunta como dupla docente a través del diálogo y la afectividad con el estudiantado.

Desde aquello, se consideran los planteamientos de Pikler (Yñesta, s.f.) con respecto al principio de la valoración de la relación afectiva privilegiada para favorecer el desarrollo integral de los/as estudiantes, además de la utilización de la observación como herramienta de evaluación e intervención, para de esta manera poder atender las distintas necesidades emocionales que surgen en el alumnado. En este sentido, los equipos co-docentes visualizados priorizan la conformación de vínculos con sus estudiantes y llevan a cabo una comprensión y atención de los procesos socioemocionales, a partir de una observación que valida las singularidades.

Asimismo, se observa la presencia de duplas docentes emocionalmente competentes que gestionan climas cálidos y respetuosos, pues, detectan los estados de ánimo estudiantiles y abordan los diversos conflictos de manera efectiva (Fierro-Suero et al., 2024), por lo que se desprende la idea de una comunicación empática, donde los/as docentes comprenden las necesidades y emociones estudiantiles, en conexión con la articulación de una escuela emocional que reconoce y valida los sentires (Casassus, 2007).

Dado lo anterior, se destaca la visión docente en torno al logro de un aprendizaje significativo, donde se considera fundamental que los/as estudiantes cuenten con una predisposición positiva para el aprendizaje, relevando así, la importancia del abordaje

socioemocional, pues, los niveles de bienestar socioemocional impactan directamente los aprendizajes de los/as estudiantes. (Berger et al., 2014; Rodríguez, 2004).

De esta manera, toman relevancia las palabras de Jiménez y López-Zafra (2009) en relación al desarrollo emocional y su relevancia en los contextos socioeducativos:

Aunque la escuela se propugna como el lugar idóneo para la promoción de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995), es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) de sus alumnos. Como consecuencia, cada vez es más necesario desarrollar las competencias emocionales del profesorado no sólo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral. (p. 71).

Dado lo anterior, se destaca la importancia de establecer dinámicas co-docentes focalizadas en el desarrollo socioemocional estudiantil, en un total entendimiento de que el aprendizaje significativo requiere primeramente de un bienestar emocional, pues, el ámbito socioemocional se presenta como una responsabilidad en torno al rol docente.

3.4. Evaluación

Los equipos de co-docencia estudiados llevan a cabo un monitoreo constante de la participación estudiantil al interior del aula, coordinando los procesos evaluativos de manera conjunta, en una visión global del curso y en consideración de las adaptaciones necesarias para abordar las diversas singularidades, comprendiendo que “es necesario entender la evaluación como un proceso continuo que se desarrolla de forma planificada y sistemática con el fin de emitir juicios que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como la calidad de la enseñanza” (Castro y Moraga, 2020, p. 4). Además, según Condemarín y Medina (2000) la mejor manera de evaluar los procesos de aprendizaje es la observación directa en las experiencias pedagógicas diarias dentro del aula, en las interacciones, en trabajos colaborativos o participación durante la clase de los/as estudiantes, pues en estas instancias dan a conocer el desarrollo de sus diversas competencias.

De igual manera, en todos los/as discursos docentes se menciona la realización de una evaluación de los procesos estudiantiles en base a un Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) y un Plan de Apoyo Integral (PAI), donde registran sus calificaciones y en el caso de encontrarse descendidas, se generan instancias remediales, asegurando que quienes pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) sean evaluados/as según sus necesidades individuales y se visibilicen sus singularidades.

En relación a lo anterior, los equipos co-docentes investigados llevan a cabo procesos de evaluación personalizada, donde se focaliza en la atención de necesidades individuales, estructurando planes que permiten el monitoreo en base a las diversas singularidades que se les presentan en el aula. Al respecto, Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., (2024) reflexionan sobre la importancia las evaluaciones personalizadas:

Se trata de una estrategia que propicia la personalización de la enseñanza, puesto que cuando en el aula coexisten dos o más docentes, puede atenderse de forma integral a las necesidades e intereses manifestadas por el alumnado, partiendo de una evaluación inicial que lleva a que los docentes determinen el tipo de apoyo que puede resultar más apropiado y diseñen conjuntamente experiencias didácticas coherentes con la diversidad del grupo-clase. (p. 83)

Por otra parte, se visualizaron determinadas duplas pedagógicas que realizaban y examinaban las evaluaciones de manera conjunta, evitando la presencia de calificaciones negativas por medio de estrategias de apoyo docente, como la entrega de mayores tiempos para la ejecución de ciertas evaluaciones o bien, implementando experiencias de aprendizaje lúdicas preparativas para la evaluación, lo cual, no solo les permitió monitorear los procesos estudiantiles, sino que también ofrecía al curso la oportunidad de superar la ansiedad y mejorar su desempeño, asegurando que todo/as tuvieran la posibilidad de finalizar su proceso de aprendizaje de una óptima manera.

De este modo, se evidencia la diferenciación entre evaluación y calificación, pues se considera el producto de esta calificación como una nota emitida y cuantificada por el educador, y no surge desde el análisis que puedan realizar los/as estudiantes, por lo que otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje (Condemarín y Medina, 2000). De igual modo, Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., (2024) proponen que uno de los beneficios de la co-enseñanza para los/as estudiantes es la “conformación de mayores oportunidades de apoyo al aprendizaje de estudiantes en función de sus características y

necesidades (más tiempo de apoyo y acompañamiento educativo, atención extra y apoyo individualizado y académico)” (p. 89).

Por otra parte, se considera fundamental la retroalimentación para los procesos de aprendizaje y evaluación, por lo que las duplas docentes observadas utilizan estrategias de mediación y monitoreo activo para que los/as estudiantes sean conscientes de sus errores, y de esta manera poder comprender el contenido y generar un aprendizaje significativo. Asimismo, durante dichas observaciones realizadas, se visualiza que en su mayoría, los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje, implementando una mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente, lo cual, responde a una evaluación y retroalimentación constante del aprendizaje, que se lleva a cabo clase a clase mediante preguntas enfocadas en visualizar los niveles de comprensión e identificación de las dificultades y errores para reorientarlos a la enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).

De esta manera, se utiliza el error como una oportunidad para el aprendizaje, considerándose como las señales de las dificultades que experimentan los/as estudiantes en el proceso, lo que permite trabajar a partir de ello y focalizar la atención de los/as estudiantes en los errores, para así poder construir nuevos conocimientos (Condemarín y Medina, 2000). En este sentido, los/as docentes utilizan la retroalimentación para dar cuenta del error, tomando en cuenta que la retroalimentación es una acción permanente, continua y formativa, en la que mediante el diálogo docente-estudiante se enriquecen y construyen los procesos de aprendizaje a partir de los propios conocimientos del/la estudiante (Castro y Moraga, 2020).

En relación a lo anterior, para poder llevar a cabo este proceso de retroalimentación los/as docentes utilizan la mediación de búsqueda, planificación y logro de objetivos, fomentando la toma de conciencia de los errores y procesos de aprendizaje de cada estudiante (Lebeer, 2001). Por tanto, se presenta la construcción de instantes reflexivos en torno a la equivocación, donde se establece la figura docente como un guía que acompaña y monitorea la experiencia de desafíos en el aprendizaje, visualizando dicho acontecimiento como un espacio propicio para la concientización de los propios conocimientos.

A partir de aquello, una dupla co-docente estudiada evidencia el uso de otra estrategia respecto a la evaluación, donde involucraron al curso en su propio proceso evaluativo, propiciando la perspectiva de evaluación como un proceso continuo y colaborativo, donde los/as estudiantes alcanzaron un alto nivel de conciencia sobre su aprendizaje tras la

vivencia de un diálogo abierto donde lograron reconocer y expresar sus necesidades de apoyo. En este sentido, se favoreció el cumplimiento de una óptima planificación de la evaluación, considerando la autoevaluación estudiantil para permitirles demostrar sus conocimientos y el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021). De esta manera, se concibió la evaluación desde un enfoque democrático y comunicativo (Guerra, 1995), por lo que transversalmente se presentó la autoevaluación desde un proceso dialógico, donde los/as estudiantes lograron descubrir los criterios y el sentido de sus aprendizajes, juzgando su propio desarrollo (Condemarín y Medina, 2000).

Sin embargo, otras duplas pedagógicas, expresan que la evaluación se estructuraba de manera paralela entre docentes, pues, quienes pertenecían al Programa de Integración Escolar (PIE), se encontraban en instancias evaluativas confeccionadas por el/la educador/a diferencial, quien las estructuraba a partir de sus capacidades, por lo que se obtenía una mayor accesibilidad a instrumentos evaluativos que lograban responder de manera autónoma y efectiva, mientras que el resto del curso muchas veces se enfrentó instrumentos que no les eran familiares, desencadenando resultados negativos que influyeron significativamente en su desempeño.

En este sentido, se da cuenta de la relevancia de establecer un modelo de evaluación alineado con los principios de inclusión referidos a la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, por lo que urge una evaluación que identifique los diversos apoyos y recursos que requieren los/as estudiantes para llevar a cabo un óptimo proceso educativo (Murillo y Duk, 2012). De esta manera, se evidencia la importancia de estructurar la evaluación como un trabajo colaborativo de equipo co-docente, pues, Condemarín y Medina (2000) proponen la evaluación como:

Un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados (p. 24).

A partir de lo anterior, se destaca la significancia de establecer un quehacer co-docente enfocado en la construcción conjunta de los procesos de aprendizaje, considerando la evaluación como un elemento fundamental en el trabajo colaborativo, la cual, requiere de una coordinación en la confección de instrumentos evaluativos, considerando

que, al unificar ambas especialidades docentes, se logra la creación de instancias diagnósticas más nutritivas y acordes a las singularidades estudiantiles.

3.5. Diversificación y adecuación

A modo de introducción, cabe resaltar que, partir de las políticas públicas nacionales, se desprenden diversos componentes que enfatizan la instauración de una política inclusiva, desde aquello se presenta el Decreto N° 83, que se focaliza en la diversificación de la enseñanza y las adecuaciones curriculares desde el trabajo colaborativo docente (Figuroa Céspedes et al., 2020).

En este sentido, con respecto a los procesos de adecuación, determinadas duplas pedagógicas investigadas presentan un trabajo estructurado a partir de Planes de Adecuación Curricular Individual y Planes de Apoyo Integral, los cuales se confeccionan a partir de las singularidades y necesidades de cada estudiante. Este diseño se lleva a cabo de manera conjunta entre docentes, en espacios de discusión y toma de decisiones respecto a las potencialidades de cada estudiante, asegurando una alineación de los apoyos que se otorgan de manera particular.

Desde aquello, a partir de las orientaciones otorgadas desde el Decreto 83 (Ministerio de Educación, 2017), se plantea que las adecuaciones curriculares son una forma de dar respuesta a la diversidad cuando los/as estudiantes experimentan grandes barreras en sus procesos de aprendizaje, por lo que se diseña un Plan de Adecuación Curricular Individual, en el que participan los/as docentes de asignatura y docentes diferenciales para la construcción de este. Al respecto, Guzmán (2024) menciona que:

La adaptación de contenidos curriculares considera las características y necesidades específicas de la comunidad estudiantil, lo cual significa que los contenidos deben ser inclusivos y accesibles, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, lingüísticos o socioeconómicos, puedan participar plenamente y beneficiarse del proceso educativo. La inclusión de perspectivas diversas y la adaptación de materiales para atender las diferencias individuales son claves para promover una educación equitativa y justa (p. 1230).

En este sentido, se presenta un quehacer docente enfocado en responder a los diferentes tipos de aprendizaje en una misma experiencia, a través de material y herramientas

diversas que buscaban fomentar los diferentes tipos de participación y comunicación estudiantil, reconociendo la importancia de la interacción con el contenido para su proceso de aprendizaje. A partir de aquello, en las observaciones realizadas hacia las duplas pedagógicas, es posible evidenciar que, en su mayoría, los/as docentes utilizan material diversificado durante las experiencias de aprendizaje, pues, se hace uso de distintos recursos, como herramientas digitales, textos de trabajo, material plastificado, etc.

De esta manera, los/as docentes estudiados/as presentan un rol clave en la facilitación de los aprendizajes estudiantiles, garantizando que todos/as tengan el mismo acceso y participación en la clase (Suárez y Fajardo, 2023), en concordancia con la diversificación del aprendizaje a partir de los principios DUA y visualizando que estos “pueden ser implementados con facilidad por los profesionales en diferentes condiciones y que el dominio de dichos principios por parte de los profesionales generan resultados eficaces en los estudiantes” (Tobón-Gaviria y Cuesta-Palacios, 2020, p. 169).

Por otra parte, en la mayoría de los discursos docentes se plantea un trabajo a partir de las diversidades existentes en el curso, considerando tanto a los/as estudiantes que presentan altas necesidades de apoyo, como aquellos/as estudiantes que presentan altas capacidades, por lo que se potencia la autonomía estudiantil en sus procesos de aprendizaje, a partir de la valoración de sus diversas capacidades.

De esta manera, se lleva a cabo un ajuste en la respuesta pedagógica de todo el estudiantado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), tomando en cuenta la concepción de necesidades como no solo a quienes presentan alguna diversidad funcional o psíquica, sino que a toda persona que pueda enfrentarse a barreras en su aprendizaje, como los/as estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales, a las personas de diferentes etnias, géneros, religiones, orígenes socioeconómicos, al que se incorpora de forma tardía en nuestro sistema educativo, al que acompaña alguna otra circunstancia personal, etc; permitiendo visualizar el espacio educativo como un lugar fundamental para la educación inclusiva, en un trabajo respectivo a la autodeterminación, la participación de los/as estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la validación de la diversidad y la importancia del bienestar socioemocional (Alcalá-del-Olmo-Fernández et al., 2024).

VIII. Conclusiones y proyecciones

A partir del proceso investigativo llevado a cabo, se pudo develar que en la co-docencia interdisciplinaria al interior de determinados establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, se visualiza que en determinados contextos existe la permanencia de una co-enseñanza de apoyo, en la que se observa un mayor liderazgo por parte de los/as docentes regulares, mientras quienes ejercen la educación diferencial, se movilizan desde un papel secundario, surgiendo la coordinación entre co-docentes como punto clave para prevenir la existencia de dicho rol asistencialista.

Sin embargo, también se presenta la experiencia de una transición hacia una co-docencia de equipo, pues, se desprende la importancia de vivenciar un empoderamiento docente, desde una perspectiva horizontal entre profesores/as y una mirada de responsabilidades compartidas dentro y fuera del aula, comprendiendo que dicha segurización del rol favorece la implementación de prácticas innovadoras y pertinentes según los diversos desafíos, a partir de la delimitación de los roles docentes y una validación del quehacer pedagógico, ya que se puede evidenciar una igualdad en cuanto a las competencias profesionales que poseen tanto los/as docentes regulares como los/as docentes diferenciales para ejercer la pedagogía al interior del aula.

Por otra parte, se expone que las duplas co-docentes estudiadas experimentan un relacionamiento interpersonal basado en la complicidad y la creación de espacios de humor, favoreciendo la construcción de dinámicas cooperativas al interior del aula, definidas por el respeto y reconocimiento mutuo. Por tanto, resulta fundamental el establecimiento de acuerdos explícitos y proactividad por parte de los co-docentes, de manera que se puedan construir procesos comunicativos sólidos y asertivos que sean mantenidos en el tiempo, en una reevaluación constante del quehacer docente. En este sentido, para establecer una óptima comunicación, se plantea que las relaciones en la co-docencia deben estar basadas en la escucha y validación mutua entre co-enseñantes, en sincronía con un actuar empático, que permita acoger y sostener a un/a otro/a en momentos desafiantes.

A partir de lo anteriormente expuesto, la co-docencia permite la conformación de espacios de diálogo, donde se vivencia un intercambio de herramientas pedagógicas a través del reconocimiento y diálogo con un par, surgiendo así, un proceso de intercambio de saberes que lleva a la reflexión pedagógica de los/as co-enseñantes, favoreciendo la construcción

conjunta de nuevos aprendizajes, por lo que la co-docencia permite mantener a los/as docentes en un proceso de formación continua y constante, pues en esta confluyen dos disciplinas distintas, con la finalidad de complementarse en el diseño e implementación de las experiencias de aprendizaje, las cuales se ven enriquecidas por los saberes de cada profesional y que permite también un mayor abordaje de las singularidades de cada estudiante. De esta manera, a partir del enriquecimiento profesional permanente, se evidencia el compromiso con el aprendizaje estudiantil, relevando la importancia de compartir visiones en torno a la pedagogía transformadora en pos de una educación inclusiva.

No obstante, se observa la vivencia de barreras para el óptimo funcionamiento de la co-docencia, surgiendo debilidades en torno a las gestiones pedagógicas de los establecimientos, donde se visualiza una carencia de tiempos fortuitos para la planificación conjunta y los/as docentes desconocen las responsabilidades y roles que deben ejercer en la co-enseñanza, pues, se menciona el desconocimiento de una normativa clara que dé respuesta a las inquietudes respectivas a su quehacer en el trabajo colaborativo.

Por otra parte, en relación a la caracterización de los clima de aula inclusivos en la co-docencia, se presenta componente esenciales para la constitución del clima de aula inclusivo, desde aquello se desprende el establecimiento de un vínculo significativo entre docentes y estudiantes, con el fin de propiciar la mediación de espacios de diálogo abierto a la reflexión y concientización respecto a las diversidades y singularidades que se movilizan al interior del ambiente educativo, ya que promueven el establecimiento de relaciones colaborativas y respetuosas al interior del aula, enriqueciendo el desarrollo social estudiantil, así como también su sentido de pertenencia con la comunidad educativa y el espacio que comparten en interconexión, lo cual, propicia la construcción de un ambiente seguro y motivador para llevar a cabo los procesos de aprendizaje.

A su vez, se releva la significancia de otorgar espacios para que los/as estudiantes puedan expresarse y dar a conocer sus identidades, de esta manera los/as docentes pueden reconocer y abordar las diversas necesidades y potencialidades presentes en el aula, ya que esto favorece el diseño de experiencias de aprendizaje diversificadas que permiten el desarrollo integral de los/as estudiantes y amplía las posibilidades de surgimientos de cada uno/a de ellos/as. Y por último, se plantea la importancia de establecer normas claras al interior del aula, propiciando un fortalecimiento de la convivencia escolar, por medio de la construcción de un espacio reflexivo en torno a las diversas situaciones desafiantes que se

pueden presentar en el espacio social. De esta manera, se propone el diálogo como estrategia para el desarrollo de habilidades para la buena convivencia escolar, fomentando la comunicación entre pares en la resolución de conflictos, lo cual, transversalmente favorece la autonomía estudiantil con respecto a su propio relacionamiento interpersonal.

Por otro lado, se desprende la idea de que la co-docencia presenta influencias en los procesos de aprendizaje estudiantil, permitiendo abordar en mayor profundidad a todas las necesidades e intereses presentes en la sala de clases, ya que la presencia de dos profesionales que colaboran al interior del aula permite destinar mayor atención a los/as estudiantes, logrando captar los diferentes tipos de aprendizaje, en concordancia con un enfoque integral de su desarrollo, lo cual, se ve potenciado por el trabajo mediante experiencias de aprendizaje diversificadas, que consideran los distintos procesos mentales, sociales y emocionales.

De esta manera, la co-docencia permite responder a los diferentes tipos de aprendizajes y canales cognitivos estudiantiles, garantizando mayores oportunidades para la representación, acceso y expresión estudiantil en el aula, a través de la presencia de la diversificación tanto del material como de herramientas pedagógicas propuestas, estructuradas en base a la utilización de material de interés que potencia los procesos de aprendizaje estudiantil.

En este sentido, también se visualiza la promoción de espacios de socialización por medio de los equipos de co-enseñanza, pues, se fomenta la colaboración y participación tras una modelación docente a partir de su propio ejemplo de relacionamiento como dupla. Además, dichos equipos favorecen que, dentro de los espacios de participación, exista un proceso de segurización de las capacidades con respecto al entorno social, de esta manera los/as co-docentes otorgan refuerzos positivos, que permiten que los/as estudiantes puedan descubrir nuevos aprendizajes desde la interacción.

Asimismo, las duplas co-docentes propician la construcción de espacios para la expresión emocional, llevando a cabo primeramente una observación significativa del estudiantado, para luego reconocer y validar su mundo emocional, en climas cálidos de empatía, conexión y comunicación, lo cual, se realiza en base a la perspectiva de la implicancia que posee la emocionalidad sobre el aprendizaje, pues el bienestar socioemocional impacta directamente en los procesos de adquisición de nuevos conocimientos.

Por otro lado, las prácticas de co-docencia enriquecen los procesos de evaluación del aprendizaje, pues los/as co-enseñantes llevan a cabo constantemente un monitoreo de los saberes, a partir de las observaciones realizadas durante las interacciones en el aula y la participación de los/as estudiantes en las experiencias de aprendizaje, lo cual, permite la identificación de las singularidades que requieren de apoyos especializados, a partir de un reconocimiento de las individualidades presentes en el aula, también se desprende la concepción de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), para luego coordinar y confeccionar de manera conjunta los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI) y Planes de Apoyo Integral (PAI) para el estudiantado que lo requiera.

En este sentido, al reconocer las necesidades que presenta cada estudiante, se logran estructurar mayores oportunidades de apoyo para el aprendizaje, mediante procesos de retroalimentación y autoevaluación estudiantil, en los que se propicia la toma de conciencia de los errores y los procesos de aprendizaje que lleva cada estudiante. De esta manera, se destaca la importancia de la construcción conjunta de los procesos de aprendizaje, para una óptima coordinación en la confección de instrumentos evaluativos, considerando que, al unificar ambas especialidades docentes, se logra la creación de instancias diagnósticas más nutritivas y acordes a las singularidades estudiantiles.

En resumen, a partir de lo anteriormente expuesto, se pudo evidenciar que la co-docencia interdisciplinaria presenta diversas influencias tanto en la construcción de un clima de aula inclusivo como en el aprendizaje estudiantil, de manera que se posiciona como un punto clave para el enriquecimiento de las comunidades educativas, en pos de la inclusión y validación de las diversidades.

No obstante, durante el proceso investigativo se presenta una limitación correspondiente al periodo en que fue llevada a cabo, ya que las observaciones se ejecutaron durante el último mes de clases, por lo que las experiencias de aprendizaje se encontraban en una fase de cierre, provocando diferencias entre lo visualizado al interior de las aulas y lo expuesto en los discursos docentes, pues ellos/as planteaban y hacían referencia a prácticas y estrategias implementadas durante el año.

Por su parte, también se presenta la inquietud de poder llevar a cabo una indagación en mayor profundidad respecto al impacto de la co-docencia en los aprendizajes de los/as estudiantes, pues, dentro de esta propuesta se logran levantar los aspectos y estrategias docentes a partir de sus propias representaciones y quehacer pedagógico, de esta manera a

través de los discursos de los/as profesores/as se logra exponer cómo las duplas pedagógicas visualizan la influencia de las estrategias implementadas en los procesos de aprendizaje del estudiantado, sin embargo, no se logra evidenciar desde el proceso mismo que vivencia cada estudiante.

Dado lo anterior, se proyecta la realización de nuevas investigaciones educativas enfocadas en develar en profundidad la relación existente entre las dinámicas de co-docencia y el aprendizaje estudiantil desde una perspectiva inclusiva, por lo que surge la relevancia de validar las experiencias estudiantiles, en un reconocimiento de su voz, durante un periodo prolongado, de manera que se logren dar a conocer los avances o retrocesos mismos dentro de los procesos de aprendizaje, proponiendo así, la sugerencia de insertarse en las comunidades educativas y ser partícipe de su evolución respecto a la temática abordada durante todo el año escolar.

IX. Bibliografía

- Aguilarte, I., Calcurián, I., & Ramírez, Y. (2010). *La comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los docentes* (Doctoral dissertation).
- Alcalá-del-Olmo-Fernández, M. J., Leiva-Olivencia, J. J., Parody García, L. M., & Santos Villalba, M. J. (2024). *Intervención educativa y diversidad funcional. Codocencia y diseño universal de aprendizaje para construir una escuela inclusiva*.
- Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*.
- Araya, R. R., Marchena, P. C., Bolaños, R. M. B., Oviedo, S. U., & Oviedo, M. C. (2020). *El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia*. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 7.
- Arias, L. G. (2020). *Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa*. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Azorín Abellán, C. M. (2018). *Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva*.
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). *El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil*. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Bassi, J., Hernández, P., Canales, M., & Comandini, F. G. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado*. Ediciones y Publicaciones El buen aire.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.

- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). *Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias*. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4(1), 1-8.
- Cadenas, D. M. R. (2016). *El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad*. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(6), 81-95.
- Castro, C., & Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC.
- Castro, R., & Contreras, P. (2021). *Co-enseñanza y Relaciones de Alteridad en Educación*. Ediciones UCSC.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). *Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho, 439.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. MINEDUC.
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., & El Homrani, M. (2015). *El aula inclusiva:*

Condiciones didácticas y organizativas. Revista de educación inclusiva.

Dehaene, S.(2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro.* Siglo Veintiuno.

Decreto 83 de 2015 (Ministerio de Educación). *Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* 30 de enero de 2015.

Decreto 170 de 2009 [Ministerio de educación] *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* 14 de mayo de 2009.

Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. L. (2022). *Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas.* Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(1), 131-147.

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas.* Aula abierta, 46(2), 17-24.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Tejuelo, 12, 26-46.

Echeverría, R. (1994) *Ontología del lenguaje.* JC Sáez Editor.

Espinoza, C., & Tapia, C. (2023). *Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial.* Praxis & Saber, 14(39), e14796-e14796.

Fernández, F. P. (2004). *El medio social como estructura psicológica: Reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner.* EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 3(2), 161-177.

Ferrante, C. y Ferreira, M. (2010) *El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico.* Política y Sociedad, Vol. 47 Núm. 1: 85-104.

- Ferreira, M. A., & Caamaño, M. J. R. (2006). *Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 13(1).
- Ferreira, M. (2008). *Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 124(1), 141-174.
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Velázquez-Ahumada, N., De las Hera-Pérez, M. Á., Almagro, B. J., & Bisquerra, R. (2024). *Desarrollo y validación de una herramienta de Observación del Clima Emocional (OCE): Observación del Clima Emocional (OCE) generado por los docentes*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28(1), 77-100.
- Figuroa Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). *Co Enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa*. Pensamiento educativo, 57(1), 1-15.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende enseñar*, siglo veintiuno editores.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Representaciones, 7(1), Propósitos 201-229.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). *Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente*. Revista Educación, política y sociedad, 5(1), 11-38.
- Gayol, L., Sandoval, M., & Pablo, G. D. (2023). *Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 17(1), 111-122.
- González, A. P. (2022). *El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante*. Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad, 11(21), 129-157.
- González-Laguillo, B., & Domínguez, S. C. (2022). *La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español*. Revista Prisma Social, (37), 123-147.

- Guerra, M. Á. S. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Guillen, J. C. (2017). *Neuroeducación en el Aula: de la Teoría a la Práctica*.
- Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*.
- Gutiérrez, R. y Gómez, R. (2017) *El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Vol. 8, Núm. 15, pp. 1-23.
- Guzmán, E. G. (2024). *Impacto de las adecuaciones curriculares en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje*. MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(9), 1223-1245.
- Hernández, C. A., Venegas-Pérez, N. G., & Calzadilla-Pérez, Ó. O. (2021). *La evaluación de las prácticas profesionales de co enseñanza*. Praxis & Saber, 12(31), 18-35.
- Hernández, R; Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, editado por McGraw–Hill Interamericana Editores. SA DF–México.
- Hernández, R; Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición, editado por McGraw–Hill Interamericana Editores. SA DF–México.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula* (Vol. 5). Ediciones SM España.
- Iglesias Díaz, P., & Romero Pérez, C. (2021). *Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: Una revisión sistemática*. Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación, 24 (2), 305-350.
- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*. Revista Latinoamericana de psicología, 41(1), 69-79.

- Larrázabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-de-Gamboa, R., & Berwart-Olave, R. (2023). *Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 263-278.
- Lebeer, J. (2001) *Los criterios de mediación según Reuven Feuerstein: Características, ejemplos y funciones cognitivas implicadas*. [Revista] Santiago de Chile: Centro Desarrollo Cognitivo, de la Facultad de Cs. Humanas y Educación de la Universidad Diego Portales.
- Lecca, I. M. B., & Marin, H. M. T. (2022). *Convivencia escolar: una revisión bibliográfica*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304.
- Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada Godoy, N., Huerta Escobar, J., & Pereira Arroyo, L. (2024). *Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 65-87.
- Ley N° 20.370 de 2009. *Establece la ley general de educación*. 12 de septiembre del 2009.
- Ley N° 20.422 de 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. 03 de febrero del 2010.
- Ley 20.845 de 2015. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. 29 de mayo del 2015.
- Ley 21.545 de 2023. *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación*. 02 de marzo del 2023.
- López, J. E. C. (2003). *El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire*. *Estudios latinoamericanos*, (12-13), 17-26.
- López, M. (2006). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. *Sinéctica*, (29).
- López-Vélez, A. L., & Galarraga, H. (2024). *Análisis del Impacto de la Codocencia en la Inclusión y el Aprendizaje de Todo el Alumnado*. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 18(1), 89-104.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). *Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos*.

Lugo-López, N. D., & del Carmen Pérez-Almagro, M. (2022). *Estrategia pedagógica interdisciplinaria para la enseñanza en el primer ciclo de la educación básica en Colombia 1 Interdisciplinary Pedagogical Strategy for teaching in the first cycle of basic education in Colombia 2 Estrategia pedagógica interdisciplinaria para o ensino do ciclo inicial do ensino básico do Colombia 3*.

Marfán, J. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*.

Matus, C., & Rojas, C. (2015). *Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar*. *Revista Docencia*, 56(2), 47-56.

Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). *Clima social escolar*.

Ministerio de Educación. (2016). *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*.

Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015*. [Archivo PDF] <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la buena enseñanza (MBE 2)*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Montenegro, M. L. V. (2023). *Influencia de la convivencia escolar en las relaciones interpersonales de los docentes*. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 33-43.

- Murillo, F. J., & Duk, C. (2012). *Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 6(1), 11-12.
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). *Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos*. Revista Colombiana de Educación, 79, 347-368.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Paredes, M. A. L. (2017). *La Gestión pedagógica.: Apuntes para un estudio necesario*. Dominio de las Ciencias, 3(1), 201-215.
- Pastene, P. S. G. (2021). *Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula*. Revista educación las américas, 11(1), 44-56.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Pérez, G. (2012). *Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia*. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 7(12), 169-181.
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Ordóñez-Fernández, F. F. (2022). *Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades*. Education in the Knowledge Society (EKS), 23, e28842-e28842.
- Pericacho-Gómez, F. J. (2024). *La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades*. Estudios Pedagógicos, 50(2), 93-107.
- Plena Inclusión España. (2022). *Educación 2030: Viaje hacia la inclusión*. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/10/Educacion-2030.pdf>

- Prieto, Y. D., & Trujillo, N. E. M. (2022). *Educación en valores para la convivencia escolar*. Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación, 6(26), 2279-2295.
- Pulido, S. G. (2020). *Trabajo colaborativo, clima del aula y su incidencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del CITEN-Lima 2020* (Doctoral dissertation, Universidad Cesar Vallejo).
- Rafael, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf, 29.
- Rodríguez-Araya, R; Carranza-Marchena, P; Bulgarelli-Bolaños, R; Ulate-Oviedo, S. y Camacho-Oviedo, M. (2020) *El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), Vol. 24 (3), pp. 1-23.
- Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo. Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva.*-(Recursos), 1000-1039.
- Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 303-319.
- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). *La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE)*. Temas de la agenda pública, 16(142), 1-11.
- Rubio Aguilar, V. (2017). *Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(2), 199-216.

- Rubio, A. M., & Caballero, D. R. (2018). *Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos*. Revista boletín redipe, 7(2), 104-113.
- Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. PEARSON.
- Suárez, Y. D. G., & Fajardo, Z. I. E. (2023). *Diversificación de la enseñanza y el diseño universal del aprendizaje*. CIENCIAMATRIA, 9(1), 358-369.
- Suero, S. F., Ahumada, N. V., & Espínola, C. F. (2021). *La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado*. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 42, 434-442.
- Tobón Gaviria, I. C., & Cuesta Palacios, L. M. (2020). *Diseño universal de aprendizaje y currículo*. Sophia, 16(2), 166-182.
- Torelló, Ó. M., Rueda, P. O., & Gavaldà, J. M. S. (2018). *Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Revista de Educación Inclusiva, 11(1), 71-90.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). *Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 7(2), 159-173.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán 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*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(2), 355-374.
- Ustrell-Ibarz, M. (2015). *La co-docencia como herramienta de inclusión (Bachelor's thesis)*.
- Villegas, C. L. Z. (2021). *La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación*. Revista de Educación Inclusiva, 14(2),

182-195.

Wasiliew, A., Montero, M., & Miranda, E. (2023). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía Breve: 2a edición revisada y actualizada*.

Yñesta, A. (s.f.). *II Texto de Apoyo Cátedra Pikler: Atención temprana del desarrollo infantil, una nueva perspectiva para la educación en los primeros años de vida*. Corporación AMARÁ.

Yucra, C., & Maribel, N. (2022). *El clima del aula y el aprendizaje*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada" ITS Innova Teaching School".

Zúñiga, C. y Luque, M. (2021) *La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Volumen 14, Número 2, pp. 182-195.

X. Anexos



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario.: Una mirada hacia la inclusión desde la co-docencia inter-disciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana

Fecha: 07/04/2025

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Diferencial


Carrera: Ed. Diferencial, mención Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Título y/o grado: Pedagogía en Ed. Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.

Prof. guía/patrocinante: Rosa Nilo Cea

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos y su alojamiento en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.


Tamara Alvar
Nombre/Firma


Claudia Carrajal
Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 07 de abril de 2025

Imprima más de una autorización en el caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento



Entrevista DD1

Entrevistadora 1: Te vamos a ir mencionando los objetivos igual para que tu entiendas de qué se trata. El primer objetivo, te vamos a hacer tres preguntas para poder saber cómo se lleva a cabo la co-docencia que hacen con el Docente regular 1. La primera pregunta es: ¿Cómo se organizan y planifican los equipos de co-docencia?

DD1, párr. 1: En los equipos de aula en la mañana, en los pasillos, porque el DR1 no tiene horas PIE, él no tiene horas de planificación PIE. Entonces, en realidad lo que hay es de la buena voluntad de los profesores de matemática, del profesor de matemática, porque aquí ellos no tienen horas para esto pero la co-docencia, vamos, muchas veces la vamos viendo en la marcha o vamos, yo por ejemplo le pido los objetivos anteriormente, qué es lo que va a trabajar, quedamos en los acuerdos más o menos de repente, de que yo trabaje con ciertos niños, el profesor, generalmente, él es el que se encarga de adecuar los trabajos y todo con relación al niño yo solamente ayudo a ejecutar el trabajo, más o menos así es la co-docencia en esta escuela por lo menos.

Entrevistadora 2: Claro ¿y para lo que es como reflexión? ¿Cómo ustedes evalúan en conjunto? o ¿Cómo salió la clase, cómo se implementó? Como las necesidades de los estudiantes.

DD1, párr. 2: Lo hablamos al final de la clase, cuando vamos caminando a tomarnos el desayuno o lo hablamos en algún minuto en el equipo de aula, conversamos como van los casos, reflexionamos como a ver, ¿Qué es lo que necesitamos? Si está funcionando o no está funcionando, tenemos que cambiar la estrategia, esos son los ratos, son los 15 minutos todos los días de equipo de aula.

Entrevistadora 2: Es como el tiempo que hay para la reflexión.

DD1: Es el tiempo que hay por el tema de la optimización horaria.

Entrevistadora 1: O sea el tiempo y espacio de planificación es solamente en esos equipos de aula.

DD1: Exacto.

Entrevistadora 1: Y los tiempos de pasillo que mencionas.

DD1, párr. 3: O entre medio de la clase, cuando los chiquitos están trabajando vamos comentando ahí, ya, vamos con esto pero esos son los tiempos que se dan acá. Antiguamente sí teníamos horas de planificación pero era porque no existía este tema de la optimización horaria y ahora como hay una optimización, una política de optimización horaria, de autocuidado, esto no se da.

Entrevistadora 2: Claro y ¿Cómo ves la diversificación en ese sentido?

DD1, párr. 4: La diversificación...Sí, o sea, en realidad es re-poco lo que se hacen diversificación acá, acá nosotros vamos adecuando más que nada objetivos, porque hacer una clase diversificada igual es complejo por el tema de la cantidad de niños por sala, los materiales, tiempo espacio y también conocimientos igual, los profes hace mucho rato acá **en esta comuna que no se hacen ningún tipo de capacitación de nada.**

Entrevistadora 2: La siguiente es con respecto a este mismo objetivo y es: ¿Cómo experimentas la implementación de esta co-docencia en el aula?

DD1: ¿Cómo es mi experiencia en el aula?

Entrevistadora 2: Claro, como la distribución de los roles, como qué tipo de co-docencia.

DD1, párr. 5: Ya, en general, a ver, la la distribución de roles nosotros tratamos de alguna manera de que los niños comprendan que cualquiera de los dos profesores que está en el aula son profesores y tienen el derecho de la toma de decisión, quiere decir que si yo doy una instrucción, el DR1 jamás va a desautorizar la instrucción que yo doy o viceversa, entonces los niños cuando van las profes de integración o la educadora diferencial al aula, en el caso mío, los niños tienen claro que que si yo hablo o habla el DR1, tiene la misma validez.

DD1, párr. 6: En realidad la co-docencia que nosotros hacemos es colaborativa, o sea, él explica la clase y yo trato en algunas instancias también de participar y de explicar de otra forma, para que los chiquillos entiendan de manera más concreta pero se hace difícil en estos contextos, es un poco más complejo por la, como te digo, la cantidad de niños por sala.

DD1, párr. 7: Y tema de disciplina, sobre todo este curso, quinto básico tuvo un problema con el tema del tutor que mencionó, que había mencionado antiguamente y los niños venían de una estructura muy, muy marcada con la profesora del año pasado y llega este profesor que no tiene tan marcada la estructura, entonces los niños como que empezaron a mostrar graves o de forma muy constante dificultades conductuales y de comportamiento dentro del aula, entonces a las finales ¿Qué pasaba? Que uno tenía que hacer la clase y otro tenía que preocuparse de que los otros chiquillos estuvieran haciendo el trabajo.

DD1, párr. 8: Entonces de repente era como que yo manejaba más la parte conductual y DR1 hacía la parte académica o viceversa, porque en realidad necesitábamos que los chiquillos prestaran atención y con el tema de que empezaron a tener dificultades conductuales en ese curso, uno ya se vuelve más el apoyo en el tema de manejo conductual.

Entrevistadora 1: Claro, como mediando la conducta de los chiquillos.

DD1: Exacto.

Entrevistadora 2: Más allá como de tu rol de educadora diferencial.

DD1, párr. 9: Sí e igual trato de intervenir con los chiquillos PIE, trato de explicarles, trato de hacer como estas estrategias de mediación que trato de manejar dentro del aula pero en realidad las adecuaciones son más de acceso, porque hay adecuaciones de objetivo y contenido, el DR1 las hace, nosotros lo planteamos en los PAI y los PACI, sobre todo con este chiquitito de Estudiante J, que es un niño que fue muy complejo trabajar con él.

DD1, párr. 10: Pero en el día a día, la cotidianidad de las clases generalmente tenemos que ir repartiendo lo que es la parte académica y lo que es la parte conductual a la vez.

Entrevistadora 1: Ya, vamos a pasar a la siguiente que dice: Según tu experiencia ¿De qué manera se comunican y relacionan ustedes como profes durante este proceso de co-docencia?

DD1, párr. 11: Tenemos buena comunicación con el DR1, cualquier cosa que necesitamos nos comunicamos entre nosotros.

DD1, párr. 12: El DR1 generalmente me muestra las evaluaciones, las evaluaciones diferenciadas, las guías que va a hacer dentro del aula, las que están diferenciadas, tenemos niños que tienen un PACI, entonces estos niños con PACI tienen una actividad completamente distinta porque la idea es que todos trabajen y que haya un rango de evaluación para todos.

Entrevistadora 1: Claro, pero llevándolo así como puntual al espacio dentro de la sala, cuando ustedes hacen ¿Como están los dos dentro del aula? ¿Cómo se vive esta relación que tienen con el Docente regular 1 dentro de la sala?

DD1, párr. 13: O sea, me refiero a como es la dinámica de nosotros de trabajo, bueno, nosotros generalmente tratamos de bromear bastante y llamar la atención de los chiquillos desde la broma, desde la interacción, desde la risa, porque el profesor se ve como bien serio pero es bien simpático, es bien chistoso, nosotros empezamos a hacer como clases así en paralelo, como para llamar la atención de los chiquillos, el profe se pone a reír, empezamos a tirar tallas entre medio como broma, entre broma y broma y a la final igual vamos avanzando los contenidos de la clase pero en general es como que está esta complicidad de trabajar en equipo y de hacer como un ambiente más ameno en en la sala de clase, así al menos nos relacionamos nosotros.

Entrevistadora 1: ¿Y eso se ve como establecido, como de un acuerdo anterior?

DD1: No, esto se da naturalmente.

Entrevistadora 2: Claro, ahora vamos a pasar a lo que es el segundo objetivo específico que nosotras tenemos, que es caracterizar los climas de inclusivos en establecimiento educacionales de la región metropolitana, entonces vamos a pasar a abordar la temática más de clima de aula.

DD1: Ya, perfecto.

Entrevistadora 2: Entonces la pregunta es: Desde el clima de aula ¿Qué aspectos tomas en consideración para abordar la diversidad en el aula.

DD1: ¿Desde el clima de aula? ¿Desde como la parte conductual, emocional? ¿Es como para abordar el buen clima de aula, la buena convivencia escolar?

Entrevistadora 2: Como para abordar esta diversidad de estudiantes ¿Qué aspectos vas tomando en cuenta? No sé, por ejemplo lo que es neurodiversidad.

DD1, párr. 14: Primero, ante todo, tomamos los, yo no soy muy creyente tampoco de las inteligencias múltiples pero si tenemos en consideración del tema de los ritmos de aprendizaje, sabemos que todos los niños no aprenden de la misma manera, ni de la misma forma, ni a la misma velocidad, entonces obviamente planificar o al trabajar dentro de la, de una clase o algo, siempre se tiene en consideración que el parámetro de trabajo sea por niño primero.

DD1, párr. 15: Para que no ocurran estos conflictos dentro del aula, que ella tiene tanto, que ella aquí, porque generalmente sé y nos ha pasado mucho con las evaluaciones diferenciadas, también que ven que los chiquillos tienen evaluaciones diferenciadas y dicen: “Ah pero a él le tocó la fácil”, entonces ¿Qué tratamos de mediar nosotros ahí? Es tratar de dejar entender que no es que sea más fácil, sino que solamente es distinta, dejar dar énfasis en eso y dentro de la clase en general.

DD1, párr. 16: Transversalmente se está hablando del buen trato, del buen trato, del respeto a la diversidad, del respeto que hay personas que no necesariamente va a ser igual a la otra persona, que todos somos distintos, que todos tenemos formas distintas de aprender, que todos tenemos formas distintas de procesar la información, por decirlo así, obviamente con palabras más aterrizadas para un lenguaje de un niño de quinto básico.

Entrevistadora 2: Entonces igual hay una valoración de la inclusión.

DD1, párr. 17: Sí, claramente y de hecho es como super marcado, los chiquillos igual vienen también de una, formado dentro de la inclusión, para ellos no es complicación tener una persona con una condición distinta, en general.

Entrevistadora 1: Ya, pasamos a la siguiente que dice: ¿De qué manera los equipos de co-docencia abordan las necesidades de los de las y los estudiantes? ¿De qué manera ustedes, como equipo de co-docencia con el Docente regular 1, abordan estas necesidades?

DD1, párr. 18: ¿Cómo lo abordamos? Primero hacemos, no sé, el DR1 hace su evaluación diagnóstica, ve qué es lo que saben, qué conocimiento previo, qué es lo que no manejan y desde ahí empezamos a confeccionar el PAI y el PACI de cada niño, de acuerdo a las necesidades de de cada uno, en realidad es el trabajo más personalizado, de acuerdo a las necesidades de cada niño, el DR1 se preocupa de eso.

DD1, párr. 19: Y yo generalmente todos los materiales que él trae para trabajar con los niños yo lo viso primero, él me los muestra, los revisamos, decimos, me dice: “¿Está bien esto para tal

niño” “Sí, está bien, no, sabes que esto le falta más, no sé, la guía está muy chiquitito número” y así vamos trabajando en conjunto.

Entrevistadora 1: Pero aquí, como por ejemplo, a como pensando en distintos tipos de necesidades ¿Lo que se aborda como más en conjunto como equipo sería entonces como más lo cognitivo?

DD1, párr. 20: Lo académico, sí y lo conductual, obviamente ahí ya tenemos que tratar de trabajar dentro del aula lo necesario, como te digo, nosotros tenemos esta dinámica de que cualquiera de los dos, ninguno desautoriza al otro.

DD1, párr. 21: Y obviamente cuando ya hay algo más, más conductual o más de convivencia escolar, se pide apoyo a las unidades correspondientes, como es inspectoría general o el equipo convivencia escolar, tutoría, al profesor tutor en el caso de ser necesario, que ya haya que hacer un abordaje más mayor.

DD1, párr. 22: Siempre nosotros tratamos de resolver dentro de todos los problemas dentro del aula pero igual hay situaciones, por ejemplo, como cuando Estudiante J se desreguló, que hubo que pedir apoyo a inspectoría general y equipo convivencia, porque había más niños en el aula.

Entrevistadora 2: Esas serían como necesidades más emocionales en este caso.

DD1, párr. 23: Exacto, más que tienen que ver con convivencia escolar, no tanto desde el punto de vista académico, nosotros tratamos de ver todo lo que es el académico, el DR1 es un profesor que siempre tiene buena disposición a trabajar con los chiquillos y en general a él no le gusta que ninguno haga nada, entonces, independientemente el niño tenga o no tenga buena disposición, él siempre le va a tener una actividad para realizar, eso está el tema acá, de repente que pasa, porque hay temas de convivencia escolar que tienen que abordarse desde el área de convivencia o desde el área de inspectoría general.

Entrevistadora 2: Pasemos lo siguiente, ya, dentro de lo mismo que es el clima de aula dice: Como equipo de aula ¿Qué estrategias o prácticas se llevan a cabo para la construcción de un clima de aula inclusivo?

DD1, párr. 24: O sea, primero partimos generalmente sensibilizando a los chiquillos, la sensibilización, veamos, que este curso en general tiene una cultura inclusiva, porque vienen desde muy chiquititos juntos, entonces para ellos lo diferente no es malo y saben perfectamente que ellos no deben, ni tienen, y que está bien, pero ya a nivel valórico, hacer una broma o hacer un comentario en desmedro de un compañero que sea neurodivergente o tenga una discapacidad o tenga algún tipo de condición diferente, de hecho para ellos es como super cuestionable y super castigado, lo más probable es que los chiquillos se enojen si llega y ha pasado, que han llegado niños nuevos y han hecho alguna tipo de broma al respecto al tema de la neurodiversidad y todo y son los mismos niños que le dicen: “Oye, eso no se dice, no puedes comportarte de esa forma,

eso está prohibido acá, no se hace de esta forma” porque están muy acostumbrados, porque ya desde muy pequeños han tenido una cultura inclusiva, han compartido desde muy pequeños con **niños que son neurodivergentes o niños que tienen diversidad.**

Entrevistadora 2: Que es un grupo bastante diverso.

DD1: Es un grupo muy diverso y es un curso muy grande también.

Entrevistadora 2: Y cuando se presentan como situaciones de conflicto ¿Ustedes cómo ven lo que es la prevención?

DD1, párr. 25: La prevención, generalmente pasa el primer conflicto y después se aborda al tiro, se trabaja con el profesor tutor, llama apoderado, trabaja todo el tema conductual, todo el tema de convivencia escolar y además después en consejo de curso se refuerza este tipo de tema o es lo que se debería hacer, porque con él nosotros estamos matemática y en realidad, la parte de convivencia escolar nosotros tratamos de manejarlo dentro de la asignatura de matemática pero cuando hay dificultades mayores, eso ya pasa a nivel de profesor tutor y si es inspección general y de ahí a convivencia escolar.

Entrevistadora 2: Hay un sistema igual de derivación.

DD1: Sí, hay protocolos acá, hay protocolos para todos.

Entrevistadora 2: Claro y en ese sentido ¿Cómo se dan las relaciones como interpersonales entre estudiantes y ustedes?

DD1, párr. 26: Los niños son bien agradables con nosotros en general, son bien respetuosos, son bien cariñosos y sobre todo nos respetan bastante, a mí por ejemplo, me validan porque yo los conozco que son muy chiquititos y el DR1 lo han amado desde que son chicos, siempre, desde que estaban en tercero básico que adoran al DR1, entonces hay un afecto, hay un afecto muy grande, de hecho es un afecto muy grande que hay por el DR1 en ese curso y creo que han sido las veces puntuales que es curso ha comportado bien, es con el DR1.

Entrevistadora 2: Hay un cariño y ¿Cómo participan los chiquillos?

DD1, párr. 27: ¡Uy! No, les encanta, es como innato, el profe les tira bromas y los chiquillos le responden, es como una relación bien bonita la verdad, se llevan super bien pero como te digo, eso es una relación que construyeron desde que estos chiquititos van en tercero básico, entonces ellos adoran al profesor, en realidad.

Entrevistadora 1: Pasemos la siguiente, ya, dice: ¿Cómo cree usted que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula favorecedor del aprendizaje?

DD1, párr. 28: En realidad nosotros tratamos de que en general los chiquillos la pasen bien y una vez cuando un niño se siente motivado y la pasa bien, claramente va a tener mejor conducta,

claramente va a tener mejor convivencia escolar, claramente se va a poder relacionar mejor con los compañeros, porque está motivado y lo va a pasar bien.

DD1, párr. 29: Hay clases de matemática que no son muy entretenidas que no es para todos, el DR1, no sé, lleva un video, a veces cuenta un chiste del problema matemático, involucra a los niños, por ejemplo, no sé, tú puedes hasta crear un problema matemático con los nombres de los chiquillos, entonces trata de que en general para los niños sea agradable y motivador, como hacer los parte de, es chistoso el DR1 en ese sentido, para que estamos con cosas, lo hemos agarrado pal tandeo, no sé, los chiquillo y uno parece que realmente lo está retando, los chiquillos como ya lo conocen, saben que está haciendo una broma y se ríen con él, eso más que nada.

Entrevistadora 2: ¿Y cómo ves que perciben los chiquillos en este espacio, como en cuanto autoestima?

DD1, párr. 30: Se ven bien, yo no veo ningún chiquillo en desmedro en este espacio, al contrario, como que les gusta a muchos, les gusta a pesar de que les cuesta mucho matemática, igual prefieren estar en la clase, este curso en general tiene poca fuga, no son muy, no son muy buenos para fugarse, hay otros cursos que sí se fugan mucho más pero este curso en general como que se siente en paz, entonces no, la verdad es que se ve bien.

Entrevistadora 2: Ahora vamos a pasar como al tercer objetivo específico que tiene que ver en cómo influye esta co-docencia en el aprendizaje de los chicos, ya más específico y la pregunta es: Como equipo de aula ¿Qué aspectos toman en consideración para diseñar las experiencias de aprendizaje?

DD1, párr. 31: ¿Qué tomamos en consideración? Lo primero necesitamos la base académica curricular saber qué es lo que saben y qué es lo que no saben primero y además también siempre trabajar desde el parámetro individual, no trabajar desde un parámetro a nivel de curso, no esperar, no trabajar desde lo que se espera para un curso, sino que lo que yo espero para este estudiante, eso es una forma de hacerlo más inclusivo también, porque sí, yo no voy a pretender, lo mismo que pasa, vuelvo a poner este ejemplo Estudiante J, Estudiante J es un niño que tiene un nivel académico de kinder-primero básico, no puedo poner los mismos objetivos de aprendizaje para ese niño en relación al curso completo.

DD1, párr. 32: Entonces los objetivos generalmente son cuando tenemos estos niños con mayores dificultades, son individualizados y son hechos para estos niños, por eso estos niños tienen PACI, tienen un PACI y un PAI, ya, porque va de acuerdo a las necesidades que ellos tienen, eso es lo primero, saber desde dónde partir, generalmente las actividades son individualizadas, o sea el DR1 tiene tres o cuatro manojos de actividades para cada curso, el anda con guías para todos.

Entrevistadora 2: ¿Como que desde los distintos tipos de aprendizaje?

DD1, párr. 33: Exacto, por ejemplo, sabe perfectamente que este niño no va a hacer, estamos viendo la ecuación de primer grado y este niño no suma, él le tiene su guía aparte de suma y resta, porque él quiere que trabaje suma y resta en ese horario, entonces en ese sentido claramente el profe sí trabaja bien en ese área y yo obviamente voy apoyando, porque vuelvo insistir, el DR1 me muestra todo lo que hace, llega con las guías ya, dijo “les voy a hacer esto” dice.

Entrevistadora 2: Claro, él igual está atento a las necesidades.

DD1: De hecho, Estudiante J, llegó un minuto que era el único ramo que tenía era con el Docente regular 1.

Entrevistadora 1: O sea igual todo lo que como al final el Docente regular 1 trabaja desde una adecuación como del nivel de logro y todo eso también pasa como por ti, como una validación tuya para poder trabajarlo.

DD1, párr. 34: El DR1 lo consulta siempre y dice “ acepto sugerencias” a veces las actividades las hace super bien y le digo “¿Sabes qué? está súper bien, está perfecto” “¿Sabes qué Docente regular 1?” una vez le dije yo “Están muy chicos los cuadros, arreglalo, está muy chico, ni yo lo veo” “Ah, ya” me dijo “Lo voy a arreglar”, entonces en ese sentido, claro.

DD1, párr. 35: Y lo más principal que tratamos nosotros también, incluso a nivel de curso, a nivel de sensibilización, no me importa la nota del otro, no me preocupe el trabajo del otro, yo me preocupo de lo que tú sabes, no de lo que sabe el otro, porque se genera esta competencia, sobre todo con la evaluación diferenciada, “Ah, pero a él le pasaron la fácil”, entonces nosotros tratamos de trabajar esa área porque se da.

Entrevistadora 1: claro pasamos ya la siguiente dice: Como equipo de aula ¿Qué estrategias se utilizan para el logro de los distintos aprendizajes de los estudiantes?

DD1, párr. 36: Por ejemplo, nosotros somos, el profe general, eh, ubicación preferencial, el profe va ubicando de acuerdo a las necesidades, independientemente que los chiquillos tengan un puesto, si necesita cambiar y ve que un chiquillo se está perdiendo atrás, lo sienta adelante, ocupamos el tema de ubicación estratégica dentro del aula, de hecho por eso ese curso, de alguna forma, se regula más con el DR1, porque también el profe va cambiando de acuerdo a las necesidades.

DD1, párr. 37: Segundo, actividades individualizadas, el profe no va a ser que un niño que no sabe ni sumar ni restar, haga una ecuación en primer grado, que es lo que estábamos viendo nosotros, entonces claramente todos participan y todos aprenden, porque todos tienen el material para hacer.

Entrevistadora 1: O sea, se da como un espacio para la participación de todos.

DD1, párr. 38: Sí, esa, es que esa es la finalidad en general del trabajo colaborativo y la co-docencia, es que todos puedan participar y ese es el objetivo que se plantea y afortunadamente el DR1 da los espacios para eso, a lo mejor no da tanto los espacios para hacer clases, porque él es un profe muy estructurado, tiene como todo muy así pero sí lo que es material y en preocuparse de que todos los niños aprendan, él fue el único profe que hasta el último día de clase les hizo clase a los chiquillos, los profes llegaron un minuto como ya, jueguen al uno, jueguen a juegos de mesa y todo el tema y el DR1 no, hasta el último día, hasta el último día, el minuto antes les hizo clases.

Entrevistadora 2: Claro, hay una preocupación ¿Y desde lo emocional? ¿Cómo son las estrategias que utilizan?

DD1, párr. 39: El DR1 los agarra para al tandeo, como tienen confianza y lo conocen desde que son muy chicos y los que han llegado se han ido agarrando a la misma confianza que tienen los anteriores, los chiquillos le tienen una confianza única, de hecho, yo creo que ese curso quedaría muy bien con DR1 como tutor, porque de verdad lo quiere mucho, desde muy chiquitito, yo creo que es el curso que más lo quiere, de verdad, porque es notorio su cariño hacia él.

Entrevistadora 2: Qué lindo. La siguiente es: Como equipo de aula ¿De qué manera abordan las situaciones desafiantes de aprendizaje?

DD1, párr. 40: ¿De aprendizaje? Ensayo y error, vamos probando, ya, trabajemos, partimos, por ejemplo, con lo más básico, ya y eso más básico, no, por ejemplo Estudiante J, a ver, el Estudiante A, al Estudiante A le cuesta mucho el tema de la lectura, por ende trabajar el tema de problema matemático es un caso, porque a él le cuesta mucho leer, a pesar de que adquirió el proceso lector, le cuesta leer, como está muy reciente, entonces, entonces la comprensión también es muy difícil y además, eh, la fluidez, entonces y el poder recopilar datos

DD1, párr. 41: Y entonces ¿Qué va haciendo el profesor como estrategia? Va resolviendo a la par con los chiquillos, les pone un desafío parte todas las mañanas con un desafío, les da como 10 minutos para que todos los demás o anoten y los otros chiquillos escriban y después él resuelve el desafío par a par con los chiquillos, entonces los chiquillos nunca quedan como que no hicieron nada en clase porque no supieron hacerlo, porque siempre la respuesta está, el profe de alguna forma, por lo que yo entiendo, que yo creo que ni él sabe, trabaja en la prevención del error, trata de prevenir el error pero el DR1 no tiene idea, lo más probable es que no sepa que hace eso pero sí lo hace.

Entrevistadora 1: Como innato.

DD1, párr. 42: Claro, lo más probable es que no sepa, porque el DR1 prevee que los niños no cometan error y aprendan mediante el uso del ejemplo, estos chiquillos son super concretos y necesitan visualmente ver cómo se hacen las cosas y practicarlo para poder comprender.

Entrevistadora 2: claro ¿Y hay un trabajo como colaborativo entre ustedes?

DD1, párr. 43: Nos vamos distribuyendo los niños, en general, nos vamos distribuyendo, por ejemplo, ya, yo veo, no sé pu, los chiquillos PIE, que tienen dificultad en la lectura, no sé pu, ocupamos un problema más chico y lo trabajas tú con ellos y les explicas tú y yo después trabajo con los otros chiquillos, los que necesitan más, los que son más desafiantes, eh, y al ensayo y error, o sea, si fallamos tenemos que buscar otra estrategia y así vamos, porque desafiantemente, tenemos un curso, ese curso es bien disperso y es bien diverso, es muy diverso, hay niños que son muy buenos y hay niños que les cuesta demasiado, es un curso muy diverso, entonces en realidad faltan manos, por decirlo así, porque son, yo creo que hay sus 3 o 4 niveles en ese curso.

Entrevistadora 2: Son hartos.

DD1, párr. 44: Sí hay unos que sí, son muy hábiles, hay otros que no son tan hábiles pero sí pueden responder, otros que les cuesta mucho más y hay otros que ya están en un nivel inferior al curso y que también están pesquisados y también están con su documentación correspondiente, o sea, están con sus planes y programas, sus intervenciones correspondientes y si es necesario convivencia escolar también interviene en eso.

Entrevistadora 1: Ya y por ejemplo desde la coordinación de ustedes como equipo ¿De qué manera ustedes van monitoreando y van evaluando los procesos?

DD1, párr. 45: Lo que pasa es que los PAI y los PACI tienen su chequeo y lo vamos viendo desde las notas, nosotros tenemos que hacer un registro de notas, entonces yo ahí me voy me voy percatando “Oye DR1 ¿Porque está tan bajo este?” Hay que hacer una remedial, se aplican remediales, lo ideal de este, en general, a nivel comunal, es que los niños con necesidades como tienen un PAI y un PACI que justifica la adecuación y la evaluación diferenciada, evitar que los chiquillos PIE tengan rojos, porque claramente si hay un PAI y hay un PACI, la idea es que los chiquillos vayan aprendiendo de manera paulatina y vayan aprendiendo de acuerdo a lo que ellos necesitan, el PAI y el PACI al fin y al cabo es una, es un medio de acceso, es un facilitador.

Entrevistadora 2: Claro ¿Y ustedes cómo van evaluando de forma como colaborativa e interdisciplinaria?

DD1, párr. 46: O sea, en realidad esos son comentarios que hacemos en los equipos de aula, vamos revisando los libros, yo voy diciendo “Oye pero ¿Por qué pasó esto?” me dijo “No, mira pero tengo esta y esta décima, voy a trabajar con él de tal forma, se que no le fue bien en esta prueba pero tengo que aplicar una remedial” general es muy raro que un niño tenga rojo en matemática, que pasa, pasa pero por ejemplo niños con necesidades, se está evitando y de hecho ya llegó hasta una instrucción a nivel municipal que eso no se podía hacer, porque estos niños tienen el resguardo de un PAI y un PACI y por ende no debería haber ningún rango de desaprobación.

Entrevistadora 1: Claro, claro y como de lo que mencionamos de antes, en cuanto como a la diversificación de la evaluación ¿Es más como una adecuación logros que tiene cada uno?

DD1, párr. 47: Es que va dependiendo, porque pueden haber tipos de adecuaciones que son de logros otras de objetivos, que ya definitivamente se cambia el objetivo de la prueba, yo tengo niños que definitivamente nosotros no evaluamos ese objetivo, porque ni siquiera han llegado a la básica para poder evaluar, es, o sea, ha llegado a la base para poder evaluar es objetivo, entonces hay evaluaciones de acceso y hay también de contenido y de objetivo y hasta de forma, como les decía.

DD1, párr. 48: Por ejemplo la Estudiante M, tiene la del sexto tiene un trastorno motor, ella tiene un tema de, prácticamente una reconstrucción de sus manos, entonces yo no le voy a poner que escriba en un cuadro de este tamaño, hay que ponerle un cuadro más grande, dando un ejemplo, eso me refiero con el tema de la adecuación de acceso, eh, El Estudiante J no le puedo poner como le decía resolución de problemas matemáticos, si no ha aprendido a leer, tengo que hacerle sumas y restas, entonces ahí ya voy de frentón al cambio de objetivo y de contenido, porque ya no es lo que está viendo el profesor en la sala.

Entrevistadora 2: claro y ahí ven también las necesidades ya más allá de lo cognitivo, también ven lo sensorial.

DD1: Lo motor, lo sensorial, es que es una evaluación integral al fin y al cabo.

Entrevistadora 1: En la siguiente dice: Según tu experiencia ¿De qué manera inciden las dinámicas de co-docencia en los procesos de aprendizaje y este desarrollo de los estudiantes?

DD1, párr. 49: A mí me gusta, siento que hay una un impacto positivo, porque los chiquillos generalmente son niños que necesitan como una mediación constante, o como una validación constante y de repente el profe no alcanza para todos, entonces cuando uno se va dando vuelta el hecho que digan “¿Está bien tía?” “Sí, está bien”, entonces el impacto siempre es positivo el que hayan dos personas en la sala.

DD1, párr. 50: También, por ejemplo el DR1 a veces es muy teórico para explicar las cosas y yo veo que me miran con cara de ¿Qué hago? y yo trato de hacerlo más práctico y cotidiano, por ejemplo, para que entiendan mejor, lo contextualizo más a su realidad, por decir, que es lo mismo que explicó el DR1 pero yo lo estoy explicando de otra manera para que entienda o doy la instrucción más en general y si ya veo que la instrucción general no va, voy por cada niño explicando de manera individual, de acuerdo a las necesidades de cada uno. Así más o menos trabajamos en ese sentido.

Entrevistadora 2: Como entorno a lo que es el aprendizaje significativo.

DD1, párr. 51: Exacto, bueno acá en la escuela hay un tema de aprendizaje acá en verdad profundo, que es más allá del significativo, que la idea es que quede un aprendizaje permanente, para el resto de sus vidas.

Entrevistadora 1: ¿Pero entonces es como la dinámica más desde la mediación?

DD1, párr. 52: Desde la mediación y desde la intervención y generalmente en el desarrollo o en la motivación, porque los cierres los hacen los profes, yo por lo menos, en mi caso, la mayor parte de los cierres los hacen los profes.

Entrevistadora 1: Estamos yo creo.

Entrevistadora 2: Esa era la última pregunta.

Entrevista DD2

Entrevistadora 2: Mira vamos a ver como el primer objetivo específico que tenemos nosotras que tiene que ver con develar cómo se lleva a cabo la co-docencia entre ustedes con la profe, la primera pregunta es ¿cómo se organizan y planifican los equipos de co-docencia? Como desde su experiencia.

DD 2, párr 1: Ya, se organizan en trabajos semanales, en horarios protegidos, en donde revisamos en conjunto la planificación que ya está hecha por la profesora asignatura en este caso, y vemos qué adecuaciones o qué diversificación hay que aplicar, que eso lo hago yo.

DD 2, párr 2: Y bueno igual como el espacio de trabajo colaborativo es acotado, hay veces en donde no sé yo tengo estudiantes que aún con la diversificación no van a lograr participar entonces tengo que hacer algo más específico y eso se lo menciono tal vez, hay veces que no lo desarrollo en el mismo trabajo colaborativo lo desarrolló después pero le comento un poco a la profe como -creo que este estudiante no va a poder participar con lo que estamos proponiendo entonces quizás voy a hacer algo aparte para él que tenga que ver con- y eso lo hago yo aparte.

DD 2, párr 3: Pero en general nuestro trabajo colaborativo se desarrolla así, además de que tenemos comunicación a través de WhatsApp que eso también facilita mucho las cosas, y eso.

Entrevistadora 1: Y esos espacios que tienen como semanalmente cuánto rato es más o menos

DD 2, párr 4: Una hora y media, pero en realidad, en realidad, en realidad, el trabajo que yo tengo con ella solo son 45 minutos porque la profe no tenía más horas, entonces lo que yo debería tener son hora y media pero la profe no tiene más horario entonces yo colaboro con ella los primeros 45 minutos y la profesora del sexto básico colabora con ella los otros 45 porque la profe no tenía más horario para, igual yo creo que eso administrativamente es un error del equipo de gestión, pero si en realidad solo teníamos los 45 minutos.

Entrevistadora 1: Entonces en ese espacio ustedes es como donde deben ver lo que van a hacer semanalmente y ahí ver quizás los casos puntuales

DD 2, párr 5: Y de hecho, generalmente es un poco como la profe me cuenta lo que ella tiene planificado como la próxima semana, tengo pensado trabajar fracciones, por ejemplo, y ya la clase uno esto, la clase dos esto, la clase tres esto, y yo ahí le voy dando sugerencias como -oye yo creo que la clase uno está demasiado simbólica, como que podría ser un poquito más concreto- como cosas así, y lo vamos viendo así semanalmente porque igual no da para más el espacio que tenemos, como son 45 minutos y no la hora y media como que no nos da para proyectar como más que eso entonces en realidad trabajamos en base a lo que ella tiene planificado, que si me preguntan a mí no sé si es lo ideal pero.

Entrevistadora 2: Y en cuanto a lo que es la reflexión como pedagógica, cómo se da en ese espacio.

DD 2: ¿Pero reflexión pedagógica en cuanto a qué? Porque la reflexión pedagógica es extensa.

Entrevistadora 2: En cuanto a lo que puede ser evaluación, en cuanto a lo que son sus roles, como la implementación de lo que están planificando.

DD 2, párr 6: Yo creo que al principio nos costó mucho porque al principio cuando hay ese espacio de conocernos primero, yo llegué el segundo semestre acá, entonces al principio no nos conocíamos tanto.

DD 2, párr 7: Yo creo que al principio nos costaba un poquito más esa reflexión porque no había tanta confianza como de reflexionar, porque igual reflexionar implica opinar, opinar de un estudiante y un poco dar cuenta de tu visión de la pedagogía que de repente no es compartido con el colega entonces al principio costó un poco, yo diría que el primer mes, como las primeras cuatro colaboraciones costó un poquito hacer esa reflexión porque como no sabíamos muy bien qué nivel de confianza teníamos, pero ya después de eso tenemos muchas visiones compartidas en relación al curso, somos como las dos, nos complementamos súper bien en realidad en la co-docencia entonces como que ya después la reflexión pedagógica era más bien la misma línea no era como que ella opinara A y yo B, como teníamos más o menos los mismos criterios y eso igual facilitaba el trabajo colaborativo

Entrevistadora 1: ¿Vamos con la siguiente?

Entrevistadora 2: La siguiente dice, ¿cómo experimentas la implementación de la co-docencia en aula? cómo te ves tú en el aula

DD 2, párr 8: Yo personalmente me veo como muy paralela con la profe de asignatura, que sé que no es la experiencia de otras colegas, pero porque también hay distintas escuelas de formación.

DD 2, párr 9: Por ejemplo yo creo que nosotras que somos como más contemporáneas nos vemos como profes, como un igual, pero hay otras colegas que no se ven en ese escenario, entonces yo en mi caso trato mucho de que eso se de en el aula, en las interacciones que ustedes entraron a observar no tanto porque ya era lo último y en realidad no teníamos tanta posibilidad de armar nada, pero generalmente yo en el aula trato de ser profe como en el fondo, porque pasar que los chiquillos también piensan como ella es su asistente, porque lo he escuchado y se ha dado, y no lo hacen con maldad ni nada pero en el fondo para ellos también es como -ella es su asistente profe-, entonces yo trato en el aula de que quede bien claro que yo también hago clases, que yo también soy profe, y que los atiende a todos como no solamente a los del Programa de Integración.

Entrevistadora 1: Claro.

Entrevistadora 2: Y como el tipo de co-docencia, ¿cómo definirías la co-docencia que hacen?

DD 2, párr 10: Yo diría que puede ser complementaria, porque, complementaria o paralela yo creo que puede ser, porque en el fondo hay veces que nos dividimos momentos de la clase y hay veces que la profe hace la clase pero en el fondo yo voy complementando con ciertas acotaciones, o con ciertos reparos, o con ciertas explicaciones como más pictóricas, entonces creo que eso.

Entrevistadora 2: Van más a la par, y siguiendo con este mismo objetivo que tiene que ver con como ustedes experimentan esta co-docencia, según tu experiencia ¿de qué manera se comunican y se relacionan los docentes durante este proceso de co-enseñanza? Cómo ves que se comunican ustedes

DD 2: ¿Cómo si nos comunicamos efectivamente?

Entrevistadora 2: Claro, cómo se relacionan ustedes como en el momento de estar en el aula.

DD 2, párr 11: Yo siento que nos comunicamos de una manera como super coloquial con la DR2 y yo al menos considero que eso es súper positivo porque da un mensaje a los chiquillos de que nosotras, o en general eso tratamos de darles a entender, lo estamos pasando bien entre nosotras, nos comunicamos de una forma como más bien cercana entre nosotras y eso también genera que ellos se sientan con la libertad de repente no sé de, de romper la estructura de la clase haciendo intervenciones que de pronto son chistosas, no sé.

DD 2, párr 12: Y también algo que yo intenciono, como que nuestra comunicación con la profe sea cercana, y que los chiquillos vean que nosotras tenemos una relación como igualitaria, como que trato de que eso sea como el mensaje para todos igual que ellos también se sientan que están como al mismo nivel de nosotras como para que no haya esa horizontalidad como tan marcada, eso.

Entrevistadora 2: Ahí tienen más espacios de participación igual.

DD 2, párr 13: O sea lo que yo trato al menos de generar, como que se ve eso de que se entienda que tenemos, no tenemos como una formalidad con la DR 2, yo creo que eso importante, no hay una formalidad y tampoco tratamos de que sea una formalidad porque, porque no creemos que eso sea positivo para el ambiente de la clase, para el clima aula.

DD 2, párr 14: Como entonces yo al menos creo que nuestra forma de comunicar es como bien coloquial pero también es bien efectiva como somos como super asertivas las dos también, hemos tenido buena experiencia trabajando juntas, entonces, y aparte que somos las dos como super directas, también, entonces es como -necesito tal cosa, ya y yo necesito tal cosa- entonces es como bien, porque igual la DR2 tiene más experiencia que yo, es una profe que tiene más años el cuerpo que yo, en el aula, por lo tanto ella ya es mucho más concreta en ese sentido en el trabajo colaborativo.

Entrevistadora 1: Pero igual entonces ustedes tienen así como quizás un establecimiento de acuerdos en cuanto a cómo van a llevar la clase.

DD 2, párr 15: Sí eso lo hicimos al principio, cuando recién empezamos a colaborar, que fue en realidad algo que yo pedí, por lo mismo que te decía como de mi rol en el aula, a mí me gusta tener claro que voy a hacer en el aula como no llegar a improvisar, porque cuando pasa eso uno queda un poco en la situación de asistente, cuando tú entras como sin saber qué realmente vas a poder hacer es como que te dejan en ese rol.

DD 2, párr 16: Entonces yo cuando llegué como el primer trabajo colaborativo le planteé a la DR2 como -me gustaría, si a ti te parece, hacerme cargo de los inicios, y me gustaría hacerlo de esta forma- y le planteé un poco cuál era mi idea de los inicios, que implicaba como un material y etcétera, como que tenía una estructura que yo quería mantener como rutina y me dijo -ya sí okay- porque en el fondo colaboraba con los objetivos transversales como del currículum, y ese era mi rol de forma permanente.

DD 2, párr 17: Entonces en el fondo cuando nosotras colaboramos ya se sabía de antemano que el inicio de la clase, sea cual sea el contenido, iba a estar a cargo mío y después en el desarrollo-cierre íbamos a pinponearnos, entonces eso estaba definido antes, siempre, y bueno, los materiales como -esto lo haces tú, esto lo hago yo, quieres que la guía la haga yo o la haces tú, no la hago yo-, ese tipo de cosas también se definían en trabajo colaborativo.

Entrevistadora 2: Igual es bien equitativo entre ustedes dos

DD 2, párr 18: Yo trato de que sea así, ahora yo sé que no siempre funciona de esa manera.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos al segundo? Ya, el segundo objetivo tiene que ver con caracterizar los climas de aula dentro del establecimiento que implementan como esta co-docencia. Y tenemos la primera pregunta que dice, desde el clima de aula ¿Qué aspectos se toman en consideración para abordar la diversidad?

DD2: Desde el clima de aula ¿Qué aspectos? ¿Así como la participación, a eso se refieren? ¿Así interacción pedagógica? ¿A qué se refieren con que aspectos del clima de aula?

Entrevistadora 1: En verdad es como bien abierto, así como lo que tú consideres que es necesario o que es lo que consideras tú para abordar cómo esta diversidad que pueda darse dentro del aula, focalizando en el clima de aula.

DD 2, párr 19: Ya yo creo que desde el clima de aula, generar esto de que a través de sus intervenciones como que dejen ver su identidad, de ellos como estudiantes cada uno, porque al conocerlos en el fondo podemos un poco diversificar más el espacio para lo que ellos necesitan, quieren, requieren, entonces en el fondo yo creo que como el permitirles intervenir, el permitirles aportar, permitirles sentirse como con la libertad de opinar qué les gusta y qué no les gusta, permite que nosotros los conozcamos y al mismo tiempo que podamos hacer esa diversificación,

o sea desde el clima de aula, encontré ahí curiosa lo que hicieron pero está bien como del clima de aula atender la diversidad pero entiendo un poco, eso.

Entrevistadora 2: Y con respecto por ejemplo a la que es la inclusión

DD2: Pero ¿desde el clima de aula?

Entrevistadora 2: Claro, como este clima de aula inclusivo, ¿cómo lo abordan?

DD 2, párr 20: Ah ya, ya sé un poquito como unirlo, la verdad es que esa ha sido la parte más difícil porque entre ellos tienen un trato super hostil y no tienen un poco filtro para nada, o sea ni siquiera porque, no lo hacen como desde la conciencia tampoco, en el fondo los niños no son buenos o malos, son niños no más, entonces de repente desde el desconocer lo que están diciendo tienen un trato entre ellos como super poco inclusivo y la manera en la que yo al menos he intentado trabajarlos ha sido un trabajo igual duró todo este semestre ha sido un poco cómo hablarles, sobre visibilizar ciertas cosas.

DD 2, párr 21: Por ejemplo, bueno esto ustedes no lo sabían pero en el fondo yo tengo diagnóstico, yo tengo diagnóstico TEA, y es algo que también he estado transparentando a ellos en el aula entonces en el fondo eso también ha permitido que ellos vayan un poco regulando esto de usar por ejemplo no sé -Ah voy soy autista- entre ellos como insulto, que no lo hacen desde una maldad así como de realmente que piensen que ser autista es malo pero es algo que han escuchado, entonces lo repiten, y desde esa cercanía obviamente ya me quieren, donde me conocen me quieren, entonces hace ruido esto como claro -estoy diciendo como que está mal ser autista y la profe es autista-.

DD 2, párr 22: Y desde ahí lo he ido lidiando como desde lo afectivo como hacerme parte de ellos, yo igual soy bien, pongo hartos límites en la sala y lo sé, lo tengo claro, soy la profe que es un poco paca en la sala, pero también soy la profe que soy cercana con ellos, soy cercana, me conocen, los conozco, saben que pueden decirme cosas afuera de la sala, saben que pueden decirme profe necesito su ayuda, y lo hacen entonces en el fondo desde ahí hago esta introducción como inclusiva como -oye tú sabes en el fondo que esto que dijiste en la sala no está bien, te gustaría a ti que un compañero dijera, y es como no profe que no sabía-, entonces trato de hacer ahí el enganche con ellos como desde la cercanía, no sé, porque un poco no sé qué más herramientas ocupar la verdad en ese sentido porque en serio que es brutal cómo se tratan entre ellos, creo que un problema para todos los profes hoy en día.

Entrevistadora 1: Y la generación de ellos igual, como la edad que tienen ellos.

DD 2, párr 23: Sí, lo heavy que tienen normalizado tratarse mal, entonces igual me impacta eso.

Entrevistadora 2: Sí es bien agresivo el trato

DD2: Igual soy media señora a veces con eso porque de verdad que se tratan mal cosas así como - ah estúpido- no sé y yo como -¿¡qué!?-

Entrevistadora 2: Claro.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya dice, ¿de qué manera los equipos de co-docencia abordan las necesidades de las y los estudiantes?

DD 2, párr 24: A ver la profe de asignatura es experta o especialista en su disciplina y yo soy experta o especialista en la diversificación, en las necesidades educativas especiales, entonces en el fondo lo que nosotras hacemos para atender a las necesidades educativas es que ella desde lo que sabe me comenta cuál es su idea de clase, sin mayor diversificaciones, y yo le apporto con la otra parte, que es como que yo ya conozco al curso en relación a cómo aprenden mejor, cómo participan mejor, entonces le hago sugerencias respecto de cómo presentar el contenido, y de esa manera esperamos atender a las necesidades educativas de ellos.

DD 2, párr 25: También ocupamos hartas herramientas tecnológicas, como harto dispositivo, material concreto en un momento era harto la pizarrita para también fomentar distintas formas de participar, porque igual por ejemplo en el curso que ustedes estuvieron observando teníamos la dificultad de que participaban poquito como era una dificultad de ese curso, como que no participan tanto en mano alzada cosas así, entonces buscamos maneras como para responder a eso, porque también es una necesidad que participen, que interactúen con contenido.

DD 2, párr 26: Lo hacíamos así cuando ella me presentaba como su idea de clase, sin mayor diversificación, y yo hacía un poco esta bajada como de -yo creo que sería mejor si lo hacemos como de esta manera, yo creo que deberíamos meter un material concreto aquí-, como ese tipo de cosas.

Entrevistadora 1: Y como por ejemplo desde lo que mencionabas antes igual el tema como más emocional, como de qué manera se ustedes abordan como eso dentro de la clase.

DD 2, párr 27: Tenemos al inicio de la clase una escala de cómo se sienten hoy, que es como a través de dibujitos, que es como ya todo el mundo la ocupa ahora para al inicio de la clase, que es como ya cómo se sienten hoy y es feliz, triste, no se, y obviamente eso no permite profundizar en el estado de ánimo, pero en el fondo es como un sondeo así general y después ya cuando en la clase misma notamos que cierto estudiante que suele participar mucho no está participando, o cierto estudiante que en el fondo es como super extrovertido está como muy apagado, hacemos incapie donde, o la DR2 habla con ellos o yo hablo con ellos, pero generalmente hablo más yo con ellos, pero no porque la DR2 no quiere hacerlo sino que porque primero yo no estoy haciendo la clase adelante derechamente, generalmente estoy como haciendo el acompañamiento de los estudiantes que requieren el monitoreo permanente, y eso me permite como observar

DD 2, párr 28: Entonces lo abordamos como un poco la DR2 igual se acerca y me dice como -oye has notado que el niño está como un poquito más callado hoy día- y yo como -sí ya voy a ir a hablar con él-, entonces como que tratamos de hacerlo así como una de las dos percibe la situación y una de las dos también trata de o acercarse a hablar con el estudiante o sacarlo y conversar afuera y después nos compartimos un poco como que fue, qué pasó, y eso un poco hacemos.

Entrevistadora 2: Y ya la siguiente tiene que ver un poquito con lo que hablamos antes del clima de aula inclusivo, dice, como equipo de aula ¿qué estrategias o prácticas se llevan a cabo para la construcción de este clima inclusivo?, tomando en cuenta por ejemplo lo que son los conflictos, lo que son los espacios de participación con los chiquillos, cómo lo ves tú.

DD 2, párr 29: Difícil a ver, lo que pasa es que siento que en ese sentido deberíamos tener más acompañamiento en cuanto a las estrategias, creo yo, como desde convivencia sin embargo no se ha dado tanto, entonces lo que hacemos nosotras con nuestras propias estrategias autogestionadas o como un poco lo que creemos que por intuición puede resultar, y las estrategias que ocupamos son de conversar harto con ellos la verdad, concientizarlos respecto de la diversidad que hay en su curso.

DD 2, párr 30: Por ejemplo en el curso que entraron ustedes en concreto hay un niño que ocupa canceladores de ruido, y eso es algo que estuvimos todo el semestre tratando de hacerlos a ellos conscientes de eso como en el fondo -chiquillos miren el nivel de ruido que tienen ahora y B ocupa audifonos, como empezamos a regularse un poquito entre todos, como no se trata que se callen pero empezamos a colaborar entre todos- como también hacerlos a ellos parte de, como no solamente nosotras desde el cállate sino en el fondo -chiquillos todos hagamos que esto sea un poquito menos ruidoso porque tenemos un compañero que-, como desde ahí tratábamos de ese tipo de cosas usarlas como estrategia, por ejemplo esos casos que ellos tenían cercanos y concretos, porque era un compañero, no era un caso x de internet era un compañero que ellos ven todos días, como tratar de usarlo para sensibilizar y obviamente con algunos nos resultaba perfecto y con otros no tanto porque también son todos distintos, entonces de repente esa sensibilización no los sensibiliza tanto.

DD 2, párr 31: Pero ese tipo de cosas tratábamos de hacer, como teníamos distintas necesidades dentro del aula, una era esa que era B que ocupaba los audifonos, teníamos otro niño que tenía discapacidad intelectual y ellos sabían, porque tenían dificultades para comunicarse, entonces en el fondo -si ustedes están gritando no lo puedo escuchar-, otra compañera que está con pérdida auditiva entonces como -chiquillos si ustedes gritan ella no puede escuchar la clase- y es tipo de cosas igual fueron haciendo que ya si bien no somos el curso más inclusivo del mundo si hay un tremendo cambio de ellos desde que yo conocí en julio hasta ahora, respecto de cómo son de respetuosos con la diversidad.

Entrevistadora 2: Hubieron avances

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya la siguiente dice ¿cómo crees tú que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula que va a favorecer el aprendizaje?

DD 2, párr 32: Yo creo que inciden directamente porque en el fondo si nosotras con la DR2 tuviéramos una mala interacción, o mala comunicación, o los trabajos colaborativos fueran una lata, se notaría también en el aula en el sentido de que no habría mayor unión entre lo que hace una y lo que hace la otra, en cambio yo creo que no nos pasa eso entonces eso beneficia directamente lo que generamos con los niños y niñas.

DD 2, párr 33: Y de pronto si nos caemos un poquito en que no sé, yo tengo más esta mirada que, yo creo que nos va a pasar con cualquier profe de asignatura, como en general ellos no tienen esta formación tan inclusiva, porque no lo tuvieron en la universidad sinceramente, entonces de pronto sí tenemos como este roce un poquito como de yo soy como más todo lo justificó desde la neurodivergencia y yo sé que eso también está al otro extremo y que está mal, en el fondo hay niños que se portan mal y yo me voy toda -no es que la neurodivergencia- y un poco la DR2 como que no tiene tanto esa percepción, por lo mismo, porque en el fondo ella tiene otra otra formación

DD 2, párr 34: Y desde ahí eso sí hemos tratado las dos de construir como un equilibrio igual pero tampoco puedo yo estar diciendo que todo es por la neurodivergencia, eso yo también lo tengo claro y ella tampoco puede estar pensando que los niños hacen las cosas porque quieren hacerlas, o sea hay un punto en el que no lo pueden controlar -oye no lo pueden controlar cachai, no es que se quiera parar toda la clase, es que necesita hacerlo- y hay otro punto como -no ya el no es que lo está haciendo porque lo necesita ya es de pesado- entonces siento que impacta directamente que en el fondo en el caso nuestro positivamente.

Entrevistadora 2: Y en cuanto a lo que es el sentido de pertenencia de los chiquillos, ¿cómo influye?

DD 2, párr 35: También influye harto pero yo siento que acá no hay tanto sentido pertenencia a la verdad, como en mi percepción, en relación a mi otra experiencia laboral por ejemplo creo que aquí no hay tanto sentido sentido de pertenencia como con el colegio mismo, con el espacio, y no tengo explicación a eso solo lo observo en relación a esta otra experiencia que yo tuve en donde había, el sentido pertenencia yo creo que se observa en cosas super concretas como cuidar el mobiliario, mantener el espacio limpio, ser respetuoso con los funcionarios, ser respetuosos con los profes, yo siento que ahí se nota que los chiquillos sienten como que el colegio es de ellos, como este espacio es mío, y yo acá no observó tanto eso las sala están en súper mal estado casi siempre, las mesas siempre están ralladas, el espacio suele estar sucio, y yo siento que es por lo mismo porque ellos no se sienten, que ahora también yo siento que no es responsabilidad de ellos yo creo que como colegio deberíamos invitarlos a sentir que este espacio es de ellos y no se hace tanto, entonces yo siento que por ahí también tenemos las dificultades que tenemos en relación al

respeto por la diversidad y todo lo demás, el respeto entre ellos también, porque no tienen mayor apego por este lugar el fondo es como un colegio más, como cualquier otro

Entrevistadora 2: Claro, como que vienen de paso

DD 2, párr 36: Y yo no sé yo nunca había trabajado antes en un colegio municipal, trabajado en un particular subvencionado pero tenía más o menos las mismas características que este en cuanto a la vulnerabilidad y no pasaba esto, era otro de escenario en relación al colegio igual porque hacíamos otras cosas, invitábamos a los niños de otra forma y se sentían como que el espacio era de ellos y acá no pasa tanto eso entonces yo siento que igual eso impacta en todo lo demás, por qué entre ellos tienen tantos problemas como para sentir que son un curso, un grupo, porque cuidan tan poco su espacio y su sala, porque participan tan poco en la clase, si en el fondo es como ¿para que?

Entrevistadora 1: Como que es ajeno a ellos

DD 2, párr 37: Claro y si yo pudiera no venir, no vengo, entonces si yo creo que todo eso afecta directamente en todo lo otro que hemos conversado.

Entrevistadora 2: Ahora viene lo que es el tercer objetivo específico que tiene que ver más con identificar cómo esto va a influir en lo que es el aprendizaje de los chiquillos, como específicamente en aprendizaje, su co-docencia. Entonces tenemos que, como equipo de aula ¿qué aspectos toman en consideración para diseñar estas experiencias de aprendizaje?, según ya sea de los tipos de aprendizaje, el contenido conceptual procedimental y lo actitudinal.

DD 2, párr 38: Tomamos en consideración las habilidades que vamos a trabajar, si son como de orden superior o más simples, en el fondo vemos cómo lo vamos a orientar y en función de eso tomamos en consideración que tenemos dos extremos, tenemos estudiantes que tienen mucha necesidad de apoyo y por lo tanto quizás no van a poder trabajar ni siquiera con el mismo objetivo de aprendizaje, que nos pasa en algunos casos, y tenemos otros estudiantes que son sobresalientes, que es como los dos lados, y los dos casos son un desafío en el aula, porque el sobresaliente cuando no se siente desafiado, es opositor, es desafiante, hace desorden, entonces en el fondo consideramos ambas, o yo al menos cuando le propongo las cosas, las bajadas a la DR2 como más concretas, pictóricas, etcétera, considero esos ambos extremos como de una manera en la que puedan avanzar por sí mismos.

DD 2, párr 39: Por ejemplo, cuando ocupamos lo de los quizzes tratamos de que los que necesitan más apoyo por ejemplo hacen uno de un nivel un poquito menos exigente, y los que tienen esta como, esto de ser sobresalientes hacen un nivel un poquito mayor de exigencia, en ese tipo de cosas podemos hacerlo pero por ejemplo cuando tenemos las actividades del libro, es un poquito difícil hacer esa adecuación y tengo que ser yo la que un poco haga la diferencia en cuanto a apoyar, porque ahí la DR2 por ejemplo no puede detenerse al nivel que necesitan los estudiantes, porque tenemos estudiantes como del quinto A por ejemplo que reconocen hasta el 20 como en

ámbito numérico, porque su diagnóstico discapacidad intelectual leve y en el fondo tienen una serie de otras dificultades, y la memoria de trabajo, y otras cosas entonces en el fondo ese niño no puede participar de las mismas actividades del otro grupo, en el mismo nivel de exigencia, pero hacen actividades como apropiadas para lo que pueden hacer.

DD 2, párr 40: Yo al menos trato cuando hago las propuestas de diversificación que puedan ser lo más autónomos posible en el desarrollo de las actividades y en ese sentido tratamos de meter mucho esto de los quizzes, las plataformas como para dar mayor nivel de autonomía a los chiquillos en el aula considerando estas grandes diferencias en el aprendizaje.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya dice, como equipo de aula ¿qué estrategias utilizan para el logro de los distintos aprendizajes de los y las estudiantes?

DD 2, párr 41: Utilizamos una rutina de inicio que siempre se mantiene igual y esa rutina de inicio contempla el uso de material concreto, que es una pizarra y un plumón, de esa manera por ejemplo los estudiantes que mencionaba recién que tienen como una dificultad mucho mayor trabajan generalmente, o conmigo o con la profe B, que es la otra profe que entraba, ella tiene casos específicos pero también hace esa ayuda, por ejemplo ella sabía que yo hacía los inicios entonces yo sí hacía el inicio no iba a poder estar sentada con el estudiante que necesitaba que estuviera con él, entonces ella un poco me hacía el relevo en esa tarea y ella los acompañaba, entonces ella les hacía la misma tarea que hacían los demás pero como una forma más acotada de la pizarra y eso era algo que nos permitía el uso de la pizarra porque era individual entonces en el fondo al ser individual los chiquillos podían hacer algo ajustado sus necesidades, y eso es algo que empezamos a hacer en todos los inicios de clase relacionado al contenido pero con distintos niveles de dificultad

DD 2, párr 42: Y también ocupamos como estrategia en material concreto-pictórico siempre al introducir un contenido nuevo y yo siempre lo voy a tratar de meter porque siento que al conocer algo nuevo sí o sí tienen que experimentando de manera concreta primero y después íbamos haciendo la transición a lo simbólico que eso ya era más estilo de la DR2 que ella tiene mucha guía entonces ya eso era más de su propia planificación, pero tratábamos de hacer ese tránsito primero como lo concreto después íbamos pasando a lo pictórico ya con el libro y después a lo simbólico con la guía.

Entrevistadora 2: Y para por ejemplo lo que es el aprendizaje de tipo emocional y social

DD 2, párr 43: Solamente hacíamos la incorporación de la escala al inicio de todas las clases de cómo nos sentimos hoy, verbalizar cómo nos sentimos hoy, porque tenían la oportunidad también de comentar por qué o no comentarlo si no querían, nosotros también comentábamos cómo nos sentíamos, y eso también es algo que yo suelo hacer, como yo estoy en los inicios yo suelo decirles, y creo que es una práctica que trae muchos beneficios es cómo me siento yo realmente o sea hay días que llegaba -chiquillos el día de hoy la verdad es que anoche dormí super mal, tuve un muy mal día, vengo agotada emocionalmente, por favor necesito que colaboren con- y de

verdad que eso funciona mucho porque además de que como que humaniza el profe, porque se dan cuenta como que uno no es un robot que va solo a hablar, también los ayuda a ellos a primero poder sincerarse si se sienten mal también porque no está mal, la profe también lo hizo, y segundo autorregularse, entonces esa también es una estrategia que al menos yo trataba de usar hartito, la DR2 no es tanto de compartir esas cosas de ella en la sala porque tiene otra forma de ver la pedagogía también pero para mí era como no o sea me siento mal tengo que decirles que me siento mal porque si ellos se sienten mal también quiero que me digan entonces en el fondo como ejemplificar de esa manera servía hartito igual.

Entrevistadora 2: Hay lugar para las emociones también

DD2: Sí

Entrevistadora 2: Y ya pasando a la siguiente, ¿de qué manera ustedes abordan las situaciones ya más desafiantes de aprendizaje?

DD 2, párr 44: Teníamos situaciones desafiantes de aprendizaje pero que no tenían que ver con estudiantes del Programa de Integración por ejemplo, sino estudiantes con dificultades en la conducta, en lo actitudinal, porque tienen un contexto socioemocional difícil y esas eran nuestras situaciones más complejas yo siento de aprendizaje, porque en el fondo no hay interés, no hay vínculo, no le encuentran propósito y para nosotras igual era difícil porque conociendo el contexto de estos estudiantes también nos era difícil un poco pensar como -oye pero cómo hacemos que quiera aprender esto en el fondo le está pasando todos en la casa- como que igual es como, pero con eso uno se encuentra siempre siendo profe hoy en día, entonces era como ya pero es que igual tenemos que de alguna manera.

DD 2, párr 45: Y en el fondo lo que optamos por hacer era hacer invitaciones a cosas no tan complejas porque como estaba esta desconexión de parte de estos estudiantes como de no sé qué están haciendo porque no las pesco, y cuando me piden hacer algo tampoco sé muy bien qué hacer porque no les he puesto atención, nosotras tratábamos como de hacer ya, ¿Qué sí puedes hacer? Como ¿Qué es lo que sí logra, como de esto que estamos viendo? No sé, de repente eran ejercicios combinado y solo lograban hacer la suma, ya solamente hacer la suma, en el fondo como que conversábamos entre nosotras como qué más podemos hacer, en el fondo si hacemos como que se note que no hace lo que tiene que hacer probablemente vamos a lograr que es estudiante deserte porque en el fondo a eso conlleva el desinterés, el desapego, los contextos complejos familiares, entonces optamos por tratar de no sé reivindicar lo que sí hacían. lo que sí lograban porque las dos tenemos experiencia con estos contextos y sabemos que eso conlleva a que después los niños no vienen, no vienen más, mejor tener un niño escolarizado que hace poco a un niño que deserta.

Entrevistadora 1: La siguiente dice, desde la coordinación que ustedes tienen como equipo ¿de qué manera van monitoreando y evaluando los procesos de aprendizaje?

DD 2, párr 46: A través de todo esto que hacemos de los quizzes, las pizarritas y todo lo demás nos permite hacer un sondeo como bien sistemático de cómo vamos, de que hemos entendido y que no, y ya más categóricamente con las evaluaciones sumativas y ahí ya teníamos panoramas como más concretos respecto de cómo íbamos con ciertas cosas.

DD 2, párr 47: Yo tengo una visión de eso sí y me parece que la DR2 va a tener otra, pero por ejemplo para mí las evaluaciones sumativas entregan más información de uno como profe que de los niños, para mí por ejemplo una evaluación donde al 80% le fue mal quiere decir que somos nosotras las que estamos haciendo mal la pega, la DR2 no tiene tanto esa visión porque lleva más años en esto igual ella lo ve de otra manera.

DD 2, párr 48: Pero nos pasó por ejemplo al último que teníamos hartos malos resultados y también fue un cabeceo para nosotras porque yo hago las evaluaciones adecuadas y por lo tanto todos los estudiantes del PIE como yo también los conozco y me doy el trabajo de sentarme con ellos al menos una vez durante la clase con cada uno, yo adecuo el instrumento de tal manera que yo sé que lo van a poder responder solos sin mi ayuda y bien, porque eso es lo que yo trato de lograr de la evaluación adecuada entonces eso conllevaba que les iba bien a los estudiantes del Programa de Integración, no haciéndoles una prueba fácil sino en el fondo una prueba que respondía a lo que ellos pueden responder, en cambio el resto del curso se había enfrentado a un instrumento de evaluación que no siempre estaban acostumbrados, no estaban familiarizados mucho con el formato, y teníamos hartos, sobre todo al último, hartos malos resultados.

DD 2, párr 49: Y para mí tenía que ver con uno con la rapidez con la que lo estábamos pasando porque también uno puede tener muchas ganas de detenerse todo lo que quiera en el aprendizaje pero hay presiones desde distintos lados, que te dicen como que tienes que cubrir curricularmente ciertos objetivos y eso no te permite detenerte lo que tú quisieras, y ahí es una falla de sistema o sea no es como algo que nosotras podamos cambiar así como no, porque en el fondo es algo que viene hasta de la corporación en este caso y es algo que monitorean, y en el fondo que determina tu continuidad entonces tampoco es como que te puedes dar el lujo de -no que yo no voy a avanzar porque no quiero-, entonces... se me olvidó a lo que iba sí, ¿cual es la pregunta que hicieron?

Entrevistadora 2: ¿De qué manera monitorean los procesos?

DD 2, párr 50: De esas maneras como a través de todas estas estrategias que ocupábamos, de estos TICS y a través de las evaluaciones sumativas como ya para sondear concretamente en qué nivel estábamos y si teníamos grupos o no, porque de repente como hay algunos que no están entendiendo nada y son no sé 10, y tenemos otros que están entendiendo mucho y también son 10, y hay una nebulosa de 20 que están como entre que sí y que no, y tratamos también de hacer esa distinción cuando sondeábamos

Entrevistadora 2: Pero ustedes se posicionarían ¿más desde la adaptación o desde la diversificación?

DD 2, párr 51: Yo siento que más desde la diversificación pero también se da harto lo de la adaptación en realidad, porque si yo adecuo la prueba y no hacen todos la misma, es una adaptación no termina siendo diversificación. Lo ideal sería que fuera un mismo instrumento para todos con las diversificaciones que requiere para que todo el mundo pueda responderla pero la realidad es que eso no se da, entonces no yo sueño con la diversificación pero en realidad no.

Entrevistadora 1: Y ahí esas evaluaciones que hacen ¿las revisan en conjunto? o ¿las hace la profe y te las muestra después? o ¿cómo es ese proceso de como de crear esa evaluación?.

DD 2, párr 52: No la evaluación la crea la profe por sí sola y me la hace llegar para que yo pueda adecuarla pero hay muchas veces en que en este monitoreo que yo hago de los estudiantes me doy cuenta que esa evaluación está lejos de ser algo que los chiquillos puedan responder y de verdad que sí, porque dista mucho de lo que ellos logran comprender del contenido entonces en el fondo hay veces que mi adecuación no tiene relación con la evaluación de la profe, tiene relación con el contenido pero no como con los ejercicios como tal que colocó la profe no es como que yo copio, pego y los adecuo pero trato de mantener como el esqueleto, ya la profe hizo una parte en donde hay fracciones y pictóricas, ya yo trato de hacer lo mismo en mi adecuación como a mi manera con todo lo que yo considero que los chiquillos pueden necesitar, que va desde colores, contrastes. números más grandes, flechas, ejemplos, como que ese tipo de cosas trato de yo también colocar en las adecuaciones. Y también flashcard que les pasó antes para estudiar y trato de que eso también esté dentro de la prueba, y eso.

Entrevistadora 2: Ahora ya sería la última pregunta dice, según tu experiencia ¿de qué manera inciden las dinámicas de co-docencia en los procesos que tienen que ver con el aprendizaje y el desarrollo estudiantil?

DD 2, párr 53: Yo creo que tiene que ver el que si nosotras no estamos coordinadas y funcionamos como islas en el fondo obviamente eso va a impactar, primero se va a notar en el aula porque yo voy a tener un rol más bien secundario, porque generalmente impacta en nosotras la descoordinación en el trabajo colaborativo y no el profe de asignatura, porque el profe de asignatura es el dueño de asignatura, en el fondo él sabe lo que va a hacer, sabe lo que va a pasar, entonces somos nosotras las que nos vemos más afectadas cuando eso falla, cuando esa parte falla, cuando tenemos una dinámica como no muy constante, comunicación no muy fluida o etcétera, como que somos nosotras los que salimos un poquito para atrás en este rol como más asistente que nos queda cuando eso pasa, entonces impacta en las posibilidades como de diversificar que tenemos porque si no existe todo lo anterior, que debería, como esto de comunicarnos asertivamente, efectivamente, fluidamente, trabajar en coordinación, todo deberíamos hacerlo en conjunto, pero la realidad es que a veces los tiempos no dan para eso y hay veces que sí la profes terminan trabajando cosas solas y yo tambien cosas solas como el tema de las adecuaciones y la evaluación que no es lo ideal pero es lo que da.

DD 2, párr 54: Afortunadamente en el caso mío y de la DR2 ella tiene como esto de yo le envío todo antes y estamos enteradas ambas siempre de lo que está haciendo la otra pero si eso no fuese así, obviamente que sería un despelote en la sala además porque no tendríamos roles definidos, no sabríamos cada uno en qué momento hablar tampoco en la sala, eso también es algo que pasa hartito con nosotras como si no tenemos definido el rol antes de repente hay profes que hasta se enojan si tú te ponías a meter la cuchara en la clase, entonces como que hasta en eso impacta, y esas son cosas súper básicas, esenciales o sea cómo nos vas a saber cuando hablar en la clase pero de repente pasa, si tenemos como fallas en el trabajo colaborativo con el profe puede pasar, entonces yo creo que impacta directa y absolutamente ese tipo de dinámica no están bien instaurados impactan en el aprendizaje.

Entrevista DD3

Entrevistadora 1: Vamos a empezar. Entonces, ya, mira, la idea es primero abordar como los objetivos específicos que tenemos nosotras, el primero tiene que ver con develar cómo se lleva a cabo esta co-docencia que hacen ustedes. La primera pregunta es: ¿Cómo se organizan y planifican los equipos de co-docencia, según tu experiencia?

DD3: De nuevo, por favor, que estoy...

Entrevistadora 1: ¿Cómo se organizan y planifican los equipos de co-docencia?

DD3, párr. 1: Primero que nada, nosotras tenemos un horario, entre comillas, protegido, en el caso, por ejemplo, con DR3, como es unidocente, yo tengo 3 horas con ella, donde planificamos todo, todo, no solo lenguaje y matemáticas, entonces es transversal la cosa y tenemos ese horario estipulado.

DD3, párr. 2: De igual manera, durante este año han habido muchas dificultades por el hecho de la inasistencia de profesores, entonces donde DR3, siendo unidocente del curso, tiene que hacer reemplazo, por ende perdemos horas y no hay forma de recuperarlo.

DD3, párr. 3: De igual manera, ahí nosotras tenemos, ocupamos una planilla online que no tiene nada que ver con el formato como colegio, sino que es una planilla que nosotras ocupamos, como una sábana y ahí vamos generando la actividad en conjunto, generalmente, a veces nos repartimos las cosas, por ejemplo ya, tú haces esto y yo hago esto, generalmente yo hago la clase de lenguaje pero otras veces también genero la de matemática o entre las dos, eh, realizamos o confeccionamos instrumentos, evaluaciones, porque yo no solo me enfoco en los estudiantes del PIE, sino que en general.

DD3, párr. 4: Y siempre tratamos de hacerlo en torno al interés, a temas que les guste, a través, por ejemplo, no sé, a veces hacemos, hasta actuamos para intencionar que los chiquillos se, se interesen en las cosas, entonces tratamos de pensar en todo, si les va a gustar, cuánto tiempo vamos a ocupar, cómo podemos optimizar tiempo, eso dentro de las 3 horas correspondientes por lo menos con DR3 tenemos esas 3 horas, porque a medida que uno avanza son menos horas, pero es ya con los profesores de asignatura.

Entrevistadora 1: ¿Y cómo ustedes organizan por ejemplo la diversificación con DR3?

DD3, párr. 5: Es que en general lo tenemos súper instaurado, porque como todos los chiquillos son muy diferentes, muy, muy diferentes, entonces tratamos de responder y entregar la información de diferentes formas, por decirlo así, ya, eh, por ejemplo, siempre lo que tienen mucho en común los chiquillos son esto de la, del juego, les gusta mucho jugar, esto de la competencia y ahí uno tiene que monitorear de manera activa sino, se puede volver un conflicto, sobre todo con los niños pequeños y hay que estar atenta ante todas las cosas que pueden

manifestar los chiquillos, sobre todo los chiquillos que están dentro del espectro, que son muy diferentes entre sí, entonces hay cosas que le molestan de manera diferente.

Entrevistadora 2: ¿Y por ejemplo en cuanto a los espacios que tienen de reflexión pedagógica? ¿Es como dentro de ese mismo espacio?

DD3: ¿Pero así como de manera nosotras como co-docente, como dupla?

Entrevistadora 2: Claro.

DD3, párr 6: Dentro de ese mismo espacio, lo que sí hacemos mucho con la DR3, porque a veces no nos alcanza el tiempo, ocurren estas cosas de las interrupciones de la, porque falta algún profesor, a veces hemos tenido que conectarnos a hacer cosas fuera del horario, nos ponemos a hablar generalmente por whatsapp o por pasillo, entonces eso.

Entrevistadora 2: Ya, la segunda pregunta dice: ¿Cómo experimenta la implementación de la co-docencia el aula?

DD3, párr 7: Ya, en este caso, bueno, este año a mí me bajaron a básica, porque yo estaba en media, la co-docencia es muy diferente, porque igual en media los contenidos, todo es como más, con más dificultad, por decirlo así y a veces cuesta adaptar las cosas y motivar a los chiquillos, porque esa es la cuestión, motivar a los chiquillos de media es muy diferente a como motivamos a los chiquillos de básica, aunque tienen como coincidencias en ciertos puntos, que el juego le gusta mucho. De nuevo la pregunta por favor.

Entrevistadora 2: ¿Cómo experimenta la implementación de la co-docencia en el aula?

DD3, párr 8: Aquí con DR3 ha sido una buena experiencia, ya, una cuestión de repartir bien los roles, generar cada una, si bien, cada una tiene una parte, ya, tú hace esto y yo hago esto, llega un momento en que unificamos todo y volvemos a esta repartición de roles o también lo que nos pasa mucho con DR3, es que a veces estas como interrupciones, o sea, no queda así como marca, surge como de manera natural, como ya, yo levanto la mano así, ya, yo hablo o si no ya, espero un tiempito y la DR3 me hace un pare y me meto ¿Cachai? no se nota este corte, así como esta interrupción, por decirlo así, ya por lo menos en es caso.

DD3, párr 9: Y además como que ahí en esta cuestión pesa mucho cómo nos llevamos, con DR3 tenemos una muy buena relación, de hecho recién empezamos a trabajar juntas y como que hacemos una buena dupla, tenemos muchas cosas en común, en la forma que enseñamos, el enfoque de nuestra, lo que queremos lograr, entonces eso nos ha permitido mucho desarrollar una buena co-docencia, lo cual se nota se nota más que nada por la respuesta que nos dan los estudiantes.

Entrevistadora 2: Y como dentro del mismo punto ¿Como qué tipo de co-docencia definirías tú que hacen ahí con la Docente regular 3?

DD3: ¿Como en qué sentido? ¿Como si es buena o si es mala?

Entrevistadora 2: No, así como si es más de apoyo o...

DD3, párr 10: No, ambas profes tenemos la misma, nunca me he sentido, por ejemplo, la asistente, yo para los chiquillos soy la profesora de lenguaje y la profesora de matemática, entonces ahí ya los chiquillos se focalizan de diferentes maneras en contraste con media, como que yo iba generado un rol más de monitoreo porque ahí los chiquillos cuesta mucho que hagan las tareas, cuesta mucho el interés, ahí entonces era diferente como el rol que tomaba pero en cambio ahora yo soy profe, ya, la DR3 no está y ya, yo voy, no tengo problema.

DD3, párr 11: Porque los chiquillos tienen, son buenos estudiantes son bien empáticos con uno, hay dificultad a veces pero ellos comprenden mucho esto y las dos somos profes delante de ellos y eso es algo como super importante en comparación a antes, donde uno se quedaba atrás, uno no hablaba nada, en cambio ahora yo por ejemplo genero, no sé, evaluaciones, yo ayudo, hacemos la revisión entre las dos, hacemos un proceso de retroalimentación, entonces en ese sentido estamos, estamos iguales, en igual posición.

Entrevistadora 1: Y ahora pasando a la siguiente es: Según tu experiencia ¿De qué manera se comunican y relacionan los docentes durante el proceso de co-enseñanza? ¿Cómo te relacionas, cómo te comunicas tú con la Docente regular 3 al momento de la co-docencia?

DD3, párr 12: Osea, lo primero, es como que nuestra comunicación es súper asertiva, por ejemplo, nunca, eso de la interrupción no ocurre, o por ejemplo, ya, yo siento que está hablando mucho la DR3, por ejemplo, yo quiero decir algo levanto la mano, es como cosas evidentes para que los chiquillos lo vean. Entonces, nuestra comunicación es asertiva, conocemos como las señales de la otra.

DD3, párr 13: Cuando por ejemplo, estamos generando un tiempo o tenemos alguna duda, porque a veces las dudas también nacen en nosotras, sobre todo yo que, a nosotras como ustedes saben, nos enseñan ciertas cosas, no nos pasan el currículum, una aprende eso sola y desde la experiencia de una, entonces ahí es buena la comunicación, tenemos gestos, tenemos movimientos, tenemos miradas, entonces como que de verdad como que tenemos buena, esa buena relación que tenemos nos ha permitido hacer una co-docencia de calidad al final, como la co-docencia que deberíamos hacer todos, basada en el respeto, en la comunicación asertiva, en el respeto hacia el otro, el rol más que nada.

Entrevistadora 2: Vamos a pasar al segundo objetivo, que tiene que ver con caracterizar los climas de aula inclusivos que se pueden generar al implementar la co-docencia. La primera pregunta dice: Desde el clima de aula ¿Qué aspectos tomas en consideración para abordar la diversidad?

DD3: ¿Me puedes dar un ejemplo?

Entrevistadora 2: Por ejemplo, ya, porque nosotros vamos a abordar el tema del clima de aula inclusivo, entonces ahí tendría que ver, no sé, todo lo que tiene que ver con convivencia, por ejemplo, el tema emocional.

DD3, párr 14: Por ejemplo, no sé, tenemos clase de matemática pero pasó una situación en el curso que va a influir, ya, paramos la clase, paramos la clase, generamos ese espacio de reflexión, tratamos de incentivar a los chiquillos, porque la idea es que tengan una buena convivencia, generalmente no tienen una mala convivencia, son cosas como bien aisladas pero ahí paramos la clase, como que la dejamos en segundo plano y nos enfocamos en que los chiquillos, no sé, hubo una pelea, ya, arreglemos esa pelea con las personas involucradas, tampoco exponiéndolos adelante de todos ¿Cachai? Ya, yo me hago cargo, tú sale con los chiquillos o a veces estamos las dos, porque siempre DR3 me trata de involucrar en todo con lo respecto al respeto de los chiquillos, al trabajo entre ellos, la buena comunicación.

DD3, párr 15: Porque es algo que ha costado, eso ha costado, la comunicación asertiva, porque muchos son muy directos, las peleas también, por ejemplo, no sé, pasa algo ya, hagamos una derivación entre los dos porque aquí se generan derivaciones, se piden intervenciones de convivencia escolar, por ejemplo, entonces no pero es en el momento, incitus, que se genera o se busca como mejorar ese clima para que no afecte al largo plazo, como que en el momento más que nada.

Entrevistadora 1: ¿Y cómo ves, por ejemplo, los valores inclusivos?

DD3, párr 16: ¿Como lo del respeto? No aquí el curso es súper consciente, súper consciente, porque saben, si bien no saben, por ejemplo, los diagnósticos y todo, están conscientes de que por ejemplo, no sé, a Estudiante A le molestan los ruidos fuertes, a veces se olvidan pero uno les recuerda “chiquillos acuérdense que hay compañeros y compañeras que les molesta estos ruidos tan fuertes, hasta a uno le molestan, nos duele el oído” y ahí empieza a bajar.

DD3, párr 17: Entonces, no sé, ya, chiquillos vamos a dejar un ratito a Estudiante C, por ejemplo, vamos a dejarlo descansar un ratito, que está muy cansado, a veces cuando lo ven mal, porque a veces él tiene problemas de asistencia, entonces cuando falta muchos días seguidos y vuelve, cuesta mucho retomar ese proceso, entonces siempre está bajoneado y todo pero le dan su espacio o a veces igual lo incentivan, por ejemplo si Estudiante C no quiere hacer las tareas, dicen “Vamos Estudiante C, tú puedes”, se sientan al lado de él, le enseñan cómo hacer.

DD3, párr 18: Entonces, en ese sentido los chiquillos, bueno, es un clima adecuado en el ámbito inclusivo, igual no es perfecto, son niños, nosotros como personas no somos perfectos, menos los niños que están en crecimiento pero a través de como esta mediación, este incentivo que le damos por el respeto al otro más que nada, como de manera general y además que es un curso como rico en diferencias, hay mucha, como cada uno es tan diferente al otro, entre las nacionalidades, entre las situaciones, las características los gustos, los intereses, entonces son mundos completos, hay 30 mundos diferentes.

Entrevistadora 1: Es diverso. Siguiendo con lo mismo desde lo que es el clima de aula ¿De qué manera los equipos de co-docencia abordan las diversas necesidades de los estudiantes? ¿Cómo abordan ustedes las necesidades?

DD3, párr 19: Digo, no sé, por ejemplo pasa una descompensación, ya, o se acerca la DR3 o me acerco yo, la tía C también, aquí también el rol de la tía C, que es la asistente de aula también es súper activo, además que ella tiene muy buena relación con los chiquillos ¿Cachai? Entonces tiene que ver como con eso.

Entrevistadora 2: ¿Y como estrategias que tengan ustedes para abordar como las necesidades que se presenten?

DD3, párr 20: Es que lo primero observar, todos los tienen señales ¿Cachai? O disgusto, te lo verbalizan o se amurran y uno ahí va de a poquito acercándose, siempre desde el vínculo, nosotras trabajamos mucho desde el vínculo, por eso nos relacionamos mucho con los chiquillos desde lo afectivo y eso es una estrategia que para todos los cursos te permite mucho, como el ser un vínculo significativo para los chiquillos, respetarlos y ellos que sepan que uno los respeta, no llegar e imponer, si a veces también nos salen los turururu es como ya, cálmate pero es cuando ya es como mucha acumulación porque al final y al cabo, si bien, uno ya es profe y todo, uno también es humana.

Entrevistadora 2: La siguiente dice: Como equipo de aula ¿Qué estrategias o prácticas llevan a cabo para la construcción de un clima de aula inclusivo?

DD3, párr 21: O sea, primero que nada, siempre verbalizar y ejemplificar lo que decimos, por ejemplo, no sé, si decimos: “Ya, hay respetar otro” Siempre con DR3 tratamos de mostrarlo respetándonos mutuamente, porque final y cabo ellos adquieren mucho de las cosas que ven y de las personas con las que conviven.

DD3, párr 22: ¿Qué otra cosa puede ser? Es que igual se relaciona mucho con lo que dije en la anterior, como esta cuestión de el respetarnos nosotras, de tener una comunicación asertiva, de dar ejemplos también a los chiquillos, que eso funciona mucho, por ejemplo, no sé, “Yo el otro día me enojé con la profesora pero nosotras en vez de ponernos a pelear, nos dimos un tiempo para respirar y después volvimos a hablar” como ejemplos y ellos como que igual se creen toda eso, porque al final y al cabo como que siempre intencionamos esas cosas dinámicas dentro de las clases.

Entrevistadora 1: La siguiente dice: ¿Cómo crees que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula que favorece el aprendizaje?

DD3, párr 23: O sea, hasta ahora ha sido bueno, por decirlo así, eh, nos hemos sabido adaptar a medida que avanza, a medida que conocíamos los chiquillos y los chiquillos así mismo respondían de manera, como, respondían a eso, entonces a través de lo mismo que te dije delante,

denantes, que era la buena comunicación, el respeto, el preestablecer también normas, eso es muy importante y eso lo generaron ellos mismos, si bien este año no lo pudimos hacer visual, ya el próximo año, si es que seguimos con ese curso, ya vamos a recordar las normas y establecerlas como de manera visual, porque al final y al cabo los chiquillos funcionan mucho con eso de apoyos visuales.

Entrevistadora 2: ¿Y por ejemplo en función así como de como de los mismos estudiantes en cuanto como su sentido de pertenencia o su autopercepción dentro de la sala?

DD3, párr 24: Eso igual lo aborda hartito la DR3, porque lo aborda generalmente en orientación, que ahí desconozco un poquito, porque si bien, lo planificamos todo, yo no estoy en esa clase, yo no estoy trabajando y generalmente cuando hacemos actividades como significativas yo me escapo y voy igual pero como sucede los días lunes como que no, no recuerdo bien yo cómo lo abordamos, ahí tendrían que complementar con ella, que a esta altura del año chiquillas, no hay tanta memoria.

Entrevistadora 2: Ya, pasamos al tercer objetivo que tiene que ver con identificar de qué manera influye la co-docencia esta vez como en el aprendizaje de los chiquillos y chiquillas. Dice: Como equipo de aula ¿Qué aspectos ustedes toman en consideración para diseñar las experiencias de aprendizaje?

DD3, párr 25: ¿Qué aspectos tomamos en consideración? Primero, los intereses de los chiquillos, eso es super importante, material atractivo para ellos, para incentivarlos también, como les dije, esto de incentivarlos, trabajar de manera individual y grupal también nos sirve mucho y si bien, les permitimos a veces que ellos mismos elijan, otras veces tratamos de intencionar eso, generalmente cuando, no sé, ya hubo un conflicto entre dos estudiantes se trabajó llegaron a acuerdos, vamos intencionar que trabajen juntos, obviamente con la debida, el debido monitoreo, tampoco es llegar y dejarlos ahí.

DD3, párr 26: ¿Qué otra cosa nos sirve para apoyar el aprendizaje de los chiquillos? Sacarlos de la sala, por ejemplo los jueves hacíamos junto con la psicóloga del PIE, hacíamos actividades cognitivas en el patio, a través del juego de competencia de, no sé, armar bloques, entonces como que eso igual me ayuda a fortalecer las habilidades que estaban descendidas en algunos estudiantes.

DD3, párr 27: ¿Qué otra cosa? El interés, el juego, también hacer tratos con ellos, porque por ejemplo ellos generalmente no les gusta escribir, ya, entonces “Ya, entonces no vamos a escribir hoy día” O sea igual tienen que escribir como con respuestas cortas pero por ejemplo, no sé, eh “Ya, pero en el suelo después no puede haber ninguna guía” porque generalmente yo les traigo las guía y a veces las traigo a color, con material a color y eso les gusta, la cuestión de salir del blanco y negro les gusta mucho y es algo chiquitito.

DD3, párr 28: Y al final uno como siempre tiene que, como que tiene que sacar recursos de uno al final, ustedes saben cómo funciona la escuela pública, no siempre, aquí nunca, hace mucho tiempo que no llegan materiales, entonces eso de los colores, hacer actividades, ponernos, no sé, a veces hacemos representaciones, por ejemplo la otra vez fue el mes del cartero y justo abordamos las cartas como texto literario, nos disfrazamos y eramos carteras, aunque ellos sabían que obviamente que eramos nosotras y decíamos “No, no, no somos las profesoras” Y nos pusimos nombres.

DD3, párr 29: Entonces, como depende mucho también del, de como del tiempo, porque ustedes saben que los niños van cambiando de cosas, de intereses entonces tratamos de adaptarnos a eso, por ejemplo, el incentivarlos a hablar, a que ellos mismos se caractericen o que representen cosas, por ejemplo la otra vez fue la dedicatoria, estábamos trabajando en la dedicatoria, entonces hicimos que ellos se actuaran como Bad Bunny y además que tiene mucho esta música, además que tiene mucho a través de esta, de esta estrategia ¿Cómo se llama esta de la Universidad de Chile? Que uno monitorea no más pero el aprendizaje surge de ellos.

DD3, párr 27: Entonces ahí se caracterizan o también hacíamos, ya, si los vemos por ejemplo no, que están como muy conflictivos, la otra vez surgió esta estrategia de para relajarlos y eso asegura después el aprendizaje, darles como un tiempo de relajo, de tranquilizarse, de respirar, eso es una estrategia que igual nos favorece, que ellos adquieran el aprendizaje que hicimos por ejemplo en la tarde de spa, con esto de no sé, les echamos crema, les pusimos unas toallitas húmedas, se tiraron en el suelo, pusimos incienso, masaje en las manos ¿Cachai? Y eso ya después permitió que estuvieran como más, bajara esto y estuviera mejor la disposición, por ejemplo.

DD3, párr 28: También implicar, no sé, lo que hace la DR3 mucho, también en las tardes, por ejemplo hace una playlist mientras hacen la actividad y que ellos elijan las canciones y eso los motiva caleta a hacer las actividades, los mismos tratos también “Ya, después vemos una película”, como estrategias que respondan más que nada a sus intereses, lo que ellos quieren pero a la vez que cumplan su, los incentiva cumplir con sus deberes, que tratamos, ocupamos mucha, ocupamos mucha, mucha, mucha dinámica, mucho muchas estrategias pero todas están enfocadas en el interés.

Entrevistadora 1: Claro y como equipo de aula, entonces ¿Qué estrategias utilizarían ustedes para el logro de los aprendizajes?

Entrevistadora 2: Yo creo que igual es como lo mismo que respondiste pero te lo vamos a focalizar por ejemplo en cuanto a lo que es lo emocional, lo cognitivo y lo social ¿Qué estrategias utilizan en esos tres ámbitos?

DD3, párr 29: Ya, por ejemplo en lo social intencionar el trabajo en grupo, ya, de manera que ellos lo elijan o intencionamos los equipos, también en el ámbito social todos los meses, ellos saben que todos los meses se cambian de puesto, ya, para lograr que al final se relacionen con

todos, porque igual ellos tienen muy marcado su grupo, si bien se lleva bien en general, tienen muy marcado su grupo, entonces a veces algunos no se relacionan entre sí afuera del aula, entonces lo intenciono dentro del aula y ellos lo saben, que todos los meses, de hecho cuando se nos olvida ellos lo piden entonces, en el ámbito social siempre tratamos de hacer eso para que interactúen y se respeten entre todos más que nada, entonces por eso es lo que te decía que trabajamos en esto de que intencionar algunas interacciones los que tienen más complicaciones todos pero obviamente con un trabajo antes, con acuerdo preestablecido.

DD3, párr 30: En el ámbito cognitivo es responder, tratar de responder a los diferentes tipos de aprendizaje, ya sea a través de materiales diversos, no sé, concreto, audiovisual, algo que implique movimiento, kinestésico, como que toquen, que salten, entonces como que siempre tratamos de responder a los diferentes tipos en la misma actividad, por eso a veces nuestros ppt o nuestras actividades están llenas de diferentes cosas. Y en el ámbito, era cognitivo, social...

Entrevistadora 2: Y emocional.

DD3, párr 31: Bueno, estas pausas por ejemplo, esto de la identificación de las emociones en la escala, eso siempre va a la primera hora de lenguaje, porque ahí también y generalmente los lunes, porque ahí también, eh, ellos nos cuentan cosas, les cuentan cosas a sus compañeros, como una instancia segura ¿Cachai?

DD3, párr 32: También actividades, no sé, en torno al mes, no sé, ya, este es octubre, ya, vamos a hacer una actividad de halloween, no sé, la otra vez fue contar historias de terror que ellos podían inventar o podían contar algo que les pasó, entonces a través de eso también cuentan anécdotas, cosas, situaciones que les pasó así con el ambiente, entonces se incentiva mucho en ese aspecto y les permite desarrollar las habilidades, ya, más que nada eso.

Entrevistadora 2: Ya, la siguiente dice: Como equipo de aula ¿De qué manera abordan las situaciones desafiantes de aprendizaje?

DD3: ¿Como en el sentido si es que hay algún estudiante con mayores dificultades o en general?

Entrevistadora 2: Sí, en general, como las situaciones desafiantes que se puedan dar.

DD3, párr 33: Ya, primero con DR3, por ejemplo, si son situaciones que no involucran o que tienen más relación con apoderados, por ejemplo, nuestras reuniones que tenemos para planificar, en la planificación conjunta hablamos del tema “¿Qué vamos a hacer? ¿Primero vamos a derivar o citamos al apoderado?”, no sé, ahí perdemos, como aquí hubo un problema con la coordinación con las horas de la DR3, entonces una de mis horas se tuvo que ir, la dejaron para atención de apoderados, entonces fue algo súper tonto.

DD3, párr 34: Pero cuando pasan esas situaciones con apoderados, por ejemplo, citamos las dos, siempre estamos las dos, onda para apoyarnos, para dar respaldo también porque tú sabes que idealmente para esas situaciones una no debe estar sola con el apoderado.

DD3, párr 35: Ya, la otra cosa, siempre buscamos que hacer, ya, “vamos a mandar a convivencia, vamos a presionar a convivencia, vamos a mandar a la trabajadora social” cuando es derivación, cuando es en el momento, siempre tratamos, dependiendo de que, por ejemplo se involucra solo dos estudiantes, sacamos un poquito a esos estudiantes y vamos las dos a conversar con ellos, nunca tratamos de alargar, siempre tratamos en el momento de solucionar eso, porque si no se va a ir acumulando, va crecer, va crecer, va crecer, esa es como una de nuestras, como de las estrategia que es en el momento hacer, hacer algo, así como tratar de generar acuerdos, no sé, casi siempre funciona.

DD3, párr 36: Hay estudiantes específicos que ahí tenemos un estudiante que es un poco más conflictivo, que nos ha costado abordarlo, hemos agotado todas las estrategias posibles para apoyarlo, ha generado un cambio sí pero todavía falta mucho, ya, es como una cosa que en algún momento nos llevó a colapsar a las dos “¿Qué más hacemos?” Porque ya no teníamos cómo abordarlo, no teníamos a quién pedirle más apoyo, porque si bien, aquí hay convivencia escolar, a veces la resolución de conflictos no es muy buena que digamos y la comunicación con, como informarnos también ¿Avanza algo? Ahí también, muy, está en desarrollo.

Entrevistadora 1: Pasamos la siguiente y esta sería la penúltima pregunta: Desde la coordinación de ustedes como equipo ¿De qué manera monitorean y evalúan los procesos de aprendizaje de los chiquillos?

DD3, párr 37: Bueno, monitreamos a medida que avanzan, que no, nunca nos quedamos quietas, cuando implican actividades que sabemos que un mayor nivel de dificultad o que requiere mayor concentración, porque una cuestión de la concentración también, siempre es monitoreo activo o por ejemplo yo monitoreo, la tía C monitorea, la DR3 monitorea ¿Me puedes repetir de nuevo la pregunta?

Entrevistadora: ¿De qué manera monitorean ustedes y evalúan los procesos de aprendizaje?

DD3, párr 38: Ya, siempre tenemos un instrumento, un instrumento de evaluación que lo construimos juntas o, no sé, yo lo construyo y se lo mando a la DR3 ¿Cachai? Y eso es lo que hacemos fuera del horario, porque no alcanzamos a hacerlo acá, no alcanzamos a construir pruebas, otro tipo de evaluación en la hora de, de coordinación, ya, entonces pero siempre hay un instrumento y siempre se los mostramos también a los chiquillos, la cosa es que ellos sepan cómo los vamos a evaluar y en qué cosa nos vamos a fijar.

DD3, párr 39: Ya, también le pedimos mucho apoyo a la tía C, generalmente cuando ya están un poquito más inquietos, ya, que ahí nos ayude desde atrás, porque como hacemos las dos clases en conjunto igual queda un poquito, los de atrás quedan un poquito ya más más libres por decir y a veces son los que más se distraen entonces la tía C por eso se sienta atrás, entonces siempre estamos pendiente y como somos 3 adultas y este año igual tuvimos estudiantes en práctica, entonces igual los pudimos abordar de mejor manera este monitoreo más cercano, del conversar.

DD3, párr 40: La retroalimentación es muy importante, sobre todo en todo matemática y lenguaje siempre hicimos retroalimentación, porque más allá, hasta en las pruebas ¿Por qué? Porque más allá de una nota, nosotros queríamos saber y asegurarnos que los chiquillos entendieron las cosas, entonces no, la nota nos quedaba en segundo plano, entonces por ejemplo los chiquillos nos traían la prueba, la revisábamos les decíamos: “Mira, revisa ¿Esto estará bien? ¿Estás seguro? Mira Fíjate en este” no sé, si es un problema matemática “¿Qué significa esta palabra? ¿Será resta?”, Entonces siempre está ese proceso más allá, porque no nos importa ponerle mala nota los chiquillos, como que queremos asegurarnos que aprendan en general, entonces eso es, como monitoreo activo no más.

Entrevistadora 2: Ya, la última dice: Según tu experiencia ¿De qué manera inciden estas dinámicas de co-docencia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los chiquillos?

DD3, párr 41: O sea, incide harto, si tuviéramos una mala co-docencia o tuviéramos muchos desafíos ahí presentes, se notaría en los chiquillos, los chiquillos dentro de todo tienen muchas, muchas capacidades, son muy rápidos, son muy participativos y si hubiese por ejemplo un problema en nuestra co-docencia se notaría así al tiro.

DD3, párr 42: De hecho ellos lo dirían, porque son así de directos, ellos te dicen, por ejemplo “Profe pero esto está mal, profe pero ¿Por qué esto?” Siempre te cuestionan y eso es muy bacán de ese curso, que te cuestiona todo, todo, todo si tú tienes un error, por ejemplo te equivocaste, porque tratamos siempre de cometer un error como para que ellos se den cuenta y ellos se dan cuenta ¿Cachai?

DD3, párr 42: Entonces igual la co-docencia, eh, nos ha permitido, o sea, por la calidad que desarrollamos, no es por tirarnos flores, yo lo vi, yo vi el cambio, yo he estado con otra, he estado arriba media que es muy diferente, ya, no se produce la co-docencia, allá como que ahí tenemos intervenciones y todo pero allá nosotras generamos más un rol de monitoreo, de trabajo específico con algunos estudiantes, en cambio aquí, la co-docencia se da a la par, que ambas estamos adelante, que ambas realizamos material, que ambas damos clases final y al cabo y eso igual influye en que los chiquillos tengan buenos avances, ya, más allá de nota, nosotras lo que menos no importa son las notas, sino que los procesos los chiquillos y eso se ha visto, se ha visto en estas ganas de estar en clases también, de extrañar el colegio de la asistencia, también ha permitido, el curso de la DR3 tiene muy buena asistencia ¿Cachai?

DD3, párr. 43: Entonces eso nos da cuenta de que igual estamos haciendo bien la pega, que estamos igual haciendo, que estamos dándole oportunidades buenas a los chiquillos, por algo también enganchan, por algo también avanza, que es un curso que tiene todas las habilidades y las fortalezas, hay cosas que mejorar, sí pero son cosas como mínimas, es un curso muy bacán.

Entrevista DR1

Entrevistadora 1: Ya DR1, te vamos a mencionar el primer objetivo que tiene que ver con develar cómo se lleva a cabo esta co-docencia que ustedes tienen con la DD 1 en la escuela. Y la primera pregunta es ¿Cómo se organizan y planifican ustedes como equipo de co-docencia?

DR1, párr. 1: Bueno, nosotros planificamos más que nada poniéndonos de acuerdo las actividades y bajando los niveles de los alumnos que tienen más problemas, porque no, yo no le puedo pasar el mismo contenido a esos niños, entonces bajamos o un nivel o dos niveles dependiendo de el aprendizaje que puedan lograr ellos.

Entrevistadora 1: Y en relación a los tiempos que tienen para hacer estas planificaciones o los espacios, ¿en qué momento se dan estos espacios, estos tiempos en que ustedes quizás toman acuerdos?

DR1, párr. 2: Todos los días hay un cuarto de hora o media hora, dependiendo, y cuando yo tengo tiempo disponible, porque yo no tengo conciencia, pero si otorgo tiempo a los niños PIE, parte de mi tiempo.

Entrevistadora 1: O sea más que un tiempo estipulado es como el tiempo que tú le otorgas a poder o querer abordar esto que va surgiendo

DR1: Exacto.

Entrevistadora 2: Y en torno a lo que es como la reflexión de cómo son las clases, ¿cómo se da esa dinámica?

Docente Regular 1: ¿Que cómo son las clases?

Entrevistadora 2: Claro, como reflexión pedagógica.

DR1, párr. 3: Eso habitualmente lo conversamos más que nada, nos juntamos una vez a la semana y vemos como van avanzando los niños en relación a la guía, en relación a lo que trabajamos en clase, lo que ellos pueden lograr o no lograr, porque la idea tampoco es sobreproteger demasiado a los niños del PIE, sino que también es protegerlos pero no sobreprotegerlos.

Entrevistadora 2: Claro, igual hay que poner desafíos.

DR1: La idea es que ellos sean un poquito más autónomos.

Entrevistadora 2: ¿Y cómo es la diversificación en este espacio?

DR1, párr. 4: Que hay cursos más complejos que otros, por ejemplo el quinto es un curso bastante complejo, donde tenemos alumnos que están dentro de un nivel de segundo, tercero básico y tenemos alumnos que están en nivel mucho más bajo todavía. Por ejemplo, este año

teníamos a Estudiante J que era un caso que el niño no conocía ni los números, entonces tuvimos que hacer un trabajo, trabajando con números de primero básico, con contenido primero básico, tenemos dos niños que tienen contenido más menos de cuarto básico, y hay dos niños que tienen contenido de tercero básico.

Entrevistadora 2: Y siguiendo este mismo objetivo que tiene que ver con develar como ustedes llevan a cabo la co-docencia, la siguiente pregunta es ¿cómo experimenta la implementación de esta co-docencia en el aula?

DR1: ¿Cómo se implementa?

Entrevistadora 2: Claro

Entrevistadora 1: ¿Cómo la vives tú, como personalmente, esta implementación que hacen de co-docencia?

DR1, párr. 5: Es un trabajo bastante complejo, porque no tan solo tienes que preparar material para la clase en general, sino que tienes que preparar material para tres estilos de aprendizajes. Entonces a los niños hay que buscarles cosas más atractivas, de hecho por ejemplo yo ocupo mucho lo que son mis cosas personales porque el colegio no consta de recursos como para poder fotocopiar a color las guías más atractivas, ese tipo de cosas, entonces todo eso se hace prácticamente en la casa, en los tiempos libres.

Entrevistadora 1: Pero por ejemplo, llevándolo como puntual a esta co-docencia que hacen con la DD1, como la distribución que ustedes tienen dentro del aula.

DR1, párr. 6: Que yo se los niños con los que ella va a trabajar, por ejemplo yo le traigo guía para, no sé tenemos un niño que yo le traigo guía exclusivamente a él y DD1 trabaja con él, al igual que en el quinto también hay dos niños que DD1 trabaja directamente con ellos en forma individual y los otros dos niños me encargo yo.

Entrevistadora 1: Ah ya, o sea, se distribuyen ahí un poco.

DR1, párr. 7: Los alumnos que trabajan un poquito más alto por ejemplo los tomo yo y la DD1 toma a los más de primero-segundo básico, contenido de primero-segundo básico.

Entrevistadora 2: ¿Cómo definiría esta co-docencia?

DR1, párr. 8: En virtud de los alumnos, algo bastante beneficioso, porque los alumnos se les está tomando en cuenta, no es llegar y pasar una clase nada más con contenido de acuerdo a la clase o al curso que se imparte la clase, porque hay que hacer material distinto a ellos.

Entrevistadora 1: Ya, pasamos a la siguiente que dice, según tu experiencia ¿de qué manera se comunican y relacionan ustedes como docentes durante este proceso de co-docencia? Cómo

llevándolo lo mismo que mencionamos anteriormente como dentro del aula, cómo se comunican ustedes con la DD1 para hacer esta dinámica de co-docencia.

DR1, párr. 9: No se, eso más que nada está planificado dentro de lo que vamos a hacer, porque antes entrar al aula ella sabe los niños que va a atender y los que me voy a dedicar yo.

Entrevistadora 1: Pero por ejemplo en cuanto a los espacios que ustedes tienen de participación

DR1: ¿En los espacios?

Entrevistadora 1: Dentro de la sala, pensándolo siempre dentro de lo que ustedes hacen dentro de la sala

DR1, párr. 10: Que mayormente ella me solicita que todos los niños que con los que ella trabaje estén en un mismo lugar, para no estar tan dispersos dentro de la ubicación dentro de la sala, por ejemplo todos los niños, lo ideal es que estuviesen todos en una misma fila, para evitar distracción y un montón de cosas, en ocasiones se da, en ocasiones no se puede dar, porque lamentablemente los profesores tutores tienen puestos asignados y la idea tampoco es sacarlos de sus puestos habituales.

Entrevistadora 1: ¿Algo más?

Entrevistadora 2: No, yo creo vamos a la siguiente. Ahora vamos a pasar a lo que es el segundo objetivo específico de nosotras que tiene que ver con caracterizar estos climas de aula que ustedes viven. Entonces desde este clima de aula, ¿qué aspectos toma en consideración para abordar esta diversidad de estudiantes?

DR1, párr. 11: Hay casos bastante complejos por ejemplo hay casos que no se pueden trabajar en el aula, y eso tiene que salir del aula y trabajar en el aula especial que tiene PIE. El caso específico de Estudiante J, que se distrae por cualquier cosa, hay que sacarlo del aula y los niños que se pueden trabajar en aula normal obviamente se trabajan ahí.

Entrevistadora 2: Claro, y ¿Cómo ve la inclusión en este sentido?

DR1, párr. 12: Yo considero que está bien, bastante buena porque no hay diferencia entre los pares tampoco, no hay el que son preferidos, que tiene un contenido más bajo, o hay algún comentario inadecuado, no lo hay, entonces creo que los niños y tanto los profesores están bien en el proceso de inclusión.

Entrevistadora 2: Claro, existe un respeto por ejemplo hacia la neurodiversidad.

DR1: Sí.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo, así como tú puntualmente ¿Qué consideras como para poder hacer este abordaje de esta diversidad al momento de entrar a la sala o para preparar la clase?

DR1, párr. 13: Hay que considerar hasta dónde pueden llegar mis alumnos, porque por ejemplo yo no puedo pasar el contenido que estoy pasando habitualmente en quinto básico si el alumno no es capaz de comprender lo que se pasa en segundo-tercero básico, entonces tengo que tener la claridad de aquellos, asimilar algo parecido pero no de la misma complejidad que se pasa en el curso, que se está en el curso.

Entrevistadora 1: Cómo esta diversidad de necesidades desde lo emocional, desde lo cognitivo, desde lo sensorial, por ejemplo, ¿cómo lo aborda?

DR1, párr. 14: Yo soy bastante afectivo con los niños, de hecho por ejemplo trato de que lo pasen bien y que de ellos nazca el interés de aprender.

DR1, párr. 15: Y tenemos un caso específico por ejemplo nosotros sacamos este año nada más una niña de octavo, que yo la tomé en cuarto, quinto básico y salió la mejor del curso. Entonces eso es debido a que ella también toma interés en las clases, hay un compromiso de parte detrás de la familia también, porque es necesario que trabajemos todos en conjunto, de lo contrario no se logra nada. Si no hay apoyo familiar lamentablemente esto se pierde.

Entrevistadora 2: Claro

Entrevistadora 1: Pasando a la segunda que dice, ¿De qué manera ustedes como equipo de co-docencia abordan las necesidades de las y los estudiantes?

DR1, párr. 16: Que hay un listado pero aparte del listado se ve con el tiempo, ya en la prueba de diagnóstico yo puedo saber si los niños, si no están dentro del programa del PIE, también tengo que abordar niños que están fuera del programa.

Entrevistadora 1: Claro

DR1, párr. 17: Entonces también se conversa, en este caso con DD1, yo lo he conversado y ver si el niño necesita un poco de atención hay que tomarlo de forma más individual y se trabajaba con él, porque todos los niños que tenemos adecuaciones curriculares no están todos el en PIE.

Entrevistadora 1: Y como llevándolo a lo mismo que le mencionaba a mi compañera de abordar otros tipos de necesidades quizás en cuanto a lo emocional...

DR1, párr. 18: Lo afectivo más que nada, hay muchos niños que requieren muchas cosas afectivas. En lo personal el preguntarle cómo está, el cómo se siente, no todos los niños tienen la misma dicha de tener una familia detrás y es complejo porque en realidad nosotros estamos haciendo no tan solo de docente sino que más que nada poner una figura familiar dentro de ellos.

Entrevistadora 2: El rol va más allá, más.

DR1: Sí, mucho más allá.

Entrevistadora 2: Y ya pasando como a la siguiente es, como equipo de aula ¿qué estrategias o prácticas se llevan a cabo para la construcción de un clima de aula inclusivo?

DR1, párr. 19: Ahí es un poquito más complejo porque falta mucho material didáctico por ejemplo, carecemos de mucho de material didáctico, el colegio no cuenta con esa, si bien es cierto hoy tenemos implementado lo que es todo lo relacionado con data, computador, todo ese tipo de cosa, tampoco contamos con una sala de computación como es debido, entonces se hace con lo que más uno puede, trabajando con algunas cosas nuestras por ejemplo cuando traigo mi Ipad se lo paso los niños para que jueguen cosas didácticas que le llamen la atención pero relacionado con matemática.

Entrevistadora 2: En ese sentido igual hay una diversificación.

DR1: Sí.

Entrevistadora 1: Y como llevándolo más quizás como, como estamos hablando del clima de aula, como abordando a lo que se genera dentro de la sala quizás en cuanto a convivencia o a lo emocional, como de qué manera ustedes o qué estrategias usan o qué prácticas o dinámicas tienen ustedes con DD1 para abordar o para hacer como una construcción de un clima de aula que sea más...

DR1: Más ameno.

Entrevistadora 1: Claro.

DR1, párr. 20: Buscando cosas de interés para ellos, cosas que le llamen la atención, porque yo no puedo tan solo traerle cosas de números, hay algunos juegos, por ejemplo yo en ocasiones traigo guías relacionada con multiplicación, suma, resta, pero no tan solo buscar el resultado sino que ir implementándolo en un dibujo por ejemplo, en donde aparecen los resultados y ellos van pintando y aparece la figura al final cuando ya lo han completado

Entrevistadora 2: Y cuando se presentan como conflictos ¿cómo abordan esta resolución, está prevención?

DR1, párr. 21: El caso más grave que teníamos nosotros el año pasado era Estudiante J que el se descompensa y empezaba a golpearse y era una cosa que no podía, cómo te puedo decir yo controlarlo, porque también corre el riesgo de que te acusen de agresión al niño, entonces es complejo, pero los demás niños habitualmente no se descompensa. Del resto de los otros alumnos que tenemos en quinto básico el caso más complejo es Estudiante J, en otros cursos si teníamos algunas descompensaciones pero son abordables ya que tú lo puedes manejar dentro del aula o lo puedes manejar conversando, no necesitas de usar parte de tu fuerza para contener al niño, entonces lo puedes asimilar bastante bien.

Entrevistadora 2: Claro ¿Y desde lo conductual?

DR1, párr. 22: Lo conductual también nuestros niños son bastante asequible, si tú le llamas la atención o le dices que eso no se hace, lo pueden modificar, pero no son agresivos salvo Estudiante J.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo en cuanto a los espacios de participación que se generan dentro de la sala.

DR1, párr. 23: Ya, cuando hay pregunta abierta por ejemplo dentro del aula yo trato mayormente de asignar las preguntas pero a nivel general como enfocada, porque la idea también que ellos vayan adquiriendo personalidad y también vayan siendo capaces de expresar lo que sienten o los conocimientos que saben.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya dice ¿cómo cree usted que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula favorecedor del aprendizaje? de la sala.

DR1, párr. 24: Yo creo que por los años que llevamos con DD1, no es tan complejo porque no hay mucha cosas que ella me pueda quitar o que yo le diga que no, esto no lo hagamos, hay como un clima de acuerdos, sin hablarlo ya tenemos más o menos visualizado lo que se puede trabajar con los niños.

Entrevistadora 2: ¿Y cómo ve que se sienten por ejemplo los niños en este espacio desde la autoestima, desde el sentido de pertenencia?

DR1, párr. 25: En los niveles por ejemplo hasta quinto, sexto, incluso hasta séptimo se puede lograr que los niños no se sientan como siendo parte de algo diferente pero ya en octavo ya es un poquito más complejo porque cuando los niños en las pruebas cuando aparece por ejemplo el nombre el PIE, ya los miran como diferente, como que a ellos le hacen cosas mucho más fáciles, pero es algo de los pares, pero bien poco si no es tan agresivo no es tan invasivo más que nada, es como un comentario y se acaba, pero no que lo vayan y le pasen diciendo todo el día, tú eres del PIE, tienes favoritismo, montón de cosas, no.

Entrevistadora 1: Pero y por ejemplo en cuanto a las relaciones que quizás se generan dentro de la sala con la DD1 ¿Cómo ven ustedes que eso puede incidir como en el aprendizaje que van a tener los estudiantes?

DR1, párr. 26: Eso incide más que nada porque ya es como algo personalizado, ella va corrigiendo, en el momento que el niño se equivoca, lo va corrigiendo de inmediato y yo no lo podría hacer solo, como docente obviamente no sería capaz de poder estar presente que en el momento o a cada momento con los niños, porque tengo una diversidad de 40 alumnos.

Entrevistadora 2: Si son muchos, son bastantes. Y ya pasando a lo que es el tercer objetivo específico de nosotras que tiene que ver con cómo influye la co-docencia de ustedes en lo que es

el aprendizaje de los estudiantes. Entonces aquí tenemos que, como equipo de aula ¿qué aspectos toman en consideración para diseñar estas experiencias de aprendizaje?

DR1, párr. 27: Bueno como para saber si los niños han avanzado o no, se hacen pruebas adecuadas a ellos también, si bien es cierto en ocasiones yo tomo el mismo contenido de los niños porque se que lo pueden hacer o tengo la perspectiva de que lo pueden hacer pero con menos ejercicios, uno, dos, tres, cosa que no saturar con tanta cosa los niños

Entrevistadora 2: Claro.

DR1, párr. 28: Y ha dado resultado porque por ejemplo yo tengo alumnos de quinto a octavo básico que si son capaces de resolver una prueba y han avanzado bastante, hoy en día se que le puedo tomar una prueba como se la tomó el resto del curso y lo pueden lograr, no todos, pero si hay varios que lo pueden lograr, son más independientes pero es un proceso que se logra más o menos, no a principio de año, sino que más menos como la mitad de año.

Entrevistadora 2: Es largo y cómo ven los tipos de aprendizaje ustedes, cómo los abordan.

DR1, párr. 29: Que dependiendo la clase, porque yo por ejemplo, puedo tener una clase relacionada con números y tengo que tomarlo de una manera diferente, lo puedo tomar como desde el ámbito más bajo y subiendo el nivel de acuerdo a la clase, pero y con diferentes.

DR1, párr. 30: Como te digo, ahora ya contamos con un data que podemos proyectar algo, que no escuchen tan solo la explicación del docente que está al frente sino que también tengan otra idea, hay actividades dinámicas en donde participan los alumnos, clases más interactivas no tan solo el lápiz y estar escribiendo todo el rato, tratar de que escriban lo menos posible trabajar mayormente con guías, guías diseñadas y proyectadas donde se van trabajando en conjunto con el docente y eso por lo menos con los resultados que tuvimos final de matemáticas si subio un poco.

Entrevistadora 1: Ya pasamos a la siguiente que dice, como equipo de aula ¿qué estrategia utilizan ustedes para el logro de los distintos aprendizajes de las y los estudiantes?

DR1, párr. 31: Tenemos muchas ideas pero hay cosas que no se pueden hacer por la falta, yo te digo hay cosas que los niños de aprender con material concreto y lamentablemente no contamos con ese material, con la salvedad de lo que tienen en la sala de recursos del PIE pero es poco el material que tiene también, entonces también, y lo otro importante que por ejemplo todo lo que se trabaja en el aula se trabaja en la sala de recursos del PIE no se trabaja en forma diferente o no se baja demasiado los niveles.

Entrevistadora 2: Y por ejemplo desde lo emocional y lo social ¿cómo lo abordan ustedes? ¿Qué estrategias utilizan?

DR1, párr. 32: Ser lo más ameno con los alumnos, que no los miren como un ser superior que está adelante, sino que miren como alguien que le está enseñando más, que haya un sentido de amistad, que exista un lazo de amistad en donde ellos pueden confiar y decirnos las cosas que le afectan. No el profesor que está ahí delante y yo soy el que mande y se hace de esta forma, no, por ejemplo en la clase matemática mía, yo no soy de aquellos profesores que lo que yo hago en la pizarra tiene que ser, es como ley, si ellos llegan al mismo resultado con otra estrategia la respeto y se las acepto.

Entrevistadora 2: Claro y cómo modulan estas estrategias distintas.

DR1, párr. 33: Que yo soy de los profesores que por ejemplo para resolver un ejercicio no solo busco de una sola forma le muestro tres, cuatro alternativas y la que más le acomoda es la que utilizan ellos.

Entrevistadora 2: Hay una diversidad de opciones entonces.

DR1, párr. 34: No es tan solo un solo ejercicio y se hace de esta forma y nada más, por ejemplo cuando yo paso las divisiones hay niños que le utilizan las tablas para hacer las divisiones, hay otros niños que lo utilizan dibujos, puntos cualquier cosa y van encerrando como la teoría conjunto, y entonces ellos buscan la forma más adecuada, que más le acomoda para resolver.

Entrevistadora 2: Entonces ahí igual existe diversificación, el tema falta como este material

Entrevistadora 1: Claro, los recursos

DR1, párr. 35: Porque por ejemplo, si nosotros contáramos con material concreto, lo más complejo que tienen los niños son las divisiones podrían trabajar con material concreto y se les sería mucho más fácil.

Entrevistadora 2: Y ya pasando a la siguiente pregunta es, como equipo de aula ¿de qué manera ustedes abordan las situaciones desafiantes de aprendizaje?

DR1, párr. 36: Poniéndonos de acuerdo en varias cosas, porque por ejemplo cuando, voy a volver al caso de Estudiante J, cuando Estudiante J llegó acá se veía como un niño que sabía demasiado y en realidad no era así, yo lo saqué a la pizarra y le dije escribiera un número por ejemplo el 10 y no sabía cómo se hacía, me puso cualquier cosa menos el 10, entonces yo conversé con el director en ese momento y le dije que tenía un problema en quinto básico porque el niño ni siquiera reconocía los números y ahí tuvimos que ponernos de acuerdo en trabajar con contenido primero básico, entonces los casos más críticos se conversan y se trabajan bastante bien.

Entrevistadora 1: O sea existe como un trabajo colaborativo aquí con la otra docente para tomar acuerdos y trabajar de forma más interdisciplinaria

DR1, párr. 37: Sí se va buscando contenido, por ejemplo habitualmente hacemos unas planillas a principio de año en donde se ve los contenidos que se van a trabajar con los niños.

Entrevistadora 2: Y cómo se vive este ponerse de acuerdo, cómo se da esa dinámica

DR1, párr. 38: Que yo creo que entre nosotros ya hay como una gran amistad, no cuesta mucho ponerse de acuerdo, es como ya sabemos lo que tenemos que hacer y después lo implementamos nada más.

Entrevistadora 2: Hay una complicidad igual.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya dice, desde la coordinación que tienen como equipo de aula ¿de qué manera ustedes van monitoreando y evaluando los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes?

DR1, párr. 39: De acuerdo a las evaluaciones que se hacen cada 15-20 días, ahí vemos si el niño ha avanzado si no tenemos que retroceder y volver a retomar el contenido, pero no es algo que, por ejemplo en la participación en el aula también se nota, se da conocer que por ejemplo el niño ha logrado algo, no tan solo la prueba porque muchas veces por nerviosismo u otro tipo de cosas los niños se sienten como asustados con la prueba y les va mal, y yo no puedo evaluar de esa forma solamente, tengo que ver la evaluación formativa que se hace dentro del aula y promediario.

Entrevistadora 1: O sea que igual existe un monitoreo en cuanto a lo que va pasando dentro de la clase misma.

DR1, párr. 40: Dentro de la clase y todo lo que se trabaja con guía, con todo ese tipo de cosas se van revisando y vamos viendo los logros y que podemos implementar para irle aumentando la complejidad.

Entrevistadora 1: Y como los espacios quizás que se dan entre ustedes como profesores cómo van haciendo este monitoreo, esta evaluación.

DR1, párr. 41: Que se trabaja por ejemplo ese cuarto o media hora que tenemos todos los días, ahí comentamos a quien le fue bien y a quien le fue mal, y ahí se van tomando medidas para lograr lo que nosotros queremos.

Entrevistadora 2: ¿Y cómo ven la diversificación en este caso de esta evaluación?

DR1, párr. 42: Yo tengo que presentar la guía, no la presenté nunca pero no, que te vuelvo a decir, llevamos ya tanto tiempo trabajando, yo no tan solo trabajaba con el equipo PIE acá, yo vengo trabajando muchos años con equipo PIE, entonces uno ya más o menos conoce la dinámica y después uno presenta la prueba, se la muestra nada más el día que la va a implementar, pero se muestra y ahí me dicen si hay cosas que sacar o hay cosas que se pueden evaluar o no.

Entrevistadora 2: Se van poniendo de acuerdo igual ustedes en ese momento

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya y vamos con la última que tiene que ver con la experiencia, según tu experiencia ¿De qué manera visualizas como que inciden estas dinámicas que se dan dentro del aula de co-docencia en los procesos que van a tener aprendizaje de los estudiantes y en su desarrollo también?

DR1, párr. 43: Para mí, en lo personal, es bastante importante de que participen en el aula, que haya una co-docencia, porque solo no lo podría hacer, porque te vuelvo a decir yo no trabajo con 20 alumnos sino que estoy trabajando con 40 alumnos entonces es muy difícil mantener el orden y más encima hacer un trabajo personalizado con cada uno de ellos, porque mientras le pongo atención a un niño lamentablemente se me van otros para otro lado, entonces hay que buscar un equilibrio y el equilibrio creo que está dado por la co-docencia.

Entrevistadora 2: Y ¿Cómo visualizan el aprendizaje significativo? ¿Cómo se coordinan para que eso se logre?

DR1, párr. 44: Eso se trabaja mayormente cuando se inicia la clase con lo que yo recuerdo la clase anterior, si no me quedó nada obviamente no voy a saber responder y ahí por eso te digo se va evaluando clase a clase y ahí se van viendo el nivel de complejidad que pueden tener los niños, si tengo que retroceder o tengo que avanzar, de acuerdo a eso se va implementando.

Entrevistadora 2: Y ustedes se van coordinando en ese sentido.

DR1, párr. 45: Porque por ejemplo, yo tengo el hábito de una vez a la semana retomar el día viernes por ejemplo mayormente y el día jueves con los otros cursos, recordar todo lo que hicimos en la semana, es como un repaso de contenido.

Entrevistadora 2: Hay una metacognición en ese espacio también.

DR1, párr. 46: En donde por ejemplo hay pregunta respuesta y no la clase plana que muchas veces se hace sino, que buscarle otra alternativa para ver si realmente entendieron, no seguir siempre los mismos pasos, no ser copia de la misma clase anterior

Entrevistadora 2: Claro ¿Y desde lo que es el aprendizaje más emocional y el aprendizaje social? ¿Cómo se coordinan ustedes para que se logre?

DR1, párr. 47: Que yo creo que estamos coordinados ya, porque conocemos a los niños que requieren más de lo emocional que lo académico, ya conocemos la figurita cuando llega con su carita dependiendo es como llegué entonces es cómo se va a abordar, entonces si tienes que tomarlo de una parte más sensitiva, tienes que acercarte a él, darle un abrazo, se lo vas a dar, no hay ese rechazo, de yo soy el profesor y tu eres el alumno.

Entrevistadora 1: No hay una división ahí. Y por ejemplo llevándolo lo mismo puntual a que quizás estén ustedes dos dentro de la sala, de qué manera como que visualizas tú que eso incide

en el desarrollo que están teniendo los niños y las niñas, tanto a su aprendizaje como quizás su desarrollo más integral

DR1, párr. 48: Que te vuelvo a reiterar, por ejemplo, cuando estamos en el aula y ella se dedica a sus alumnos porque como que dividimos el curso en dos, y como hay un seguimiento del aprendizaje se puede visualizar de mejor manera con los avances y los retrocesos de los alumnos, porque por ejemplo tenemos el problema de las vacaciones de invierno que los niños vuelven a cero y hay que volver a retomar todo lo anterior, y nos pasa no tan solo con los niños de aquí sino que nos pasa con en la mayoría.

Entrevistadora 1: Con eso estamos.

Entrevistadora 2: Si, esa era la última pregunta de la entrevista

Entrevista DR2

Entrevistadora 1: Ya vamos a ir mencionando igual los objetivos específicos de las preguntas que vamos a ir haciéndote y el primer objetivo tiene que ver con poder revelar cómo se lleva a cabo esta co-docencia en el establecimiento, entonces la primera pregunta dice ¿Cómo se organizan y planifican ustedes como equipo de co-docencia?

DR2, párr 1: Bueno, nosotros tenemos en el colegio 45 minutos cronológicos una vez a la semana, entonces, que en el fondo yo tengo mi hora y media, y 45 minutos son para reunirme con la educadora de los quintos y el otro 45 para reunirme con la educadora de los sextos y ahí según lo que yo ya tengo planificado, porque las planificaciones se envían una vez al mes y se envían el mes anterior, entonces yo envío no sé las noviembre las tengo que enviar no sé por el 20 según la fecha que nos den acá y después las vamos revisando semana a semana para organizar, no sé DD2, en este caso que fueron ustedes a verme, que va a ser, en que pueda apoyar, qué materiales podemos utilizar, etcétera, y así nos vamos organizando.

Entrevistadora 2: Y ustedes qué espacios tienen por ejemplo como para lo que es la reflexión pedagógica conjunta.

DR2, párr 2: Es como ese mismo tiempo o de repente en las clases vamos observando cosas y las vamos comentando pero en general son esos mismos 45 minutos donde analizamos la planificación, decimos -ya a ver aquí tal vez no funcionaría más esto- o la DD2 -yo puedo hacer esto- o -esto no resultó muy bien lo retomamos o no lo retomamos-, y en cuanto a las evaluaciones también lo mismo pero dentro de esa misma instancia.

Entrevistadora 2: Claro y ya pasando a la siguiente pregunta dice, ¿cómo tú experimentas la implementación de esta co-docencia en el aula?

DR2: Bueno yo, ¿cómo la experimentó?

Entrevistadora 2: Claro, cómo la vives tú la co-docencia con DD2

DR2, párr 3: Bueno con ella nos hemos complementado super bien, ella igual no está desde el principio, antes había otra educadora o no había educadora en el quinto, y ella en general tiene como hartas ideas y es bien proactiva entonces ella dice -yo podría hacer esto o se me ocurre que podríamos hacer esta otra cosa-, entonces conversamos y digo -sabes que con estos niños yo creo que no funcionaría mucho esto o sí yo creo que sí funcionaría-, y bueno tenemos buena comunicación entonces ella se adaptó igual super, y no sé, no sé si eso responde como la pregunta

Entrevistadora 1: Sí, y en cuanto por ejemplo a lo que es la distribución de las responsabilidades dentro del aula, eso ¿cómo lo ven ustedes, es como acuerdos, lo conversan, es algo que se da como por hecho?

DR2, párr 4: Mira acá en general en el colegio yo no sé, hay muchas cosas que no se nos informaron y que todavía yo no tengo súper clara entonces fue como ante nuestra intuición, por ejemplo con la otra educadora es super distinto cachai, el trabajo colaborativo, entonces en el fondo parece más cómo funciona la iniciativa personal a lo que esté establecido acá nosotros los profesores, somos los que tenemos toda la obligación y la responsabilidad de que la clase funcione, independiente de que esté o no esté la educadora diferencial.

Entrevistadora 1: Claro, pero desde ahí ustedes por ejemplo para distribuir las tareas que tienen dentro del aula, ustedes eso lo acuerdan antes de realizar las clases.

DR2, párr 5: O sea así como te decía, por ejemplo en el caso de DD2 ella en esos 45 minutos que tenemos donde vemos las clases de la semana que siguen, que en el fondo ella me acompaña en dos clases, no en las tres, ella me dice -yo puedo hacer esto o yo puedo traer material o yo voy a hacer el inicio de la clase- es como eso en el fondo porque no está establecido qué es lo que tienen que hacer cachai como qué responsabilidad tiene la educadora, no se tiene una norma.

DR2, párr 6: Ahora para este año, las planificaciones de ahora, nos pidieron que pusieramos qué va a ser exactamente la educadora diferencial en la co-docencia en esa clase, en las planificaciones que vienen para el próximo año, pero la de esta tampoco estaba entonces es como -yo puedo hacer esto, te tinca que yo haga esto- es como de esa forma.

Entrevistadora 2: Pasamos a la siguiente que dice, según tu experiencia ¿de qué manera ustedes se comunican y relacionan durante el proceso de co-enseñanza?

DR2: Eso es durante la clase ¿cierto?

Entrevistadora 1: Claro

DR2, párr 7: Bueno ponte tú si DD2 me dice -yo hago el inicio-, en la clase ella se encarga del inicio, entonces ponte tú si hay algo que complementar, yo lo complemento o si ella me dice -ya yo llevo los materiales para hacer la actividad inicial por introducir este contenido lo trabajamos las dos y nos vamos como ayudando, es como súper natural la intervención sí, o a veces yo la dejo que ella lo haga sola, es como no está muy estructurado pero la verdad es que a mí el trabajo con ella sí me ha gustado, por lo que te digo hay otras educadoras que solo ven a los niños del PIE, del programa, pero no interactúan más, pero la DD2 es como super participativa en todo.

Entrevistadora 1: Existen entonces igual estos como espacios de participación y establecimiento de acuerdo de que, qué va a hacer cada una dentro de la clase

DR2, párr 8: Sí, lo hay pero también no es rígido es adaptable según la situación de la clase, hay como te digo veces que ella se va a encargar del inicio, pero igual de repente ella hace otras intervenciones pero no pasándome a llevar sino que yo le digo -tía quieres tú- u -oye me dice profesora puedo no sé decir algo o hacer algo-, en general lo acordamos pero después igual eso puede, se va adaptando según la clase.

Entrevistadora 2: Se va dando al final

DR2: Sí.

Entrevistadora 2: Ya pasando como a otros temas queremos profundizar en lo que es el clima de aula, cómo afecta su co-docencia en lo que es el clima de aula, entonces la primera pregunta es, desde el clima de aula ¿qué aspectos toma en consideración para abordar la diversidad dentro del curso?

DR2: ¿Aspectos como que? ¿Los diagnósticos, las características de los estudiantes?

Entrevistadora 2: Las características, como las cualidades que toman en consideración para abordar esta diversidad que se presenta en el curso.

Entrevistadora 1: O desde dónde se posiciona.

Entrevistadora 2: Claro.

DR2, párr 9: Bueno, cuando nos juntamos en esos 45 minutos, como te digo ella me acompaña en los dos quintos, y ponte tú hay actividades que decimos ya con este curso, bueno son distintos los dos en conducta, el quinto B que es en el que ustedes me acompañaron era un curso super disruptivo, entonces de ahí yo creo que surgió la idea de DD2, que ya lo propuso ella, ponte tú las dos salas las empapelo y conversó con ellos porque está en otras asignaturas también, sobre las normas, sobre qué debemos hacer, no sé señal de silencio, normalización con los niños, ella lo hizo en lenguaje también que era donde ella acompañaba, entonces empezó a trabajar también en ese sentido con ellos.

DR2, párr 10: Yo creo que mucho del cambio positivo en ese curso también se debe a eso, que ellos también la vieron a ella cercana, super pendiente, preocupada, aunque en el otro curso eso no funcionó mucho, como tienen características distintas, pero logramos avanzar harto, en el quinto B sobre todo en el clima de aula, considerando y también haciendo conciencia a los niños sin hablar del diagnóstico de, bueno hartos niños TEA, entonces decir -mira a él no lo molestes, a él no le digas esto, si él no quiere jugar no lo obligues-, como desde ese punto ella en general lo abordó harto, trabajamos harto el aspecto del clima de aula pero ella también con su iniciativa para aportar también en eso y considerando ponte tu en las actividades armar los grupos, cuando trabajábamos en grupos, que en un grupo si era posible que hubiera un niño con algún diagnóstico o a veces lo juntaba todos según el caso, según lo que íbamos a aprender todos en un grupo y ahí estaba la educadora con ellos trabajando de una forma distinta, según lo que fuéramos a hacer.

Entrevistadora 1: Ya la siguiente dice, ¿de qué manera ustedes como equipo de co-docencia abordan las necesidades de las y los estudiantes?

DR2, párr 11: Bueno, como conocemos el diagnóstico, yo hago una planificación como super general, entonces cuando nos juntamos esa vez en la semana ahí vemos -ya esto lo vamos a trabajar en pareja, lo vamos a trabajar en grupo- y ahí vemos como qué actividad podemos hacer para insertar en los grupos a los estudiantes con alguna condición.

DR2, párr 12: Ponte tú de repente ya decimos, ya no sé el G que no lee, tampoco escribe pero es participativo, el sí puede trabajar sin problema con este grupo, ya pongámoslo en este grupo porque ellos sí lo apoyan, o el B que el es super tranquilo, el lee y escribe pero no comparte mucho con los compañeros ahí ya yo trabajo con ellos, va a estar en este grupo que es más calmado, pero yo voy a estar ahí o la otra educadora de permanente va a estar ahí con él en esa actividad, entonces vemos según la complejidad de la tarea cómo los vamos a ir apoyando y si vamos a trabajar en grupo, cuál es el mejor grupo para que los niños estén ahí en ello y participen en una clase como normal o con la educadora ahí presente.

Entrevistadora 2: Pasando a la siguiente, es de ustedes como equipo de aula ¿qué estrategias o prácticas llevan a cabo para construir un clima de aula inclusivo?

DR2, párr 13: Bueno cuando las actividades en general, partimos con el material concreto, y como te digo, organizando de manera estratégica los grupos, donde ponte tú si él B que ante cualquier cosa toma un lápiz y no sé quiere matar a los compañeros, entonces no lo podemos poner con niños que son más disruptivos, te fijas, entonces está con un grupo que son más ordenados, que son calmados.

DR2, párr 14: Qué materiales podemos usar, que en general lo usamos con todos, pero la educadora ponte tu de forma específica está en un grupo donde hay algunos niños con alguna necesidad especial, que en general ponte tu en la prueba DIA analizabamos el otro día que el 100% de los niños necesitaba apoyo, en el curso, entonces como que hay que tener super pendiente eso.

DR2, párr 15: Bueno, el material a usar según los cursos, que sería mejor, si trabajan mejor en grupo más grandes, si trabajan mejor en pareja, pero eso teniendo súper claro el diagnóstico para no olvidarnos de las características y que podemos usar, ponte tu a B yo no lo saco a la pizarra entonces hay que hacer una actividad, G es participativo, entonces ya G siempre está levantando la mano porque él quiere salir a la pizarra, pero eso en cuanto a la participación de los estudiantes tratamos de que todos participen y cuando hay algún estudiante con una necesidad educativa especial, la educadora está como al lado de él o de ella para darle seguridad para reforzarlo, para que también pueda participar.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo en cuanto a la prevención y la resolución de conflictos dentro del aula, como de qué manera o qué estrategias usan o cómo de qué manera abordan eso.

DR2, párr 16: Eso ha sido como algo difícil en general, como te digo, yo llegué en abril acá, mediados de abril finales al colegio y eso de estas conductas de repente disruptivas fue lo que

más costó trabajar, hay por lo menos de parte de DD2 y de parte mía mucha conversación con los estudiantes tratar de que tomen conciencia de sus actos, que tomen algunos compromisos.

DR2, párr 17: Pero ponte tú yo no tengo la jefatura y acá no hay como mucha conversación del trabajo que hace el profesor jefe, entonces yo no tengo idea qué hizo él como profesor jefe, pero con DD2 conversamos mucho con los niños, probamos ponerlos en distintos grupos, hablamos de que cosas claramente no le íbamos a permitir dentro de la sala, y fue un trabajo bien agotador pero yo creo que en el quinto B finalmente si logramos como avanzar en ese sentido, de repente separándolos, los niños como más disruptivos obviamente, como la ubicación en los puestos estratégica de repente para evitar conflictos porque igual hay niños que no, el diálogo con ellos no funciona, ponerle normas como marcadas y fuertes tampoco funciona mucho, entonces en la organización dentro de la sala y la conversación fue como lo que nosotros básicamente usamos para prevenir un poco.

DR2, párr 18: Ya cuando veíamos a los que son como más inquietos que se están empezando a poner más efervescente, antes de que llegara el desenlace, acercarnos, como tocarlo así como -ya calmate un poquito- y si no conversar con ellos pero más o menos esa era la dinámica.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya la siguiente dice, ¿cómo crees tú que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula que va a favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes?

DR2, párr 19: Bueno yo creo que ahí, bueno tengo un poco de dudas porque la dinámica o la relación entre nosotros en la clase es la misma, somos las mismas personas en quinto A y quinto B, sin embargo, con uno funcionó como más que en otro.

DR2, párr 20: Yo creo que nos complementamos súper bien y la DD2 ha sido como super buen apoyo, y también es como un ambiente más distendido que nos reímos, de repente no se hacemos chistes, y sobre todo en el quinto B yo creo que igual eso sirvió para que los niños nos vieran como de otra forma, no así como ya la vieja matemática, la profe que en general de una asignatura que no les gusta mucho, y yo creo que por lo menos con ellos eso funcionó, esa relación, porque igual nos reímos como hartos, conversamos, de repente ya nos sentamos un rato y conversamos de otras cosas con ellos, como para establecer ese lazo, entonces yo creo que eso igual funcionó por lo menos en el curso que estuvieron ustedes funcionó más que en el otro.

Entrevistadora 2: Y cómo ves tú por ejemplo el sentido de pertenencia en este curso

DR2: ¿De los estudiantes en general?

Entrevistadora 2: Claro o en relación con dinámicas que tienen ustedes

DR2, párr 21: Mira el colegio cuando yo llegué hacía como siempre los viernes habían actividades, pero en general en el colegio yo no veo en los niños un sentido de pertenencia, ni de parte de los niños, ni de parte de los apoderados, es como los apoderados los más mandan al

colegio pero como que hasta ahí no más llega y generalmente no los mandan mucho porque igual tenemos harto problema de inasistencia, así que yo no veo en ellos como un sentido de pertenencia como -voy a cuidar esto porque es mío o este es mi colegio-, que se sientan como orgullosos, yo creo que falta harto en ese sentido avanzar.

Entrevistadora 2: Claro, y ya pasando a lo que es el tercer objetivo específico la idea ahora es ver cómo inciden sus dinámicas en lo que es el aprendizaje de los chiquillos, y la pregunta dice, como equipo de aula ¿qué aspectos toman ustedes en consideración para diseñar estas experiencias de aprendizaje?

DR2, párr 22: Es como lo que te decía antes, vemos según las características del curso que es lo que creemos que podría funcionar mejor, entonces la DD2 me da ideas y las conversamos o yo propongo ideas, las conversamos y vemos en general qué es lo que nos podría funcionar más según la dinámica de los niños, según la parte conductual y académica también, es como tratar de ver eso un poco.

DR2, párr 23: Aunque a mí en general para ser honesta, lo que me complica es que, claro, hay cosas que yo podría darle más tiempo pero en ese sentido, yo presiono y me presiono a mí misma, y también le digo a DD2 que no podemos detenernos mucho tiempo más, porque no sé si saben, pero a los profes después, y acá ponen gráficos de cobertura curricular, como todo eso entonces claro dicen -no es que si el estudiante no aprende ustedes tienen que darle más tiempo-, claro, le pongo más tiempo pero después voy a estar puesta ahí que no sé, tengo un 50% de cobertura curricular, entonces es como que es un discurso, en general, no de este colegio, sino que en general de ir al ritmo de los estudiantes pero en el fondo no puedes porque igual te exponen y quieren, y de hecho no solo con los objetivos basales sino que los complementarios también, lo que nosotros no los abordamos los complementarios, pero si tu ves la cobertura del 100%.

DR2, párr 24: Y teniendo en consideración el tiempo limitado tratamos de como ver lo que más podría funcionar para el aprendizaje de los estudiantes, hacerlos participar y tomar conciencia también o tener aprendizaje significativo, también con el que ellos se sientan bien en la clase entonces por eso conversamos con ellos. no se de su familia, de que hicieron, para que también haya como un lazo entre ellos y nosotras, y también una buena comunicación entre nosotras para que por ese lado también hacerlos que ellos tengan una mejor disposición porque en casa ni tarea, ni estudio, ni aunque le des, no se una guía que tiene 20 décimas para la prueba, la mayoría no la va a hacer porque no hay un apoyo o mucho interés de muchos niños, entonces es como toda la mezcla de las cosas que tratamos de hacer para lograr en ellos un aprendizaje según sus características.

Entrevistadora 1: ¿Pasamos a la siguiente? Ya la siguiente dice, como equipo de aula ustedes ¿qué estrategias utilizan para el logro de los distintos aprendizajes de las y los estudiantes?

DR2, párr 25: Bueno, en matemática es principalmente, bueno la activación, para llevarlo a ello a la realidad, porque sabes que me he dado cuenta que está, como no relacionan nada de su vida en general con ningún aprendizaje, en matemática de no sé pues, ya, números decimales -cuando compran o van al supermercado o en qué situación ustedes han visto esto- es como que se quedan en blanco entonces yo todavía no sé si están como reseteados así como que ya se apagaron o están pensando porque no responden entonces eso cuesta mucho llevar esto como a la realidad, lo ven como todavía qué es la asignatura de matemática y que no tiene ninguna relación con ningún aspecto de la vida, entonces es básicamente hacer que ellos vean que siempre se está usando, en qué situaciones se ocupa, de qué manera, mucho también con el material concreto porque son muy concretos, el pensamiento abstracto como que no está desarrollado entonces mucha imagen, mucho lo pictórico y material concreto básicamente y relacionando todo el tiempo eso con lo cotidiano, con la realidad.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo estrategias que tengan que ver más como en el ámbito emocional o social que puedan utilizarse para el logro de los aprendizajes.

DR2, párr 26: Mira acá en el colegio lamentablemente hacían un taller, en el que yo no estuve porque era fuera de mi horario de trabajo, entonces los días viernes como que venían de la Adolfo Ibáñez a hacer un taller para las actividades socioemocionales.

DR2, párr 27: Lo que nosotros o con DD2 en particular trabajamos al inicio es como ver cómo estaban, como en qué estado de ánimo, no sé qué te pasó, y no se un quiebre ahí, hacer una dinámica en cantar o hablar de algo gracioso, o hacer una actividad para que se despertaran porque la mayoría llega con sueño pero esa actividad está como acá en el colegio programada para que se haga al inicio de de las clases, de repente pasamos la asistencia así como diciendo no se un sonido de animales, un grito de la feria, así como venden en la feria, como esa actividad que en el fondo yo acá no conozco más a profundidad lo que hacen porque como digo nunca estuve en ese taller pero es como eso de repente sé que al inicio no sé hacen un trabalengua, una adivinanza, lo de las caritas, cómo me siento hoy, pero eso está como institucionalizado que se hace al inicio de las clases, entonces es como -en la escala de no se de tal mono, cómo me siento hoy- como ese tipo de cosas.

Entrevistadora 2: Ya pasando a la siguiente, ustedes como equipo de aula ¿cómo abordan las situaciones ya más desafiantes de aprendizaje?

DR2, párr 28: Ahí es como súper difícil el abordar las situaciones más desafiantes porque como te decía anteriormente, es como nosotras contra el mundo, porque los niños no tienen aspiración, o sea si tu les preguntas qué quieren ser cuando grande no tienen ninguna meta, es como que van a estar toda la vida jugando con el celular, esos juegos nuevos, no tienen ninguna meta de no sé, de repente yo como más por lo menos en mi época cuando chico uno decía -yo quiero ser algo- pero siempre uno sabía que quería hacer algo aunque todos los años fuera cambiando lo que uno quería hacer pero uno sabía que quería hacer algo, estos niños no tienen ninguna meta si tú les

preguntas nadie sabe, ni ha pensado, ni por lo menos si quiere pasar por la universidad, o quiere salir de un colegio técnico, no lo saben entonces yo por lo menos me siento como frustrada en ese aspecto.

DR2, párr 29: Porque hay estudiantes que en el fondo, ponte tú ya cuando la educadora no está en la sala yo no me puedo sentar con los estudiantes que tienen dificultades o que tienen necesidades mayores a trabajar con ellos, porque en el fondo te sientas un rato con uno y muchas veces los demás se desordenan al tiro, entonces ya con dos personas en la sala igual de repente cuesta que se regulen es como super difícil, entonces, no hay apoyo de los papás, los niños no tienen mayores metas, entonces en el fondo yo creo que la realidad en general con los estudiantes con necesidades educativas especiales es adaptar todo a lo que él va a hacer, ni siquiera lo que pueda llegar a lograr según, no sé, por el potencial que tenga, sino que ya no va a ser cinco actividades con suerte va a ser tres, ya pongámosle tres, y adaptar mucho a la disposición más que a la capacidad, entonces yo creo que estoy al debe pero no solo acá sino que en general en los colegios donde no hay apoyo de la familia es difícil lo que se puede llegar a lograr con los niños, entonces más que nada la adecuación, mucha adecuación, pero yo de manera personal siento que no se trabaja con el potencial de los estudiantes no sé si me explico.

Entrevistadora 1: Sí, y por ejemplo estas situaciones más desafiantes de aprendizaje ustedes ¿las abordan dentro de quizás estos espacios que tienen para planificar con DD2?

DR2, párr 30: Mira, en general, como te digo lo que trabajamos con DD2 es ver según todos los estudiantes del grupo curso, además la especificación de los estudiantes en el Proyecto de Integración, y los que no están que tienen mucha necesidad, es qué vamos a hacer, cómo podemos abordarlo, pero finalmente, ponte tú las evaluaciones la DD2 las adecua ella, según lo que ella ve que los niños pueden lograr ella hace esa adecuación pero difícilmente dos personas en una asignatura vamos a lograr como mayores cosas con estos estudiantes que presentan estos desafíos.

DR2, párr 31: Hay una educadora que trabaja con los niños permanentes, pero ponte tu va una hora, en una clase, para un niño, está solo con él como ayudándolo a que trabaje, y otro día es con otro estudiante, específicamente con ese estudiante.

DR2, párr 32: Entonces claro, nosotros tratamos de llegar a todos los estudiantes las dos, pero igual es imposible abordarlo o estar con ellos en la profundidad o en como la real necesidad que ellos tienen, es algo que igual no es que nosotros lo queramos hacer superficial pero es como con las condiciones que tenemos, porque la DD2 no se puede dedicar solo a un estudiante, que sería lo que un niño necesita entonces tenemos que integrarlo que vamos trabajando, pero a un ritmo que se va adecuando al grupo con el que se está trabajando también.

Entrevistadora 1: Y la siguiente dice. desde la coordinación que tienen como equipo ¿de qué manera ustedes monitorean y evalúan el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes?

DR2, párr 33: Bueno el monitoreo clase a clase cuando estamos desarrollando las actividades en general con todo, si es grupal ya como lo hiciste, se va trabajando con el material concreto, la educadora lo ayuda y asimismo vemos después que el estudiante va participando cuando le hacemos las preguntas, te acuerdas que le dije ya no sé -ya tú, no sé, A ¿qué respuesta te dio?- entonces la educadora la va ayudando como a organizar su respuesta, entonces vemos si entendió o no.

DR2, párr 34: Y luego para las evaluaciones sumativas la DD2 hace las adecuaciones y los va apoyando durante la evaluación, hay niños que ya se los tiene que hacer de manera individual y otros dentro de la sala y les va dando un poco de apoyo, pero es clase a clase según la participación que ellos tengan vamos viendo si fueron aprendiendo, qué dudas tienen, en lo posible hacemos eso tenemos una panorámica general de los estudiantes y de estos niños del Programa de Integración.

Entrevistadora 2: Y ya pasando a la última pregunta dice, según su experiencia ¿de qué manera inciden las dinámicas de co-docencia en los procesos de aprendizaje y de desarrollo estudiantil?

DR2, párr 35: O sea yo creo que son super fundamentales, esta co-docencia es sobre todo, yo creo que lo que falta como según también la pregunta que ustedes decían al principio es como la delimitación de las responsabilidades y que no dependa en las iniciativas personales de -yo quiero hacer esto o yo puedo hacer esto- sino que esté como más delimitado para que esté super claro cuál es la función de cada una y no sea solamente que vaya a la sala y se pasea un poco como mirando a los niños, porque también se da que hay educadoras que hacen eso entonces no hay mucha participación ni ayuda en la sala.

DR2, párr 36: Y es como fundamental porque ahora hay mucha necesidad de parte de los estudiantes entonces una sola profesora no da abasto para atender a tantos, entonces, mientras por ejemplo yo trabajo de manera general ella puede ir apoyando a los niños con más necesidades, ayuda a organizar los grupo, entonces es bueno eso, de hecho se conversa de, en general, la falta que hace que ellas también pudieran estar en otra asignatura que estuvieran no sé de manera fija permanente en la sala.

DR2, párr 37: No solamente dos clases a la semana en matemática, sino que de forma constante, porque al final los niños no solo en lenguaje y en matemática presentan estas necesidades, entonces es como que sería lo ideal que estuvieran ya la educadora del quinto y que estuviera todas las clases ahí en el quinto y pudiera estar apoyando porque hay otra asignaturas, ponte tú como ciencias o historia que igual son complejas pero que no cuentan con este apoyo, entonces yo lo encuentro muy relevante y que ojalá pudiera generalizarse más, es muy necesario además que dos cabezas piensan más que una, acá no tenemos, ponte tú yo no tengo la posibilidad de juntarme con la otra profesora de matemática y yo le hago a los dos quintos, entonces obviamente va a haber otra persona que me va a dar otra mirada, con otras ideas y eso es super bueno, super interesante y se complementa.

Entrevista DR3

Entrevistadora 1: Ya, entonces partimos. Ya, mira, el primer objetivo específico que nosotras tenemos tiene que ver con el de velar cómo llevan ustedes a cabo la co-docencia y la primera pregunta es: ¿Cómo se organizan y planifican ustedes en los equipos de co-docencia?

DR3: Ya ¿Aquí es solamente con lo que vieron con la DD3 cierto?

Entrevistadora 1: Si, como dupla

DR3, parr. 1: En el colegio existe una jornada de planificación ya, tenemos un tiempo para poder reunirnos que es como, deben ser 3 horas más o menos en la semana, para poder juntarnos y ver el tema del material, de las cosas que vamos a hacer.

DR3, parr. 2: Se supone que DD3 entra solamente lenguaje y matemática pero nosotras igual llevamos la co-docencia a otras asignaturas, o sea el momento de planificar nosotras nos juntamos y planificamos toda la semana para todas las asignaturas, porque eso también le permitía a ella conocer qué es lo que yo estaba haciendo los otros días y cuando entraba decía -ah ya los chicos están en esto- y no solamente me acompañaba en lenguaje y matemática, sino que también hacíamos cambios, a veces estaba en ciencias u otras veces estaba en historia ya.

DR3, parr. 3: Y tanto ella como yo hacíamos clases y nos organizábamos de esa forma, teníamos nuestros tiempos, no solamente ocupábamos eso, había muchas veces que nosotras planificamos no sé en el recreo, así como -oye vamos a hacer esto- porque no alcanzaba el tiempo, cuando nosotros queremos abarcar como esta totalidad no alcanza el tiempo de las 3 horas que nos dejan para poder planificar, así que igual manteníamos comunicación los fines de semana o durante la semana sobre cosas que íbamos a hacer, nos complementamos bastante bien, así que más o menos como en esos tiempos lo hacíamos.

Entrevistadora 1: Y en esos tiempos ustedes como veían lo que es la diversificación por ejemplo

DR3, parr. 4: Para poder tener material para todos ahí lo trabajábamos hartito con la DD3, por ejemplo yo quizás creaba el material para todo el curso y desde ahí empezábamos a hacer adaptaciones ya, para los chicos que tenían que tienen autismo, que los otros chicos que también están con discapacidad intelectual, además de los otros compañeros que van mucho más adelantados que ellos, entonces se creaba como material para cada uno, no alcanzábamos con todas las clases sí pero dentro de la mayoría tratábamos de que todos tuviesen como un material adecuado para poder trabajar.

DR3, parr. 5: En este caso al que más focalizamos era a C, con el hicimos un trabajo más personalizado, con más apoyo igual, y nos enfocamos en ese estudiante porque lo necesitaba más.

DR3, parr. 6: Trabajábamos la diversificación con apoyo de los demás compañeros en la sala ya, porque por ejemplo si bien somos dos o tres personas las que trabajamos ahí tampoco dábamos abasto para poder revisar o llegar a todos y a todas en una clase, y ahí es un curso que igual pedía, que pedía que uno le revise, que estén ahí.

DR3, parr. 7: Entonces generábamos grupos de trabajo, y estos grupos de trabajo eran diversos, cosa de que en el caso de no poder llegar a algún compañero o compañera estaba su compañero o compañera apoyándolo ya y eso resultaba bastante bien porque muchas veces por ejemplo si bien había que trabajar con C, esto no se, había una oportunidad que nos enfocamos en otra estudiante que llegaban más tarde, que necesitaban más apoyo y otra compañera también se encargaba de apoyar a C durante las clases, entonces en realidad la llevábamos nosotros pero también era un trabajo de curso igual.

Entrevistadora 1: Como en equipo

DR3, parr. 8: Sí, un trabajo en equipo, uno no puede sola.

Entrevistadora 2: Ya pasamos a la siguiente que es ¿cómo experimentas la implementación de esta codocencia en el aula?

DR3: ¿Como experimento? Cómo es eso haber denuevo

Entrevistadora 2: Como por ejemplo quizás llevándolo al tema más puntual como de las responsabilidades que se distribuyen ustedes o los roles que asume cada una dentro del aula.

DR3, parr. 9: Yo creo que con las co-docencias que he tenido se ha dado de forma muy natural, yo no necesito por ejemplo estar diciéndole a DD3 así como -tú tienes que intervenir ahora- no era una cosa de que nos mirábamos y era ya sigues tú, sin tener la necesidad de tener una clase totalmente planificada, nosotras conversábamos la clase, vamos a hacer esto, preparábamos el material y como cada una sabía lo que había que hacer interactuamos y ese feeling como que se veía positivo para los chiquillos y las chiquillas porque no era solamente yo como profe, si bien yo era la profe jefe e iban a mí en caso como de que necesitaban apoyo, sabían sabían también que estaba la profe DD3.

DR3, parr. 10: Y por eso yo le digo así como las clases de repente las podía iniciar DD3, las podía iniciar yo y así íbamos jugando durante todas las clases, entonces yo creo que en experiencia super buena, super cómoda y ha sido así con mis otras codocencias también que he tenido, que tuve los años anteriores donde se da como todo natural, no es como algo de que yo tenga que obligar a alguien o que me tengan que obligar a mí.

DR3, parr. 11: Ahora yo creo que igual eso sería distinto en el caso de no llevarse bien con alguien, pero no ha sido el caso y yo creo que eso resulta súper positivo porque la comunicación fluye, si hay algo por ejemplo que creemos que no está del todo correcto, porque también nos

sirve para mirar mucho nuestras prácticas, como a ver -qué opinas tú de esto que hice o qué opinas hay que agregar esto- entonces eso igual sirve mucho como para la reflexión pedagógica.

Entrevistadora 1: Claro, y ya pasando a la siguiente que tiene que ver con esto mismo es ¿cómo ustedes se comunican y se relacionan en el momento de la codocencia en el aula?

DR3, parr. 12: ¿Cómo nos relacionamos? Yo creo que con hartoo respeto, como les comentaba no es algo de que nosotros solamente planifiquemos y trabajemos la clase sino que también nos comentamos mucho sobre lo que hacemos, y hay cosas que de repente uno también en ciertas situaciones uno se ve superada y hay formas de actuar y hay formas en las que uno no sé, que otra persona lo puede ver a diferencia de uno.

DR3, parr. 13: O por ejemplo nuestros mismos trabajos DD3 me entregó muchas estrategias que yo no conocía y quizás yo también hice lo mismo con ella. O hay algo que quizás a ella le resultaba más incómodo y lo conversábamos y era como -ya no lo trabajamos de esta forma o vamos cambiando- yo creo que una mirada también como abierta a ciertas circunstancias porque yo no puedo imponer mi trabajo por sobre el de ella, entonces es todo conversable como -mira DR3 me parece que podríamos hacer esto- yo digo okay intentemoslo ya y vamos jugando como en eso, entonces yo creo que prevalece mucho el tema del respeto, de la empatía también, porque hay momentos en los que uno de repente no se encuentra al 100% y está tu otro compañero o compañera ahí apoyándote y eso también ayuda mucho ya, porque el hecho de de que ella me conozca también de saber así como quizás no se encuentra bien para hacer una clase voy yo a liderar, como esas cosas son importante al final.

DR3, parr. 14: Yo creo que con la DD3 me hice muy amiga, nos conocimos justo este año, nunca habíamos trabajado juntas y la verdad es que fue super bueno, ella también es como super abierta, escucha hartoo, es muy positivo eso.

Entrevistadora 2: Ya pasemos al otro objetivo Clau, el siguiente objetivo tiene que ver con poder caracterizar los climas de aula incluso que se puedan generar como respecto a esta codocencia, y la primera pregunta de este objetivo dice, desde el clima de aula ¿qué aspectos toman en consideración ustedes para abordar la diversidad?

DR3, parr. 15: Desde el clima de aula, yo creo que podría ser que es un curso super participativo, entonces el hecho de que todos quieran participar nos permitía a nosotros también poder apoyarnos entre más estudiantes y eso generaba también en el caso algunas frustraciones porque cuando no salían era como -no porque yo no salí, nunca salgo- y era como no si vamos uno a uno, tuvimos que emplear muchas estrategias igual, por ejemplo teníamos palitos o de repente teníamos ruletas, entonces para también bajar esa frustración que tenían los chiquillos por el tema de participar, empleamos ciertas estrategias que nos pudiesen ayudar para poder hacer las clases.

DR3, parr. 16: Lo otro igual es el trabajo en equipo nosotros siempre privilegiamos el hecho de que todos los chiquillos estuvieran trabajando en grupos de cuatro, de cinco o hasta seis personas y ellos se acostumbraron también a esa metodología, entonces no sé mensualmente nosotros hacíamos cambio y a veces estábamos ya a tope, con muchas cosas, se nos pasaban los cambios y ellos decían así como -ya profe nuestros cambios- y qué genial igual que lo pidieran porque la idea es que ellos interactúen entre todos no así como -ah yo solamente voy a tener mi grupito y este va a ser mi grupito por todo el año- entonces eso también les permitía conocer a los demás y eso también ayudaba el clima de aula, porque se daban cuenta que habían compañeros que les costaba más, a otros que les iba super bien, pero no era algo así como yo soy malo en esto como que necesito más apoyo en esta en esta situación y los otros eran como no yo me encuentro muy bueno en esta asignatura y puedo ayudar a otros, pero yo creo que hay que tener como un clima también que sea como de respeto.

DR3, parr. 17: Y que también nosotros como profes lo pudiesen visualizar el hecho de que nosotros conversáramos, que llegáramos a acuerdos, que nos vieran como interactuar juntas, y que ellos vieran que también podíamos trabajar en equipo, y no solamente con eso porque igual hicimos trabajos con otros profes entonces también ellos vieron que nosotras nos movíamos con otros profesores para hacer otras actividades con ellos mismos y como que se veía esto del trabajo en equipo, es un curso super participativo y yo creo que eso ayudó mucho al clima de aula.

DR3, parr. 18: Y también a conversar mucho, a dialogar mucho porque en sus momentos había muchos problemas con el fútbol ya, y yo decía así como -les quitó la pelota- ya llegamos punto así como -les quitó la pelota porque ya no hay caso se golpean no se pueden regular, ¿de qué forma?, si yo converso todos los recreos con ustedes lo mismo, perdemos clases entonces ¿cómo nos organizamos para que ustedes como puedan jugar sin golpearse?- y ahí aparecieron unas chicas que dijeron -profe pero nosotros podemos ser como observadoras, si vemos que alguien trata mal a alguien, le dice una mala palabra, un garabato, le pega o algo vamos poniendo cruces y a la tercera cruz se va del juego- porque no todos son los que golpean y es verdad, yo le dije ya -okay intentemoslo- entonces yo tenía tres estudiantes que bajaban con los chicos cuando jugaban a la pelota y observaban entonces llegaban después a la sala y me decían -profe pasó esto, pasó esto- y los chiquillos se acercaban así -profe yo dije una mala palabra pero una vez y luego nunca más- porque ya sabía lo que se venía entonces eso igual también ayudaba mucho a que ellos se pudiesen regular, y eso a mí me ayudó demasiado porque ya después las chicas dejaron de ir y ellos mismos como que aprendían a regularse, si sabían por ejemplo que si golpeaban a alguien no jugaban después en el partido siguiente o iban perdiendo esas cosas pero también eran conscientes como de lo que hacían, entonces se dio muchas veces.

DR3, parr. 19: O su organización el hecho de hacerlos trabajar en equipo yo me acuerdo una vez que estábamos en una, no me acuerdo qué clase era, parece que era de historia y estábamos haciendo un trabajo, el tema es que yo les comenté que por la cantidad de preguntas no iban a poder participar todos los estudiantes por grupo que a lo más iban a ser tres entonces ellos

empezaron a mirarse y fue como empezaron a jugar al cachipún y fue como -oh, se están organizando solos- así como para ver quién sale jugaron al cachipún o sacaron un papelito entonces dije -okay esto sirve- eso sirve el diálogo, el hecho de enseñarles a organizarse y que uno después lo vea para mí era satisfactorio, o sea se pusieron sin que yo les pidiera una organización, sin que ellos me alegraran, como que buscaron una solución para ese problema entonces yo creo que que sirve mucho.

Entrevistadora 2: Algo que nace de ellos finalmente

DR3, parr. 20: Sí nace de ellos, o sea cuando ellos empezaron yo les dije ya les dije -les doy 5 minutos, organícense, cuando tengan a las tres personas vamos con la actividad- y ahí todos ya tenían por equipo a tres personas que iban a salir y lo hacían de forma democrática igual o sea no es como -no tú vas a salir no más- no a ver cachipun, preguntamos quién quiere o quién no quiere, así, de verdad ese es un curso muy bacán

Entrevistadora 1: Super conscientes igual

DR3: Sí, son super inteligentes y buscan soluciones.

Entrevistadora 1: Ya mira pasando ya a la siguiente pregunta dice ¿de qué manera los equipos de co-docencia abordan estas diversas necesidades que pueden tener los estudiantes?

DR3, parr. 21: Ya yo creo que aquí nos apoyamos mucho por ejemplo con los equipos que tiene PIE igual, tenemos a la fonoaudióloga, a la terapeuta ocupacional, a la psicóloga, hicimos un trabajo, bueno es que yo no estoy muy a favor de que se saquen a los niños de la sala, ya si bien yo creo que es necesario pero no ponte tú de todas las horas que tienen en PIE que las saquen, sino que el trabajo se haga directamente en sala, y en eso me apoyó mucho DD3, entonces había momentos en que si lo sacaban que era durante las tardes, y habían otros en los que nosotros hacíamos clases y trabajábamos las actividades con los chiquillos.

DR3, parr. 22: Y me acuerdo que bueno con la psicóloga de PIE todos los jueves hacíamos un taller de psicomotricidad y también vinculado con alguna asignatura, ya sea lenguaje o matemática, con las tablas de multiplicar, con algunas lecturas, o con juegos cognitivos entonces esos talleres nos ayudaron mucho porque no era solamente enfocado a un estudiante y también trabajábamos mucho lo que era el trabajo en equipo, cuando les costaba de repente liderar algunos, u otros querían hacerlo siempre solos, eso nos apoyó y ese trabajo fue yo creo que duró todo el año, y hacíamos diversas actividades afuera, tenemos videos incluso, o el dentro de la sala con colores que se pusieran de acuerdo, que apoyaran al compañero, entonces yo creo que siempre fue viéndolo desde una perspectiva más general como que no solamente los estudiantes tenían alguna necesidad ya, sino que todo el curso y de alguna forma teníamos que apoyarlo, yo creo que de esa manera lo trabajamos harto y apoyándonos harto como con estos equipos que son multidisciplinarios.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo desde lo que son estrategias como desde emocional, desde lo sensorial ¿cómo lo abordaban ustedes?

DR3, parr. 23: Ah bueno en esos talleres se trabajó mucho eso porque hacíamos como, bueno el tema de las emociones teníamos un taller en específico o en orientación yo los trabajaba también harto, y ahí respecto a ciertas situaciones, ciertos videos, como enfocándolo mucho a situaciones reales o también lo que empleamos igual y que resultó bastante bien, eran crear situaciones entonces notabamos por ejemplo, en ciudadanía lo vi mucho, situaciones que ocurrían en el recreo y tenían que actuar y ver cómo lo solucionaban, y eso también era un un tipo debate para el curso para decir -oye yo hubiese hecho esto o no lo hubiese hecho- y les gustaba mucho así como participar de esas como actuaciones y cómo analizar también esas situaciones, ya así que eso sirvió bastante.

DR3, parr. 24: Y bueno lo sensorial lo trabajábamos mucho en el taller que hacíamos con la psicóloga y eran como, no me acuerdo el nombre, pero son como rutas que se hacen así como con diferentes materiales que los chiquillos se sacaban los zapatos como que corrían otros entonces fuimos probando con todo la verdad, con todo, tanto trabajo en sala como trabajo fuera del aula, así que yo creo que esas son como, de verdad empleamos muchas estrategias.

DR3, parr. 25: Yo creo que lo emocional se ve siempre, todas las clases por ejemplo DD3, siempre poníamos, nosotros tenemos, o sea tengo un método de trabajo que es como trabajar con estas diapositivas y siempre tener nuestra ruta de clase, que los chiquillos sepan que vamos a trabajar, estaban muy acostumbrados a eso, o sea ya uno dice el objetivo, vamos a abordarlo de esta forma, que creen que podemos trabajar a partir de eso, pero siempre estaba nuestra ruta de clase que nos ayudaba y que a ellos también les ayudaba a saber qué es lo que iba a suceder durante la clase, entonces se organizaba muy bien.

DR3, parr. 26: Y siempre nosotros vinculamos en todos los días las escalas de las emociones, ¿cómo te sientes tú? ¿cómo estás tú? ¿cómo te sientes hoy para partir? y que también ellos se vincularan un poco con nosotras porque en un momento era cómo se sienten ellos pero no nos preguntaban a nosotras ¿cómo estábamos?, entonces no es como solamente ver el tema emocional por parte de ellos sino que también hacer partícipes que ellos también tienen que preguntarle a las demás personas y yo también era mucho de expresar mis emociones con ellos.

DR3, parr. 27: O sea para la clase grabada chiquillas fue terrible, para mí fue terrible porque yo primera vez que tenía ese curso no sabía lo que estaba pasando entonces yo me acuerdo de que se me acercaba mi estudiantes me decían -profe tranquila si todo va a salir bien- entonces también como que mostrarles a ellos que nosotros también tenemos emociones, que a veces podemos estar molestos, que otras veces podemos estar triste, y lo tienen que ver igual porque la profe no siempre está feliz.

Entrevistadora 2: Sí, es verdad, ya vamos a pasar a la siguiente que dice, como aquí de aula ¿qué estrategias o prácticas ustedes llevan a cabo para la construcción de un clima de aula inclusivo?

DR3, parr. 28: Yo creo como equipo de aula poner como ciertas normas ya establecer normas es super importante porque ahí están los límites, tanto para nosotros como para ellos, entonces y yo creo que también está como el tema de la contención emocional, en las normas nosotros hacíamos por ejemplo qué es lo que uno puede hacer y qué es lo que no deberíamos hacer, tratábamos dentro de todo lo posible de no trabajar en base al NO, así como miren hay que tener cuidado con, por ejemplo yo todos sabían, ya era una cosa de cuando cada vez que llegaban estudiantes nuevos así como -no la profe tiene prohibido el tercer piso- porque el tercer piso están los estudiantes más grandes, porque hay peleas, porque no es un espacio seguro para ellos.

DR3, parr. 29: Entonces yo creo que en base a esas normas ellos también sabían lo que podían o lo que no podían hacer, las reglas que estaban que quizás había que recordarlas de vez en cuando y en base a eso también emplear como estrategias para poder llevarlo porque no siempre basta con solamente tener unas normas pegadas y decir -oye esto no se puede hacer- pero el diálogo también es súper importante, yo conversaba mucho con ellos y con ellas, como qué les parecía o incluso también que ellos comentaran sobre nuestras clases, sobre nuestras prácticas así como -ustedes qué les parece esta clase, qué les gustaría que nosotros integramos- no se a finales de semestre o a finales de mes hacíamos como una pauta de que a ellos les gustaría cambiar si tuviesen la posibilidad de cambiar algo como a las profesoras qué harían, que ellos también fuesen un poco más críticos ante ciertas situaciones sin pasar a llevar a otro y era algo que nosotros hacíamos constantemente y que eso igual ayudó mucho porque eran como cuestionaban eran estudiantes que cuestionaban, como por ejemplo no sé no los dejo salir a recreo pero -profe por qué no nos deja salir a recreo- a mí me gustaba eso no es como que se queden callados no más, así como no yo lo acepto, no, qué te cuestionen, que te pregunten, que te digan por qué pasan ciertas cosas y si no es así que también argumenten en torno a eso.

Entrevistadora 1: Y por ejemplo con cuando se presentaban conflictos entre ellos

DR3: ¿Entre ellos? ¿Cómo intervenía yo?

Entrevistadora 1: Claro como desde lo que es resolución de conflictos

Entrevistadora 2: Claro o ¿cómo lo hacían ustedes como dupla pedagógica con DD3?

DR3, parr. 30: Nosotras escuchábamos primero, se hacía se generaba como un tipo de así como de debate en la sala, porque nosotras igual nos molestamos de repente cuando había muchos conflictos entonces ya parábamos la clase, cuando íbamos entrando siempre pasaba después del recreo y teníamos a ciertos estudiantes que hablaban entonces a ver qué pasó, expliquen, ya cuando notamos que eran como algunos conflictos más internos entre dos compañeros, los abordamos afuera.

DR3, parr. 31: De por si el curso no era muy conflictivo pero si tenía un estudiante que era super complejo y que me costó hartoo hartoo hartoo mucho mucho yo de verdad que sufrí pero lo quiero un montón, lo quiero un montón, pero él tenía una vida complicada y cada vez que tenía algo en casa explotaban clases, en sala o le pegaba a alguien, y habían veces que era complejo como solucionar un conflicto entre ellos porque lo que él hacía no estaba bien y los compañeros empezaron a generar rechazo, entonces ahí también empezamos a intervenir con convivencia escolar, o sea que nos apoyaran porque ya llegó a un punto en el que uno ya puede emplear todas las estrategias chiquillas y ya no hay más, o sea un punto que ya uno colapsa, si bien éramos un equipo de aula, tres personas considerando también a la a la tía la asistente de aula, hay momentos en que ya uno no sabe qué más hacer porque no está bien que otro compañero le pegue, entonces ellos también se daban cuenta de eso.

DR3, parr. 32: Y habían otros conflictos que de repente no sé podría estar muy ocupada y yo decía -chiquillos estoy con muchas cosas ¿ustedes pueden resolver esto? ¿de qué forma lo pueden resolver?. O si se me acercaba me decía -profe-, me acuerdo una vez una estudiante se me acercó y me dijo -profe como que yo no me quiero juntar tanto con alguien- yo le decía pero está bien no siempre vamos a estar con las mismas personas, yo le decía por ejemplo con la profe DD3 compartimos acá pero yo salgo y voy a almorzar con otras amigas y eso pasaba mucho que entre mujeres se ponían celosas, yo les decía no que la idea era compartir entre todas que tampoco dejáramos a alguien solo, nosotros durante el año igual recibimos a varios compañeros nuevos y nuevas y el curso era bacán porque lo recibían y era como -ay un compañero, mira te enseño los baños- entonces yo creo que claro había momentos en que les costaba resolver conflictos, son niños y niñas pero les dábamos toda la oportunidad y el chance para que lo pudieran hacer por sí solos uno también ahí interviniendo un poco.

DR3, parr. 33: Yo me acuerdo que en una oportunidad A tuvo problemas con S, S le gritó y le dijo que la dejara tranquila porque quería concentrarse, entonces yo a ellos lo saqué de la sala y yo les dije -pero ¿qué pasó? ¿por qué reaccionaron así?- la A es autista, se puso a llorar y yo decía no entiendo qué ocurrió entre ellos dos que se habían puesto a pelear, en realidad el S le había alzado la voz, yo le dije que no era forma, me dijo pero es que -profe mire me pasa esto, me pasa que yo quiero concentrarme en su clase y la A todo el rato me pide que yo le vea sus dibujos y hay veces que yo no quiero ver dibujos- entonces yo dije okay, y ahí me voy a poner a hablar yo y el S va, mira la A y le dice -A no es que yo no quiera ser tu amigo, yo sí quiero ser tu amigo, pero yo necesito concentrarme, cuando tú te concentras yo no te molesto porque si no tú también te molestas, entonces yo no quiero hacerte sentir mal solo quiero que me des mi espacio-

DR3, parr. 34: Entonces yo creo que muchas de las cosas que hicimos con DD3 fue tratar de llevar al diálogo a que resolvieran por sí solos, que yo les decía imagínense que no existe ningún adulto y lo tienen que hacer ustedes, y eso nos ayudó y nosotras cada vez interveníamos menos, pero de eso se trata igual, de que ellos puedan hacerlo, son conflictos tan pequeños que pueden resolverlo y no podemos estar todo el rato nosotros cómo no te voy a prohibir esto, no es la idea,

que ellos vean soluciones, así que fue un trabajo igual grande el que se hizo con el curso, pero es un curso super potente muy potente.

Entrevistadora 2: Ya a ver pasemos a la siguiente que dice ¿cómo crees tú que sus dinámicas de codocencia inciden en la construcción de un clima de aula que va a favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes?

DR3: ¿Cómo creo yo que las dinámicas de codocencia...? ¿Como decía lo otro?

Entrevistadora 2: Inciden como en esta construcción de un clima de aula que va a ser favorecedor del aprendizaje de las y los estudiantes

DR3: ¿Cómo que impiden?

Entrevistadora 2: No, no, que inciden como que influyen en esta construcción

DR3, parr. 35: Ya yo creo que una cosa es que somos muy activas, muy activas, yo entiendo igual que de repente ya a finales de año uno está cansada que hay momentos que son como super críticos pero tenemos una mirada de cambio constante, no es como cuando de repente uno vea un profe que ya lleva 30-40 años trabajando y está chato del sistema, y que dice así como -no yo hago mi clase no más y no me preocupo de nada más- como que en nosotras yo creo que todavía está a pesar de que el sistema agota, y que colapsa, y llega como a un tope, todavía está esa posibilidad del cambio, a querer aprender más, a que ambas estudiamos cosas, que nos gusta cómo aprender, buscar información, como ver muchas estrategias, no sé nuestro Instagram era como estrategias de esto, buscábamos en internet, y es algo que todavía nos mueve, el hecho de querer como construir espacios que sean significativos para ellos y para ellas y siempre como desde la realidad de los chiquillos y las chiquillas, buscando más como teniendo altas expectativas, eso, no como -ay yo vengo a hacer clases y tengo que cumplir con esto- no, siempre con nuestro objetivo con algo que tengamos que cambiar, con algo que sea cuestionable pero que por ese lado como que esas dinámicas nos servían mucho somos personas super activas todavía no nos aburre la educación.

Entrevistadora 1: Por ejemplo cómo veían ustedes que esas dinámicas incidían como en lo que es el sentido de pertenencia de los chiquillos y las chiquillas

DR3, parr. 36: Yo creo que las formas de actuar de ellos y de ellas, así como en las formas también de participar, si nosotros trabajábamos con algo que los vinculaba a su comunidad la chiquillos así prendían, no sé ponte tu el tema de la escritura es un un tema igual pesado para los niños y las niñas porque no les gusta, pero nosotros tratábamos de llevar no sé si conocen como los talleres ARPA o actividades ARPA, me imagino que sí.

Entrevistadora 2: Sí, yo algo he escuchado

Entrevistadora 1: Yo no

DR3, parr. 37: Hay talleres a la escritura que son problemas que nacen como desde la realidad de donde ellos están, que se vinculan como con sus necesidades, como con lo que ellos quieren, sus intereses, y desde eso los lleva a escribir, nosotros hicimos muchas cosas, hicimos ponte tú cartas al director por situaciones que ocurrían en el colegio o el hecho de generar cómo estas dinámicas también, lo que yo destaco muchos de ellos es el tema de cuestionar, yo de verdad chiquillas que intenté con la DD3 de que fueran muy críticos, entonces si algo no les parecía, no se por ejemplo al recreo le quitaron 5 minutos, yo les decía -vaya a hablar con el director, vaya comunicarlo-, o pasan cosas listo usted dígalos y eso pasaba entonces yo creo que eso sí favorecía, sí se veía un cambio en ellos, muchos decían así como -profe que acá nosotros podemos hablar muchas cosas que en la casa no- entonces era como un espacio libre donde ellos pudiesen comunicarse -no profe es que en la casa nosotros no podemos comunicar esto-, -¿por qué?- les decía yo, -no porque somos niños- y les dije -¿y ustedes no tienen una opinión?- porque les dije claro de repente no podemos hablar sin saber les decía ustedes siempre tienen que estar informados, siempre tienen que ver lo que sucede, las partes pero si ustedes ya conocen por qué no podrían dar su opinión, entonces igual eso los llevaba mucho a cuestionarse ciertas cosas.

Entrevistadora 2: Existía el espacio

Entrevistadora 1: Pasemos a la siguiente, ya ahora sería cómo a partir de lo que es el último objetivo específico que tiene que ver con el identificar de manera influye su codocencia en lo que son los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, y en este sentido se pregunta, como equipo de aula ¿qué aspectos toman en consideración ustedes para diseñar lo que son las experiencias de aprendizaje?

DR3, parr. 38: Ya qué aspecto por ejemplo no solamente llevarlo a lo que es como un aprendizaje simbólico, no, también trabajábamos con mucho material concreto, notamos que a los chiquillos les gustaba mucho el juego entonces involucramos en las clases juegos, dinámicas, ya no sé hubiese sido bacán que todos tuviesen como su aparato tecnológico, su celular, para que pudiesen para poder jugar estos juegos que teníamos como no se el Kahoot, Wordwall, pero los llevábamos como a la sala y lo interactuamos con ellos a partir de un dispositivo.

DR3, parr. 39: Está el tema de los juegos, de sus intereses, cantantes, películas, desde ahí como en relación a lo que ellos necesitaban y lo que también nosotros queríamos como generar como un cuestionamiento a partir de eso, buscar mucho como los intereses y también a partir de las necesidades -qué necesita este compañero para poder trabajar en esta actividad- los chiquillos si bien notaban que de repente otros compañeros tenían otras guías u otro tipo de material nunca se cuestionó, una vez si nos preguntaron, una vez me preguntó así como en un momento X así como -profe usted quiere más a este estudiante- y yo así como pero -¿por qué?-, -porque siempre están con acompañándolo o están más tiempo con él- y eso igual a una la pone en jaque porque quizás si era nuestro estudiante favorito, pero también permitíamos que otros lo vieran, entonces era como -chiquillos ustedes ¿que creen, ustedes también ven eso mismo?-, -no profe que él necesita más apoyo, entonces ustedes tienen que estar ahí y como nosotros también podemos

apoyarnos-, yo le decía -cada vez que tú necesitas de mí ¿estoy o no para ti?- y me dice -sí profe-, yo le dije -a todos tratamos de darle un poquito y hay otros que requieren más-

DR3, parr. 40: Que yo creo que eso focalizarlo mucho como en sus intereses para poder generar una conexión con ellos y en la comunidad también cómo ese sentido de pertenencia también con su espacio que conozcan, que habiten como el lugar donde están, si están todos los días ahí tiene que ser importante ese espacio.

Entrevistadora 2: Pasamos a la siguiente, dice como equipo de aula ¿qué estrategias utilizan ustedes para el logro de los distintos aprendizajes de las y los estudiantes?

DR3, parr. 41: Ya el tema de los indicadores de evaluación o los objetivos estaban las PACI para los que están en el PIE, está el tema de las PACI y nosotros desde ahí abordamos los distintos objetivos que íbamos a trabajar con los estudiantes, y ese es un trabajo que no solamente lo ve DD3, lo veíamos en conjunto o sea vamos a hacer, vamos a generar esta PACI para este estudiante, esto van a ser los objetivos, lo comunicábamos, lo dialogamos también para saber si estábamos de acuerdo ambas porque yo decía -chuta yo creo que este estudiante puede más o sabes que no quizás hay que bajarle el nivel a este estudiante para que lo logre-

DR3, parr. 42: Los indicadores de evaluación que eran mencionados también con los chiquillos cada vez que nosotros, ellos sabían que todas las clases evaluamos y en los cierres teníamos distintas formas de poder como evaluar y autoevaluar su aprendizaje, entonces a partir de los indicadores nosotros establecíamos los objetivos y ellos también se podían ir evaluando si lograron o no, el hecho de también involucrarlos como en la parte como evaluativa ayudaba mucho porque eran conscientes a saber si estaban o no cumpliendo con lo que se solicitaba y no es como -ah voy a poner que sí a todo porque quiero un siete- sino que también nos ayudó a hacerlos conscientes de su proceso de aprendizaje, entonces claro al comienzo era como -no yo sí logré todo esto- y era -ya vamos parte por parte tú de verdad lograste esto, de verdad sientes que cumpliste al 100% este objetivo que pudiste realizar la actividad como tal- y era como -ah no profe- y al final en los otros trabajos los chiquillos se acercaban decían -ya profe aquí está mi evaluación- y comentaban igual así como -yo quizás necesito más apoyo de esto- y entendían igual que nosotros evaluamos todas las clases y que también esto fuese como un tema dialogado porque ellos se daban cuenta que así podíamos ayudarlos.

DR3, parr. 43: Por ejemplo en evaluaciones tipo prueba, que la verdad eran muy pocas, ellos igual no se copiaban porque sabían que al fin y al cabo como que no era algún beneficio para ellos, sino que teníamos que ver a quién le costaba y desde ahí apoyarlo, no es como algo como una sanción así como -oye tú vas a hacer esta prueba y va a ser punitivo-, no, era como de qué forma nosotros podemos ayudar desde ese ámbito, entonces eso igual nos ayudó bastante por lo menos en la parte así como de conocer su proceso de aprendizaje el tema de la evaluación

Entrevistadora 1: Claro, como monitoreo y evaluación

DR3, parr. 44: Sí constante, y eso que igual es complejo porque eran 30 estudiantes, entonces de repente tomamos más tiempo y lo otro que hacía es que me gusta vincular mucho las clases, entonces lo que hacíamos lenguaje yo quizás lo podía también estar trabajando en ciencias o en artes, y los chiquillos veían como ese enfoque multidisciplinario, como la transdisciplinariedad entre todas las asignaturas, como que daba lo mismo en qué asignatura estuviera yo, podía haber estado evaluando lenguaje, o podría haber estado evaluando artes, y eso también era como -aquí estamos viendo todas las asignaturas-, no es como algo fragmentado sino como que todo estaba como organizado para que tuviese una conexión porque al fin y al cabo los chiquillos van a salir, van a estar en sus casas y no están viendo el mundo como lenguaje, matemática, ciencias, se ve en una totalidad entonces también entender el contexto así.

Entrevistadora 1: Pasemos no más a la siguiente, que tiene que ver con ¿de qué manera ustedes como equipo de aula abordan lo que son las situaciones desafiantes aprendizaje?

DR3, parr. 45: Yo creo que a partir de la reflexión pedagógica constante chiquillas, o sea no únicamente en las clases que eran así como positivas, sino que en todas cuando nos sentíamos como decaídas, cuando sentíamos que algo no salía, era como a ver qué pasó y de repente quizás no era solamente por nosotras o por lo que llevábamos, sino que también dependía mucho del ánimo de los chiquillos, éramos súper conscientes de eso, había momentos ya a final de año que estaban agotados y que llegaban a la sala después del recreo me decían -profe si vemos una película o si podemos salir un rato- y eso era algo que nosotras, por lo menos con DD3 lo permitíamos, será como ya hagamos esto, o sea yo no puedo pasar tampoco por encima del sentir de ellos y de ellas, ¿cómo voy a hacer una clase si no se encuentran bien? y que es lo mismo para nosotras, entonces ante momentos desafiantes era conversar, ver qué pasaba y aprender también de aquello, o sea no vamos a hacer una clase si la mitad del curso está cansado.

DR3, parr. 46: O si se presenta algún problema poder parar también la clase para poder resolverlo, y hacerlos parte de eso, porque o si no como que todos quedan así como -qué pasa-

Entrevistadora 2: Claro, sobre todo ustedes que llevaban como esa estructura de la que hablas tú como algo tan rutinario de ya tener esta rutina de clase, el que pase algo también lo desestabiliza me imagino.

DR3, parr. 47: Nosotros nos damos cuenta de repente, yo no ponía la fecha y era como -profe la fecha- yo no ponía el objetivo el y era -profe el objetivo-, -profe por que hoy día la ruta es tan corta-, siempre tenía no sé el inicio activación de conocimientos previos, lectura, un trabajo alguna actividad, juegos, entonces ya sabían en qué etapas también íbamos, y con los estudiantes que son autistas eso era bacán porque ellos planificaban su clase, sabían el paso a paso, así que yo creo que esas eran algunas de las estrategias que utilizábamos con DD3

Entrevistadora 2: Vamos a pasar a la siguiente, que igual tiene que ver un poquito con lo que nos mencionaste que es, como de la coordinación como equipo ¿de qué manera ustedes

monitorean y evaluar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes? Como a lo mejor si es que hay algo más que agregar como más de lo que nos dijiste.

DR3, parr. 48: Las evaluaciones las revisábamos juntas, si a alguien le iba muy mal yo no ponía rojos, lo que hacíamos era repetir esta evaluación y en esos casos me ayudaba mucho DD3 porque los sacábamos de la sala, cuando estudiantes no alcanzaban a terminar quizás su evaluación, DD3 los llevaba la sala, a otra sala para poder finalizarlo, de verdad que evite y evitábamos que los chiquillos quedarán como con un dos o con una mala nota sino como que terminaran bien su proceso, muchas veces repetimos evaluaciones o hacíamos previo a la evaluación hacíamos como cuestionarios, como juego de preguntas, que estuvieran preparados para algo, entonces yo creo que eso igual nos servía mucho para monitorear y ver los avances, porque hay veces o hay situaciones en que los chiquillos se ponen nerviosos o nerviosas y necesitan otra oportunidad.

Entrevistadora 2: Claro

DR3, parr. 49: Pero de esa forma monitoreábamos y lo hacíamos las dos, en las evaluaciones estábamos juntas, le tocará o no conmigo, ella iba conmigo y nos acompañábamos y observábamos de que forma también ellos respondían o quien necesitaba más apoyo.

Entrevistadora 1: Yo creo que ya pasamos a la última y dice, según tu experiencia ¿de qué manera inciden las dinámicas de co-docencia los procesos de aprendizaje y de desarrollo estudiantil?

DR3, parr. 50: Ahí te escuché, miren yo creo que las experiencias colaborativas son lo máximo, yo aprendí esto en el peda partimos, iniciamos con esto, con este proyecto desde prácticas colaborativas y yo los encuentro muy significativos, tener a un, a una docente PIE acompañandote y también como dándote estrategias para abordar a la diversidad, yo lo encuentro fabuloso, porque hay cosas que de repente uno no sabe como profe de educación general pero va aprendiendo en el camino de qué forma poder llevar como distintos métodos de aprendizaje, es como un apoyo constante, o sea, yo creo que a veces, claro, muchas personas en el aula, sí, es como un poco incómodo pero también son apoyo para poder ver otras realidades, otras formas de poder trabajar

DR3, parr. 51: Ya, y esto también lo hacíamos con Docente C, que es un profe matemática, que él entraba también con sus conocimientos matemáticos, abordar desde otra forma, desde otra perspectiva las matemáticas y eso también ayudaba muchos que los chiquillos tuvieran como una diversidad en el aprendizaje, o sea, el aprendizaje si yo estoy tratando de llevar un aprendizaje que sea entre entre grupos colaborativos, porque uno aprende más así, yo también tengo que emplearlo.

Entrevistadora 2: Claro.

DR3, parr. 52: Ya, y eso va también acompañado de dialogar con más profes, de hacer un trabajo como multidisciplinar y yo creo que es súper positivo. Ya, y el hecho eso de que hacer prácticas donde esté una docente PIE hoy sería sensacional que fuese así una docente PIE pero siempre, en todas las, en todas las horas no solo lenguaje y matemática, yo creo que tiene que estar en toda la malla pero es algo que, no sé, yo creo que estamos aún lejos de esa posibilidad pero igual para mí es muy significativo, yo los valoro un montón con las personas que yo he trabajado como, eh, docentes PIE, como practicantes también PIE, de verdad son bacanes, son muy bacanes.

DR3, parr. 53: Así que ojalá que en otros colegios también se emplee de esa forma yo sé que, ahí no sé, antes las docentes con suerte entraban a sacar estudiantes y esa era la mayor intervención que teníamos, entonces yo creo que está bien el cambio de que ellas sean partícipes en el aula, de que sean profes que ellas también aprendan de las cosas que tenemos nosotras y que yo aprenda también de ella, eso para mí yo creo que es super importante me gustan mucho las, las experiencias colaborativas y si se incluyen más profes también.

DR3, parr. 54: O sea, el hecho, hay que cuestionar nuestras prácticas, hay cosas que estamos haciendo bien y hay otras cosas que quizás deberíamos cambiar pero no todos son así, no todos abren las puertas de sus salas

Entrevistadora 2: Es verdad, sí y por ejemplo, eh, esta, como desde esta mirada que tienes tú un poco ¿Cómo visualizas como el, como la respuesta quizás que dan los chiquillos y las chiquillas a esto?

DR3: ¿A qué cosa?

Entrevistadora 2: Como a quizás tener esta colaboración dentro de la sala como ¿De qué manera repercuten ellos también en cuanto, no sé, puede ser a lo social a lo cognitivo, en cuanto a sus formas de relacionarse?

DR3, parr. 55: Yo creo que va en lo social también, en las forma de relacionarse, no, es como lo que les decía, yo no les voy a pedir a ellos que trabajen en grupo si no me ven a mí trabajando en equipo también, o sea, si yo le estoy pidiendo algo a ellos, yo también lo tengo que hacer y eso se veía, lo veían con otros profes, por ejemplo Docente C, que entraba de vez en cuando a las clases de matemáticas ¿Y qué pasaba? Los chiquillos me decían: “Profe, nos enseñó esto que usted nos había enseñado pero de otra forma pero también lo entendimos” o trabajamos en equipo, en duplas cuando nos ven como la profe cree esto y este profesor cree esto otro y también permitir como un poco en un juego también, de estar como en otra posición con el otro profesor yo decía “No, yo no estoy de acuerdo con eso” y se veía como una discusión también en donde están las habilidades sociales, o sea, yo puedo tener un, puedo tener mi perspectiva, la otra persona puede tener la otra y eso también es válido.

DR3, parr. 56: El tema del del respeto, eso se veía, es un curso yo creo que se acostumbró a trabajar en equipo y a verlo también, es que son dinámicas que uno va empleando o con otros profes también o cuando ellos nos ven por ejemplo compartiendo con más profesores, sí, eso igual sirve hartito.

Entrevistadora 1: Se van nutriendo ellos también.

DR3, parr. 57: Sí, sí mucho, mucho deja de ser todo como tan individualizado o las conexiones, no sé, yo soy muy amiga de la profe del cuarto básico, entonces muchos se juntaban también con compañeros del cuarto básico, eso igual se daba y creo que ahí ayuda mucho el tema de las habilidades sociales y generar lazos con los demás. Así que eso chicas.

Hoja de Ruta trabajo Memoria 2024

Memorista: Tamara Alvear y Claudia Carvajal

Profesora Guía: Rosa Nilo Cea

Fecha	Objetivo-meta	Compromisos-Tareas
I Etapa Planteamiento del problema e inscripción memoria		
08/03/2024	Dar inicio al proceso de construcción del trabajo de memoria	<ol style="list-style-type: none">1. Realizar revisión bibliográfica.2. Establecer título, síntesis problema de investigación, preguntas de investigación y objetivos.3. Elaborar primera matriz de coherencia.
25/04/2024	Revisar coherencia de objetivos y problema de investigación	<ol style="list-style-type: none">1. Asistir a reunión con profesora tutora para observación de título, objetivos y síntesis del problema de investigación en matriz de coherencia.2. Optimizar coherencia de objetivos y síntesis del problema de investigación.
27/04/2024	Ajustar últimos detalles para inscripción de memoria	<ol style="list-style-type: none">1. Revisar correcciones de título, objetivos y problema de investigación.2. Completar matriz de investigación definitiva
30/04/2024	Inscribir memoria	<ol style="list-style-type: none">1. Completar formulario de inscripción.2. Completar hoja de ruta trabajo memoria.
23/08/2024	Desarrollar problemática	<ol style="list-style-type: none">1. Problemática completa2. Hacer mapa conceptual3. Carta gant
27/09/2024	Optimizar problemática	<ol style="list-style-type: none">1. Añadir conceptos internacionales de inclusión y algunas políticas públicas nacionales.
II Etapa Construcción Marco Conceptual		
27/09/2024	Enriquecer Mapa	<ol style="list-style-type: none">1. Modificar mapa2. Terminar marco conceptual con respecto a mapa

		<p>modificado</p> <p>3. Avanzar en marco metodológico</p>
25/10/2024	Revisión de mapa y marco conceptual terminados	En proceso de revisión
III Etapa Construcción Marco Metodológico		
25/10/2024	Primera revisión marco metodológico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir criterios de selección escenarios 2. Disminuir desarrollo conceptual 3. Sintetizar información 4. Revisar guía de investigaciones 2016, apartado metodología 5. Añadir plan de análisis 6. Realizar mapa organizativo
04/11/2024	Revisión marco metodológico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundizar sobre el análisis 2. Revisar criterios de rigor 3. Reordenar información respecto a los escenarios y/o sujetos a investigar
IV. Construcción Instrumentos Recolección de Información		
04/11/2024	Inició construcción de instrumentos de recolección	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructurar preguntas más abiertas 2. Desarrollar matriz con preguntas de investigación, objetivos, preguntas de entrevistas y 2-3 tópicos emergentes 3. Construir pauta de observación con indicadores claros (ministerio de educación) 4. Comenzar búsqueda de centros 5. Realizar cartas de presentación y consentimientos para los escenarios
08/11/2024	Revisión instrumentos de recolección de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión solicitud de validez 2. Enviar solicitud de validez a experto 3. Revisar cartas de presentación 4. Contactarse con los centros

		seleccionados
V. Análisis de los Resultados		
10/01/2025	Estructuración y organización del proceso de análisis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar la información recopilada en matrices 2. Dar inicio al proceso de análisis
20/01/2025	Revisión matrices	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los significados realizados de los extractos seleccionados de las entrevistas 2. Revisar y discriminar las citas seleccionadas 3. Realizar análisis descriptivos e interpretativos
05/03/2025	Revisión de análisis descriptivo e interpretativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y optimizar los análisis descriptivos e interpretativos 2. Realizar las conclusiones 3. Se fija fecha de primera entrega de la memoria.
VI. Conclusiones		
31/03/2025	Retroalimentación del escrito final tras primera entrega oficial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar marco conceptual 2. Optimizar el marco metodológico 3. Optimiza análisis descriptivo, utilizando las decodificaciones correspondientes y cambiando el enfoque 4. Profundizar el análisis interpretativo, de acuerdo a cambios en análisis descriptivo. 5. Revisar conclusiones. 6. Se establece entrega final para el día 07/04/2025

ESCUELA 1							
Objetivos	Categorías	Subcategorías	Unidad de análisis: Entrevista	Significado			
1º Objetivo específico Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Co-docencia	Rol docente	Nosotros tratamos de alguna manera de que los niños comprendan que cualquiera de los dos profesores que está en el aula son profesores y tienen el derecho de la toma de decisión, quiere decir que si yo doy una instrucción, el DR1 jamás va a desautorizar la instrucción que yo doy o viceversa (...). (DD1, párr. 5, pág. 2).	En otros términos, se promueve que los/as estudiantes comprendan que ambos docentes dentro del aula son profesores con la misma facultad para la toma de decisiones, es decir, si alguno de los/as docentes emite una instrucción, nunca se desautoriza.			
			Uno ya se vuelve más el apoyo en el tema de manejo conductual (DD1, párr. 8, pág. 2).	La docente diferencial menciona convertirse más en un apoyo del abordaje conductual dentro del aula.			
		Relaciones en la co-docencia	Yo creo que por los años que llevamos con DD1, no es tan complejo porque no hay muchas cosas que ella me pueda quitar o que yo le diga que no, esto no lo hagamos, hay como un clima de acuerdos, sin hablarlo ya tenemos más o menos visualizado lo que se puede trabajar con los niños. (DR1, párr. 24, pág. 6)	Debido a los años de experiencia trabajando de manera conjunta, la dinámica docente no resulta especialmente compleja, puesto que existe una relación profesional caracterizada por un clima de acuerdos implícitos, donde ya se encuentra visualizado el trabajo con las y los estudiantes, sin la necesidad de estipularlo verbalmente con anterioridad.			
			O sea, me refiero a como es la dinámica de nosotros de trabajo, bueno, nosotros generalmente tratamos de bromear bastante y llamar la atención de los chiquillos desde la broma, desde la interacción, desde la risa, (...) y a la final igual vamos avanzando los contenidos de la clase pero en general es como que está esta complicidad de trabajar en equipo y de hacer como un ambiente más ameno en la sala de clase, así al menos nos relacionamos nosotros. (DD1, párr. 13, pág. 3)	En la dinámica de trabajo se busca captar la atención de las y los estudiantes a través del humor, las bromas y la risa, mientras de todas formas van avanzando en los contenidos curriculares. De esta manera, la complicidad entre docentes construye un ambiente más ameno al interior del aula.			
		Trabajo colaborativo	Para mí, en lo personal, es bastante importante de que participen en el aula, que haya una co-docencia, porque solo no lo podría hacer, porque te vuelvo a decir yo no trabajo con 20 alumnos sino que estoy trabajando con 40 alumnos entonces es muy difícil mantener el orden y más encima hacer un trabajo personalizado con cada uno de ellos, (...) entonces hay que buscar un equilibrio y el equilibrio creo que está dado por la co-docencia (DR1, párr. 43, pág. 10).	Para el docente, es de suma importancia la participación en el aula de otro/a docente a través de la co-docencia, porque al gestionar una clase con 40 estudiantes, se hace prácticamente imposible llevar a cabo un trabajo personalizado y mantener el orden. Por ello, se vuelve fundamental buscar el equilibrio que entrega la co-docencia.			
			En realidad la co-docencia que nosotros hacemos es colaborativa, o sea, él explica la clase y yo trato en algunas instancias también de participar y de explicar de otra forma, para que los chiquillos entiendan de manera más concreta pero se hace difícil en estos contextos, es un poco más complejo por la, como te digo, la cantidad de niños por sala (DD1, párr. 6, pág. 2).	Se considera que la co-docencia que se ejerce es colaborativa. El docente regular guía la clase y la docente diferencial intenta aportar en ciertos momentos para explicar el contenido de distintas maneras, con el fin de que los/as estudiantes aprendan de manera más concreta, lo cual, se torna difícil dados los contextos y la cantidad de estudiantes por aula.			
		Gestión pedagógica	En los equipos de aula en la mañana, en los pasillos, porque el DR1 no tiene horas PIE, él no tiene horas de planificación PIE. Entonces, en realidad lo que hay es de la buena voluntad de los profesores de matemática, del profesor de matemática, porque aquí ellos no tienen horas para esto pero la co-docencia (DD1, párr. 1, pág. 1)	Los/as docentes se coordinan en los equipos de trabajo de aula durante las mañanas, o en los pasillos, ya que el docente regular no dispone de horas asignadas para el trabajo con el Programa de Integración Escolar, ni tiempos destinados para la planificación conjunta. Por lo tanto, la co-docencia depende principalmente de la disposición y buena voluntad de los/as docentes.			
			En realidad es re-poco lo que se hacen diversificación acá, acá nosotros vamos adecuando más que nada objetivos, porque hacer una clase diversificada igual es complejo por el tema de la cantidad de niños por sala, los materiales, tiempo espacio y también conocimientos igual, los profs hacen mucho rato acá en esta comuna que no se hacen ningún tipo de capacitación de nada (DD1, párr. 4, pág. 2).	Principalmente se trabaja mediante la adecuación de objetivos y escasamente se pone en práctica la diversificación dentro del aula. Pues para llevar a cabo esta última, se presentan dificultades como la cantidad de estudiantes por curso, la disponibilidad de recursos, las limitaciones de tiempo y espacio, y perfeccionamiento docente, ya que dentro de la comuna no se han realizado capacitaciones docentes desde hace bastante tiempo.			
		2º Objetivo específico: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria	Clima de aula	Relaciones interpersonales	Ser lo más ameno con los alumnos, que no los miren como un ser superior que está adelante, sino que miren como alguien que le está enseñando más, que haya un sentido de amistad, que exista un lazo de amistad en donde ellos pueden confiar y decirnos las cosas que le afectan. No el profesor que está ahí delante y yo soy el que mande y se hace de esta forma, no, (...). (DR1, párr. 32, pág. 8)	Fomentar una relación cercana con los/as estudiantes, de manera que no perciban al docente como un ser autoritario, sino como un ser que guía sus aprendizajes y con quien puedan establecer una relación de confianza, en donde se sientan cómodos para compartir sus inquietudes.	
				Sentido de pertenencia			
Diversidad	Transversalmente se está hablando del buen trato, del buen trato, del respeto a la diversidad, del respeto que hay personas que no necesariamente va a ser igual a la otra persona, que todos somos distintos, que todos tenemos formas distintas de aprender, que todos tenemos formas distintas de procesar la información, por decirlo así, obviamente con palabras más aterrizadas para un lenguaje de un niño de quinto básico. (DD1, párr. 16, pág. 4)			Se educa en cuanto al respeto de la diversidad de manera transversal, explicando con un lenguaje apropiado al ciclo vital de los/as estudiantes que todas las personas son diferentes.			
Convivencia escolar	La prevención, generalmente pasa el primer conflicto y después se aborda al tiro, pero cuando hay dificultades mayores, eso ya pasa a nivel de profesor tutor y si es inspectoria general y de ahí a convivencia escolar. (DD1, párr. 25, pág. 6)			Principalmente la prevención de conflictos se focaliza en la resolución de los problemas de manera inmediata. Sin embargo, cuando se complican las situaciones, se elevan al docente tutor, luego a inspectoria general, y por último a convivencia escolar.			
3º Objetivo específico Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana	Aprendizaje	Desarrollo cognitivo	También, por ejemplo el DR1 a veces es muy teórico para explicar las cosas y yo veo que me miran con cara de ¿Qué hago? y yo trato de hacerlo más práctico y cotidiano, por ejemplo, para que entiendan mejor, lo contextualizo más a su realidad, por decir, que es lo mismo que explicó el DR1 pero yo lo estoy explicando de otra manera para que entiendan o doy la instrucción más en general (DD1, párr. 50, pág. 11).	En ocasiones, el docente regular realiza la explicación de los contenidos de manera muy teórica, lo que genera confusión en los/as estudiantes, evidenciándose en sus expresiones. Por lo que, para facilitar la comprensión de aquello, la docente diferencial realiza explicaciones más prácticas y contextualizadas a situaciones cotidianas, generando una explicación o instrucción de otra forma.			
		Desarrollo social					
		Desarrollo emocional	Que yo creo que estamos coordinados ya, porque conocemos a los niños que requieren más de lo emocional que lo académico, ya conocemos la figurita cuando llega con su carta dependiendo es como llegue entonces es cómo se va a abordar, entonces si tienes que tomarlo de una parte más sensitiva, tienes que acercarte a él, darle un abrazo, se lo vas a dar, no hay ese rechazo, de yo soy el profesor y tu eres el alumno (DR1, párr. 47, pág. 10)	Se presenta una coordinación entre docentes, ya que se tiene conocimiento de los/as estudiantes que requieren mayor acompañamiento emocional por sobre lo académico. Los/as docentes logran identificar el estado emocional de los/as estudiantes, reconociendo las señales en ellos/as, y a partir de aquello, se determina como abordar y atender la situación.			
		Evaluación	Lo que pasa es que los PAI y los PACI tienen su chequeo y lo vamos viendo desde las notas, nosotros tenemos que hacer un registro de notas, entonces yo ahí me voy me voy percatando "Oye DR1 ¿Porque está tan bajo este?" Hay que hacer una remedia, se aplican remediales, lo ideal de este, en general, a nivel comunal, es que los niños con necesidades como tienen un PAI y un PACI que justifica la adecuación y la evaluación diferenciada, evitar que los chiquillos PIE tengan rojos, porque claramente si hay un PAI y hay un PACI, la idea es que los chiquillos vayan aprendiendo de manera paulatina y vayan aprendiendo de acuerdo a lo que ellos necesitan (DD1, párr. 45, pág. 10).	Se realiza una evaluación del Plan de Adecuación Curricular Individual y el Plan de Apoyo Integral de cada estudiante, registrando las calificaciones correspondientes y consultando en el caso de encontrarse descendidas. Al presentarse dicha situación, se generan evaluaciones remediales con el fin de cumplir con lo estipulado a nivel comunal sobre el impedimento para reprobación a quienes pertenecen al Programa de Integración Escolar, ya que se explica la presencia de adecuaciones orientadas en el aprendizaje estudiantil de acuerdo a sus necesidades.			
		Diversificación y evaluación	Entonces los objetivos generalmente son cuando tenemos estos niños con mayores dificultades, son individualizados y son hechos para estos niños, por eso estos niños tienen PACI, tienen un PACI y un PAI, ya, porque va de acuerdo a las necesidades que ellos tienen, eso es lo primero, saber desde dónde partir, generalmente las actividades son individualizadas, o sea el DR1 tiene tres o cuatro manojos de actividades para cada curso, el anda con guías para todos. (DD1, párr. 32, pág. 7)	Principalmente los/a estudiantes que presentan mayores desafíos de aprendizaje, cuentan con un Plan de Adecuación Curricular Individual y Plan de Apoyo Integral, los cuales se confeccionan en función de las individualidades y necesidades de cada estudiante en particular. Además, las actividades son personalizadas, pues el docente regular dispone de distintas alternativas de trabajo en sala.			

ESCUELA 1				
Objetivos	Categorías	Tópicos	Indicadores	Observaciones
Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Co-docencia	Dominio del saber	Generalmente los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica	Tras dos observaciones en el aula, se visualiza que en su mayoría, el/la docente regular guía la clase, mientras el/la docente diferencial realiza monitoreo y explicaciones individuales según los requerimientos estudiantiles, donde explica parte del contenido de una manera adaptada a las necesidades de sus estudiantes. (Observacion Escuela 1)
		Dominio del saber y saber hacer	En ocasiones los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje	Durante las intervenciones, se visualiza que el/la docente regular principalmente utiliza el modelamiento de los ejercicios en la pizarra, mientras que el/la educador/a diferencial lleva a cabo el monitoreo dentro del aula. (Observacion Escuela 1)
			En ocasiones los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante	En ambas observaciones, se utilizan mayormente materiales como plumón, pizarra y guías de trabajo durante la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, en el transcurso de la segunda observación se realizan apoyos pictóricos por parte de el/la docente regular. (Observacion Escuela 1)
		Dominio del saber hacer	Generalmente los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente	En ambas observaciones se lleva a cabo una anticipación del contenido a trabajar durante la clase y se recuerdan los contenidos visualizados anteriormente, realizando en variadas ocasiones preguntas de metacognición. Principalmente esto se lleva a cabo en un inicio de las clases, junto a un desafío propuesto por el/la docente regular. (Observacion Escuela 1)
			No se observa que los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica	En ambas observaciones, se visualiza mayormente a el/la docente de asignatura guiar la clase, realizando las explicaciones, escribiendo en la pizarra, solicitando participación a los/as estudiantes, monitoreando la experiencia, etc. Mientras que el/la educador/a diferencial interviene en menor medida, llevando a cabo mediación del comportamiento y monitoreo de la experiencia. (Observacion Escuela 1)
		Dominio del saber, saber hacer y saber ser	No se observa que los/as docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia	En ambas observaciones, los/as docentes entregan material adecuado para determinados/as estudiantes, donde se les presentan ejercicios personalizados y se les entregan mayores apoyos en comparación con el resto del curso. (Observacion Escuela 1)
			Siempre los/as docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes	Durante la observación de las experiencias pedagógicas se visualiza que los/as docentes toman decisiones en conjunto, por ejemplo, en ambas observaciones se presentaron situaciones en las que los/as docentes realizaron cambios de puesto de ciertos estudiantes ante conductas desafiantes o toman la decisión de enviarlos/as a inspectoría. (Observacion Escuela 1)
		Dominio del saber ser	Generalmente usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.	A partir de las observaciones realizadas, los/as docentes se comunican mayormente de manera verbal y mediante signos definidos por bromas internas, donde ríen y generan una dinámica de humor con sus estudiantes. (Observacion Escuela 1)
			Siempre los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par	En reiteradas ocasiones, durante ambas intervenciones observadas, se visualizo como los/as docentes conversaban, reían y bromeaban en conjunto. (Observacion Escuela 1)
			Siempre los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	En todo momento de las dos observaciones, los/as docentes aceptan las intervenciones del otro, lo cual es posible evidenciar en la entrega de espacios de participación que se dan entre sí. (Observacion Escuela 1)
Dominio del saber ser	Generalmente los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).	En ambas observaciones se evidencian situaciones con un estudiante en particular, en la primera instancia este estudiante se encuentra durmiendo y los/as docentes deciden dejarlo descansar. Luego, en la segunda ocasión, el/la docente diferencial se acerca a él y le menciona que una vez que haya terminado de comer comenzaran a trabajar. (Observacion Escuela 1)		
	En ocasiones los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.	Tras la observación en aula, se visualiza que los/as docentes constantemente se encuentran hablando al mismo tiempo para abordar las diversas situaciones desafiantes que se presentan con el curso, de manera que en muchas ocasiones se interrumpen. (Observacion Escuela 1)		
2º Objetivo específico: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria	Clima de aula	Dominio del saber ser	En ocasiones existe una dinámica de colaboración entre pares, desde un apoyo mutuo y empatía.	En ambas observaciones se presentaron momentos en que las y los estudiantes generaban acciones como abrazos entre amigos/as y compartir materiales. Sin embargo, constantemente existe un alto nivel de ruido al interior del aula y los/as estudiantes se golpean reiteradamente a modo de juego. (Observacion Escuela 1)
			No se observa que los/as docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.	En ninguna de las dos observaciones llevadas a cabo se pudo distinguir la entrega de refuerzos positivos. (Observacion Escuela 1)
			No se observa que se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.	En las intervenciones observadas se evidencia que constantemente se genera ruido ambiental dentro de la sala, debido a conversaciones de las/os estudiantes, además en los espacios de participación otorgados por los/as docentes responden gritando y se interrumpen unos/as con otros/as. (Observacion Escuela 1)
			En ocasiones todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.	En ambas observaciones se presentó un aula con alta contaminación auditiva, donde en ocasiones los/as estudiantes se golpeaban mutuamente a modo de juego, además de interrumpirse constantemente unos/as con otros/as, a excepción de determinados momentos en la segunda observación, que se definieron por bromas docentes que generaron un relacionamiento respetuoso entre docentes y estudiantes (Observacion Escuela 1)
			Generalmente los/as presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.	En ambas observaciones no se visualizaron comentarios denostativos en cuanto a la diversidad del grupo curso. Sin embargo, se visualiza una normalización del relacionamiento mediante golpes, que el curso considera como juego. (Observacion Escuela 1)
			Generalmente los/as docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.	A partir de las visitas al interior del aula, se pudo percibir que los/as docentes realizan un monitoreo constante de los procesos de aprendizaje, presentando una atención hacia sus necesidades cognitivas, en cuanto a la comprensión del contenido. Asimismo, se destaca la presencia de la figura de la docente diferencial, siendo quien mayormente se moviliza al interior del aula para abordar de manera individual a los/as estudiantes, a quienes observa, escucha y apoya en lo que requieran, incluso en cuanto a la facilitación de útiles escolares. (Observacion Escuela 1)
		Dominio del saber ser y saber hacer	En ocasiones el aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.	En cuanto al espacio educativo, se observan recursos visuales que hacen referencia a las normas dentro del aula, en la pared principal sobre la pizarra, y se estipula un espacio para cada asignatura, sin embargo, no se percibe el uso de ese espacio, presentando una baja estimulación visual el aula. (Observacion Escuela 1)
			Generalmente los/as docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.	En ambas observaciones se visualiza que el/la docente regular constantemente invita a las/os estudiantes a participar de la experiencia de aprendizaje, invitando a que resuelvan los ejercicios en la pizarra de manera conjunta con él. Sin embargo, no se presentan espacios democráticos de diálogo como curso. (Observacion Escuela 1)
			No se observa que los/as docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.	En ambas observaciones se evidencio que reiteradamente el/la docente regular llama la atención a los/as estudiantes elevando su voz y realizando amenazas de sanciones, como -te vas a ir a inspectoría-, -te vamos a cambiar de puesto-, etc. (Observacion Escuela 1)
			En ocasiones los/as docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.	En ambas instancias de observación los/as docentes no realizaban una mayor prevención de los conflictos al interior del aula, pues, se generaba una dinámica donde los/as estudiantes expresaban conductas desafiantes y se les reprochaba con amenazas de enviar a inspectoría. Sin embargo, en ocasiones se llevaron a cabo cambios de puesto a ciertos estudiantes, anticipando una posible conducta inadecuada al contexto de aula. (Observacion Escuela 1)
Dominio del saber hacer y saber	En ocasiones el aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.	Dentro del aula se percibe un espacio reducido para la cantidad de estudiantes que conforman el grupo curso, cada uno/a cuenta con su lugar, sin embargo, estos están inmediatamente puestos luego del otro, quedando las sillas delanteras topando con las mesas traseras, además de pasillos estrechos entre las mesas. (Observacion Escuela 1)		

ESCUELA 2				
Objetivos	Categorías	Tópicos	Indicadores	Observaciones
Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Co-docencia	Dominio del saber	Siempre los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica	En ambas experiencias pedagógicas observadas, se presenta que los/as docentes intervienen entregando explicaciones de diversas formas acordes a la materia abordada, lo que se visualiza cuando el/la docente regular da la primera explicación o instrucción y luego el/la educador/a diferencial complementa con explicaciones o instrucciones más concretas si es necesario (Observación Escuela 2).
			Generalmente los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje	Durante las experiencias pedagógicas observadas se evidencia que ambos/as docentes realizan constantemente un monitoreo, mediación y acompañamiento a los/as estudiantes. Que se refleja en la realización de preguntas respecto a la actividad propuesta, la observación de los/as docentes mientras caminan por la sala, la resolución de dudas o consultas de los/as estudiantes, la atención ante situaciones desafiantes y la mediación del comportamiento (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber y saber hacer	En ocasiones los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante	Los/as docentes proponen realizar un trabajo en grupos a los/as estudiantes, el/la docente de asignatura comienza a explicar la actividad por realizar, para luego junto a el/la educador/a diferencial tomar las decisiones respecto a los grupos de trabajo y que estudiantes participarán en cada grupo. Una vez conversado entre los/as docentes, el/la educador/a diferencial comienza a realizar la asignación de los grupos, redistribuyendo los puestos dentro del aula, mientras el/la profesor/a regular escribe el objetivo en la pizarra (Observación Escuela 2).
			Generalmente los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente	En ambas experiencias pedagógicas observadas, se evidencia la activación de conocimientos previos por parte de el/la docente de asignatura, también se visualiza que constantemente los/as docentes realizan preguntas a los/as estudiantes respecto de la actividad que se está llevando a cabo mientras van monitoreando y observando al caminar por el aula (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber hacer	En ocasiones los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica	En ambas observaciones, se visualiza mayormente a el/la docente de asignatura guiar la clase, realizando las explicaciones, escribiendo en la pizarra, solicitando participación a los/as estudiantes, monitoreando la experiencia, etc. Mientras que el/la educador/a diferencial interviene en menor medida, llevando a cabo explicaciones más concretas, mediación del comportamiento y monitoreo de la experiencia (Observación Escuela 2).
			Generalmente las/os docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia	En ambas intervenciones visualizadas, se deja en evidencia el uso de recursos digitales como el data y el computador para llevar a cabo la experiencia pedagógica. Estos recursos son utilizados para proyectar ejercicios y para realizar desafíos mediante juegos y/o trivias de preguntas. En una ocasión, se observa la entrega de un material plastificado a los/as estudiantes el cual se utilizaba como medio de respuesta a estos desafíos, en donde los/as estudiantes posicionaban la tarjeta plastificada según su respuesta y el/la docente regular escaneaba con su celular la solución dada por cada estudiante, visualizando así como habían contestado cada uno/a de los/as estudiantes (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Generalmente las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes	Durante la observación de las experiencias pedagógicas se visualiza que los/as docentes toman decisiones en conjunto, por ejemplo, en ambas observaciones se presentaron situaciones en las que los/as docentes realizaron cambios de puesto de ciertos estudiantes ante conductas desafiantes (Observación Escuela 2).
			En ocasiones usan la comunicación no verbal (señales, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.	En ambas observaciones se evidenció que los/as docentes se comunican mayormente de manera verbal para coordinarse entre sí, acercándose entre ellos/as para poder conversar respecto a la decisión dentro del aula, o hablandose en voz alta para solicitar apoyo o poder intervenir (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber ser	Siempre los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par	En reiteradas ocasiones durante ambas intervenciones observadas se visualizo como los/as docentes conversaban, reían y bromeaban en conjunto. También se evidencio como se solicitaban apoyo con respecto a las decisiones, mediaciones o explicaciones para los/as estudiantes (Observación Escuela 2).
			Siempre los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	Durante las clases observadas, ambos/as docentes intervienen en el transcurso la experiencia pedagógica, aceptando y escuchándose entre sí (Observación Escuela 2).
Generalmente los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).	En las observaciones se visualizo a cierto estudiante utilizando juguetes sensoriales durante la experiencia. Además, se evidencio una situación desafiante emocionalmente con un estudiante la cual fue atendida por el/la docente diferencial, sacando al estudiante del aula para luego mediar la situación ocurrida entre el estudiante y su compañera (Observación Escuela 2).			
		En ocasiones los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.	Durante ambas experiencias se presentaron momentos en los que entre docentes se interrumpían en sus intervenciones, esto ocurrían principalmente cuando se presentaban situaciones desafiantes conductuales con alguno/a de los/as estudiantes, ante lo que los/as docentes procedían a mediar en voz alta la situación, interrumpiendo así la intervención de su par (Observación Escuela 2).	
2° Objetivo específico: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria	Clima de aula	Dominio del saber ser	Generalmente existe una dinámica de colaboración entre pares, desde un apoyo mutuo y empatía.	En ambas observaciones se visualiza la entrega de refuerzos positivos entre compañeros/as, también una situación reconocimiento y aliento hacia una compañera, y la mediación de comportamientos entre pares, sin embargo, durante la realización del trabajo grupal se percibe que se trabaja mayormente de manera individual (Observación Escuela 2).
			Generalmente las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.	Durante las intervenciones se visualizo que ambos/as docentes otorgan refuerzos positivos a los/as estudiantes ante sus respuestas correctas, sin embargo, en ocasiones esta mediación no se llevaba a cabo. Esta situación se evidencio por ejemplo, en un momento cuando el/la docente diferencial alienta a una estudiante llamandola por su nombre reiteradamente, o en otra ocasión cuando un estudiante responde de manera correcta y el/la educador/a diferencial le refuerza expresandole -muy bien-, y por ultimo al inicio de una experiencia se presencio cuando el/la docente regular comienza a mencionar que los/as estudiantes han avanzado con respecto a sus conductas y comportamientos dentro del aula (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber ser	En ocasiones se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.	En las experiencias observadas, se evidenció que constantemente los/as estudiantes hablaban al mismo tiempo o mientras los/as docentes realizaban sus intervenciones (Observación Escuela 2).
			Generalmente todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.	Durante las observaciones, se pudo constatar que mayormente el curso se relaciona de manera respetuosa. Sin embargo, en ocasiones los/as docentes se comunican de manera sarcástica hacia los/as estudiantes (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber ser y saber hacer	Generalmente las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.	En una primera observación, fue posible de visualizar que los/as estudiantes actúan con naturalidad y tranquilidad ante una situación desafiante de un compañero. Además, posteriormente la docente diferencial lleva a cabo una sensibilización sobre la despedida de dicho estudiante que presentó una conducta desafiante, el cual se definía por pertenecer al espectro autista, de manera que la docente realizó una promoción de las actitudes de respeto y empatía del curso hacia él (Observación Escuela 2).
			Generalmente las/os docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.	Durante ambas experiencias, constantemente los/as docentes caminan dentro de la sala, observando de que manera los/as estudiantes están realizando los ejercicios o actividad propuesta, y van respondiendo dudas o consultas si los/as estudiantes las presentan (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber ser y saber hacer	Siempre el aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.	Fue posible observar que, en cuanto al espacio educativo, existen adecuados recursos visuales que hacen referencia al abecedario (letras e imágenes), normas de la sala, tablas de multiplicar, diario mural, horario y panel de rutina, sin resultar en una sobreestimulación de información visual (Observación Escuela 2).
			Siempre las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.	Durante ambas observaciones realizadas, fue posible evidenciar que ambos/as docentes otorgan amplios espacios de participación estudiantil, los cuales fueron posibles de visualizar en los momentos en que los/as docentes llevan a cabo una mediación del aprendizaje, realizando preguntas las cuales solicitan que sean respondidas por estudiantes escogidos/as de manera intencionada o voluntaria. También en la utilización de un material concreto para todos/as, lo que permitía que todos/as pudieran participar a la vez (Observación Escuela 2).
			Generalmente las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.	Tras las observaciones realizadas, es posible ver a los/as docentes constantemente se encuentran realizando un monitoreo al interior del aula. En un determinado momento, se presenta una situación desafiante con un estudiante, en la cual el comienza a enterrar su lápiz en el cuaderno de su compañera de al frente, en ese instante el/la docente diferencial acude al lugar le solicita a la compañera que se movilizara de su lugar e invita al estudiante a salir de la sala. Momentos después, el/la docente diferencial ingresa con el estudiante al aula y media la situación, estudiante B explica el motivo de su enojo y pide disculpas a su compañera, luego el/la docente diferencial le pregunta al estudiante si se siente mejor (Observación Escuela 2).
		Dominio del saber hacer y saber	En ocasiones las/os docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.	Durante ambas experiencias es posible evidenciar que los/as docentes constantemente están realizando una mediación de comportamiento a los/as estudiantes, llevando a cabo llamados de atención, sin embargo, no se evidencia el planteamiento de normas durante la clase (Observación Escuela 2).
Siempre el aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.	Se observa un aula ordenada y estructurada pedagógicamente, dada su baja estimulación visual y la presencia tanto de material para lectura al final de la sala como carteles en lugares estratégicos con las normas del aula en apoyo de la autorregulación estudiantil, además de presentar una amplitud que favorece la movilización estudiantil (Observación Escuela 2).			

ESCUELA 3				
Objetivos	Categorías	Tópicos	Indicadores	Observaciones
Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Co-docencia	Dominio del saber	Siempre los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica	En las dos observaciones realizadas, ambos/as docentes guían la experiencia de aprendizaje, demostrando su manejo conceptual al apoyar la comprensión del contenido, entregando diversas perspectivas y estrategias al respecto. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber y saber hacer	Siempre los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje	En las dos observaciones realizadas, los/as docentes abordan de diversas maneras el aprendizaje estudiantil, apoyando con preguntas mediadoras, buscando el descubrimiento del error, entregando una amplia variedad de formas de representación y modelando los procesos tanto cognitivos, sociales como emocionales de sus estudiantes al interior del aula. (Observación Escuela 3)
			En ocasiones los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante	En ambas instancias de observación, se presenta una organización intencionada de los puestos de trabajo, así como también se observa la utilización de recursos variados como lo son las imágenes, textos, PPT y libro de clases. (Observación Escuela 3)
			Siempre los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente	En cada inicio de clases se visualiza la activación de conocimientos previos, continuando durante todas las experiencias de aprendizaje con una mediación y retroalimentación constante de los aprendizajes, aspecto que también se observa cuando en distintas ocasiones los/as docentes responden una pregunta mal de manera intencionada como estrategia para evaluar la comprensión del contenido. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber hacer	Siempre los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica	Durante las intervenciones observadas fue posible visualizar que los/as docentes alternan sus intervenciones, se coordinan y se reparten momentos de la clase, lo que se evidencia en su participación dentro de la experiencia en la que cada uno/a se encarga de realizar instante, se van turnando y conversando entre sí junto a los/as estudiantes. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber hacer	Generalmente los/as docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia	Durante la primera observación, en momentos como la primera etapa de "¿cómo me siento?", donde el/la docente diferencial consulta sobre el estado emocional estudiantil, apoyando sus respuestas con imágenes de referencia sobre las emociones, con dibujos animados de interés del curso. O bien, cuando los/as docentes se intercalan para guiar la clase y escribir en la pizarra al momento de compartir las respuestas estudiantiles, utilizando apoyo de imagen, texto, lectura en voz alta y mediación. En una segunda instancia de observación no se observan dichas acciones tan frecuentemente pero de todos modos se busca la diversificación a partir de los diferentes medios para la expresión. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Siempre los/as docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes	Durante la observación de las experiencias pedagógicas se visualiza que los/as docentes toman decisiones en conjunto, por ejemplo, se evidencia en la toma de decisiones entre docentes respecto a la determinación de preguntas por realizar durante la experiencia, ejemplos a dar, tiempos para llevar a cabo la actividad propuesta y en la resolución de conflictos. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Siempre usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.	En todo momento de las dos observaciones realizadas los/as docentes se encuentran constantemente realizando gestos o miradas para llevar a cabo sus intervenciones, presentando una construcción previa de señales como levantar la mano y realizar determinados contactos visuales. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber ser	Siempre los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par	En ambas intervenciones observadas se visualiza como los/as docentes conversaban entre sí y reían en conjunto. Además, se muestran coordinadas en sus intervenciones, proporcionando espacios de participación entre sí, sin ser interrumpidos/as. (Observación Escuela 3)
			Siempre los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	En ambas instancias de observación los/as docentes presentan una comunicación tanto verbal como no verbal altamente coordinada, realizando gestos, miradas y diálogos para apoyar sus ideas. (Observación Escuela 3)
Generalmente los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).	En una ocasión, un estudiante estaba participando de la clase y comienza a dar su respuesta, esta se oye en un tono de voz bajo, lo que no permite que los/as docentes puedan oírlo, ante aquello los/as docentes le solicitan si puede volver a repetirlo, sin embargo, el estudiante se opone a volver a dar su respuesta, luego los/as docentes lo invitan a participar nuevamente entregando refuerzos positivos. (Observación Escuela 3)			
		Siempre los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.	En todo momento de las dos observaciones realizadas, los/as docentes esperan a que uno/a termine su intervención para realizar la suya, consultando tanto de manera gestual como verbal para solicitar la palabra, por lo que en ningún momento se interrumpen o se encuentran dialogando con el curso al mismo tiempo en voz elevada. (Observación Escuela 3)	
2° Objetivo específico: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria	Clima de aula	Dominio del saber ser	Generalmente existe una dinámica de colaboración entre pares, desde un apoyo mutuo y empatía.	En ambas instancias de observación, se presentan situaciones en las que los/as estudiantes se ayudan, como en la evaluación, donde comparten material y se reparten hojas para dibujar. Asimismo, en un momento, una estudiante se acerca a otra que aún se encuentra en evaluación, a lo que la otra estudiante le solicita que se siente para que deje trabajar a su compañera. (Observación Escuela 3)
			Generalmente los/as docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.	En una primera observación, se visualiza que las docentes invitan constantemente a participar a los/as estudiantes mediante refuerzos positivos, en conjunto con la asistente de aula, quien también otorga refuerzos positivos al momento de realizar apoyos individuales. Luego, en una segunda observación, se busca mantener la motivación estudiantil mediante el diálogo pero en menor cantidad que en la primer instancia observativa. (Observación Escuela 3)
			En ocasiones se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.	Durante las intervenciones se visualiza como los/as docentes constantemente piden silencio de manera individual al presentarse situaciones de ruido, donde los/as estudiantes levantan la mano pero no respetan turnos de habla, ya que responden impulsivamente. Además, en un momento, el/la docente diferencial le solicita a los/as estudiantes que le den la oportunidad de participar a otros/as compañeros/as y que no respondan de manera impulsiva. (Observación Escuela 3)
			Generalmente todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.	En ambas observaciones se da cuenta de un ambiente respetuoso entre docentes y estudiantes. Sin embargo en una ocasión durante el transcurso de la segunda observación, los/as estudiantes que terminan la prueba comienzan a conversar, utilizando expresiones denotativas, por lo que otra estudiante expresa "no se traten así". (Observación Escuela 3)
			Generalmente los/as presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.	solo en una ocasión estudiantes que terminan la prueba comienzan a conversar, utilizando expresiones denotativas, por lo que otra estudiante expresa "no se traten así". (Observación Escuela 3)
			Siempre los/as docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.	Durante ambas observaciones las monitorean y median constantemente, abordando las diversas necesidades estudiantiles con respecto a su aprendizaje en los ámbitos cognitivos, sociales y emocionales. (Observación Escuela 3)
		Dominio del saber ser y saber hacer	En ocasiones el aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.	Se observa una gran cantidad de apoyos visuales en las paredes y cada mesa cuenta con material de apoyo atingente al contenido. Asimismo, el aula se presenta con una gran cantidad de recursos materiales tapados con una tela, así como también diferentes trabajos estudiantiles, entre los cuales se visualiza uno orientado a la auto percepción, mediante el trabajo de autorretrato y reconocimiento de aspectos positivos y negativos de cada estudiante. (Observación Escuela 3)
			Siempre los/as docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.	En ambas observaciones se visualiza en la distribución estratégica de los puestos por grupos, y en la participación de los/as estudiantes en las etapas de la experiencia pedagógica, en donde comparten cómo se sienten, que recuerdan y sus respuestas de la actividad central. (Observación Escuela 3)
			Generalmente los/as docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.	Durante las observaciones surgieron momentos en los que se evidenció la resolución de conflictos por parte de los/as docentes, primeramente en una situación donde un estudiante encuentra una página de su libro rota, la cual no le permite realizar la lectura correspondiente, por lo que informa a los/as docentes y ellos/as consultan sobre la problemática. Ante aquello, los/as estudiantes involucrados/as asumen su responsabilidad, de manera que las docentes explican la importancia de cuidar los materiales y le entregan un libro distinto al estudiante afectado. También se observa durante la evaluación, cuando un estudiante se visualiza constantemente distraído e inquieto, a lo que el/la docente regular lo invita a respirar para que pueda calmarse. Y en un momento donde la asistente de aula le solicita a un estudiante que no ensucie la sala, explicando la importancia de mantener la limpieza, luego la estudiante comienzan a limpiar y la asistente le otorga refuerzo positivo, diciendo "la felicito". (Observación Escuela 3)
			En ocasiones los/as docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.	En ambas observaciones en el aula, constantemente las docentes se encontraban solicitando silencio de manera individual y respetuosa, lo cual, complementan con explicación de normas cuando se presentan situaciones de conflicto, sin anticiparlas de manera verbal o pictórica en el transcurso de la clase (Observación Escuela 3).
Dominio del saber hacer y saber	Generalmente el aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.	Los lugares dentro del aula están organizados en 6 grupos de 5-6 estudiantes, donde estos/as se posicionan mirandose de frente unos/as con otros/as. Además, se visualizan pasillos amplios entre cada conjunto de mesas (Observación Escuela 3).		

INSTRUMENTO N° 1

A continuación, se presenta la pauta de observación para llevar a cabo en dos instancias dentro de las aulas de clase entregadas por el establecimiento correspondiente, la cual buscará responder a los objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.

Pauta de observación objetivo 1:

Tópicos	Co-docencia	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber	Los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica.		x		
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje.			x	
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.			x	
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente.		x		
Dominio del saber hacer	Los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica.				x
Dominio del saber hacer	Las/los docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia.				x
Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	Usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.		x		

Dominio del saber ser	Los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).		x		
Dominio del saber ser	Los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.			x	

Pauta de observación objetivo 2:

Tópicos	Clima de aula	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber y saber hacer	El aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.			x	
Dominio del saber hacer y sabe ser	El aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.			x	
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.		x		
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.				x
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.			x	
Dominio	Existe una dinámica de colaboración entre pares,			x	

del saber ser	desde un apoyo mutuo y empatía.				
Dominio del saber ser	Las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.				x
Dominio del saber ser	Se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.				x
Dominio del saber ser	Todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.			x	
Dominio del saber ser	Las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.		x		
Dominio del saber ser	Las/os docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.		x		

OBSERVACIONES

Observación N°1 (28-11-2024):

- En cuanto al espacio educativo, se observan recursos visuales que hacen referencia a las normas dentro del aula y se estipula un espacio para cada asignatura. Sin embargo, presenta una baja estimulación visual.
- La distribución de los puestos es en columnas mirando hacia la pizarra, en parejas de estudiantes.
- Cada estudiante posee un espacio reducido para su movilidad en los puestos dentro del aula.
- Para iniciar la clase, el DR1 realiza anticipación de la experiencia de aprendizaje y recuerda los contenidos visualizados anteriormente.
- DR1 entrega ejercicios para realizar durante la clase y los explica de manera verbal, utilizando su plumón y la pizarra como material educativo. Además, hace entrega de guía diferenciada para determinados estudiantes.
- DD1 realiza explicaciones a las/os estudiantes que reciben guía diferenciada.
- DR1 invita a las/os estudiantes a realizar los ejercicios en la pizarra.
- En su mayoría, las/as estudiantes desean participar, sin embargo, responden gritando y se interrumpen unos/as con otros/as.
- Un estudiante es enviado a inspección por comportamiento desafiante.
- Estudiantes constantemente se encuentran conversando y en ocasiones se golpean a modo de broma y juego.
- DR1 llama reiteradamente la atención de estudiantes, elevando la voz y realiza amenazas de sanciones.
- DR1 y DD1 conversan, bromean y se ríen juntos.
- DR1 y DD1 bromean con las/os estudiantes.
- Constantemente DD1 realiza mediación de comportamiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje, movilizándolo dentro del aula.
- Constantemente se genera ruido ambiental dentro de la sala, debido a conversaciones de las/os estudiantes.

Observación N°2 (05-12-2024):

- DD1 entrega ejercicios para realizar en la clase, escribiéndolos en la pizarra.
- DR1 y DD1 realizan cambios de puesto a ciertos estudiantes que presentaban conductas desafiantes.
- Se hace entrega de material diferenciado a determinados/as estudiantes.
- DR1 y DD1 constantemente se pasean por el aula monitoreando la experiencia de aprendizaje.
- DR1 invita a estudiantes a realizar ejercicios en la pizarra y guía ejercicios en la pizarra.
- DR1 llama reiteradamente la atención de estudiantes, elevando la voz y realiza amenazas de sanciones.
- Un estudiante golpea a otro frente a DR1 pero la situación no se aborda.
- DD1 sale del aula para atender situación emergente con estudiante de otro curso.

- Constantemente se genera ruido ambiental dentro de la sala, debido a conversaciones de las/os estudiantes.
- Estudiantes se abrazan entre amigo/as y comparten materiales

INSTRUMENTO N° 1

A continuación, se presenta la pauta de observación para llevar a cabo en dos instancias dentro de las aulas de clase entregadas por el establecimiento correspondiente, la cual buscará responder a los objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.

Pauta de observación objetivo 1:

Tópicos	Co-docencia	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber	Los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica.	x			
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje.		x		
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.			x	
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente.		x		
Dominio del saber hacer	Los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica.			x	
Dominio del saber hacer	Las/los docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia.		x		
Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes.		x		
Dominio del saber hacer y saber ser	Usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.			x	

Dominio del saber ser	Los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).		x		
Dominio del saber ser	Los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.			x	

Pauta de observación objetivo 2:

Tópicos	Clima de aula	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber y saber hacer	El aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	El aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.		x		
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.			x	
Dominio	Existe una dinámica de colaboración entre pares,		x		

del saber ser	desde un apoyo mutuo y empatía.				
Dominio del saber ser	Las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.		x		
Dominio del saber ser	Se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.			x	
Dominio del saber ser	Todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.		x		
Dominio del saber ser	Las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.		x		
Dominio del saber ser	Las/os docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.		x		

OBSERVACIONES:

Observación N°1 (27-11-2024):

- En cuanto al espacio educativo, se observan recursos visuales que hacen referencia al abecedario (letras e imágenes), normas de la sala, tablas de multiplicar, diario mural, horario y panel de rutina, se visualiza una sala ordenada, estructurada y amplia.
- La distribución de los puestos es en columnas mirando hacia la pizarra, en parejas de estudiantes.
- Se hace uso de recursos digitales durante la experiencia pedagógica.
- DR2 comienza la clase, realizando una explicación del trabajo a ejecutar y la importancia del contenido.
- DR2 y DD2 toman decisiones en conjunto al momento de definir grupos de trabajo.
- DD2 realiza mediación a nivel de curso y luego DD2 junto con DR2 llevan a cabo un monitoreo constante de la experiencia, aclarando dudas en cada grupo según las necesidades estudiantiles.
- DR2 y DD2 llaman la atención mediante expresiones como “cállate”, “anda a sentarte”, “Oye, guarda esa cuestión”.
- Constantemente DR2 y DD2 conversan y se ríen en conjunto mientras trabajan.
- Constantemente DR2 y DD2 bromean y se ríen junto al curso.
- DR2 y DD2 intencionan trabajo grupal pero en su mayoría, las y los estudiantes resuelven los ejercicios de manera individual.
- DR2 y DD2 otorgan espacios de participación por grupo, de manera tanto voluntaria como intencionada.
- DR2 explica las diferentes formas en que los grupos llegaron a los resultados en la pizarra.
- Se observa a un estudiante que usa juguetes sensoriales.
- DR2 y DD2 en conjunto cambian de puesto a estudiante que presenta conducta desafiante.
- En una ocasión, un estudiante entrega respuesta correcta, sin embargo, no se le otorgan refuerzos positivos ni retroalimentación.
- Se presenta situación desafiante con estudiante B, en la cual él comienza a enterrar su lápiz en el cuaderno de su compañera de al frente, en ese instante DD2 acude al lugar le solicitan a la compañera que se movilice de su lugar e invitan al estudiante B a salir de la sala. Al rato, DD2 ingresa con el estudiante al aula y media la situación, estudiante B explica el motivo de su enojo y pide disculpas a su compañera, luego DD2 le pregunta al estudiante si se siente mejor.
- Las/os estudiantes actúan con naturalidad y tranquilidad ante la situación desafiante de su compañero.
- En su mayoría, DD2 es quien otorga refuerzos positivos ante las respuestas correctas y alienta a las/os estudiantes.
- DD2 guía momentos de la clase para explicar ejercicios de otras formas con apoyo pictórico (dibujo) e invita a los grupos para resolver ejercicios en la pizarra.
- Existen momentos en que DR2 y DD2 se interrumpen en sus intervenciones por motivo de situaciones conductuales del curso.

- DD2 guía momento de sensibilización sobre la despedida de un estudiante perteneciente al espectro autista, promocionando actitudes de respeto y empatía del curso hacia él.
- Existen momentos en que las y los estudiantes se entregan refuerzos positivos entre sí.

Observación N°2 (04-12-2024):

- Se hace uso de recursos digitales.
- Constantemente DR2 y DD2 conversan y se ríen en conjunto mientras trabajan.
- Asistente de aula dirige inicio de la clase, realizando un juego al pasar la lista de asistencia.
- Tanto estudiantes como DR2 y DD2 alientan a una estudiante que se retira para representar al colegio en una actividad deportiva.
- DR2 y DD2 activan conocimientos previos para iniciar la experiencia de aprendizaje.
- DR2 realiza mediación constante solicitando la argumentación de sus respuestas.
- DR2 entrega refuerzo positivo por mejoramiento estudiantil en cuanto a lo actitudinal.
- DR2 solicita DD2 apoyo en la explicación y ejemplificación del contenido, a lo que DD2 interviene realizando nuevas explicaciones.
- Estudiantes realizan mediación mutua del comportamiento, con expresiones como “dejen de conversar” o “¿Por qué estás comiendo?”.
- DR2 y DD2 en conjunto cambian de puesto a estudiante que presenta conducta desafiante
- DR2 entrega refuerzo positivo a una estudiante, diciendo “muy bien hoy, la felicito”.
- DR2 y DD2 entregan material plastificado a estudiantes, como complemento del recurso digital utilizado.
- Durante la experiencia, DD2 se focaliza en el apoyo de un estudiante en particular.
- DR2 realiza constantemente un monitoreo de los procesos estudiantiles, movilizándose por la sala para entregar apoyos.

INSTRUMENTO N° 1

A continuación, se presenta la pauta de observación para llevar a cabo en dos instancias dentro de las aulas de clase entregadas por el establecimiento correspondiente, la cual buscará responder a los objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.

Pauta de observación objetivo 1:

Tópicos	Co-docencia	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber	Los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica.	x			
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje.	x			
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.			x	
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente.	x			
Dominio del saber hacer	Los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica.	x			
Dominio del saber hacer	Las/los docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia.		x		
Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	Usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.	x			

Dominio del saber ser	Los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.	x			
Dominio del saber ser	Los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).		x		
Dominio del saber ser	Los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.	x			

Pauta de observación objetivo 2:

Tópicos	Clima de aula	Indicadores			
		Siempre	Generalmente	En ocasiones	No se observa
Dominio del saber y saber hacer	El aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.		x		
Dominio del saber hacer y saber ser	El aula está adaptada visual y estructuralmente para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.			x	
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.	x			
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.		x		
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.			x	
Dominio del saber ser	Existe una dinámica de colaboración entre pares, desde un apoyo mutuo y empatía.		x		
Dominio del saber ser	Las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.		x		
Dominio del	Se respetan los turnos para hablar y se escuchan			x	

saber ser	atentamente entre pares y a los/as docentes.				
Dominio del saber ser	Todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.		x		
Dominio del saber ser	Las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.		x		
Dominio del saber ser	Las/os docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.	x			

OBSERVACIONES:

Observación N°1 (26-11-2024):

- Los puestos están organizados en grupos de 5-6 estudiantes, mirándose de frente, lo cual permite la movilidad al interior de la sala.
- El aula se presenta con una gran cantidad de recursos materiales tapados con una tela, así como también diferentes trabajos estudiantiles, entre los cuales se visualiza uno orientado a la autopercepción, mediante el trabajo de autoretrato y reconocimiento de aspectos positivos y negativos de cada estudiante.
- Se observa una gran cantidad de apoyos visuales en las paredes y cada mesa cuenta con material de apoyo atinente al contenido.
- Las/os estudiantes se acercan a las docentes para saludarlas y abrazarlas.
- DD3 comienza la clase realizando la activación de conocimientos previos, mientras que DR3 escribe el objetivo en la pizarra.
- Docentes conversan entre sí para determinar preguntas y ejemplos para la activación de los conocimientos.
- DD3 y DR3 utilizan gestos y miradas para coordinar sus intervenciones.
- DD3 se moviliza por toda la sala e invita a participar a la mayoría de las/os estudiantes.
- DD3 presenta la ruta de aprendizaje de la experiencia pedagógica de la clase.
- DD3 presenta la primera etapa de “¿cómo me siento?”, donde se consulta sobre el estado emocional estudiantil, apoyando sus respuestas con imágenes de referencia sobre las emociones, con dibujos animados de interés del curso.
- Durante la etapa “¿cómo me siento?”, las/os estudiantes dan cuenta de cómo se encuentran emocionalmente ese día, además el equipo de aula (docentes y asistente de aula) se consulta entre sí sobre su estado emocional y dan cuenta de cómo se sienten.
- DR3 y DD3 piden silencio individualmente al presentarse situaciones de ruido, donde las/os estudiantes levantan la mano pero no respetan turnos de habla.
- DR3 comienza a guiar la etapa 2 sobre “recordemos con un wordwall”, con apoyo visual de PPT para realizar preguntas de metacognición al curso.
- DR3 presenta ejemplo concreto del contenido para apoyar la comprensión del contenido.
- En su mayoría las/os estudiantes muestran interés en participar durante la experiencia.
- En un momento, DD3 le solicita a las/os estudiantes que le den la oportunidad de participar a otros/as compañeros/as y que no respondan de manera impulsiva.
- Se presenta situación donde estudiante responde en voz baja y luego no quiere volver a dar su respuesta, ante lo que las docentes lo invitan a participar nuevamente entregando refuerzos positivos.
- DR3 se acerca a estudiante que presenta tono de voz bajo, para poder escuchar sus respuestas.
- DD3 responde una pregunta mal de manera intencionada como estrategia para el aprendizaje.
- DD3 explica el trabajo a realizar en libro de clases, mientras DR3 y asistente de aula

entregan material a las y los estudiantes.

- DD3 y DR3 toman decisiones en conjunto respecto a la determinación de los tiempos de la actividad.
- Se presenta situación donde un estudiante encuentra una página de su libro rota, la cual no le permite realizar la lectura correspondiente, por lo que informa a las docentes y ellas consultan sobre la problemática. Ante aquello, los/as estudiantes involucrados/as asumen su responsabilidad, de manera que las docentes explican la importancia de cuidar los materiales y le entregan un libro distinto al estudiante afectado.
- DR3 y DD3 se intercalan para guiar la clase y escribir en la pizarra al momento de compartir las respuestas estudiantiles, utilizando apoyo de imagen, texto, lectura en voz alta y mediación.
- DR3 y DD3 presentan ticket de salida, sin embargo no es posible de realizar por situación emergente a nivel de colegio (formación).
- Constantemente DR3 y DD3 bromean y se ríen entre sí.

Observación N°2 (26-11-2024):

- DR3 realiza anticipación de evaluación y explica la prueba punto por punto, proyectándola en la pizarra.
- Asistente de aula lleva a cabo un apoyo individual fijo con una estudiante durante la evaluación.
- DR3 y DD3 realizan monitoreo constante para resolver dudas estudiantiles durante la evaluación, movilizándose dentro del aula.
- DD3 realiza mediación de comportamiento para que haya silencio.
- DR3 y DD3 revisan las evaluaciones que les van entregando las/os estudiantes, en caso de encontrar errores se las devuelven y solicitan que realicen una revisión de esta.
- Estudiantes solicitan ayuda y apoyo a ambas docentes durante la evaluación.
- Las y los estudiantes se ayudan al momento de la evaluación y comparten material.
- Durante la evaluación, un estudiante se visualiza constantemente distraído e inquieto, a lo que DR3 lo invita a respirar para que pueda calmarse.
- Asistente de aula le solicita a una estudiante que no ensucie la sala, explicando la importancia de mantener la limpieza, luego la estudiante comienzan a limpiar y la asistente le otorga refuerzo positivo, diciendo “la felicito”.
- Estudiantes que terminan la prueba comienzan a conversar, utilizando expresiones denotativas, por lo que otra estudiante expresa “no se traten así”.
- DD3 pide silencio y empatía, explicando que no todos/as han terminado su evaluación, por lo que ofrece alternativas como dibujar o “descansar la cabecita”.
- En un momento, una estudiante se acerca a otra que aún se encuentra en evaluación, a lo que la otra estudiante le solicita que se siente para que deje trabajar a su compañera.
- Estudiantes comparten hojas para dibujar.
- Asistente de aula baja al patio con estudiantes que habían finalizado la evaluación para que las/os demás puedan finalizar la prueba con tranquilidad.



UMCE

el poder transformador de la educación

**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Dirección de Pregrado
Educación Diferencial con mención en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.**

“Solicitud de Validación de Instrumentos”

**Proyecto de Investigación – Educación Diferencial con Mención en
Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo en la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación.**

Tesistas: Claudia Carvajal y Tamara Alvear
Profesora Guía de Tesis: Rosa Nilo Cea.
Profesor Validador de Instrumentos: Javiera Medel Sanhueza.

Noviembre de 2024

CARTA

VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

Estimada Profesora Javiera Alejandra Medel Sanhueza.

Junto con saludarla, nos dirigimos a usted en calidad de docentes en formación de la carrera de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo -actualmente en proceso de memoria de título- para solicitarle si es posible su participación en la validación de los instrumentos de investigación que se adjuntan en este documento, ello con la finalidad de culminar dicho proceso y acceder al grado académico antes mencionado, el cual es guiado por la Profesora Rosa Nilo Cea, docente del departamento de Educación Diferencial, mención Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.

De antemano valoramos su participación al considerarla como una experta en este tema de investigación.

El título de la investigación es:

Una mirada hacia la inclusión desde la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Objetivo general:

Analizar la relación existente entre la co-docencia interdisciplinaria, sus influencias sobre el clima de aula inclusivo y el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Caracterizar los climas de aulas inclusivos en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria
- Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Resumen:

Desde el enfoque ecológico (Fernández, 2004) se presentan contextos que influyen en el desarrollo de la persona, dentro de un Macrocontexto se presentan imaginarios sociales en torno a la anormalidad segregada desde el concepto de diferencia heredado de un modelo biomédico de la realidad que se ve reflejado en la implementación de una lógica integradora al interior de las aulas chilenas (Almeida & Angelino, 2012; Rubio Aguilar, 2017), las cuales han vivenciado cambios hacia la inclusión desde las políticas públicas a lo largo de los años (Marfán, 2013). Sin embargo, aún se observa una barrera social hacia esta, pues, se siguen perpetuando prácticas educativas integradoras (López et al., 2018). Asimismo, otro de los contextos influyentes corresponde al Microcontexto, donde se presenta el desafío de lograr un real aprendizaje y clima de aula inclusivo (Iglesias Díaz & Romero Pérez, 2021), a través de un rol docente posicionado desde el trabajo interdisciplinario entre profesores/as y profesionales especializados (Urbina Hurtado et al., 2017), en concordancia con la transformación de las políticas públicas dentro del país, las cuales se posicionan desde un Programa de Integración Escolar, que lleva a la base la Ley 20. 845 de Inclusión, el Decreto 83 que plantea la diversificación y trabajo colaborativo, y el Decreto 170 que propone un trabajo interdisciplinario para poder responder a las necesidades que pueda presentar el estudiantado (Ministerio de Educación, 2016). Estableciendo así, la aplicación e importancia de una co-docencia al interior de las aulas regulares, que se ve obstruida por la presencia de una predominante co-docencia de apoyo donde los y las educadoras diferenciales adoptan un rol asistencialista y secundario ante el profesorado de aula regular que dirige la clase y maneja todos los aspectos tanto curriculares como metodológicos respectivos (Díaz et al., 2022; Urbina Hurtado et al., 2017).

A partir de lo anteriormente expuesto, se visualizan vacíos investigativos en torno a cómo llevar a cabo una co-docencia en equipo, simétrica e interdisciplinaria que responda a las necesidades de cada uno de las y los estudiantes y que favorezca el clima de aula inclusivo sin segregaciones metodológicas desde la diferencia, y que esté orientado en los contextos educacionales chilenos, considerando la existencia de una política pública y normativa como lo son la Ley General de Educación (2009), el Decreto 179 (2009), el Decreto 86 (2015), la Ley de Inclusión (2015) y la Ley TEA (2023); que apuntan hacia esta co-docencia y trabajo interdisciplinario, pues, como se dio a conocer, estas no son ejecutadas en la práctica y dan inicio a nuestra problemática de investigación.

La presente investigación se llevará a cabo bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, centrado en captar la realidad socioeducativa de los agentes educativos a partir de sus propias percepciones en torno a sus contextos (Gurdian Fernandez, 2010), por lo tanto, se realizará una investigación de tipo hermenéutica, que busca profundizar e interpretar las experiencias de los sujetos con respecto al fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014), en ese caso sobre las vivencias de quienes experimentados experimentan la co-docencia y su relación con el clima de aula y el aprendizaje estudiantil.

Esta investigación se realizará en distintos establecimientos de educación regular de la Región Metropolitana, cumpliendo con una selección de tipo dirigida e intencional (Cerda, 1993) de los escenarios y sujetos de estudio, con el fin de significar las experiencias en torno a la implementación de la co-docencia interdisciplinaria y su implicancia en el clima de aula y aprendizaje del estudiantado. Los espacios escogidos corresponden a establecimientos de aula regular que cuentan con Programa de Integración Escolar, bajo las dependencias de Servicios Locales de Educación Pública o Municipales, y con altos índices de vulnerabilidad dentro de los sectores Norte, Sur y Poniente de la Región Metropolitana. A su vez, los sujetos de estudio estarán focalizados en docentes de asignatura y educadoras/es diferenciales que ejecuten la co-enseñanza en educación básica entre los cursos de 1° a 6° básico, durante las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, observando además las relaciones interpersonales que se dan en dichos cursos para así poder obtener información respecto al clima de aula.

Acorde a los objetivos planteados y el enfoque de investigación, se llevará a cabo una observación no participante (Cerda, 1993), pues las observadoras no serán parte de los contextos que se analizaran. De igual manera, a partir de esta observación no participante, se desprende la observación directa, la que se realizará por medio de una pauta de observación en base a criterios definidos bajo una escala de apreciación, con el fin de develar las conductas simbólicas (Bautista, 2011), de su desenvolvimiento en el espacio físico y social, es decir, la visualización de su ser y estar en el mundo educativo desde la Co-docencia, el clima de aula y el aprendizaje.

A su vez, se realizará la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los agentes educativos participantes de la co-docencia, con el propósito de articular una conversación libre a partir de preguntas abiertas que llamen a la reflexión y comprensión de los sujetos en sus contextos

(Bautista, 2011), construyendo transversalmente un espacio propicio para la comunicación y exteriorización de ideas o pensamientos sobre su experiencia dentro del trabajo colaborativo.

Dado lo anterior, se validarán y significarán las experiencias docentes y estudiantiles por medio de herramientas de recolección de la información como la observación a partir de una escala de apreciación con indicadores respectivos a la co-docencia y el clima de aula, realizando 2 observaciones por curso. Además, se considerará 1 entrevista semiestructurada por cada docente que es parte del equipo de co-docencia de cada curso para así conocer, desde su propio relato, las experiencias pedagógicas en relación a la co-enseñanza, el clima de aula y el aprendizaje estudiantil.

Es entonces que solicitamos su colaboración para elaborar un juicio experto de los elementos presentes en las herramientas de recolección de información anexadas a continuación. Entre los criterios de validación considerados de mayor relevancia se encuentran:

- a) Estructura del instrumento: Jerarquización de las secciones de manera que su aplicación y posterior análisis sea ergonómicamente realizado.
- b) Coherencia con los objetivos: Que los criterios de evaluación sean concordantes con lo planteado en los objetivos de investigación y permitan analizar la relación existente entre co-docencia, clima de aula y aprendizaje.
- c) Claridad y precisión del lenguaje empleado en la redacción de los indicadores, de tal forma que no se presten a más de una interpretación.
- d) Pertinencia de los criterios de evaluación, considerando los objetivos y propósitos de la presente investigación.

Agradeciendo su colaboración y disposición se despiden atte.

INSTRUMENTO N° 1

A continuación, se presenta la pauta de observación para llevar a cabo en dos instancias dentro de las aulas de clase entregadas por el establecimiento correspondiente, la cual buscará responder a los objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
- Objetivo específico 2: Caracterizar los climas de aulas inclusivas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la co-docencia interdisciplinaria.

Pauta de observación objetivo 1:

Tópicos	Co-docencia	Indicadores			
		Siempre	En ocasiones	Rara vez	No se observa
Dominio del saber hacer	Los/as docentes participan de manera equitativa durante toda la experiencia pedagógica.				
Dominio del saber ser	Los/as docentes se comunican de manera respetuosa y atenta a su par.				
Dominio del saber ser	Los/as docentes se muestran receptivos y abiertos a la participación espontánea de su par.				
Dominio del saber	Los/as docentes muestran un dominio del contenido durante la experiencia pedagógica.				
Dominio del saber hacer	Las/los docentes trabajan con material diversificado durante la experiencia.				
Dominio del saber, saber hacer y saber ser	Las/os docentes re-programan la experiencia pedagógica, de manera conjunta, frente a modificaciones estratégicas emergentes.				
Dominio del saber ser	Los/as docentes presentan flexibilidad ante las necesidades emergentes de sus estudiantes dentro del aula (físicas, emocionales, sensorio-motrices, etc).				
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes manejan un amplio repertorio de estrategias para abordar situaciones emergentes con respecto a los procesos de aprendizaje.				

Dominio del saber ser	Los/as docentes se alternan en sus intervenciones, sin interrupciones abruptas.				
Dominio del saber ser y saber hacer	Usan la comunicación no verbal (señas, miradas o gestos) para la coordinación fluida de la experiencia.				
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes organizan el espacio y los recursos de manera diversificada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.				
Dominio del saber y saber hacer	Los/as docentes presentan estrategias de mediación y metacognición orientadas a la evaluación permanente.				

OBSERVACIONES:

Pauta de observación objetivo 2:

		Indicadores			
Tópicos	Clima de aula	Siempre	En ocasiones	Rara vez	No se observa
Dominio del saber ser	Existe una dinámica de colaboración entre pares, en donde se ayudan mutuamente y muestran empatía.				
Dominio del saber ser	Las/os docentes entregan refuerzos positivos durante las interacciones con sus estudiantes.				
Dominio del saber ser y saber hacer	Las/os docentes fomentan diversos espacios para la participación e interacción de sus estudiantes.				
Dominio del saber ser	Se respetan los turnos para hablar y se escuchan atentamente entre pares y a los/as docentes.				
Dominio del saber ser	Todos/as en el aula se comunican de manera respetuosa entre sí.				
Dominio del saber ser	Las/os presentes en el aula reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.				
Dominio del saber y saber hacer	El aula está organizada con un fin pedagógico, donde los materiales son accesibles y permiten el libre movimiento y la realización de actividades.				
Dominio del saber hacer y sabe ser	El aula está adecuada para abordar las diversas necesidades de autorregulación estudiantil.				
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes modelan estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos dentro del aula.				
Dominio del saber hacer y saber ser	Las/os docentes previenen situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes presentadas durante la clase.				
Dominio del saber ser	Las/os docentes se muestran receptivos y abiertos para abordar las necesidades de sus estudiantes.				

INSTRUMENTO N°2

La presente entrevista es de tipo semiestructurada y se enmarca dentro de la investigación titulada “Una mirada hacia la inclusión desde la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana”. Por lo tanto, se realizarán un total de 12 preguntas abiertas, cada una con 2 o 3 tópicos emergentes, lo cual, se llevará a cabo tras el consentimiento informado de la persona entrevistada.

Ficha Entrevista:

Establecimiento: _____

Nombre del Entrevistado/a: _____

Nombre de las Entrevistadoras: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

Objetivos	Preguntas Entrevista	Tópicos
1° Objetivo específico:		
Develar cómo se lleva a cabo la co-docencia interdisciplinaria en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	¿Cómo se organizan y planifican los equipos de co-docencia?	Tiempos y espacios de planificación
		Reflexión pedagógica conjunta (evaluación, implementación, roles, y identificación y abordaje de necesidades)
		Diversificación
	¿Cómo experimenta la implementación de la co-docencia en el aula?	Distribución de responsabilidades y roles
		Tipos de co-docencia
	Según su experiencia ¿De qué manera se comunican y relacionan los docentes durante el proceso de co-enseñanza?	Espacios de participación y establecimiento de acuerdos
Respeto, validación y empatía (tipos de comunicación)		
Apropiación del rol en el equipo de co-docencia		
2° Objetivo específico :		
Caracterizar los climas de aulas inclusivos en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que implementan la	Desde el clima de aula, ¿Qué aspectos toma en consideración para abordar la diversidad?	Valores inclusivos
		Paradigma de neurodiversidad
	¿De qué manera los equipos de co-docencia abordan las diversas necesidades de las/os estudiantes?	Diversidad de necesidades (emocionales, cognitivas, sensorio-motrices)
		Estrategias de atención a necesidades (emocionales, cognitivas, sensorio-motrices)

co-docencia interdisciplinaria	Como equipo de aula ¿Qué estrategias o prácticas se llevan a cabo para la construcción de un clima de aula inclusivo?	Prevención y resolución de conflictos
		Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes
		Espacios de participación
	¿Cómo cree usted que sus dinámicas de co-docencia inciden en la construcción de un clima de aula favorecedor del aprendizaje?	Sentido de pertenencia
		Autopercepción y autoestima estudiantil
		Neurociencia (incidencia de aspecto emocional en lo cognitivo)

3° Objetivo específico:

Identificar de qué manera influye la co-docencia interdisciplinaria en el aprendizaje del estudiantado en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.	Como equipo de aula ¿Qué aspectos toman en consideración para diseñar las experiencias de aprendizaje?	Tipos de aprendizaje
		Contenido conceptual, procedimental y actitudinal
	Como equipo de aula, ¿Qué estrategias se utilizan para el logro de los distintos aprendizajes del estudiantado?	Emocional
		Cognitivo
		Social
	Como equipo de aula, ¿De qué manera abordan las situaciones desafiantes de aprendizaje?	Trabajo interdisciplinario
		Trabajo colaborativo
		Diversificación (DUA) de la enseñanza
	Desde la coordinación como equipo ¿De qué manera monitorean y evalúan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?	Diversificación (DUA) de la evaluación
		Evaluación interdisciplinaria y colaborativa
	Según su experiencia ¿De qué manera inciden las dinámicas de co-docencia en los procesos de aprendizaje y desarrollo estudiantil?	Aprendizaje significativo (conceptual, procedimental y actitudinal)
		Aprendizaje social, cognitivo y emocional



Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad DM-DC

Validación de instrumentos investigación

Instrumento objetivo N° 1

- Se visualiza un instrumento con una estructura adecuada que permite, en términos generales, dar cumplimiento a los objetivos planteados para la investigación. A continuación se detallan elementos observados del instrumento que constituyen sugerencias de revisión por parte del equipo investigador con fines de optimización para la aplicación en la fase de trabajo de campo.

Respecto de los criterios para evaluar (Siempre, en ocasiones, rara vez y no se observa) parece existir dos puntos intermedios, de modo que resulta difícil identificar la diferencia entre en ocasiones y rara vez, debido tal vez a que la diferencia se transforma en una sutileza y no se logra visualizar un nivel que represente un generalmente.

a) Estructura del instrumento: Se devela una estructura clara a nivel general, sin embargo, desde el orden de los indicadores, sería relevante plantear una estructura mayormente definida, por ejemplo de acuerdo al orden de los tópicos saber, saber ser, saber hacer y sus combinaciones, o bien a nivel de momentos de la clase o de aparición, o agrupadas las que apuntan a los mismos elementos o aspectos de lo que observarán, para evitar confusiones. Por ejemplo, a nivel de contenido de los indicadores, se observa que el 1 y 9 son muy similares y se encuentran bastante distanciados sin un criterio claro al respecto.

b) Coherencia con los objetivos: Se observa una coherencia absoluta

c) Claridad y precisión del lenguaje: En general hay un excelente grado de claridad en las afirmaciones de modo que no conduce a confusión.

d) Pertinencia de los criterios de evaluación: Se observa adecuado este elemento.

* Como aporte se observa que se podría recoger el concepto de escucha activa en la co-docencia pensando en el primer objetivo.

Instrumento objetivo N° 2

a) Estructura del instrumento: Se devela una estructura clara a nivel general.

b) Coherencia con los objetivos: Se observa una coherencia absoluta

c) Claridad y precisión del lenguaje: En general hay un excelente grado de claridad en las afirmaciones de modo que no conduce a confusión. Salvo en el indicador que plantea “en donde” y “con ayuda”, lo que se podría reemplazar por expresiones como desde un apoyo mutuo. Cuando se habla en un indicador de aula adecuada para abordar las necesidades, parece necesario precisar dicho aspecto ¿un aula adecuada para qué?

d) Pertinencia de los criterios de evaluación: Se observa adecuado este elemento.

Entrevista

a) Estructura del instrumento: Se observa una correcta y clara estructura del instrumento y preguntas, de lo general a lo particular.

b) Coherencia con los objetivos: Se observa una coherencia absoluta

c) Claridad y precisión del lenguaje: En general hay un excelente grado de claridad en las afirmaciones de modo que no conduce a confusión.

d) Pertinencia de los criterios de evaluación: Se observa adecuado este elemento.

*Se observa un aspecto relevante en función de las alusiones en la entrevista en función de las preguntas del objetivo 1, ya que la redacción conduce a pensar que serán aplicadas al equipo de gestión, sin embargo, parece ser que van dirigidas a docentes que experimentan la co-docencia, por lo que sería relevante dar una vuelta a este aspecto.