

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
GESTIÓN EDUCATIVA**



**PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVOS Y DE COENSEÑANZA  
PARA LA IMPLEMENTACION CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD  
ESTUDIANTIL AÑO 2020**

(Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mg. Milena Patricia Vega Leiva**

**ORCID: 0000-0002-2335-9433**

**Asesor**

**Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones**

**ORCID:0000-0002-8892-5897**

**Para obtener el grado académico de:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA  
TACNA –PERU**

**2022**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
GESTIÓN EDUCATIVA**



**PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVOS Y DE COENSEÑANZA  
PARA LA IMPLEMENTACION CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD  
ESTUDIANTIL AÑO 2020**

(Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mg. Milena Patricia Vega Leiva**

**ORCID: 0000-0002-2335-9433**

**Asesor**

**Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones**

**ORCID: 0000-0002-8892-5897**

**Para obtener el grado académico de:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA  
TACNA –PERU**

**2022**

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
GESTIÓN EDUCATIVA**

**Tesis**

**PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVOS Y DE COENSEÑANZA  
PARA LA IMPLEMENTACION CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD  
ESTUDIANTIL AÑO 2020**

(Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)

**Presentada por:**

**Mg. Milena Patricia Vega Leiva**

Tesis sustentada y aprobada el 21 de octubre 2022; ante el siguiente jurado:

**PRESIDENTE: DR. REMO ISIDRO TEJEDA NAVARRETE.**

**SECRETARIO: DR. MIGUEL GERARDO MENDOZA VARGAS.**

**VOCAL: DRA. LEILA JULISSA BERNAL TORRES**

**ASESORA: DRA. RAFAELA TEODOSIA HUERTA CAMONES**

## **DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD**

Quién presenta, Milena Patricia Vega Leiva, en calidad de: estudiante de Doctorado en Educación Mención en Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificada con Rut.: 8.986.800-9. Soy autor (a) de la tesis titulada: **PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVOS Y DE COENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACION CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020** (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)

### **Declaro bajo juramento:**

Ser el único autor del texto entregado para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra Universidad o Instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

No haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Qué después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 25% de similitud.

Qué el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedora de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivadas.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Tacna, 21 de octubre de 2022

A handwritten signature in black ink, reading "Milena Vega Patricia Leiva". The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish at the end.

Milena Vega Patricia Leiva

Rut: 8.986.800-9

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Privada de Tacna, por la oportunidad de concretar mis estudios. A mis Profesores de Doctorado, por su confianza, orientaciones y apoyo. A todos los docentes y profesionales, colegas de la Escuela Darío Salas Díaz que, de alguna u otra forma, fueron parte y aporte para concretar este trabajo de Tesis Doctoral.

Milena

**DEDICATORIA**

Dedico este gran logro a mis hijos, Loreto, Claudia y Cristian por la confianza y seguridad que me inspiran con su constante amor y cariño. Gracias por apoyarme en cada paso que he dado, en beneficio de mis estudios y en la vida misma.

Milena

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos .....	vii
Dedicatoria .....	viii
Índice de contenidos .....	ix
Índice de tablas .....	xiii
Índice de figura y gráficos .....	xiv
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvi
Introduccion .....	1
<b>1 CAPITULO I: EL PROBLEMA .....</b>	<b>4</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Formulación del problema .....	6
1.2.1 Interrogante principal.....	6
1.2.2 Interrogantes secundarias .....	7
1.3 Justificación de la investigación.....	7
1.4 Objetivos de la investigación .....	8
1.4.1 Objetivo general.....	8
1.4.2 Objetivos específicos .....	8
<b>2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
2.1 Antecedentes de la investigación .....	10
2.1.1 Antecedentes internacionales de la investigación .....	10
2.1.2 Antecedentes nacionales de la investigación .....	21
2.2 Bases teóricas .....	31
2.2.1 Constructivismo cognitivo de piaget y vygotsky .....	31

2.2.2 Primera variable en estudio: implementación curricular desde la diversidad estudiantil.....	34
2.2.3 Segunda variable en estudio: práctica de trabajo colaborativo. ....	42
2.2.4 Tercera variable en estudio: practicas de co enseñanza.....	54
2.2.5 Definición de conceptos.....	69
<b>3. CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO .....</b>	<b>75</b>
3.1 Hipótesis.....	75
3.1.1 Hipótesis general.....	75
3.1.2 Hipótesis específica.....	75
3.2 Variables .....	76
3.2.1 Variable 1: implementación curricular desde la diversidad.....	76
3.2.2 Variable 2: prácticas de trabajo colaborativo.....	76
3.2.3 Variable 3: prácticas de trabajo de coenseñanza.....	77
3.3 Tipo y diseño de investigación.....	79
3.3.1 Enfoque de investigación.....	79
3.3.2 Tipo de investigación.....	79
3.3.3 Diseño de investigación .....	80
3.3.4 Ámbito y tiempo social de la investigación.....	81
3.3.5 Población y muestra.....	81
3.3.6 Unidad de estudio.....	81
3.3.7 Población.....	81
3.3.8 Muestra.....	82
3.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos .....	83

3.4.1 Procedimientos.....	83
3.4.2 Técnica: encuesta.....	83
3.4.3 Instrumentos.....	84
3.4.4 Validez de los instrumentos.....	85
<b>4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....</b>	<b>87</b>
4.1 Descripción del trabajo de campo.....	87
4.1.1 Diseño de la presentación de los resultados.....	88
4.2 Resultados.....	90
4.2.1 Resultados de la variable: implementación curricular desde la diversidad estudiantil.....	90
4.2.2 Resultados de la variable: prácticas de trabajo colaborativo.....	95
4.2.3 Resultados de la variable: prácticas de trabajo de coenseñanza.....	101
4.3 Prueba estadística.....	107
4.3.1 Comprobación de hipótesis y análisis de correlación.....	107
4.3.2 Comprobación de la hipótesis general.....	107
4.3.3 Comprobación de las hipótesis específicas.....	109
4.3.4 Asociación 1: implementación curricular desde la diversidad-prácticas de trabajo colaborativo.....	109
4.3.5 Asociación 2: implementación curricular desde la diversidad-prácticas de coenseñanza	111
4.4 Discusión de los resultados.....	112
<b>5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>119</b>
5.1 Conclusiones.....	119
5.2 Recomendaciones.....	122

<b>6. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>124</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>132</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resultados Simce.....	<b>4</b>
Tabla 2: Operacionalización de variable.....	<b>78</b>
Tabla 3 : Muestra .....	<b>82</b>
Tabla 4: Validación del instrumento.....	<b>85</b>
Tabla 5: Confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach) .....	<b>86</b>
Tabla 6: Baremo para la interpretación del promedio .....	<b>89</b>
Tabla 7: Baremo para la interpretación de la desviación estándar.....	<b>89</b>
Tabla 8: Resultados generales de la variable: implementación curricular desde la diversidad estudiantil. ....	<b>90</b>
Tabla 9: Frecuencias de la dimensión: Organización y participación .....	<b>92</b>
Tabla 10: Frecuencias de la dimensión: diseño curricular.....	<b>94</b>
Tabla 11: Resultados generales de la variable: prácticas de trabajo colaborativo.....	<b>96</b>
Tabla 12: Frecuencias de la dimensión: diálogos colaborativos y comunicación .....	<b>97</b>
Tabla 13 Frecuencias de la dimensión: compromiso y participación .....	<b>99</b>
Tabla 14 Frecuencias de la dimensión: organización del trabajo escolar.....	<b>100</b>
Tabla 15: Resultados generales de la variable: prácticas de trabajo de coenseñanza	<b>101</b>
Tabla 16: Frecuencias de la dimensión: planificación de la coenseñanza .....	<b>102</b>
Tabla 17: Frecuencias de la dimensión: estrategias de atención a la diversidad .....	<b>105</b>
Tabla 18: Frecuencias de la dimensión: ajustes para flexibilizar el currículo .....	<b>106</b>
Tabla 19: Análisis de correlación de Pearson: relación entre las variables .....	<b>108</b>
Tabla 20: Análisis de correlación de Pearson: implementación curricular desde la diversidad y prácticas de trabajo colaborativo.....	<b>110</b>
Tabla 21: Análisis de correlación de Pearson: implementación curricular desde la diversidad y prácticas de coenseñanza.....	<b>112</b>

## ÍNDICE DE FIGURA Y GRÁFICOS

Figura 1: Diseño de Investigación .....	<b>80</b>
Gráfico 1: Resultados de las dimensiones de la implementación curricular desde la diversidad.....	<b>91</b>
Gráfico 2: Resultados de las dimensiones de las prácticas de trabajo colaborativo ..	<b>96</b>
Gráfico 3: Resultados de las dimensiones de las prácticas de trabajo de coenseñanza.	<b>102</b>

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la co enseñanza para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. La metodología utilizada fue de tipo básica, descriptiva con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental: transversal correlacional. Se consideró una muestra censal con 53 profesionales. La técnica de recolección de información fue la encuesta. El software estadístico SPSS 27.0, permitió realizar el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Respecto al Objetivo General se determinó que la implementación curricular desde la diversidad se relaciona directa y significativamente con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Esto se corresponde con el coeficiente de correlación de Pearson de:  $r= 0.924$ , relativo a la “relación implementación curricular desde la diversidad- prácticas de trabajo colaborativo”;  $r= 0.826$ , respecto a la relación “implementación curricular desde la diversidad-prácticas de trabajo de coenseñanza”; y,  $r= 0.966$ , que atiene a la relación prácticas de trabajo colaborativo-prácticas de trabajo de co-enseñanza. Todo ello, para un nivel de significancia bilateral ( $p$ ) de 0.01, el cual es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ).

*Palabras clave:* Diversidad Estudiantil, Implementación Curricular, Trabajo Colaborativo, Co-enseñanza.

## ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship of curricular implementation with collaborative work and co-teaching to attend to the diversity of students of the Darío Salas Díaz School, in the commune of Antofagasta, Antofagasta Region, Chile, during the year 2020. The methodology used was basic, descriptive with a quantitative approach, non-experimental design: correlational cross-sectional. A census sample with 53 professionals was considered. The data collection technique was the survey. The SPSS 27.0 statistical software allowed the reliability analysis to be carried out using Cronbach's Alpha coefficient. Regarding the General Objective, it was determined that the curricular implementation from diversity is directly and significantly related to the collaborative work and co-teaching carried out by teachers, educators, managers, specialist professionals and the technical team, to attend to the diversity of students of the School. Darío Salas Díaz, from the commune of Antofagasta, Antofagasta Region Chile, during the year 2020. This corresponds to the Pearson correlation coefficients of:  $r = 0.924$ , relative to the "curriculum implementation relationship from diversity- work practices collaborative";  $r = 0.826$ , regarding the relationship "curricular implementation from diversity-co-teaching work practices"; and,  $r = 0.966$ , which refers to the relationship between collaborative work practices and co-teaching work practices. All this, for a level of bilateral significance ( $p$ ) of 0.01, which is less than 0.05% ( $p < \alpha$ )

*Keywords:* Student Diversity, Curricular Implementation, Collaborative Work, Co-teaching.

## INTRODUCCION

El Sistema Educativo en Chile, se construye sobre derechos de las personas garantizados en la constitución, e inspirados en principios declarados en la Ley de Educación 20.370. Entre ellos; la calidad de la educación; la equidad del sistema educativo; la flexibilidad; la interculturalidad y la diversidad. En consecuencia, el proceso de implementación del currículo oficial, constituye un desafío y una tarea fundamental de cada establecimiento educacional, para dar respuesta educativa a la diversidad de estudiantes que acogen en contexto de inclusión. Respecto a ello, en la actualidad los acuerdos entre países, así como las leyes y políticas internacionales, promueven la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de estudiantes. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 1994; 2000). En efecto, en Chile, las políticas de educación inclusiva están comprometidas por diversos tratados internacionales a los que Chile se ha adherido, entre los que encontramos el Acuerdo de Salamanca, firmado en el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Acceso y Calidad (Unesco, 1994), realizado en Salamanca, España.

En este contexto, Unesco (2007), explicita que la educación debe promover los aprendizajes significativos teniendo en cuenta las exigencias sociales y el desarrollo personal de cada individuo, donde la escuela tenga en cuenta las características y diferencias de cada persona en el contexto socio cultural en el cual se encuentra inmersa. Dando de esta manera, significado y sentido a todos los saberes aprendidos en las aulas de clase, donde el docente es el mediador de dicho proceso y el estudiante es el centro de la educación

La escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región de Antofagasta, Chile, no está ajena a estas acciones. Sin embargo, como institución que acoge a la diversidad de estudiantes, no evidencia cambios sustanciales desde el punto de vista de la gestión y organización del establecimiento educativo y/o en las prácticas pedagógicas para la atención educativa de los estudiantes. En primera

instancia respecto a la evidencia de los resultados de logro de aprendizaje de los alumnos, especialmente en lectura y matemática, dichos resultados están dados por la evaluación Simce desde el año 2015 en adelante, que, si bien es una evaluación externa mediante pruebas estandarizadas, estos resultados no son satisfactorios. En segunda instancia, en experiencia directa y entrevista no formales realizadas a psicopedagogas, educadoras y docentes del establecimiento, desde niveles Parvulario a 8° año básico, manifiestan preocupación por su trabajo más bien aislado, sin apoyo consistente y sistemático para enfrentar los grandes desafíos ante el compromiso y responsabilidad individual por el aprendizaje de la diversidad de estudiantes que tienen en sus aulas. En este sentido y reconociendo barreras existentes en la escuela Darío Salas Díaz sobre el que han de focalizarse los esfuerzos para la mejora y la innovación que requiere la inclusión. Resulta relevante reconocer, reforzar y ampliar las concepciones, políticas, pedagogías y recursos existentes en la escuela y que bien podríamos llamar facilitadores de la inclusión, hechos que la investigación ha puesto al descubierto y la literatura disponible ha puesto a nuestro servicio (Ainscow, Dyson y Weiner, en prensa; Torrego y Negro, 2012; Booth y Ainscow, 2011; Florian, 2010; Hart, Dixon, Drummond y McIntyre 2010; Bristol, City Council, 2003)

En coherencia con la implementación del currículo, se hace referencia al trabajo colaborativo y la coenseñanza procesos que facilitan su apropiación y re contextualización por parte de los participantes, vinculando estrechamente sus conocimientos, capacidades y actitudes para enfrentar y participar tanto en el aula como a nivel de establecimiento educacional. (Cramer *et al.*, 2010; Moliner, 2008; Stuart *et al.*, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008) Plantean que, Existe evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores.

El centro de la organización y del aprendizaje debe ser el alumno (a), considerando su diversidad personal, cultural, religiosa, y vulnerabilidad social, por tanto, que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado. (Vaillant, 2016, p. 11), les facilita abordar el trabajo con la diversidad del aula, para el logro de los objetivos de aprendizajes y desarrollo de habilidades de todos los estudiantes y las acciones, que a nivel escuela apoyan esa implementación. Por ello determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo y coenseñanza de los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes, nos permite tener herramientas para reflexionar y mejorar, respecto a la atención educativa para la diversidad de estudiantes que hoy tiene la escuela Darío Salas Díaz.

El Primer Capítulo, de esta investigación aborda el Planteamiento del Problema, el cual se formula de la siguiente manera. De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Luego se determinaron los objetivos, importancias y limitaciones del estudio. En el Segundo Capítulo se construyó el Marco Teórico, en base a las variables en estudio, investigando y analizando investigaciones de diversos autores y en especial lo referido al currículo desde la información y lineamientos del Ministerio de Educación. En el tercer Capítulo se Plantean las Hipótesis y el Diseño de Investigación. Se da a conocer la población, la muestra, los procedimientos, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

El cuarto Capítulo está referido a los resultados, allí se comprueban las hipótesis, y el análisis de correlación. En el quinto Capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones.

## 1 CAPITULO I: EL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del problema

El Sistema Educativo Chileno tiene un proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes chilenos, Simce, cuyo propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del aprendizaje del currículo nacional. Es en este contexto que se evidencian los resultados de logro de aprendizaje de los alumnos, de la escuela Darío Salas, especialmente en lectura y matemática. (fig 1) Agencia de la Calidad de la Educación (2022). Ello ha dado paso a esta investigación para cuestionar lo que sucede con la implementación del currículo y su relación con el trabajo colaborativo y la co enseñanza que desarrollan los docentes y especialistas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. Agencia de Calidad de la Educación. 2022, Chile: Resultados Simce.

*Tabla 1: Resultados Simce*

4° BASICO LECTURA				6° BASICO LECTURA		
Categorías	2016	2017	2018	2015	2016	2018
Adecuado	25,86%	14,06%	34,78%	6,67%	19,35%	11,54%
Elemental	25,86%	25%	26,09%	40%	38,71%	25%
Insuficientes	48,28%	60,94%	39,13%	53,33%	41,94%	63,46%

4° AÑO BASICO MATEMATICA				6° AÑO BASICO MATEMATICA		
Categorías	2016	2017	2018	2015	2016	2018
Adecuado	3,51%	0	14,86%	3,33%	4,62%	4,08%
Elemental	28,07%	16,42%	31,08%	26,67%	38,46%	32,65%
Insuficientes	68,42%	83,58%	54,05%	70,62%	56,92%	63,27%

La escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región de Antofagasta, Chile, como institución que atiende a la diversidad, contexto de inclusión, acogiendo a estudiantes en diferentes condiciones personales y sociales, no evidencia cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, ni en la organización y/o gestión, para la atención educativa de los estudiantes.

En primera instancia respecto a la evidencia de los resultados de logro de aprendizaje de los alumnos, de la escuela Darío Salas Díaz, específicamente en lectura y matemática, dados por la evaluación Simce desde el año 2015 en adelante. Mineduc (2022). En segunda instancia, en experiencia directa y entrevista no formales realizadas a psicopedagogas, educadoras y docentes del establecimiento, de niveles de Nivel Parvulario a 8° año básico, manifiestan preocupación por su trabajo para enfrentar los grandes desafíos ante el compromiso y responsabilidad individual por el aprendizaje de la diversidad de estudiantes que tienen en sus aulas. En este contexto se hace necesario sistematizar datos que faciliten la toma de decisiones en los espacios áulicos, es decir, la idea es implementar una gestión curricular que atienda procesos y resultados de aprendizajes. Ulloa (2017).

El proceso de implementación del currículo oficial, constituye un desafío y una tarea fundamental para dar respuesta educativa a la diversidad de haciendo referencia al proceso de apropiación y re contextualización por parte de los participantes, vinculando estrechamente sus conocimientos, capacidades y actitudes para enfrentar y participar en la implementación del currículo tanto en el aula como a nivel de establecimiento educacional, consecuentemente las prácticas docentes, directivas, técnicas y de todos los involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cochran-Smith y Lytle (2011) sostienen que un elemento clave del trabajo colaborativo es la reflexión de todos los miembros que trabajan en colaboración dentro de una comunidad profesional de aprendizaje

Para el logro de una buena organización a nivel institucional y una implementación del currículo que evidencie logros de aprendizajes en el aula desde

la diversidad de estudiantes, la colaboración y la co enseñanza ante la implementación del currículo son prácticas que tienen que generarse ante esta realidad, teniendo en vista que el centro del aprendizaje y la organización es el estudiante, considerando su diversidad personal, cultural, religiosa, y vulnerabilidad social, más aun considerando que el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, constituye una estrategia relevante para la inclusión educativa (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999).

En este contexto determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo y coenseñanza de los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para el logro de aprendizajes de los estudiantes nos permitirá, como docentes, tener herramientas para reflexionar y mejorar, de acuerdo a la realidad actual, respecto a la diversidad de estudiantes que hoy tiene la escuela. El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales del desarrollo docente y su esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado. (Vaillant, 2016, p. 11).

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Interrogante Principal**

Ip ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?

### **1.2.2 Interrogantes Secundarias**

Is1. ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Región, Antofagasta, Chile, durante el año 2020?

Is2. ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con la co-enseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Región Antofagasta Chile, durante el año 2020?

### **1.3 Justificación de la Investigación**

La teoría que fundamenta desde lo teórico cada una de las variables en estudio; implementación curricular, trabajo colaborativo y trabajo en co-enseñanza, es el Constructivismo Cognitivo de Piaget y Vygotsky, que aun cuando tienen énfasis distintos, ambos autores reconocieron que el aprendizaje significativo demanda actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo. (Rodríguez 1999).

La investigación tiene relevancia social, dadas las condiciones de la escuela, la cual es reconocida y aceptada por la comunidad, en donde se genera una matrícula diversa, entre ellos, estudiantes con NEE, con atrasos pedagógicos, estudiantes de diversas etnias y comunidades extranjeras, de hogares de protección social y de contextos vulnerables. En donde apoderados y estudiantes confían en la atención educativa que se les entrega y facilita para el logro de aprendizajes.

Tiene relevancia práctica ya que atender a la diversidad en la escuela, implica atender a los estudiantes, también de manera diversa. Implementar un currículo planificado, contextualizado, planteando estrategias de organización, aprendizaje y

evaluación, de forma muy dinámica, atendiendo los cambios que genera el contexto social actual. Con ello se hace necesario el trabajo colaborativo entre docentes, profesionales especialistas, equipos directivos y técnico, con acciones tanto, a nivel escuela, como para facilitar el trabajo docente y consecuentemente los aprendizajes y desarrollo de habilidades de los estudiantes. En este contexto conocer de qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, nos permitirá tener herramientas para reflexionar y mejorar, de acuerdo a la realidad actual, respecto a la diversidad de estudiantes que hoy tiene la escuela y sus aprendizajes.

#### **1.4 Objetivos de la Investigación**

##### **1.4.1 Objetivo General**

Determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza de los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

##### **1.4.2 Objetivos Específicos**

**OE1.** Determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

**OE2.** Determinar la relación de la implementación curricular con la co-enseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

## **2 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes de la Investigación**

Para este estudio se tomaron como referente algunas investigaciones nacionales e internacionales sobre la implementación curricular, el trabajo colaborativo y el trabajo en co-enseñanza.

#### **2.1.1 Antecedentes Internacionales de la Investigación**

Algunos referentes de investigaciones que han desarrollado el tema relacionado con la implementación curricular, en consecuencia, para ello la diversidad estudiantil, la inclusión, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza. En este contexto tenemos:

-La investigación de García. M (2019) Universidad Cesar Vallejo, Perú. Titulada, *Relación entre la Ejecución Curricular y el Desempeño Docente*. Relacionada con la variable: Implementación curricular desde la diversidad estudiantil. Dicha investigación tiene como propósito establecer la relación que existe entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente según los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Cesar Vallejo, Perú. Es una investigación de tipo básica que se realizó con las estudiantes del IX ciclo de la Facultad de Educación, de la Universidad Cesar Vallejo de Lima Norte del distrito de Los Olivos, en el año 2017; con una población de 80 estudiantes, entre los meses de octubre y noviembre. El estudio se llevó a cabo con toda la población, debido a que fue pequeña, por eso, se trata de una muestra no probabilística o dirigida (Castro, 2015). La investigación con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, es transversal y correlacional cuya explicación requiere de estadística descriptiva e inferencial (Castro, 2015). La autora presenta las siguientes conclusiones: existe una relación significativa entre la

Ejecución curricular y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ( $r=0,895$  y  $p=0,000$ ); es decir, a mejor Ejecución curricular, mejor Desempeño docente; que existe una relación significativa entre la selección de contenidos a enseñar y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ( $r=0,829$  y  $p=0,000$ ); es decir, a mejor elección de contenidos a enseñar, mejor Desempeño docente; que existe una relación significativa entre la metodología de la enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase y el Desempeño docente.

-La investigación de Torres. A (2015) Universidad de Zulia, Venezuela. Fernández. E (2015). Universidad de Córdoba, España. Titulada *Problemas Conceptuales del Curriculum: Hacia la Implementación de la Transversalidad*. Se relaciona con la variable: Implementación curricular desde la diversidad estudiantil. Los autores plantean como objetivo analizar las diferentes concepciones del curriculum y las dificultades para su implementación. Dicha investigación tiene una metodología documental - descriptiva con un diseño de investigación bibliográfico (Hernández y col., 2006). La investigación considera una exhaustiva revisión bibliográfica, en la ella se describe y contrasta teorías propuestas por diferentes autores, relacionadas con el tema curricular. Para el análisis, se diseñó una matriz de análisis documental para comparar y contrastar los planteamientos teóricos de diferentes autores. Los resultados del estudio arrojan posiciones totalmente divergentes, lo cual encuentra explicación dada las posiciones asumidas por los diferentes autores citados quienes trataron de ajustar la situación educativa de acuerdo con el contexto histórico y social reinante en cada una de sus épocas.

Respecto a la implementación de la transversalidad curricular, los resultados apuntan hacia posiciones encontradas. Las interpretaciones dan cuenta del discurso emitido por autores como Peñaloza (1999), Fernández y Velasco (2003) y Moreno (1999) se puede extraer su perspectiva en cuanto a lo difícil que resulta esta implementación.

Peñaloza (1999); postula que es muy complicada ya que el currículo tradicional es más sencillo, y no coloca sobre la institución educativa tantas exigencias, mientras que Fernández y Velasco (2003) afirman que tal vez resulte factible en su diseño, pero no tanto en la práctica, ya que puede significar todo un vuelco en la cultura pedagógica tradicional. Moreno (1999) opina que no es una tarea fácil ni teórica ni metodológicamente, y menos actitudinalmente. Contraria a esta perspectiva, se encuentran los planteamientos hechos por Alarcón y col. (2003), Posner (1998) y Arrieta y Meza (2000) quienes perciben que, estos principios epistemológicos de la transversalidad se hallan ya inmersos en el currículum escolar porque el mismo está compuesto, tanto por aquello prescrito explícitamente (currículum explícito), como por lo que no está explícito en ningún plan o documento oficial, pero que forma parte de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los y las estudiantes adquieren en su experiencia escolar (currículum implícito u oculto).

Los autores plantean que, en este contraste de ideas, es necesario recalcar que cualquiera que sea la posición adoptada, se debe tener muy claro que los principios de la transversalidad curricular y los temas transversales suponen unos valores que no sólo entrarían en conflicto con estas posturas divergentes, sino que pueden entrar en conflicto con los propios valores del profesorado y, desde luego, con la propia estructura organizativa de la institución. Asimismo, vale acotar que la transversalidad en el currículum no representa un adorno moral para una sociedad que pretende ser humanista. Por el contrario, se valora el desarrollo de las áreas relacionadas con la adquisición, producción y difusión de un conocimiento significativo. Bajo estas perspectivas transversales, el currículum universitario debe asumirse como un proyecto educacional flexible y adaptable a los cambios educativos de la postmodernidad que abarque no sólo los aprendizajes obtenidos en el currículo sistematizado por la escolaridad formal, sino también los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos del sistema educativo, los cuales ofrecen respuestas

efectivas a los objetivos de carácter emergente, generados por las necesidades no cubiertas por el currículo escolar.

-Vaillant. D (2016) en su artículo *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*, manifiesta la necesidad de revisar las políticas de desarrollo profesional para mejorar los aprendizajes significativos de los estudiantes. En el Artículo reconoce que muchas de las políticas hacia los docentes han sido alejadas de sus necesidades y destaca la importancia de las instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo profesional en el contexto o ambiente en el cual los docentes trabajan y se vinculan activamente. Así también, hace referencia a las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo. El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido analizado por algunos autores (Vaillant y Marcelo García, 2015) quienes consideran las dimensiones que cobran importancia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación. Da énfasis en el aprendizaje entre docentes manifestando que se construye en contextos espaciales y temporales.

El contexto espacial referido al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran colegas, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo (Vaillant y Marcelo, 2015). El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que

están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

Algunas reflexiones finales de la autora, explica que a diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que no relacionan la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente; cierto es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares. Manifiesta que la docencia es un trabajo colectivo que involucra maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los docentes son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo.

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

-La investigación de Fombona. J y Lozano I, Iglesias M. (2016) Universidad de Oviedo, Asturias, España; Universidad de Alicante, se relaciona con la variable: Prácticas de trabajo colaborativo y titulada. *EL Trabajo Colaborativo en la Educación Superior: una Competencia Profesional para los Futuros Docentes*, se determinó conocer

y analizar las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre el trabajo colaborativo y en investigar sus experiencias prácticas acerca de esta competencia profesional que ha de adquirir un futuro docente para la mejora de la calidad de la educación a través de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Para ello, los autores plantearon los siguientes objetivos: conocer las concepciones que tienen los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria sobre el trabajo colaborativo, así como las herramientas y los recursos que utilizan en su desarrollo; conocer y analizar los beneficios y las dificultades del trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje para la adquisición de competencias profesionales; e identificar las posibles necesidades formativas en relación al trabajo colaborativo como competencia profesional.

La investigación considero la participación de una muestra de 83 alumnos, futuros docentes matriculados en el Grado de Maestro de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 18 a 35. Se han excluido, por diversos motivos de fiabilidad, 25 sujetos, quedando un total de 58 (73% mujeres y 27% hombres). La mayoría de los participantes proviene de los estudios de bachillerato (61.31%), el resto de la formación profesional (34,29%) u otras vías de acceso como, por ejemplo, mayores de 25 años (4,40%). El instrumento utilizado fue el cuestionario validado por tres expertos del área de Didáctica y Organización Escolar de dos universidades (Universidad de Alicante y Universidad de Oviedo), El análisis de los datos se realiza con el apoyo de dos soportes informáticos: AQUAD 6 (Huber; Gùrtler, 2012). y a través del programa SPSS versión 19, se hace un análisis de la parte cerrada para obtener una valoración global del trabajo colaborativo. Se utilizó una metodología mixta, pero con alto contenido cualitativo, de ahí que en el proceso de codificación se produzca una saturación de los códigos emergentes, por lo que no ha sido necesario ampliar la muestra. En este sentido, el proceso del análisis de datos cualitativos transcurre mediante el enfoque mixto (deductivo-inductivo), lo que permite configurar el mapa de categorías, útil para el proceso de codificación. Estos

mapas se analizan y validan desde una perspectiva pluri-institucional (entre la Universidad de Alicante y la Universidad de Oviedo) por tres equipos de expertos del área de Didáctica y Organización Escolar. Luego se realizan algunas modificaciones menores como consecuencia de los ajustes derivados de la intensidad de la codificación y de las posibles variantes emergentes y en relación al marco conceptual establecido (Glaser; Strauss, 1967), para lograr una comprensión más profunda del fenómeno de estudio (Miles; Huberman, 1994), respetando en todo momento las prescripciones propias de la metodología cualitativa (Corbin; Strauss, 2008).

Los autores han concluido varios hallazgos tanto desde el enfoque cualitativo como cuantitativo, en este contexto: Hemos podido detectar que para la mayoría del alumnado trabajar colaborativamente conlleva la coordinación y la cooperación entre los miembros de un equipo, potenciando la interacción social basada en el diálogo o la escucha de las opiniones de los demás, teniendo como finalidad la consecución de unos objetivos comunes. Coincidimos con Cochran-Smith y Lytle (2011) que un elemento clave del trabajo colaborativo es la reflexión de todos los miembros que trabajan en colaboración dentro de una comunidad profesional de aprendizaje; otro de los hallazgos importantes en esta investigación es la concepción que tienen los participantes sobre el trabajo colaborativo, la cual se queda desvinculada de asumir esta metodología como competencia profesional docente. Así, en el análisis de los beneficios, tan solo nos encontramos con una narrativa que considera favorable esta adquisición para su profesión, aspecto que coincide con la investigación realizada por Dobber et al. (2013); las dificultades detectadas por los participantes se identifican, principalmente, con las actitudes y conductas de cada miembro del grupo. Se destaca, entre otras, la falta de responsabilidad y compromiso individual para que el trabajo colaborativo sea efectivo; las tareas y las actividades han de estar inundadas por una interacción comunicativa continua, con el propósito de que el trabajo sea eficaz, conclusiones que coinciden con el estudio de Crichton y Templeton (2013). Las conclusiones finales de este estudio nos permiten afirmar que

el trabajo cooperativo entre los docentes puede contribuir a la mejora de la calidad de la docencia (Darling-Hammond, 2008), tanto en los aspectos presenciales como en otros más virtuales (Vázquez; Fombona; Fernández, 2013).

-En el Artículo Científico de Castillo. C (2015) titulado *La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro*, se relaciona con la diversidad de estudiantes y el trabajo docente que implica para una educación de calidad. La investigación propone valorar una visión de futuro de la inclusión educativa, sosteniendo la preparación docente como parte fundamental en dicho proceso. Para ello se realizó una investigación documental, en la cual se concretó una selección, revisión y análisis de material de diversos autores que han investigado sobre la diversidad y la escuela inclusiva. Para el logro del objetivo, se revisó la normativa que sustenta la formación docente como el derecho a la educación: La Ley Fundamental de Educación (1957), Constitución Política de Costa Rica (1949), Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (1998), la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2008), además de la Política Nacional en Discapacidad (2011-2021). Se revisaron normativas y conferencias internacionales que dan sustento a una educación para todos, a una educación de calidad, a una educación inclusiva: Organización de Naciones Unidas (ONU) (2006, 1990), Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (2008). Fueron revisados los aportes de autores de relevancia relacionados con el tema de la diversidad e inclusión educativa: Ainscow, Booth y Dyson (2006); Ainscow (2001, citado por González, 2008); Arnaiz (2003, 2005); Barnett (2003); Blanco (2000, 2010); Booth (2006); Echeita (2003, 2004, 2006, 2010); Echeíta y Simón (2007); Echeíta y Verdugo (2004, 2009); Essomba (2006); García (2005, 2008); Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (2009); Marchesi (2010); Marchesi, Durán, Climent y Hernández (2009);

Casanova (2011); Doré, Wagner y Brunet (2002) y Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011).

La autora concluye que la sociedad actual requiere una preparación académica más integral y humana, enfocados a preparar docentes reflexivos, respetuosos de la diversidad y desde allí puedan ser capaces de construir escenarios de aprendizaje diferentes y así garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Que se debe propiciar espacios reflexivos que permitan ampliar la percepción de lo que significa educar, articulando teoría y práctica. En su proceso formativo el docente debe estar preparado en los ámbitos pedagógicos, psicológicos e ideológicos para atender la diversidad, construir diferentes escenarios de aprendizaje y garantizar una educación con componentes de educación inclusiva y de calidad.

-La investigación de Torres M. (2012), titulada *El trabajo Colaborativo como estrategia de gestión académica en el fortalecimiento de la reorganización curricular por ciclos*. Se relaciona con la variable: Prácticas de trabajo colaborativo. Dicha investigación se realiza en el Colegio Bravo Páez Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Ubicado en la ciudad de Bogotá, en la localidad 18 Rafael Uribe. El objeto de estudio es la gestión educativa y el campo se centra en el trabajo colaborativo para fortalecer la reorganización curricular por ciclos. La propuesta implica estrategias que aporten para la adquisición de mecanismos para trabajar colaborativamente, realizando procesos académicos y de planeación curricular, para fortalecer la reorganización curricular por ciclos, mejoraron la gestión académica dentro del colegio Bravo Páez I.E.D. La gestión educativa responde a un conjunto de “procesos teórico-prácticos” con la intervención de varios integrantes, donde el principal motor es la participación y su objetivo es el mejoramiento continuo de las prácticas educativas y de los procesos que confluyen en ellas. (UNESCO&IIPE,

2000). La gestión educativa se centra en lo pedagógico, en las habilidades para afrontar lo complejo, el trabajo en equipo o colaborativo, la apertura al aprendizaje y la innovación. (UNESCO&IIPE, 2000). Las conclusiones podemos sintetizar las siguientes; la implementación del trabajo colaborativo como estrategia de gestión académica posibilitó que todos los docentes pudieran dar sus puntos de vista frente a cada uno de los temas trabajados. Como seres sociales a veces no hay disposición para reconocer la asertividad en los puntos de vista de los demás, sin embargo cuando se reconoce el respeto por la palabra del otro y los comentarios se dan con argumentos teóricos y prácticos se puede llegar a la negociación de diversos criterios para el bien común; como estrategia de gestión académica ayudó a aumentar y mejorar las relaciones entre los docentes del ciclo, optimizando niveles de comunicación, de reflexión, de confianza en sí mismos; y en los compañeros, fortaleció procesos de intercambio de conocimientos y experiencias, propició un ambiente donde lo primordial es la labor pedagógica en todos sus ámbitos y la discusión de estrategias, metodologías y temáticas a abordar para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes. Cuando los docentes trabajan mancomunadamente se garantiza que la meta de desarrollo, los objetivos propuestos, los logros previstos y las competencias formuladas se conviertan en la prioridad de la institución educativa. (Zubiria De, J. 2009).

-En la investigación de Suarez G.(2016) Pontificia Universidad Católica del Perú. Titulada *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. Se relaciona con la variable Prácticas de trabajo de coenseñanza*. Tiene los siguientes objetivos: Analizar la concordancia entre las concepciones sobre co-enseñanza de los docentes y su práctica pedagógica; Identificar las condiciones que favorecen y limitan la práctica de co-enseñanza, desde la perspectiva de los docentes. Es un estudio de caso, con enfoque cualitativo para enfatizar la comprensión de lo único y particular de la realidad desde los

significados que asignan las personas implicadas a sus actos, en su propio contexto, de manera vivencial, sin generalizaciones (Bisquerra, 2004); y se abordó desde un nivel descriptivo transversal para profundizar en los rasgos sustantivos del fenómeno (Strauss y Corbin, 2002), recogiendo los datos en un momento único (Vieytes, 2004). Se recogió información cuali-cuantitativa aplicando entrevistas semi-estructuradas, cuyos instrumentos fueron validados por expertos.

Si bien la mayoría de docentes conceptúa la co-enseñanza como una estrategia coordinada para potenciar la acción de un conjunto de profesores totalmente inmersos en el proceso formativo, que comprenden y aplican de diferente manera la idea de enseñar (Villa et al., 2008), y que va más allá de la interdisciplinariedad (Cook, 2004), sólo un grupo reducido tiene claridad conceptual sobre las particularidades de un diseño didáctico y evaluativo concertados como medios para quebrar la división entre asignaturas y favorecer una visión integrada y comprensiva de los temas. Por el contrario, al centrarse más en lo aplicativo que en lo actitudinal e integral, evidencian afinidad con la racionalidad técnico-instrumental y no con la formativo-emancipadora que subyace en una auténtica co-docencia, desde la cual enseñanza y evaluación aportan a la reflexión y a la toma de decisiones (Prieto y Contreras, 2008). En la práctica, se confirma la tendencia a entender la co-enseñanza como una simple distribución de funciones, con profesores que laboran en horarios diferentes compartiendo los créditos del curso (Bacharach et al., 2008), lo cual impide desarrollar una relación fuerte entre docentes y entre estos y sus estudiantes (Sileo, 2011). Los puntajes tan polarizados en la evaluación de los estudiantes a cada docente en las tres tendencias de co-enseñanza, reflejan la percepción de una enseñanza fragmentada, una interacción poco sincrónica al interior de los cursos y el mayor protagonismo de un docente, lo cual dista mucho de la verdadera co-enseñanza. Como factores facilitadores de la co-enseñanza, se identificaron los que refiere la literatura (Cook, 2004; Villa et al., 2008; Velasco et al., 2012; Nierengarten, 2013), prevaleciendo los aspectos personales que Graziano y

Navarrete (2012) subdividen en "factores críticos" (responsabilidad, respeto, colaboración y compromiso), y "requerimientos específicos" (empatía, tiempo para coordinar, disponibilidad personal al intercambio y saber trabajar en equipo). Estos últimos fueron también los más citados como factores limitantes. En contextos en los que la co-enseñanza es una práctica incipiente, como en el caso analizado, el desarrollo de las capacidades y actitudes que ella exige desestabiliza las prácticas y representaciones ideales (Martínez y Prieto, 2012), al entrar en conflicto los tres tipos de saber profesional del docente universitario (Barrón, 2009), el temporal, vinculado a su historia personal y escolar, a rutinas y prácticas institucionalizadas que le dan seguridad en el aula; el saber plural-heterogéneo, generado a partir de situaciones cotidianas, y el saber personalizado, incorporado, subjetivado, imposible de disociar de la experiencia personal y de la situación de trabajo.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales de la Investigación**

-Cox (2015) Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Santiago, Chile en su artículo *El currículum escolar del futuro*, en el contexto de la implementación del currículum en Chile, el autor manifiesta que el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. El tema esencial sobre el currículum y su necesidad de cambio en el presente, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, con independencia de historias y de geografías, es el cambio marcado y rápido de la cultura de la cual selecciona sus orientaciones y contenidos.

Acompañan a este proceso de implementación las inversiones públicas de cobertura universal para asegurar condiciones y medios de logro de los aprendizajes definidos por el nuevo currículum, que han transformado la base material y de acceso al conocimiento de unos contextos de aprendizaje diagnosticados a inicios de la década como pobres y anacrónicos.

Estas inversiones han incluido: i) infraestructura necesaria para la ampliación de la jornada escolar; ii) textos de estudio para todos los alumnos subvencionados en cinco disciplinas (lenguaje, matemática, ciencias, historia, inglés); iii) bibliotecas para cada establecimiento; iv) y laboratorios de computación en cada establecimiento subvencionado, conectados en red y con acceso a Internet (Proyecto Enlaces).

La evidencia provista por evaluaciones de distinto tipo (muestrales y censales) y la evolución de indicadores convencionales sobre flujos muestran que el proceso de cambio en marcha ha afectado contextos y relaciones de aprendizaje en forma significativa; a la vez, su impacto sobre logros de aprendizaje, siendo positivo, es aún tenue. Al respecto, la evidencia comparada internacional arrojada por el importante Third International Mathematics and Science Study (Timss), en el que Chile participó con una muestra de alumnos de 8° Año en 1998 y cuyos resultados se conocieron en diciembre de 2000, arroja luces importantes sobre la fase en que se encuentra nuestro desarrollo educativo, y la transición referida entre currículum deseado (o prescrito), y currículum implementado, o realizado en unas oportunidades de aprendizaje efectivas.

Una conclusión principal para Chile del estudio Timss es que nuestro sistema escolar reúne condiciones materiales e institucionales (infraestructura, cobertura, gasto por alumno, tamaño promedio de los cursos), de dotación de recursos de aprendizaje (textos y computadores), y tiempo para la enseñanza (total de horas anuales para matemática y ciencias y promedio de asistencia a clases), en o por sobre el promedio internacional. Nuestro sistema escolar aventaja en la mayoría de estas dimensiones a más de una decena de los países medidos. Sin embargo, con este conjunto de

condiciones favorables los resultados de aprendizaje que obtiene hacen que seamos aventajados por todos salvo tres de los países participantes. En esta brecha entre el nivel alcanzado por el país en factores como los mencionados, que definen su potencial de logro, y lo que aprenden efectivamente nuestros alumnos y alumnas, reside el problema y el desafío educacional principal del país de la presente década.

Y éste es netamente educativo e intra-aula: su foco son menos unos insumos y condiciones para el aprendizaje, laboriosamente contruidos a lo largo de una década de más que duplicación de la inversión pública en el sector, y más el tipo de trabajo intelectual y moral que los docentes pueden organizar con sus alumnos, o la calidad de la enseñanza. Dos aspectos a destacar en la información producida por el estudio se relacionan directamente con la reforma del currículum y su necesidad: i) en primer lugar, los estándares internacionales, que hoy día definen la educación básica necesaria para responder a los requerimientos de la competitividad, la ciudadanía y el desarrollo de las personas en contextos globalizados, son considerablemente más altos que las definiciones predominantes en nuestro medio, prerreforma curricular. Baste al respecto constatar que una proporción significativa de las preguntas del Timss en matemática, destinadas a alumnos que en Chile finalizan su educación básica, son equivalentes en su grado de dificultad, o más exigentes, que las de la Prueba de Aptitud Académica. ii) en segundo lugar, la prueba muestra que el currículum y la didáctica vigentes en los octavos años en 1998 tenían vacíos o deficiencias importantes. En matemática, predominancia prácticamente absoluta de números en desmedro de geometría y álgebra; en ciencias, ausencia de contenidos de física y química. Todos ellos dominios temáticos cubiertos en forma sistemática por los países con los mejores rendimientos. Tales vacíos y deficiencias han sido respondidos por la reforma curricular, al nivel del currículum prescrito; es necesario lograr lo mismo en el currículum implementado en las salas de clases. iii) hay un tercer aspecto importante revelado por la medición internacional, que no toca al currículum, sino a la formación docente. Pese a que los profesores del país exhiben

una preparación en términos de años de estudio y calificaciones formales comparables al promedio internacional, en términos reales muestran una marcada y central desventaja respecto a sus pares de otros países: una proporción alta de ellos no se encuentra preparado para enseñar las disciplinas del caso. Cuarenta por ciento de los profesores de 8° básico declaran una baja confianza en su capacidad para enseñar ciencias, más del doble que el promedio internacional (16%); en matemática, un veinticuatro por ciento declara baja confianza en su preparación para comunicar los contenidos de la misma, contra un promedio internacional de 5%.

En suma, la evidencia evaluativa internacional sobre resultados de aprendizaje con que se cuenta confirma la necesidad de haber definido un currículum para el conjunto del sistema escolar, con estándares más altos y exigentes que los del pasado. Asimismo, permite constatar que en el largo camino por recorrer en la transformación mencionada de un currículum prescrito a uno implementado y finalmente logrado como aprendizaje, la institucionalidad, las ideas y las prácticas de reclutamiento, formación, evaluación y capacitación docente, ocupan hoy en día un lugar prioritario en la agenda de transformación de la educación del país.

-Cox (2018) Universidad Diego Portales, en su artículo, Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. Expone que, el nuevo paradigma en educación, que exige la enseñanza efectiva de currículos cada vez más exigentes y complejos, para su logro por todos los estudiantes, pone a los profesores en una tensión que es constitutiva de su quehacer, pero que en el presente cobra rasgos más agudos: se trata del dilema entre producir significación y por tanto motivación, de base local y atada al contexto inmediato de vida de sus estudiantes, es decir, a un conocimiento experiencial, y el aprendizaje de conocimientos-habilidades generales, independientes del contexto. Es porque cada docente, y en especial los que se desempeñan en contextos desafiados socioculturalmente por el discurso vertical del currículum, vive agudamente esta tensión, que las presiones por “contextualización”

y “descentralización” curricular sean tan omnipresentes en el actor docente. Pero se trata, evidentemente, de una tensión que no se puede resolver haciendo desaparecer o disolviendo alguno de sus polos, sino que debe sostenerse, porque de ella depende que la educación sea sobre crecimiento y empoderamiento humanos.

-La investigación de Ulloa (2017), titulada *Gestión de la Implementación Curricular*, tiene relevancia, para este estudio, desde el punto de vista del trabajo desde la Unidad Técnica Pedagógica, relacionado con la variable Práctica de Implementación Curricular, teniendo como objetivo fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico para la gestión curricular en los establecimientos educativos mediante uso de datos. En dicha investigación participaron 21 establecimientos municipales de la región del Biobío. La investigación establece un programa que se basó en el modelo experiencial de Kolb (1984), que investigó prácticas de gestión curricular. Entre las conclusiones, se declara sobre el conocimiento que tienen los Jefes de UTP sobre currículum enseñado y currículum aprendido.

Las notas de campo y las revisiones de los reportes de sus trabajos y reflexiones individuales reflejan, una comprensión profunda de la gestión curricular y las prácticas que permitan asegurar una disminución de la brecha entre currículum prescrito y currículum enseñado. Las prácticas más débiles se relacionan con el monitoreo de currículum aprendido, sistematizar los datos desde el aprendizaje de los estudiantes, utilizarlos como instancias de reflexión profunda con los docentes, identificando facilitadores, obstaculizadores y toma de decisiones. Otro elemento importante es el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo y habilidades para la gestión del cambio en los Jefes de UTP. En este contexto, implementar una visión de la gestión curricular con foco en los procesos y resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, requiere liderar un proceso de cambio que tiene distintos puntos de partida en estos establecimientos. Esto es coherente con lo reportado por el estudio de Líderes Educativos (Cortez y Zoro, 2016), que destaca la necesidad del liderazgo

pedagógico. El Trabajar colaborativamente con los docentes, desarrollar procesos potentes de reflexión pedagógica y utilizar datos para mejorar, son los elementos específicos de necesidades formativas y de desarrollo profesional. Elementos que se relacionan con las variables de la presente investigación.

-Sagredo. E y Bizarria. M y Careaga.M, en su estudio *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa*, tienen como objetivo conocer la gestión del tiempo destinado al trabajo colaborativo por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar (PIE). Es una investigación con enfoque cualitativo, tiene un diseño de estudio de caso múltiple. Participaron diez docentes de ambos sexos, seis de educación regular y cuatro de educación especial, de diferentes establecimientos educacionales. Como instrumento se utilizó una entrevista semi estructurada. Se realizó un análisis del contenido temático vertido en los discursos. Los datos se procesaron con la ayuda de N-Vivo 11. Los autores manifiestan que se obtuvieron los siguientes hallazgos: Ambos grupos de entrevistados mencionan que el tiempo disponible para el desarrollo del Trabajo Colaborativo Docente y la coenseñanza en establecimientos educacionales que siguen el Programa de Integración Escolar es escaso. Lo anterior concuerda con lo mencionado por Gamique y Gutiérrez (2012) y Rodríguez y Ossa (2014).

La idea del Decreto 170 no es que en el desarrollo del trabajo colaborativo el docente regular termine trabajando solo, por falta de una interpretación apropiada del equipo de gestión o por privilegiar otras acciones en desmedro del PIE. Los docentes entrevistados pertenecen a la planta docente de cuatro establecimientos educacionales distintos y, según lo que señalan, en general no se cumple con el tiempo que por decreto se debe otorgar para el desarrollo del trabajo colaborativo. Según Hargreaves (1992), la distribución objetiva del tiempo por parte de la administración se conoce como *dimensión técnico-racional del tiempo*, en cambio su

distribución en función de lo que una organización gestiona a partir de su propia percepción, considerando la decisión arbitraria del líder, se conoce como dimensión micropolítica del tiempo.

Se concluye que el tiempo disponible para la gestión del trabajo colaborativo docente destinado a la inclusión de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular con PIE en la provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile, desde la perspectiva de los actores involucrados, es limitado y está mal distribuido. Existe una dimensión subjetiva o fenomenológica del tiempo propuesta por Hargreaves (1992). Esta se refiere al tiempo que los miembros de una organización dedican voluntariamente, incorporando tiempos libres e instancias informales. Lo anterior es un problema para el desarrollo de la inclusión educacional, debido a que el trabajo colaborativo y la coenseñanza son fundamentales para este. Echeita (2017), Weiss (2017) Sin tiempo disponible para su planificación, solo sería posible trabajar en dupla de coenseñanza en un nivel asistencial o de apoyo. Bacharach (2014) porque para avanzar hacia el trabajo paralelo o en equipo -niveles ideales de la coenseñanza, se requiere una coordinación activa e intencionada, para la cual claramente se requiere tiempo. Del análisis de contenido también se concluye que el *trabajo colaborativo docente* se realiza en instancias y espacios informales; por una parte, desde una distribución propia del *tiempo* y, por otra, siguiendo una decisión arbitraria del director. Se observan, en este sentido, prácticas de *colonización* y de *separación* (Hargreaves, 1992). Esto provoca tensiones e interfiere en la calidad de la atención a las personas con NEE de los contextos escolares que formaron parte del estudio y, además, impide el cumplimiento cabal con los compromisos internacionales asumidos. Unesco (1994 y 2005) lo que perjudica los aprendizajes de los estudiantes.

-La investigación de Figueroa (2020), se relaciona con la variable Prácticas de trabajo colaborativo, titulada *Co-enseñanza entre Docentes de Educación General*

*Básica y Educadoras Diferenciales: Incidentes Críticos de la Práctica Colaborativa en Proyectos de Integración Educativa.* Es un estudio que se basó en los incidentes críticos que vivencian los docentes de educación General Básica y las Educadoras Diferenciales relacionados con el trabajo de co enseñanza en el aula, que realizan los profesionales de integración escolar. Es una investigación cualitativa- descriptiva, con una muestra de 15 docentes de educación general básica y 15 educadoras de educación diferencial, quienes respondieron una pauta de incidentes críticos. El análisis de los resultados establece cuatro categorías de incidentes críticos: estrategias de enseñanza, procesos de evaluación de aprendizaje, medidas disciplinarias y presencia efectiva.

La exploración realizada en este estudio brinda algunos parámetros interesantes de apreciar, considerando la búsqueda de nudos conflictivos, desde la perspectiva de los actores (Long, 2007). En esta línea, si bien a partir de las políticas públicas —con los Decretos N° 170 (2009) y N° 83 (2015), y del campo investigativo (Carambo & Stickney, 2009; Murawski & Bernhardt, 2016; Soslau et al., 2019) se ha puesto un énfasis en la co enseñanza como una actividad estratégica para los procesos de reflexión docente, los resultados previamente expuestos dejan al descubierto que, por sí misma, esta metodología no es garante de una óptima ejecución y que se encuentra supeditada a una amplia gama de factores contextuales (Villa et al., 2008). Como señala Faraclas (2018), lo anterior también obedece a una escasa formación en metodologías colaborativas (Chitiyo, 2017; Cook & Friend, 1995; Marfán et al., 2013; Rodríguez, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Urbina et al., 2017). La coenseñanza no solamente se reducen a la interacción entre Docentes de Educación General Básica y las Educadoras Diferenciales, sino que también implican problemas referidos a la gestión educativa y al apoyo docente, situación que ha sido relevada por Sinclair et al. (2019) y que puede extenderse como una crítica a la forma en la cual ha sido implementada esta política pública en el país (Escudero y Martínez, 2011; López et al., 2014; Peña, 2013; Ramos, 2013).

-El estudio de Aparicio, Sepúlveda (2019) titulado *Trabajo colaborativo docente: Nuevas Perspectivas para el Desarrollo Docente*, presenta un enfoque cualitativo y correspondió a un estudio de caso (Stake, 1998) en un centro de educación secundaria obligatoria de carácter técnico y científico humanista de la ciudad de Talcahuano, Región del Biobío. El establecimiento educativo se caracteriza por tener un alto porcentaje de jóvenes con vulnerabilidad socioeconómica entre el 67 y 100% anualmente. La información obtenida acerca del trabajo colaborativo se recopiló por medio de entrevistas en profundidad a 9 docentes activos, con el objeto de develar a través del discurso individual las principales características del trabajo colaborativo que desarrollaban en su establecimiento, así como los factores que facilitarían y limitarían el trabajo entre pares. El periodo de investigación correspondió a un semestre escolar. El guion de entrevistas fue validado temáticamente según áreas de desarrollo del trabajo colaborativo y en consecuencia las preguntas realizadas consideraron las categorías de Desarrollo profesional; Trabajo colaborativo y ; Actividades de trabajo colaborativo.

El autor presenta los siguientes resultados: se evidenció que los profesores identificaban especialmente la necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategias comunes para desempeñarse en contextos que ellos consideraban difíciles por la vulnerabilidad social de los estudiantes. Esta característica, explicada por la alta segregación por origen socioeconómico que persiste en la realidad educativa chilena (Elacqua, Martínez, Santos, & Urbina, 2016; OCDE, 2004; Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2011) es una condición que, desde la informalidad les permite a los profesores conectarse entre ellos y ayudarse mutuamente, especialmente a los profesores nóveles, como había indicado Flores (2014) para la realidad nacional, pero que también ha sido evidenciado en las culturas colaborativas como una vía de mejora sostenible (Dufour & Fullan, 2013). Por ello una característica del trabajo colaborativo es lo beneficioso de esta experiencia en contextos vulnerables y cómo los docentes estimarían necesario que a futuro se potencie este aporte particular del

trabajo colaborativo. Además, estos elementos los asociaron con las evidencias que habían obtenido a través de los procesos de colaboración formal en el marco de los programas de inclusión (PIE). Este programa, entre otras cosas, les habría permitido alcanzar un mejor dominio del grupo curso al contar con un apoyo permanente en el aula, especialmente para el necesario control de la disciplina, tanto porque los jóvenes no aprendían a un mismo ritmo, como por la falta de hábitos académicos en los estudiantes. A causa de esta experiencia y la interpretación dada por los docentes, se identificó como perspectiva futura de la colaboración, el trabajo conjunto en el aula, es decir la codocencia (Mineduc, 2012).

-Ávalos, B. (2007). En su artículo *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*, manifiesta que los estudios de EPPI (2003) y el de Ingvarson et al. (2005) llegan a las mismas conclusiones, dichos estudios examinados refuerzan la importancia del aprendizaje colaborativo en contraste con lo que ocurre en cursos tradicionales. Garet et al. (2001, p. 936) declaran que sus datos proporcionan evidencia que las “actividades vinculadas a las experiencias de los profesores, alineadas con otros esfuerzos de reforma, y que estimulan la comunicación profesional entre profesores, parecen tener un efecto sobre cambio en sus prácticas, aun después de tomar en cuenta el efecto de mejoría en los conocimientos y habilidades”. Igualmente, sostienen que la participación colectiva de grupos de profesores de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionado con la coherencia y con oportunidades de aprendizaje activo, los que a su vez impactan en el mejoramiento de los conocimientos y desempeño de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo examinado en el estudio EPPI (2003) muestra impacto importante en el desempeño de los alumnos tales como mejores resultados en las evaluaciones, mayor capacidad para decodificar y mejorar la fluidez lectora, mejor

organización del trabajo, mayor sofisticación en las respuestas a preguntas abiertas y un rango mayor de actividades aprendizaje. Ávalos, B. (2007).

El énfasis declarado de un programa en el mejoramiento de los conocimientos y destrezas de sus participantes ofrece mayor probabilidad de producir los efectos esperados: “las actividades que enfatizan el contenido y que están mejor conectadas con otras experiencias de desarrollo profesional docente y con otros elementos de las reformas tienen mayor posibilidad de mejorar los conocimientos y habilidades de los participantes” (Garet 2001, pp. 933). El haber aprendido en forma “activa” también tiene impacto, pero menos marcado sobre mejoría en los conocimientos y habilidades (Garet et al., 2001).

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Constructivismo Cognitivo de Piaget y Vygotsky**

El constructivismo Cognitivo de Piaget y Vygotsky, aun cuando tienen énfasis distintos, ambos autores reconocieron que el aprendizaje significativo demanda actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo. (Rodríguez 1999).

La importancia que Piaget otorgó a la actividad y a la interacción con otros en el proceso educativo permean su conceptualización de la educación orientada al desarrollo cognoscitivo. La buena pedagogía debe implicar la presentación de situaciones para que el niño y la niña experimenten; es decir, realicen actividades con la intención de ver qué ocurre, manipulen símbolos, formulen preguntas y busquen sus propias respuestas, reconcilien lo que encuentran una vez con lo que encuentran en otras ocasiones, y comparen y discutan sus hallazgos con los de sus compañeros y compañeras (Kammi, 1973).

De las ideas de Piaget en relación al rol de la actividad en desarrollo cognoscitivo emanan tres directrices para la educación (De Vries y Kohlberg, 1990).

Primero, los métodos pedagógicos deben apelar a la actividad espontánea. Segundo, la persona que educa es una compañía que minimiza el exceso en el ejercicio de la autoridad y el control que caracterizan las salas de clase tradicionales con el propósito de facilitar la espontaneidad. Su rol no es de impartir conocimientos sino el de crear un ambiente que estimule la iniciativa, el juego, la experimentación, el razonamiento y colaboración social. Tercero, las interacciones sociales entre los niños presentan una oportunidad para la cooperación y el desequilibrio cognitivo que permitirá una construcción más sólida del conocimiento. (Rodríguez 1999).

El proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. Piaget (1973) sostuvo que es mediante las transformaciones, el sujeto construye progresivamente su conocimiento. Se centró en explicar los mecanismos que subyacen a las estructuras y a sus transformaciones, dando énfasis en las acciones del sujeto. Estas acciones incluyen interacciones con otros. Piaget (1973)

El aprendizaje un proceso interno que relaciona la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones, que puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que “los otros” son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar. Para Piaget (1973) el proceso de construcción gradual guarda estrecha relación con el aprendizaje. (Rodríguez 1999).

Desde el otro punto de vista complementario, el planteamiento central de Vygotski es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio históricamente y surge de la actividad práctica (Cole, 1990).

Un postulado central en la teoría de Vygotski es que el manejo de los artefactos culturales, herramientas y símbolos, se aprende en sociedad. Este

aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación. Cabe mencionar que, aunque Vygotski otorgó prioridad analítica al lenguaje, señaló explícitamente la importancia de otras herramientas psicológicas y de los complejos sistemas que éstas conforman. Al resaltar las interacciones sociales y las herramientas y símbolos que median nuestra actividad, Vygotski colocó la actividad mediada en el centro de una teoría del desarrollo psicológico con claras implicaciones para la educación (Moll, 1990).

La escuela, como institución social, cumple la importante función de estructurar experiencias para el desarrollo de capacidades cognitivas, en el cual el proceso enseñanza-aprendizaje es un aspecto necesario y universal en el proceso de desarrollar funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas (Vygotski, 1978, p. 90). Desde la perspectiva vygotskiana, la efectividad de la escuela como mediadora en la construcción de formas superiores de pensamiento dependerá de la forma en que quienes construimos la educación manejemos los contextos, las herramientas y las interacciones implicadas en la actividad constructiva. (Rodríguez 1999).

Álvarez y del Río (1994), Moll (1990), Berk y Winsler (1995) y Rogoff (1996) han destacado algunas implicaciones de las ideas de Vygotski para la educación. La escuela es un sistema vivo, un auténtico ecosistema cultural cuyo propio desarrollo está entrelazado con el desarrollo del sujeto. Por lo tanto, no deben obviarse ni invalidarse los conocimientos, valores, actitudes e intereses que el estudiante trae consigo a la escuela. Como también se hace necesario considerar la cultura y los sistemas simbólicos que median la acción y el pensamiento y, en consecuencia, la enseñanza-aprendizaje. Considerar los procesos socioculturales que modulan los intercambios e interacciones en la escuela (Álvarez y del Río, 1994). En resumen, el enfoque vygotskiano destaca no sólo la acción humana sino las herramientas que la hacen posible. Entre estas herramientas se destacan las formas de

comunicación, particularmente el habla, la lectura y la escritura. Al menos en lo que concierne a la educación, las ideas expresadas por Vygotski coinciden con las de Piaget.

Algunas estrategias pedagógicas que podemos construir a partir de las enseñanzas de Piaget y de Vygotski destacan la construcción activa del conocimiento. Múltiples modalidades en la pedagogía contemporánea, se asocian con el legado de Piaget y Vygotski a la educación. Algunos de ellos son el análisis del discurso y el énfasis en la literacia, el andamiaje, la práctica guiada, el diálogo el lenguaje integral, la evaluación y algunas formas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, las comunidades de aprendices y algunas estrategias orientadas al desarrollo de capacidades específicas, como las que impulsa el movimiento de pensamiento crítico. El uso de estrategias como éstas y el entendimiento de los postulados sobre los que se sostienen son indispensables para una práctica educativa reflexiva. Esta práctica es indispensable para co-construir, en colaboración con estudiantes y colegas, la educación de excelencia y pertinencia a la que aspiramos. (Rodríguez 1999).

### **2.2.2 Primera Variable en estudio: Implementación Curricular desde la Diversidad Estudiantil.**

Esta ejecución curricular consiste en poner en funcionamiento todas las entidades y organismos administrativos para la ejecución del Plan Curricular, en ella no solo se relacionan los aspectos técnicos como los objetivos, los contenidos, las estrategias, los materiales coherentes con la bibliografía, el manejo metodológico, la evaluación, sino además lo afectivo, lo organizacional, lo ideológico e incluso lo científico (García, 2008).

De acuerdo a lo Direccionado por el Ministerio de Educación, el Currículo Nacional en Chile, es un dispositivo central a ejecutar para avanzar hacia la inclusión en el sistema educativo y debe posibilitar que todos los niños, niñas, jóvenes y

adultos sin exclusión, puedan acceder a él y compartir una base de aprendizaje común que los prepare para participar activamente y con autodeterminación de acuerdo a sus posibilidades, en sus entornos familiares, escolares y comunitarios. Mineduc (2017).

El currículo escolar es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, a su vez, regula la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente (2011).

En Chile, el Ministerio de Educación (Mineduc), pone a disposición de los profesores y profesoras, una serie de orientaciones sobre el Currículo nacional, que apoyan la implementación curricular en la escuela y en el aula. Este currículo es un referente para la ejecución de los procesos educativos y avance en el logro de los objetivos de aprendizaje en aula. Dicho currículo escolar está basado en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes requieren desarrollar, para convivir y enfrentar las exigencias del contexto social en el cual están viviendo, independientes de las características individuales y/o condiciones personales o del grupo al cual pertenece. (Mineduc 2015).

Para una implementación curricular efectiva y de calidad, se reconocen como factores relevantes algunos de los siguientes aspectos: participación, desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes, valorar la individualidad, respetar la diversidad de estudiantes y tener altas expectativas de las posibilidades de aprendizajes, acogiendo y motivando la participación, con ello incentivar la colaboración de cada miembro de la institución. Es relevante en los procesos de aprendizaje de una institución, potenciar las actividades que promueven la participación el desarrollo individual y social a través de actividades extracurriculares y respetar los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, sus capacidades, su cultura sus conocimientos y experiencias. (Decreto83/2015).

Desde esta perspectiva se definen medidas y acciones necesarias para que los distintos integrantes de la comunidad escolar comprendan y se preparen en la

implementación de los conceptos de Accesibilidad Universal y Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras estrategias de diversificación de la enseñanza. Para ello el currículo necesita ser suficientemente flexible que admita su gestión, para responder a las diferentes características y necesidades de los estudiantes. Decreto 83(2015).

#### **2.2.2.1 Primer Indicador de la variable: Organización y participación.**

Entendiendo por participación en el contexto educativo, el involucramiento activo de los docentes y los profesionales que conforman equipos de trabajo en procesos de toma de decisiones que tienen repercusión en la institución, específicamente desde el nuevo enfoque de mejora que ha impulsado el Ministerio de Educación en el contexto de la Reforma Educacional. Dicho enfoque articula y resignifica dos instrumentos de planificación con los que ya contaban las comunidades escolares: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), con el objetivo de que la Visión, Misión y sellos característicos de cada institución expresados en su PEI, sean el punto de partida para construir en los establecimientos educacionales, de manera participativa y contextualizada, los planes de mejora y metas a mediano y corto plazo, a través del desarrollo de procesos sistemáticos y planificados de cambio educativo que se focalicen en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela. (Mineduc 2015).

Desde el punto de vista de la organización, el Ministerio de Educación establece objetivos de aprendizaje, tanto de Educación Básica como Educación Parvulario, comunes para todos los estudiantes del país. Cada establecimiento educacional puede buscar las estrategias necesarias, para implementar a nivel escuela esos objetivos y lograr que todos los estudiantes aprendan, de acuerdo a su contexto particular y social, respetando sus características personales, sus estilos de aprendizaje, sus intereses y sus expectativas. (Mineduc 2015).

En este contexto pone a disposición el Currículo Nacional a través de los instrumentos curriculares oficiales para los distintos cursos y niveles educativos, como las Bases Curriculares de Educación Parvulario, con todos los fundamentos, principios, objetivos de aprendizaje y las orientaciones para educadoras y el trabajo con estudiantes del nivel. Además de una secuencia de objetivos y criterios desde el nivel de sala cuna a nivel Transición Mayor. Y las Bases Curriculares de Educación General Básica (BCEB), para las cuales despliega Objetivos de Aprendizaje (OA), por asignatura, curso y nivel, para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Como también, los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), para el desarrollo transversal físico, cognitivo, socio cultural, espiritual, pro actividad y tecnología de la información y comunicación. (Mineduc 2015).

Hoy en día sabemos que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando se les den los apoyos necesarios y las posibilidades para que pueda hacerlo. Desde este punto de vista, se hace necesario y relevante, que cada participante de la escuela y sus docentes profundicen en el conocimiento del currículo, específicamente en el sentido que este tiene, como en la flexibilidad que le otorga para poder realizar las adaptaciones que se requiera a nivel escuela o para algún estudiante en particular y de esta manera responder a sus requerimientos. (Mineduc 2015).

Para que exista una gestión integral de la educación, se pretende facilitar que los docentes articulen los distintos ámbitos de su quehacer educativo contribuyendo a la creación de condiciones para la reflexión y transformación de su entorno. Lavin, S, Del Solar, S (2000).

La Gestión Pedagógica y curricular los Proyectos educativos Institucionales (PEI) y en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son los instrumentos de organización y planificación de la gestión escolar que permiten a los equipos directivos y técnicos generar e implementar estrategias para gestionar el currículo y sobre todo, en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y los objetivos transversales considerando los objetivos y perfiles

institucionales, la visión que tienen de sus estudiantes y de sus necesidades de apoyo. Todo ello permite que los docentes analicen, profundicen y se apropien del currículo. A la vez, posibilita la generación de elementos de diagnóstico y proyecciones para la planificación de acciones futuras y de evaluaciones referidas a su implementación (Mineduc, 2015).

Para elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo, en el ámbito de la gestión pedagógica, es pertinente la participación de los docentes, directivos y representantes de los diversos estamentos, además coincidente con estrategias, que permitan la coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y Curricular, definiendo metas para el mejoramiento continuo, estableciendo acciones concretas en beneficio del aprendizaje de la diversidad de estudiantes. (Mineduc 2015).

De acuerdo a lo sugerido por el Ministerio de educación, en las orientaciones para los Planes de Mejoramiento Educativo (PME MINEDUC 2015), establece algunos aspectos y/o funciones a realizar por diversos estamentos de la institución, para la gestión de todos los recursos con que cuenta la escuela, considerando el apoyo que pueden brindar, para que, el desarrollo de las prácticas docentes sea diversificada y respetuosa de la diversidad. Así mismo, se establece como una función específica del Equipo Directivo del establecimiento, la implementación y seguimiento de medidas organizativas, que aseguren un tiempo y espacio protegido para el trabajo colaborativo, observación y retroalimentación de clases y para apoyar el desarrollo de la formación docente enfocado hacia una educación más inclusiva.

#### **2.2.2.2 Segundo Indicador de la variable: Diseño Curricular**

El Diseño Curricular de aula se entiende como un proceso de toma de decisiones colaborativa, en torno a un conjunto de preguntas, a las cuales se debe dar respuesta intentando visualizar cómo se conectan los cuatro componentes del diseño curricular ¿Qué, ¿cuándo y cómo enseñar, y evaluar? Onrubia (2007).

El currículo escolar, hace énfasis en la relevancia de los procesos de planificación y programación de curso que realizan los docentes en aula. Acordar en conjunto los lineamientos para la elaboración de las planificaciones, trabajando colaborativamente en todas las asignaturas, con ello elaborar las unidades didácticas y estrategias para la diversidad de alumnos, grupos de ellos e individualizadas. Pudiendo así, detallar frecuencia, secuencia y selección de objetivos de aprendizaje esenciales y prioritarios, sus metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación, la integración de las asignaturas, la integración de temáticas y los recursos necesarios. (Mineduc, 2015).

Considerando que la premisa básica desde el ministerio de educación, en un proyecto inclusivo es que todos los estudiantes pueden aprender, por lo tanto, la planificación tiene una base, en que todas las propuestas de experiencias de aprendizaje deben ser comunes para luego diversificar para atender a cada estudiante. En este contexto de diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje queda de manifiesto, que tanto a los docentes, a los equipos de profesionales, como a los equipos de asistentes, la diversificación de la enseñanza les permite enriquecer su práctica pedagógica, específicamente al incorporar en su práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje. (Mineduc, 2017).

A través de la Planificación colaborativa, el trabajo docente se relaciona con el análisis profundo del currículo nacional teniendo presente las características de los estudiantes y de su contexto, con el propósito de elaborar una propuesta didáctica fundamentada y pertinente que organice el proceso de enseñanza aprendizaje que el profesor liderará y pondrá en acción en el aula (MINEDUC, 2016).

En este contexto las respuestas a las preguntas del diseño curricular o planificación de aula ¿Qué, ¿cuándo y cómo enseñar, y evaluar? permiten organizar el proceso de los docentes para su propuesta de aula. Son los equipos directivos los que, dando respuestas a estas interrogantes permiten la organización de los docentes

y su planificación, considerando el conocimiento que tienen de sus alumnos, de sus competencias y de su comunidad. (Mineduc, 2017).

Desde el punto de vista del ¿Qué enseñar? el enfoque está en dos aspectos diferentes, lo primero relacionado con lo que se espera que aprendan los estudiantes y lo segundo, qué necesitan aprender los estudiantes. En este contexto el trabajo colaborativo, la reflexión el análisis y la asertividad son relevantes para la toma de decisiones, para cada uno de sus estudiantes. Los elementos a considerar se relacionan con evaluación inicial, la selección de objetivos considerando esa evaluación de inicio y la individualidad de cada estudiante. Esta selección de objetivos de aprendizaje está dada por el currículo, que siendo lo suficientemente flexible, sugiere la reflexión desde el trabajo colaborativo, para determinar que enseñar en cada nivel de enseñanza, curso y asignatura, además de cada estudiante individualmente, considerando su contexto y condición. (Mineduc, 2017).

¿Cuándo enseñar? Se relaciona con la organización del docente. Su planificación debe considerar las experiencias de los alumnos sus ritmos de aprendizaje y condición para aprender. Además de establecer una secuencia que permita la flexibilidad, para atender a la diversidad de alumnos del aula, la realización de proyectos, la relación de objetivos entre asignaturas, o en la asignatura. Al tomar en consideración las experiencias. El ¿Cómo enseñar? Se relaciona directamente con las estrategias a utilizar para ayudar a los estudiantes a comprender y aprender. La utilización de recursos didácticos que permitan diversificar las estrategias para que todos los estudiantes aprendan. El ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar? La evaluación se constituye fundamentalmente como un proceso transversal, que permite que los docentes monitorear y promover el aprendizaje de los alumnos y la reflexión sobre su propia práctica, en virtud del avance del aprendizaje de cada estudiante. Estos procesos evaluativos van en coherencia con los procesos de planificación de aula, organizando ambos desde el inicio de la planificación, considerando tener presente que se quiere evaluar, que manifiestan los

estudiantes para ser considerado logro de aprendizaje y como, que estrategia considerara para conocer ese aprendizaje y logro del objetivo, a la vez determinar el tiempo preciso de evaluación combinando las evaluaciones formativas y sumativas. (Mineduc, 2017).

En este contexto en el marco del decreto de evaluación 67, el Ministerio de Educación, que aprueba norma sobre evaluación, calificación y promoción, entrega orientaciones para su implementación. Dichas orientaciones permiten comprender los alcances de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, siendo esta, una parte esencial en la práctica pedagógica de los docentes. Les permite tener información relevante respecto de cómo avanzan y progresan los estudiantes en el aprendizaje, la cual es un insumo imprescindible para acompañarlos en este proceso, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional. Por ello es necesario entender y utilizar la evaluación desde un foco pedagógico. Por otra parte, es importante precisar que la evaluación en aula no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento, y comprende desde acciones planificadas previamente, hasta otras que se generen en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con estudiantes. Decreto 67 (2018).

En este sentido la evaluación bajo las directrices del decreto 67, se distingue según su propósito o intencionalidad: evaluación formativa que cumple su propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y la evaluación sumativas, cumple su propósito cuando entrega información acerca de hasta qué punto los estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación. Decreto 67 (2018).

Los propósitos formativos y sumativos de la evaluación no son excluyentes, por el contrario. En el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente. Por lo tanto, una evaluación sumativa, cuyo foco está en certificar logros, puede permitir también aclarar objetivos de aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Guskey & Bailey, (2010) también diferencian la evaluación según su objeto, pudiendo distinguirse tres aspectos a evaluar: El proceso de aprendizaje (Aspectos que reflejan cómo los estudiantes van aprendiendo, por ejemplo, entregar productos a tiempo, participar en clases, etc.; El progreso del aprendizaje (El avance que tiene un estudiante respecto de su propio aprendizaje; El producto o logro de aprendizaje (Las cosas que los estudiantes logran saber o hacer) Guskey & Bailey, (2010).

El diseño de las estrategias de evaluación debe permitir formular juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes y que estos sean de la más alta calidad posible, que estén alineados con aprendizajes fundamentales y relevantes, y que promuevan la motivación de los estudiantes por seguir aprendiendo. A partir de sus resultados se toman decisiones pedagógicas y se definen calificaciones que luego tienen consecuencias para los estudiantes. Decreto 67 (2018).

### **2.2.3 Segunda Variable en estudio: Práctica de trabajo colaborativo.**

Graden y Bauer, (1999); Moliner, (2008); Stainback y Stainback, (1999), postulan que el trabajo colaborativo es una estrategias organizacional y curricular utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

La idea que comparten varios autores (Calvo, 2013; Unesco Orealc, 2014) es que los saberes de docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales. Las políticas de desarrollo profesional docente transitan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (Unesco-

Orealc, 2013), de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. (MINEDUC, 2017).

Existe evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer *et al.*, 2010; Moliner, 2008; Stuart *et al.*, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008).

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas porque tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien (p. 128).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013) quien identifica ejemplos de políticas docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requieren de espacios que la favorezca. Las experiencias que favorecen el aprendizaje profesional colaborativo son bastante diversas: redes; expediciones; pasantías; residencias; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; grupos de trabajo; Lesson Study; reflexión sobre la práctica; maestros de apoyo; mentores; coach; talleres; asesoría a las instituciones educativas; proyectos; uso cooperativo/colaborativo de TIC (Calvo, 2013).

Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo. Entre otras condiciones, es necesario asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013). Además, se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura, buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. Vaillant y Marcelo (2015).

A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que no relacionan la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente. Ciertamente es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares. Denise Vaillant (2016).

Una de las metodologías más utilizadas para construir el conocimiento es alcanzando el trabajo mediante los objetivos comunes que den cuenta de la acción colaborativa, el cual supone provocar una reacción activa, con los otros, en virtud de

dar respuestas a las debilidades y necesidades. El desarrollo de la profesión docente ocurre junto a otros, palabras de Hargreaves y O'Connor (2018) sería en este encuentro cuando se profesionaliza el trabajo docente. Es importante tomar en cuenta que el saber del educado se construye en la interacción con otros a través de la docencia. Este aspecto es esencial en el desarrollo profesional de los docentes, el cual estaría marcado por experiencias individuales del ejercicio junto a otros (Tardif, 2004, p. 15).

Es importante comprender que el trabajo colaborativo proviene de la visión de una cultura laboral en la cual se comparten fines y el accionar es interdependiente para lograr los objetivos comunes. De esta manera la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y construir escuelas que son espacios de aprendizaje para todos (Salokangas & Ainscow, 2017).

Otro aspecto relevante del trabajo colaborativo dice relación con la idea de que quienes ejecutan este tipo de trabajos están en igualdad de condiciones, es decir la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto. De esta manera se evidencia que el trabajo que se emprende junto a otros genera favorables aprendizajes para las personas involucradas, lo que ha sido identificado en el campo educativo como un referente de escuela eficaz, además de un evidente indicador de inclusión escolar como han indicado Ainscow y Sandill (2010).

Las investigaciones han indicado que, reconociendo el valor del docente para la mejora de los aprendizajes, más que el cambio individual, una organización educativa requiere de un cambio en la cultura del trabajo colaborativo para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los estudiantes y conjuntamente facilitar el desarrollo profesional de los docentes, como lo han analizado reconocidos investigadores entre los que destacan Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012),

Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005). Ávalos (2013) y un equipo de investigadores, indicaron la necesidad de aumentar el tiempo para organizar el trabajo del profesor, dándole especial importancia a generar espacios para trabajar colaborativamente entre docentes a fin de mejorar sus prácticas a través de la ayuda entre pares.

Esta recomendación se corresponde con una publicación posterior de López y Gallegos (2014), quienes relacionaron el trabajo colaborativo impulsado por los directivos de centros educativos, con la mejora en la satisfacción de los docentes con su desempeño en el aula y en la institución en general. Así como también lo observó Flores (2014) a través del análisis de los procesos de inducción a docentes nóveles a través de procesos informales realizados con otros profesores.

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

### **2.2.3.1 Primer Indicador de la Variable: Dialogo Colaborativo y Comunicación.**

El concepto de Diálogo colaborativo, se aborda desde la conversación, lenguaje y posibilidades (Anderson, 1999), como un concepto tomado desde la psicología y, más específicamente, desde la terapia con enfoque posmoderno. En este sentido, configurar espacios de comodidad en que las personas puedan intercambiar experiencias que permitan la construcción de un conocimiento común, a través del lenguaje, la conversación y la relación que se genera entre las personas que forman parte de ella. Por lo anterior, este concepto se basa en que “los sistemas humanos son de generación de lenguaje y sentido; implican una acción social más que individual;

la forma de pensar de cada persona depende de un compuesto social interdependiente; los hechos tienen sentido como fenómenos interaccionales; el lenguaje da orden y sentido a nuestra vida y contexto; y el conocimiento es relacional” (Anderson, 1999).

Se puede decir que el diálogo colaborativo necesita, en primer lugar, crear un espacio en el que los individuos que lo componen puedan realmente sentirse cómodos de dar una opinión, contar sus experiencias y revisarlas en relación a las otras personas dentro de un grupo. Por lo mismo, el diálogo colaborativo permite desarrollar más diálogo, así como profundizar y revisar pensamientos, perspectivas y opiniones, provocan un aprendizaje de tipo colaborativo, es decir, en el que todas las partes construyen el conocimiento trabajando juntos. (Anderson, 1999).

Little y Horn (2007) sugieren que los diálogos colaborativos entre profesores deberían incluir intercambios que permitan identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la práctica. Esto significa que cuando se plantea un problema concreto sobre la práctica se deben formular una gran cantidad de preguntas para poder desentrañar la complejidad y la ambigüedad del caso a medida que se interpreta, se reflexiona y se explica dicho fenómeno. Los “buenos diálogos” son aquellos que se centran en relatos acerca de la experiencia cotidiana de los docentes y sus vicisitudes, de modo que la práctica de clase pueda transformarse en algo visible, compartido y público. Asimismo, las conversaciones y los diálogos colaborativos entre docentes deben centrarse en cómo asegurar que los alumnos estén efectivamente aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

### **2.2.3.2 Segundo Indicador de la variable: Compromiso y Participación**

La educación para la diversidad en aula, en el contexto de la inclusión es incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. En

coherencia requiere de la participación de todos los integrantes de la comunidad, en especial desde el trabajo colaborativo y la coenseñanza en aula. La demanda para llevar un proceso educativo de calidad es cada vez más compleja ante esta realidad. Como nos recuerdan Dyson, 2001; Dyson y Millward, (2000:159), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada estudiante. Esto lo queremos hacer en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar. Para ello necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas para determinados casos, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados (Calderón y Habegger, 2012).

Es prioridad construir cultura y condiciones escolares (Hargreaves, 2003; Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001) en las que el profesorado se sienta tranquilo, receptivo y con buena actitud, con ganas de explorar alternativas de acción para la atención educativa de todos sus alumnos. El desarrollo de estas condiciones escolares el papel de los equipos directivos, de los equipos de aula, de los equipos de programas de integración escolar, de los apoyos psicopedagógicos y de las administraciones son determinantes para mejora la inclusión educativa. Con ello es relevante lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su forma de trabajo, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes cuando ello es, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Nilhom, 2006).

Según, Cabrera (2006) interpreta el trabajo colaborativo como la actividad de un grupo que se propone el fuerte compromiso de desarrollar tareas bajo la premisa de la colaboración y el intercambio de ideas que les permitan lograr las metas

propuestas, como respuesta a la deseabilidad. Bajo esta condicionante podemos entender que el trabajo en equipo cumple su funcionalidad desde la mirada de la organización como fuente de apoyo y desarrollo de las capacidades, al buen clima laboral y la interacción de sus miembros para conseguir los objetivos en común.

Por otro lado, Cabrera (2016) manifiesta que una institución que tienen actores docentes altamente participativos tomando como base el dialogo y la reflexión, ante la toma de decisiones en los diferentes proyectos y programas re dignifica la labor de definiciones respecto al horizonte institucional, desde las metas, las visiones y las misiones donde el centro en común de todos, es el trabajo en equipo como forma de llegar al trabajo colaborativo.

De acuerdo a Sanarte (2003) considera algunas características que son importantes para el cumplimiento del trabajo colaborativo como lo son: la interactividad como espacio de relación de los integrantes del grupo, la sincronía como la coordinación de los miembros del grupo para el éxito del trabajo bien entendido y la negociación entre los sujetos quienes buscan acuerdos que les permita resolver las cuestiones planteadas.

Desde el ámbito escolar, sus miembros son sujetos de acción que deben construir Sanarte (2003), para que el trabajo colaborativo provoque los cambios de modo grupal y no como islas autosuficientes, pues en la fuerza colectiva se es capaz de realizar y crear los ajustes necesarios del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Según la UNESCO & IPE (2000) designa algunos puntos de relevancia a la hora de plantear el trabajo colaborativo de los docentes en el ámbito escolar tales como: aumenta la eficacia para mejorar el aprendizaje en los estudiantes y ayudar en la calidad de la enseñanza; el apoyo moral es un elemento para estar pendiente de la problemática de los grupos (estudiantes, docentes y otros) para anticipar que no se provoque problemas que dañen el ambiente de trabajo; la confianza y reflexión para permitir la colaboración, la innovación, incentivar nuevos retos metodológicos para buscar nuevos procesos de aprendizaje; los grupos cohesionados tienen la capacidad

de colaboración y buscan soluciones en conjunto desde sus habilidades, capacidades y conocimiento para encontrar a la respuesta al problema planteado o encontrado; posibilidades de aprendizaje, cuando los grupos son capaces de intercambiar o compartir sus experiencias; desarrollo profesional del grupo, este adquiere mayor propiedad dar a conocer sus saberes para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, mejorando los procesos de enseñanza como definición de trabajo en equipo.

Lucero (2010) sostiene la creencia que si las instituciones educativas lograran implementar el trabajo colaborativo, lo que permite es relevar la importancia de sus miembros, incentivando el pensamiento crítico, motiva el trabajo individual y grupal, la autoestima como eje movilizador de las relaciones de grupo, tanto como la satisfacción de los logros institucionales en virtud de la mejoría de la calidad de la educación. Este tipo de metodología, siendo una buena estrategia, tiene cierto grado de resistencia al interior de las escuelas, si no se promueve de modo progresivo, que tiendan al desarrollo de las habilidades necesarias que le permitan el dialogo y la exposición de temáticas de apoyo a la educación, desde los docentes, evidenciando el sentido del trabajo colaborativo.

Las instituciones escolares deben conocerse a sí misma desde la funcionalidad del proyecto educativo, como el contexto en que está inserta, pues estos indicadores le servirán para programar o reprogramar los planes que permitan buscar respuestas y seleccionar las estrategias que más se adecuen a la solución. Esta búsqueda incesante de llegar a la mejora de la calidad de la educación, puede ser posible si existe la colaboración de los docentes en la búsqueda de las alternativas, desde la interiorización en el trabajo colaborativo, como gestión de la institución que tiene como objetivo común lograr una educación de calidad. (Mineduc 2017).

De algún modo la invitación al trabajo desde la perspectiva de lo colaborativo en los docentes, enciende la luz de plantearse las problemática desde la positividad de mejora, sobrellevando la inquietud hacia los procesos curriculares a la sala de

clases que es donde surgen la mayor cantidad de desencuentro entre el ser y el hacer para convertir todo clima desfavorable, dentro de la institución, en oportunidades dirigidas a mejorar los lazos afectivos orientándolo al esfuerzo de planificación academia acorde a los estudiantes en busca de su desarrollo de todas las ciencias del saber. (Mineduc 2017).

La práctica pedagógica en el aula es la condicionante que busca conocer o reconocer la mejora escolar, sin embargo, existen otras instancias que pueden aportar a la mejora de estos conocimientos desde la perspectiva de la socialización en el monitoreo en el aula, del análisis, reflexión y críticas de sus pares y la jefatura. Vale decir, que el trabajo en estas instituciones, requiere ser colaborativo con procesos de retroalimentación pedagógica para permitir el desarrollo profesional docente y el perfeccionamiento en conjunto, lo que indica que esta puesta en común se fundamenta bajo el prisma del crecimiento institucional en concordancia con el desarrollo profesional docente y la mejora escolar. (Mineduc 2017).

El trabajo colaborativo en la escuela, se fundamenta en la Política Nacional Docente. En ella se establece una serie de ventajas que hacen más provechoso el trabajo colaborativo. La construcción de las relaciones profesionales y la participación en distintos espacios de reflexión, los intercambios de uso de prácticas pedagógicas permiten prever el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes. MBE (2008)

Ahora bien, la ley 20.903, está fundamentada bajo la lógica del trabajo colaborativo del docente con un proceso sistemático de acompañamiento, en la cual la escuela tiene la facultad y deber de promover el desarrollo profesional docente bajo la mirada de la colaboración como estrategia de desarrollo docente. MBE (2008)

Otro valor del trabajo colaborativo, en documentos oficiales, este está incorporado en el Modulo III del portafolio de la Evaluación Docente. Que consiste en que el docente debe describir una experiencia de trabajo en que se fundamente el trabajo colaborativo. El portafolio, es un instrumento oficial que permite al docente

ser considerado por el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por lo que el desarrollo de esta práctica aparte de enriquecer la labor profesional, es un incentivo para avanzar en la carrera docente. MBE (2008)

### **2.2.3.3 Tercer Indicador de la variable: Organización del trabajo escolar**

Algunos autores plantean que el trabajo colaborativo, se manifiesta desde el dialogo, entre los profesores el cual debe ser organizado en cumplimiento de una serie de etapas. En esta línea Hord y Hirsh (2008) manifiestan que, se inicia con la identificación y definición de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes, para luego especificar las prioridades de mejora a partir de los datos, continuando con la selección de prácticas o programas específicos, seguidamente establecer las necesidades de formación profesional, una vez identificado aquello se determina lo que se debe aprender y como aprender, para comenzar a implementar las innovaciones requeridas para el aprendizaje de los estudiantes. Se hace relevante en este proceso, no dejar de considerar la evaluación en el proceso de la implementación de la estrategia, para visualizar el impacto que ella tuvo en los estudiantes, finalmente pueden establecerse nuevas necesidades en la mejora o fortalecer la ya implementada, por lo cual se dará origen a un nuevo ciclo de mejora constante.

Las instituciones escolares, pueden implementar cualquier modalidad de trabajo colaborativo en la que se destacan: Comunidades de Aprendizaje profesional, Estudio de Clases, Club de Video, Investigación Acción (Mineduc 2008).

-El Estudio de clases, como estrategia que busca el desarrollo profesional del docente, permitiéndoles examinar y mejorar paulatinamente sus prácticas desde el aprendizaje colaborativo entre pares. Lo cual se implementa desde la planificación de la clase, la observación de la misma, luego se retroalimenta para buscar cómo mejorar, todo este proceso cíclico termina con una propuesta del grupo,

compartiendo sus prácticas en pos del mejoramiento en el trabajo de aula. (Mineduc 2008).

-El Club de Video, en el ámbito de la metodología, aquí se pretende desarrollarla desde la perspectiva del análisis del trabajo grupal en de los videos de clases que se hayan elegidos. Este modelo, ha permitido practicar la observación desde la crítica y la autocrítica desde lo macro a lo micro de lo sucedido en la clase en cuanto al desarrollo metodológico tanto como al proceso del aprendizaje del estudiante. (Mineduc 2008).

-La Investigación Acción, dice relación con aquello en la cual el docente trata de resolver la problemática que se le presenta en el proceso de la enseñanza generando la participación de los otros dándole carácter de investigación en conjunto (colaborativo) que tiendan a descubrir la/s debilidades y/o fortalezas de la práctica en el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de investigación, permite iniciarla definiendo el problema para luego plantear las preguntas que surgen en la indagación, utilizando la información obtenida, la literatura o cualquier otra fuente oficial que permita guiar el camino que permita enriquecer el trabajo pedagógico, hacia la sistematización de las buenas practicas al interior de la institución. (Mineduc 2008).

Promover una cultura de colaboración con los profesores, requiere de saber valorar al grupo humano para generar respeto hacia las condiciones que permitan establecer satisfactoriamente el trabajo colaborativo. Este acto apoya y favorece el reconocimiento del cuerpo docente lo cual garantizará el trabajo colectivo de los mismos, hasta llegar a formar una comunidad de respaldo y confianza mutua. Sin embargo, no es posible dejar de mencionar que toda organización de grupos humanos, tienden, por su condición de socialización a movilizarse en la dualidad de grupo/individuo, colaboración/conflicto es por eso que se debe llegar a encontrar el

punto de equilibrio, entre los miembros de la comunidad educativa. Otros factores influyentes en la realización exitosa del trabajo colaborativo según (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010), tiene que ver con la falta de tiempo y espacio, problemas de coordinación, falta de apoyo y poca comprensión de la dirección respecto a la colaboración de los docentes.

Finalmente, mencionar entre las premisas que invalidan el trabajo colaborativo dice relación con la deficiencia en la formación de los profesionales, la falta de estrategias para atender las necesidades educativas especiales y la deficiencia para resolver los conflictos desde la colaboración (Gavilán, 2004; Sánchez, 2000).

#### **2.2.4 Tercera Variable en Estudio: Prácticas de Co-enseñanza**

El Sistema Educativo en Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (MINEDUC, 2012, 2012, 2009, 2008), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial (MINEDUC, 2010), de acuerdo a las orientaciones del Decreto 170 de 2009.

Dicho decreto estableció la obligatoriedad de entregar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Estos programas son una estrategia para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los establecimientos de educación regular, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales MINEDUC (2012).

Una de las formas de trabajo colaborativo que se ha intentado implementar a partir del decreto 170 de 2009 es la co-enseñanza. Esta modalidad ha sido definida como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de

estudiantes (Cramer *et al.*, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008). Si bien involucra principalmente a profesores de educación regular y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes (Cramer *et al.*, 2010), puede ser practicada con otros profesionales.

La co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica de aula, esta se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Murawski, 2008).

Esto requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos (Beamish, Bryer & Davies, 2006).

También implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Villa, Thousand & Nevin, 2008). Aunque existen varias formas de practicar la coenseñanza, lo importante es que los docentes determinen los objetivos, contenidos, tareas y necesidades de la clase, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada situación (Hughes & Murawski, 2001).

#### **2.2.4.1 Primer Indicador de la variable: Planificación de la co-enseñanza.**

Una de las mejores estrategias de los docentes, para el trabajo escolar, la constituye el proceso de planificación colaborativa. Los docentes tienen la posibilidad de, por una parte, analizar el currículo, determinar y seleccionar los objetivos, las habilidades, los contenidos, que quiere desarrollar con sus estudiantes y por otra tener presente sus características, sus contextos y compartir esos conocimientos con otros docentes. Ello le permitirá elaborar estrategias didácticas pertinentes que generen una adecuada puesta en marcha en el aula. Mineduc (2012).

Para atender a todos los estudiantes en aula, y dar respuestas educativas de calidad se requiere de redes de apoyo en el mismo establecimiento como fuera de este. Así mismo la gestión de la escuela ha de caracterizarse por relaciones horizontales que promuevan la confianza y el apoyo mutuo. El trabajo colaborativo y en co-docencia, implica tener que realizar múltiples tareas desde diferentes miradas, muy heterogéneas, articuladas y complementarias entre sí con el fin de lograr los objetivos propuestos. Estos grupos interdisciplinarios están conformados por profesionales provenientes de diversa formación y de múltiples pertenencias institucionales y organizacionales que redundan en una mirada global y no fragmentada de la misma realidad. MINEDUC (2011)

Cada uno de los especialistas debe apoyar a los docentes, definiendo estrategias en conjunto para que sean aplicadas en aula. Es imperativo en el trabajo en co-docencia, re-valorizar estos procesos considerando la participación de todos y cada uno de los participantes del equipo de aula, docentes, psicopedagogo, educadores diferenciales, fonoaudiólogos, psicólogos. Especialmente cuando se trate de reuniones en las que se analizan cuestiones referidas a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as; o en las que se toman decisiones para producir efectos en el aula o asuntos relacionados con la familia. Es preciso que los directivos gestionen los tiempos y los espacios para que los docentes participen con otros profesionales en las instancias de reflexión, planificación y evaluación que sean necesarias. Para lograr un trabajo óptimo en co-docencia, especialmente con estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, los profesionales de apoyo en el aula pueden ser una valiosa ayuda para lograr la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Mineduc (2017)

Los docentes, educadoras, equipos de aula y otros profesionales pueden colaborar para la elaboración de la planificación y programación del aula y en las adaptaciones curriculares que requieren algunos estudiantes, aportando desde su especialidad. Ello implica un trabajo colaborativo aportando a la co-docencia de los

profesionales en aula. Cobra relevancia los conocimientos y las experiencias que se pueden aportar, de esta manera la programación del aula puede ofrecer diversas posibilidades para que todos los estudiantes participen en las actividades de aprendizaje y logren sus objetivos. Sin embargo, a pesar de ello, existirán estudiantes para los cuales será necesario adaptar algunos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar el acceso y progreso de éstos, en relación con la programación del aula. Mineduc (2017).

La Planificación de la enseñanza para el aula común es el punto de partida para la coenseñanza. Para ello es preciso definir los roles y las responsabilidades de cada participante del equipo de aula. Es el equipo directivo y técnico de la institución educativa, quienes gestionan y programara reuniones, con los equipos de aula, además de considerar horarios fijos para las reuniones técnicas de los equipos de aula de cada curso y nivel. Estos aspectos han sido precisamente unas de las grandes debilidades encontradas en Chile (Rodríguez, 2012). Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008).

Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, se recomienda utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).

Desde este enfoque el trabajo de co-docencia implica que las reuniones técnicas de equipo a realizar puedan iniciarse con el conocimiento del currículo del curso o nivel, los estándares y los objetivos seleccionados a intencionar. Por su parte desde los docentes o educadores de educación especial, psicopedagogos y/o especialistas, dar a conocer sus metas, sus objetivos y modificaciones especiales en sus planes individuales y planes de apoyo, para los alumnos con necesidades educativas especiales. De tal modo que cada uno de los participantes se enfoque

desde el conocimiento, en las estrategias a desarrollar y proponer para el aprendizaje de los estudiantes. Mineduc (2017).

En relación a las estrategias propiamente tal, desde la didáctica del aula para el trabajo con los estudiantes, Corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular. Murawski y Dieker (2004) recomiendan organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Representar la información para los estudiantes, desde variadas formas de representación, es un muy buen apoyo para comprender tanto los objetivos, como la información en sí. Es, en estos contextos de planificación y didáctica de aula que el Ministerio de Educación Propone la estrategia del Diseño Universal De aprendizaje, incentivando a los y las docentes a utilizar y mantener para la diversificación de la enseñanza.

Murawski y Dieker (2004) recomiendan el uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuándo es tiempo de pasar, cuándo se debe dar más tiempo, cuándo un profesor necesita atender una emergencia y cuándo se requiere algún instrumento o apoyo. Desde esta perspectiva se hace relevante la complicidad de ambos docentes en aula, para cada una de las acciones, de tal manera de no caer en contradicciones frente a los estudiantes, permitiendo que tanto la enseñanza como los procesos de aprendizaje puedan fluir y lograr los objetivos propuestos, evitando desde pausas innecesarias hasta discusiones o puntos de vistas diferentes, frente a alguna situación, especialmente si se ha previsto o visualizado e incluso ya determinada en la reunión de equipo.

En reunión de co-docencia se hace necesario discutir sobre cómo se está realizando la clase y determinar qué cambios deben realizar. De allí que llevar una bitácora con el desarrollo de cada clase, podría ser importante, para utilizar estas experiencias en otras situaciones. De igual forma, anotar que metas y que habilidades se pueden tener en cuenta, para desarrollar en clases posteriores. Lo mismo sucede

respecto al acuerdo y claridad que deben tener los docentes, de un aula específica, respecto a las normas de conductas a solicitar y acordar con los estudiantes y cumplir por todos, docentes y alumnos, para no caer en incongruencias. Mineduc (2017).

También se ha recomendado pedir la ayuda de un mentor o asesor para observar la clase y entregar retroalimentación (Villa et al., 2008). Es muy significativa esta opción como lo plantea el autor, para estar en constante mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el trabajo de aula y las posibilidades que se generen para atender a todos los estudiantes, considerando, además, que algunos de ellos, requieren mayor adaptación de los materiales para participar y aprender junto a sus compañeros. Se hace necesaria la adaptación del material didáctico. Por tanto, desde los equipos técnicos y directivos contar con redes de apoyo para colaborar con los docentes en la adaptación de materiales de enseñanza y aprendizaje. Mineduc (2017).

Murawski y Dieker (2004) recomiendan considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con y sin dificultades, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. En forma adicional al producto final, puede idearse una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo. Una estrategia puede ser el elaborar evaluaciones que permita a los estudiantes seleccionar lo que más responda a sus intereses.

El equipo de co-docencia, serán quienes evalúan inicialmente a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o de participación, con ello determinar el tipo de ayudas y recursos necesarios para su proceso de aprendizaje. No obstante, se debe coordinar situaciones de evaluación con especialistas de otras disciplinas para profundizar en sus necesidades y tener el panorama lo más completo posible, para determinar acciones a seguir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Mineduc (2017).

Otra forma de manifestar posibilidades de mejora de estos procesos pedagógicos para la implementación del currículo, es la importancia de la auto

evaluación de la gestión de la codocencia en aula. Murawski y Dieker, 2004: 58 recomiendan realizar dos preguntas básicas para monitorear y guiar el proceso de co-enseñanza: ¿Lo que estamos haciendo es bueno para ambos(as)? y ¿lo que estamos haciendo es bueno para nuestros estudiantes?

Es relevante organizar el trabajo de co-docencia estableciendo metas comunes. Luego motivar sustentando la idea de que cada docente y especialista es participante activo y experto en su área. Participar en la co-docencia, teniendo presente que es una relación de igualdad con sus pares, ocupando alternadamente roles de experto y aprendiz o dador y beneficiario de conocimientos y habilidades, manteniendo un liderazgo distributivo dando énfasis en que las funciones o roles, del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de coenseñanza. Enfatizar el proceso cooperativo, manteniendo la interacción cara a cara y la interdependencia positiva, poniendo de manifiesto las habilidades interpersonales. Como también incentivar el monitoreo del progreso de la co-enseñanza y el compromiso individual. (Villa et al., 2008).

Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen (Graden y Bauer, 1999).

Diversas modalidades de cómo realizar la co-enseñanza, nos dan una pauta de cómo podemos organizar el trabajo en co-docencia. En este contexto se plantea una integración de las tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008). Algunas variantes se detallan a continuación.

Co-enseñanza de observación. Desde este procedimiento, uno de los docentes realiza la clase a todo el grupo, mientras el otro, observa con intención previamente establecida en la planificación de la co-docencia. Observando desde la interacción de los estudiantes, su conducta, lenguaje, habilidades, modos de llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Todo ello de manera intencionada servirá para analizar en reunión de co-docencia, compartida con otros profesionales especialistas, para en

conjunto buscar soluciones de acuerdo a la problemática o dificultad previamente determinada.

Co-enseñanza de apoyo. Este proceso, se enfoca, en lo que acontece usualmente en la sala de clases, es decir un docente hace la clase, y el otro docente o educador solo apoya a los estudiantes, colaborando en el proceso de aprendizaje, conducta, observando y guardando información. Villa et al. (2008) indica que este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. Participando en del conocimiento y experiencia del aula, pero sin tener la responsabilidad de la misma. No obstante, si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001).

Co-enseñanza en grupos simultáneos. Es una modalidad muy utilizada por los Grupos Diferenciales, en la cual, existiendo una planificación en conjunto con el docente de aula, se trata de dividir el curso o clase, generalmente por estudiantes más avanzados y menos avanzados, de acuerdo el desarrollo de habilidades y/o contenido, de tal manera, que cada docente es responsable por el avance de cada uno de los grupos. Considerando que cada grupo tiene un número más reducido de estudiantes, que al trabajar con la clase completa. Con ello se intenciona una mayor atención y participación.

Co-enseñanza de rotación entre grupos. En este proceso educativo, los docentes dividen el grupo curso en grupos más pequeños de estudiantes, de acuerdo a las características que se asume lo determina el trabajo a realizar y especificado en la planificación de la co-docencia. Cada uno de los docentes rota por los grupos retroalimentando y aclarando dudas de acuerdo a lo especificado.

Co-enseñanza complementaria o en equipo. Esta forma de trabajo de co-docencia implica que ambos docentes son participantes activos de la clase. En la planificación de la clase acuerdan el trabajo conjunto, apoyándose de acuerdo a sus propias habilidades para realizar la parte que le corresponde, pudiendo ser desde los

distintos tiempos de la clase hasta las intervenciones alternadas o recurrir a alguna habilidad para mejorar y potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Esta forma de trabajo permite que los docentes desplieguen sus fortalezas y experiencias en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Co-enseñanza en estaciones. En esta forma de organizar el proceso educativo, los docentes planifican su clase por estaciones de trabajo de los estudiantes, dividiendo el grupo curso en grupos pequeños, en donde tienen actividades diferentes y son los alumnos los que rotan por las secciones. Los docentes retroalimentan y realizan las adecuaciones pertinentes y necesarias de acuerdo al contexto y necesidades de los estudiantes. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente.

Co-enseñanza alternativa. Esta forma de plantear la organización del aula, se desarrolla en forma paralela y a cargo de los docentes en forma más bien independiente. Mientras un docente trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades de apoyo, retroalimentación, evaluación entre otras.

#### **2.2.4.2 Segundo Indicador de la variable: Estrategias de atención a la diversidad**

Para organizar de manera óptima el aula inclusiva y generar las experiencias de aprendizaje para los estudiantes, en vista del logro de aprendizaje, se hace necesario planificar las estrategias, en este contexto, según Ainscow (2001) la planificación es más eficaz y operativa cuando: los planes de clase son variados; la organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los estudiantes durante las clases; las estrategias se planean para permitir a los alumnos/as que encuentren el sentido de las actividades de aula; las experiencias de aprendizaje que se realizan en familia se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

La planificación de aula permite tener los procesos pedagógicos, organizados, orientando la enseñanza y el aprendizaje. El diseño en un aula inclusiva, debe ser lo suficientemente flexible, como para que permita responde a los estudiantes con adaptaciones y acomodaciones incluso en lo que se desarrolla la clase. Para atender a la diversidad de estudiantes en un aula inclusiva, los docentes deben conocer muy bien a sus estudiantes, desde sus niveles de aprendizaje, ritmos y NEE, hasta sus motivaciones e intereses. Con ello podrá planificar desde el inicio, con la suficiente flexibilidad e incorporando el Diseño Universal de Aprendizaje para diversificar su enseñanza y evaluación. Mineduc (2017)

La finalidad que tiene la co-docencia es mejorar las prácticas pedagógicas para el logro de aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Lograr favorecer las necesidades educativas especiales de los alumnos que lo requieran desde la programación y planificación curricular del aula. Logrando con ello potenciar la autonomía de los docentes en la identificación, el análisis y la solución de los problemas que enfrentan en su práctica. Así mismo incentivar la participación de la familia e incorporarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un proceso mediante el cual educadores/as y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquece mutuamente y les posibilita aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar. Blanco (1996).

Otro de los conceptos relevantes a tener en cuenta para el logro de aprendizaje de los estudiantes es, la capacidad de los docentes para establecer y mantener relaciones profesionales que potencien la pro actividad y la innovación. Si bien las escuelas se caracterizan por atender a una diversidad de estudiantes, este solo hecho genera o debiera generar una cultura democrática, participativa y colaborativa que permita a los docentes ser innovadores en sus prácticas pedagógicas. En este contexto el diálogo fluido entre docentes ayuda a elaborar

estrategias de enseñanzas más innovadoras, colaborar, organizarse en torno a ellas, como en relación a los procesos evaluativos y a la utilización de un conjunto de métodos de enseñanza. Mineduc (2017).

Una de las tareas más difíciles que hoy tienen los establecimientos educacionales es como solucionar el problema de la deserción escolar, la inasistencia a clases y la dinámica de comunicación entre los docentes y profesionales para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. (Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006). Parece ser que la motivación, las clases más dinámicas con estrategias más innovadoras puede ser un camino para la deserción escolar o la inasistencia a clases.

El trabajo en co-docencia implica un trabajo en conjunto que puede ayudar en esta tarea, en especial cuando un aula tiene estudiantes con necesidades educativas especiales, ello implica lo dificultoso que es para el docente realizar esta tarea sin conocimientos de la problemática del o los estudiantes y sin el apoyo en aula. Hoy en día, con la participación de los especialistas de los programas de integración, se puede contar con profesionales que apoyan en aula o fuera de ella. En algunas situaciones se ha evidenciado un impacto positivo de la co enseñanza, tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales, como para sus compañeros, especialmente en relación a la aceptación del estudiante y comprensión de su dificultad. De igual forma ocurre un impacto positivo, si miramos el logro de aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales. (Cramer et al., 2010).

El trabajo de co-docencia, implica la preparación de la misma, con ello la interacción, la comunicación, y el dialogo en torno a diversos estilos de aprendizaje. Por otra parte, permite que la acción de aula sea más dinámica, más diversa, con más oportunidades de participación de los estudiantes, con ello más experiencias y logros de aprendizajes, implicando a su vez que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación sean más auténtico. (Cramer et al., 2010).

En el contexto de los beneficios que la co-enseñanza genera, puede darse una mayor confianza en el desarrollo de la práctica pedagógica, dado por el aprendizaje constante de uno y de otro, la retroalimentación, la demostración y la reflexión conjunta pueden potenciar dicha práctica docente, en beneficio directo del aprendizaje de los estudiantes. Además, la co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (Villa et al., 2008).

#### **2.2.4.3 Tercer Indicador de la variable: Ajustes para flexibilizar el currículo;**

La escuela que atiende a la diversidad de estudiantes, debe desarrollar las condiciones para que esto ocurra, de ello depende que pueda responder favorablemente a sus necesidades, sea en el ámbito social, cultural o personal. Las experiencias que los alumnos tengan según sus necesidades deben ser favorables, de ello depende que no se conviertan en barreras para el logro de aprendizajes, de tal manera que sea el menor número de alumnos que requiera de medidas y adecuaciones extraordinarias para avanzar en el currículo escolar. Mineduc (2017).

Aun cuando los esfuerzos pueden ser significativos, algunos estudiantes no logran avanzar y requieren de mayores apoyos para avanzar en el currículo, sean estas necesidades de carácter personal, condición especial o de su contexto social. Aquellos alumnos que requieren de mayor flexibilización curricular, para que puedan adquirir los aprendizajes básicos imprescindibles, se les realiza un Plan de Adecuación Curricular Individual, para el cual se seleccionan los objetivos a trabajar, todo dependiendo de su evaluación y necesidades educativas. Mineduc (2017).

Una vez que el o la docente ha seleccionado los objetivos a trabajar para el curso, se inicia el proceso de evaluación pedagógica y psicopedagógica, para establecer y definir el Plan de Apoyo Individual, (PAI) para el o los estudiantes. Luego de un análisis de la situación de cada alumno en particular, basado en su

diagnóstico integral se puede proceder a la adecuación a los objetivos de aprendizaje. Mineduc (2017).

En este contexto la adecuación curricular se realiza basada en el diagnóstico y en las posibilidades de logro de los estudiantes, evitando la eliminación de objetivos básicos imprescindibles, específicamente que potencien el desarrollo integral del estudiante para seguir aprendiendo. Mineduc (2015).

Para la elaboración e implementación de un Plan Curricular Individual (PACI), se hace necesaria la participación de la familia, docente, profesional de apoyo y asistente y en algunos casos también del propio estudiante. Este Plan curricular individual debe ser conocido por todos los docentes que trabajan con el o los estudiantes, además de orientar para los apoyos necesarios. Mineduc (2015).

Para la atención educativa desde los Programas de Integración Escolar (PIE), se sustentan en el decreto N°170/2009 y en las Orientaciones del decreto N° 83, determinando mediante una evaluación integral, los apoyos necesarios para cada estudiante, previendo que los procesos de apoyo estén enfocados en el desarrollo de habilidades funcionales, competencias académicas, según sea el caso particular de cada estudiante. Recordando, además que es prioritario en un PACI, el desarrollo de las habilidades comunicativas. Mineduc (2015)

Es prioritario diversificar el aprendizaje y la enseñanza, entregando múltiples propuestas para que los estudiantes aprendan. Dichas propuestas deben surgir del contexto en el que se produce cada proceso de enseñanza - aprendizaje y de las posibilidades de la escuela de adaptarse a la diversidad. Esto es particularmente relevante de tener en cuenta en relación a aquellos estudiantes que, por diversos motivos, enfrentan condiciones de marginación social y educativa. Mineduc (2017).

La diversidad de estudiantes que tienen las aulas, requiere de procesos de planificación colaborativa, de manera que se diversifiquen las estrategias y las acciones a realizar para atender a todos los estudiantes. Dicha planificación debe ofrecer situaciones y experiencias de aprendizaje variadas y flexibles, que den

respuestas a las características individuales y a la participación junto a todos los estudiantes. Atendiendo en primera instancia los objetivos esenciales e imprescindibles del currículo escolar expresado en las bases curriculares.

Una estrategia que está muy presente hoy en día, y que la propone también el Ministerio de Educación, es el diseño para todos o diseño universal de aprendizaje. Con ello se pretende diversificar la forma de enseñar, incluyendo sus principios que permiten diversificar y atender a cada estudiante desde sus particularidades. Ello considera habilidades y características para enseñar y aprender.

Este enfoque para la enseñanza tiene como objetivo la participación de todos los estudiantes en los procesos metodológicos, evaluativos y en las experiencias de aprendizaje. Por medio de las estrategias del diseño universal aplicado en los procesos de aprendizaje y enseñanza, involucrar a todos los estudiantes y garantizar de esta manera la inclusión de todos.

Cuando la implementación curricular se piensa desde la planificación para dar respuesta a las diferencias individuales, se minimizan las dificultades de los estudiantes para acceder y participar con éxito en los aprendizajes. Esto se hace relevante, también, desde el punto de vista del fortalecimiento de la motivación por aprender, la autoestima, y el sentido de pertenencia al curso y a la escuela. Aspectos que pueden potenciar las habilidades de los estudiantes para el logro de una convivencia escolar armónica y relaciones interpersonales más constructivas y de mayor colaboración. Mineduc (2017)

El enfoque denominado Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST parte de la premisa de que la diversidad es la norma y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos estudiantes, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2008).

Esta forma de enseñar y evaluar con estrategias que siendo diversas, dan a los docentes nuevas y múltiples ideas para planificar.

El DUA se basa en tres principios que no tienen una secuencia u orden establecido, sino que se interconectan entre sí de manera dinámica, como se puede apreciar en la figura siguiente: (CAST, 2008).

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el ¿qué? del aprendizaje). Desde la particularidad que tiene cada estudiante para aprender, percibe y comprende la información de manera distinta, por lo tanto, muy difícil se hace para ellos, cuando la información es presentada de una sola forma. Cada estudiante es diferente, único y recibe la información de acuerdo a su propia condición. Los contenidos u objetivos curriculares deben ser abordados guardando esa diferencia, manifestando diversas opciones al representar la información que se quiere, que los estudiantes comprendan. (CAST, 2008). La diferencia entre los alumnos para captar y comprender una información puede estar dada por, su cultura, su idioma, su dificultad de aprendizaje o su condición, que, por ejemplo, puede estar dada por ceguera o sordera, para ello considerar desde aumentar las imágenes, el sonido, resaltar color y letras hasta el uso de textos hablados o en braille. Como también considerar lengua de señas y respetar la diferencia, cuando se educan estudiantes de pueblos originarios, considerando que, para que las actividades e información le den sentido, la información debe ser presentada en coherencia con su cultura. (CAST, 2008).

Principio II: Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión (el ¿cómo? del aprendizaje). Cada uno de los estudiantes manifiesta de manera diferente lo aprendido. Por ejemplo, algunos de ellos se expresarán más hábilmente de manera verbal, otras escritas, su expresión de lo aprendido es diferente, de ahí que darles a los estudiantes opciones de expresarse es esencial. Los docentes deben considerar diversas formas de expresión, considerando aquello. Cada uno de los estudiantes expresa de manera diferente, al ejecutar actividades producto de su aprendizaje.

(CAST, 2008). Cada uno de los estudiantes expresa de manera distinta lo que ha aprendido, por tanto, se hace necesario que los docentes consideren variadas formas de comunicación y expresión, de tal manera que los estudiantes, puedan expresarse libremente, una única forma de expresión, no es lo óptimo. Por tanto, entregar alternativas para la realización de las tareas, les da la oportunidad de responder a esas tareas desde sus capacidades, siendo relevante que los docentes sean innovadores para que puedan intencionar y planificar estrategias para que esto suceda. (CAST, 2008).

Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso. (el ¿por qué? del aprendizaje). Los docentes pueden desarrollar las habilidades de los estudiantes para; fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, proporcionar estrategias alternativas para activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información, motivar a los estudiantes para que se involucren en una situación de aprendizaje. (CAST, 2008).

### 2.2.5 Definición de Conceptos

**Currículo Nacional** está organizado desde el Ministerio de Educación de Chile, mandatado por Ley, que incluye los aprendizajes que deben aprender los estudiantes en todos los niveles educativos, expresados en las Bases Curriculares y estas en organizadas en objetivos de aprendizaje que —aspira interpretar la pluralidad y pluriculturalidad del país, plasmando aquellos aprendizajes, de diverso tipo, que la sociedad en su conjunto estima relevante que las y los estudiantes desarrollen durante su formación

**Trabajo colaborativo**, como estrategia de trabajo en los establecimientos educacionales, corresponde a todas aquellas acciones o procesos, que se realizan o ejecutan en organización conjunta con otros docentes o profesionales, siempre en

beneficio de la propia institución y los aprendizajes de los estudiantes. “Trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y otros profesionales es un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para atender a la diversidad de los alumnos, con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo (Mineduc, 2005).

Cabrera (2006) define el trabajo colaborativo como “aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para el desarrollo de una tarea y en el que, solo la colaboración y la relación de sus intercambios les permite alcanzar un logro común” Teniendo en consideración esta premisa, el trabajo colaborativo permite que exista una comunicación asertiva y dependiendo de ella se pueda conseguir el logro de la meta prevista.

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo fomenta el desarrollo de capacidades sociales y argumentativas, se trabaja en equipo para conseguir el logro de la tarea, no existe divisiones, por el contrario, todos los integrantes de la organización unen sus esfuerzos para trabajar en conjunto y conseguir mejores resultados en la elaboración de la misma (cabrera 2008)

Cuando la institución realiza un trabajo colaborativo, todos los miembros de ella tienen una visión compartida de lo que se pretende lograr, se comprometen con el cambio y con llevar a cabo el proyecto educativo institucional (PEI), realizando colectivamente los ajustes necesarios y tomando decisiones acordes con esa visión que se posee, decisiones que se toman después de analizar dese diferentes miradas la solución para fortalecer procesos débiles o llevar a cabo otros, que ayudan a mejorar la calidad educativa en la institución (UNESCO, 2007)

**Co enseñanza** corresponde a las prácticas que ejecutan los docentes, trabajando junto a otro docente, profesionales especialistas, educadoras diferenciales o psicopedagogo, en beneficio del logro de aprendizaje de los estudiantes. Ello se realiza en el proceso educativo completo, conocimiento de los alumnos, estrategias,

planificación, instrucción y evaluación. Para ello cada profesional pone a disposición del aprendizaje de todos los estudiantes, sus habilidades y conocimientos, co enseñanza y la Gestión del Currículo involucra los tres momentos de la gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación (Murawski y Dieker, 2004).

**Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**, corresponde a un planteamiento de estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la diversidad de estudiantes, manifestado en el énfasis en la comunicación. Por una parte, facilitar la recepción de la información, por parte de todos los estudiantes. Por otra en cómo, va a expresar, o manifestar lo aprendido. Y como podemos motivar el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. En este contexto, el Diseño Universal de Aprendizaje es un marco curricular y didáctico basado en los conocimientos de las neurociencias sobre el aprendizaje, que busca generar un currículo que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas, apropiado tanto para los alumnos que presentan dificultades como para aquellos que tienen talentos excepcionales. Rose y Meyer (2002)

**Inclusión educativa**, se entiende por ello al proceso que tienen los establecimientos educacionales, en cuyo contexto refiere a la participación y educación de todos los estudiantes, eliminando las barreras para el logro de sus aprendizajes y reducir la exclusión del currículo escolar. —Inclusión Educativa, se refiere al proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Ainscow y Booth (2000). La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades educativas de la población estudiantil y enriquecer la calidad de la educación para todos, mediante la participación activa en el transcurso

de su formación, con un currículum flexible, respeto a la singularidad y una planificación personalizada Castillo. C (2015)

De acuerdo a Ainscow y Booth (2000), se puede entender por inclusión educativa el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los niños y niñas, y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

**Planificación de la Enseñanza** se entiende como todo proceso de organización de las clases, para el logro de objetivos propuestos en el currículum nacional. Dicha planificación del aprendizaje responde a la organización sistemática que tiene un docente o en co docencia, siendo lo suficientemente flexible que permite la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Representa una herramienta profesional clave para los equipos docentes, al servicio de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2016).

**SIMCE.** En la actualidad es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los Establecimientos Educativos en Chile. Dicha evaluación de los aprendizajes, aborda el logro de los Objetivos y habilidades del currículum vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, el cual se aplica a todos los estudiantes de Chile que cursan los niveles a evaluar. En esta evaluación se considera también los cuestionarios de calidad y contexto, respondidos por estudiantes, docentes, padres y apoderados, que recogen información del entorno escolar y familiar de los

estudiantes con el objeto de contextualizar los resultados obtenidos en las diferentes pruebas. ACE (2022)

**Categorías de desempeño Simce**, es el resultado de una evaluación integral que busca promover la mejora continua de los establecimientos y focalizar el apoyo y orientación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este proceso categoriza el desempeño de los establecimientos en: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente. La finalidad de la Categoría de Desempeño es evaluar de forma justa a las escuelas y establecimientos con base en su desempeño según los indicadores de calidad generados por la Agencia de Calidad de la Educación. Sus resultados se entregan anualmente a cada establecimiento. La Categoría de Desempeño entró en vigencia para educación básica el 2016 y para educación media, en 2017. Mineduc (2022).

**Estándares de Aprendizaje** son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en un curso y asignatura determinados. Los Estándares de Aprendizaje se elaboran basándose en el currículum vigente y se asocian al instrumento mediante el cual es evaluado su cumplimiento, en este caso, las pruebas SIMCE. Los Estándares de Aprendizaje comprenden Niveles de Aprendizaje con sus requisitos mínimos y puntajes de corte. En nuestro sistema educacional, los niveles de los Estándares de Aprendizaje son:

**Nivel de Aprendizaje Adecuado.** Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto

implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

**Nivel de Aprendizaje Elemental.** Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículum para el periodo evaluado.

**Nivel de Aprendizaje Insuficiente.** Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

### **3 CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO**

#### **3.1 Hipótesis**

##### **3.1.1 Hipótesis General**

H<sub>G</sub> La implementación curricular se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo y con la co-enseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a todos los estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

##### **3.1.2 Hipótesis Específica**

H<sub>E1</sub> La implementación curricular se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a todos los estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

H<sub>E2</sub> La implementación curricular se relaciona significativamente con la co-enseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a todos los estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

## **3.2 Variables**

### **3.2.1 Variable 1: Implementación Curricular desde la Diversidad**

El Ministerio de Educación, en Chile, pone a disposición de los profesores y profesoras, el Currículo nacional y una serie de orientaciones que apoyan su implementación en la escuela y en el aula. Este currículo es un referente para la implementación de los procesos educativos y avance en el logro de los objetivos de aprendizaje en aula. Dicho currículo escolar está basado en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes requieren desarrollar, para convivir y enfrentar las exigencias del contexto social en el cual están viviendo, independientes de las características individuales y/o condiciones personales o del grupo al cual pertenece. Este currículo es considerado un instrumento para asegurar la igualdad de oportunidades y garantizar la educación de todos los estudiantes. En este sentido toda entidad educativa puede adecuar sus objetivos y organizar sus procesos, teniendo de referente las condiciones individuales de sus estudiantes, su cultura y su diversidad y por sobre todo el logro de aprendizajes básicos imprescindible del currículo escolar. (Mineduc 2018)

La Escala para la medición de la variable que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca.

### **3.2.2 Variable 2: Prácticas de Trabajo Colaborativo**

El trabajo colaborativo es una estrategias organizacional y curricular utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Existe evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer *et al.*, 2010;

Moliner, 2008; Stuart *et al.*, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008). El Sistema Educativo en Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (MINEDUC, 2012a, 2012b, 2009, 2008), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial (MINEDUC, 2010), de acuerdo a las orientaciones del Decreto 170 de 2009.

La escala de medición que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca.

### **3.2.3 Variable 3: Prácticas de Trabajo de coenseñanza**

Una de las formas de trabajo colaborativo que se ha intentado implementar a partir del decreto 170 de 2009 es la coenseñanza. Esta modalidad ha sido definida como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes (Cramer *et al.*, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008). Si bien involucra principalmente a profesores de educación regular y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes (Cramer *et al.*, 2010), puede ser practicada con otros profesionales.

La escala de medición que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca.

*Tabla 2: Operacionalización de variable*

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador	Ítems	Escala de medición
Implementación Curricular	Esta gestión curricular consiste en poner en funcionamiento todas las entidades y organismos administrativos para la ejecución del Plan Curricular, en ella no solo se relacionan los aspectos técnicos como los objetivos, los contenidos, las estrategias, los materiales coherentes con la bibliografía, el manejo metodológico, la evaluación, sino además lo afectivo, lo organizacional, lo ideológico e incluso lo científico (García, 2008).	Es el proceso en el cual los docentes educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico implementan el currículo para la diversidad de alumno de la escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Considerando para ello todos los aspectos técnicos entre ellos los objetivos, los contenidos, las estrategias, los materiales.	Organización y participación Diseño Curricular	1 - 9 1 - 16	La Escala de medición que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca.
Prácticas de trabajo colaborativo	Son aquellas estrategias de orden organizacional y curricular utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999).	Es el proceso en el cual los docentes educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico trabajan colaborativamente para la implementación del currículo en la escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.	Dialogo colaborativo y comunicación.  Compromiso y participación.  Organización del trabajo escolar	1 - 7 1 - 5 1 - 5	La Escala de medición que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca
Prácticas de trabajo de coenseñanza	Esta modalidad ha sido definida como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes (Cramer <i>et</i>	Es el proceso en el cual los docentes educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico trabajan en co docencia para la implementación del currículo en la escuela Darío	-Planificación de la coenseñanza. -Estrategias de Atención a la Diversidad -Ajustes para	1- 7 1-8 1-9	La Escala de medición que se presenta es ordinal, en conformidad con una afirmación, asociando aspectos en escala de: Siempre, Casi

	<i>al.</i> , 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008). S	Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.	flexibilizar el currículo		Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca
--	--	--	---------------------------	--	-------------------------------------

### 3.3 Tipo y Diseño de Investigación

#### 3.3.1 Enfoque de investigación

Es una investigación con enfoque cuantitativo, cuyo estudio y análisis se realizó a través de diferentes procedimientos basados en la medición. Arias (2016) plantea "un nivel de investigación referido al grado y profundidad que aborda un fenómeno u objeto de estudio para medirlo de acuerdo al enfoque utilizado por el investigador" (p.21)

Es un estudio no experimental, transversal, descriptivo, "recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único" (Lui, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. La investigación no experimental permite fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como se señalan Kerlinger y Lee (2002): "En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos".

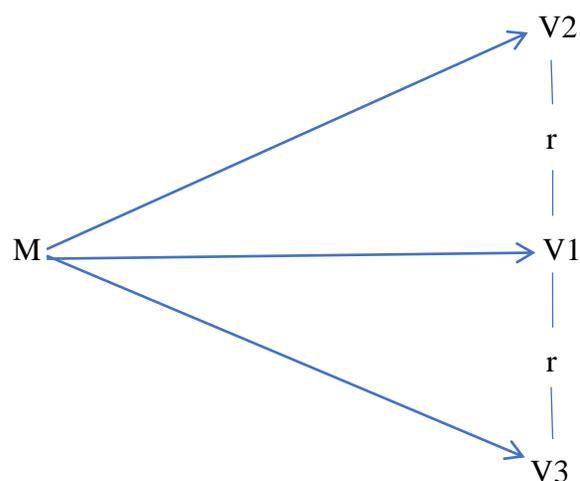
#### 3.3.2 Tipo de investigación

Es una investigación de tipo básica, que permitió conocer la realidad del trabajo colaborativo y la coenseñanza ante la implementación curricular para la diversidad de estudiantes que tiene la escuela Darío Salas Díaz, Provincia Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. Según Zorrilla (1993), citado por Calderón y Piñeiro (2003) "busca el progreso científico, incrementar los conocimientos teóricos sin interesarse en las posibles aplicaciones o consecuencias prácticas."(p.52), en consecuencia este tipo de estudio se orienta a la extracción de conclusiones de carácter general o

descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad (Bisquerra, 2009).

### 3.3.3 Diseño de investigación

Es una investigación con un Diseño Correlacional, descriptiva, que permitió analizar la relación entre 3 variables. De acuerdo a lo que establece esta investigación se refiere a la relación entre las variables: V1: implementación curricular, V2: prácticas de trabajo colaborativo, V3: prácticas de trabajo de co-enseñanza. De acuerdo a Hernandez, Fernández y Baptista, un diseño Correlacional implica “la relación existente entre las variables” (p.92.).



*Figura 1: Diseño de Investigación*

M = Muestra

V1 = Implementación curricular desde la diversidad estudiantil.

V2 = Prácticas de trabajo colaborativo

V3 = Prácticas de trabajo de co enseñanza

$r$  = Relación entre variables.

### **3.3.4 Ámbito y tiempo social de la Investigación**

La investigación, se realizó durante el año escolar 2020, en la escuela básica Darío Salas Díaz de la Comuna de Antofagasta, Provincia Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. Es una Escuela de Educación General Básica, formada por 22 cursos, desde Nivel Transición Mayor a 8° año básico, atiende estudiantes con NEE, con atrasos pedagógicos, estudiantes de diversas etnias y comunidades extranjeras, de hogares de protección social y de contextos vulnerables.

Cada uno de los cursos tiene una matrícula entre 30 a 35 estudiantes. Desde el nivel Transición mayor a 4° año básico, tiene 10 cursos; 2 cursos por nivel. Desde 5° a 8° año, tiene 12 cursos; 3 cursos por nivel educativo.

### **3.3.5 Población y Muestra**

#### **3.3.6 Unidad de Estudio**

Corresponde a los profesionales de la Escuela básica Darío Salas Díaz de la Comuna de Antofagasta, Provincia Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, entre ellos, docentes, directivos, directivos técnicos y especialistas.

#### **3.3.7 Población**

Se constituyó con 53 profesionales, que trabajan con estudiantes de diferentes niveles, edades, y cursos, comprendiendo la diversidad de estudiantes matriculados el año 2020, en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. De acuerdo a Hernández Sampieri (p 65) donde dice que una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de

especificaciones. En este caso es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

### 3.3.8 Muestra

Corresponde a una muestra censal, conformada por 53 profesionales, que trabajan con estudiantes de diferentes niveles, edades, y cursos, comprendiendo la diversidad de estudiantes matriculados el año 2020, en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. De acuerdo a Hernandez, Fernández y Baptista (2014) exponen” la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p.176).

*Tabla 3 : Muestra*

Profesionales	Cantidad
Directivos técnicos	6
Docentes	30
Educadoras diferenciales	2
Educadoras de párvulos	3
Psicopedagogas	6
Psicólogas	3
Fonoaudióloga	1
Kinesióloga	1
Asistente social.	1
Total	53

Fuente: Elaboración propia. (2021)

### **3.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos**

#### **3.4.1 Procedimientos**

Para el análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS 27. Durante la interpretación y la discusión se explican los resultados, y se efectúan comparaciones de las bases de datos.

La interpretación de datos estadístico se realizó mediante la comparación de estos, con los baremos contruidos para tales efectos, dando a conocer la tendencia de cada una de las dimensiones evaluadas. Este instrumento de interpretación se obtuvo atendiendo al valor de cada una de las opciones de respuesta en la escala del instrumento de recolección de datos. De esta manera, para determinar el intervalo se procedió a restar el valor de la mayor opción de la escala (5) y el menor valor (1) para, posteriormente, dividirlo entre el número de opciones. Así, se obtuvo el valor de crecimiento entre un intervalo y otro.

#### **3.4.2 Técnica: Encuesta**

Con la Técnica de recolección de datos, se utilizó la encuesta para obtener la información que de acuerdo con Palella y Martins (2012) señalan” la encuesta busca la obtención de datos en varias personas, en la cual las respuestas son de interés para el investigador” La técnica de fue utilizada para abordar las variables V1: implementación curricular, V2: prácticas de trabajo colaborativo, V3: prácticas de trabajo de co-enseñanza.

### 3.4.3 Instrumentos

Los instrumentos para recolectar la información que se utilizaron son los cuestionarios, que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de uno o más variables a medir” (Chasteaunuf, 2014), que permitieron recoger los datos, en un breve tiempo y de manera segura. Los 3 cuestionarios presentan los siguientes indicadores e ítems:

El primer cuestionario sobre Implementación Curricular desde la Diversidad Estudiantil, consta de:

Indicador 1: Organización y participación con 9 ítems.

Indicador 2: Diseño Curricular, con 16 ítems.

El segundo Cuestionario sobre Prácticas de Trabajo Colaborativo consta de:

Indicador 1: Diálogos colaborativos y comunicación, con 7 ítems.

Indicador 2: Compromiso y Participación, con 5 ítems.

Indicador 3: Organización del Trabajo Escolar, con 5 ítems.

El tercer cuestionario sobre Prácticas de Co-enseñanza consta de:

Indicador 1: Planificación de la Co enseñanza, con 7 ítems.

Indicador 2: Estrategias de Atención a la Diversidad, con 8 ítems.

Indicador 3: Ajustes Para Flexibilizar el Currículo, con 9 ítems.

### 3.4.4 Validez de los instrumentos

En cuanto a la validez de los instrumentos, estos se sometieron al juicio de tres expertos encargados de valorar su pertinencia con relación a la validez de criterio, de contenido y de constructo (ver tabla 4). Cabe destacar que la escala de valoración del cumplimiento de los criterios por los instrumentos fue: no cumple (0), cumplimiento parcial (1) y total cumplimiento (2).

*Tabla 4: Validación del instrumento*

Experto	Grado académico	Promedio	de Promedio	de Promedio	de
		Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	
		Implementación curricular desde diversidad	Prácticas de la colaborativo	trabajo Prácticas de trabajo de Coenseñanza	de
Gerardo Mendoza	Doctor	1.70	1.75	1.78	
Katherine Rincón C.	Doctora	1.80	1.95	1.88	
Alí Suárez B.	Doctor	1.90	2.00	1.94	
Resultados de la validación		1.80	1.90	1.86	

Fuente: elaboración propia (2021)

Tal como se observa en la tabla 3, atendiendo a los promedios obtenidos de la valoración de los criterios exigidos en todos los instrumentos, estos tienen un alto nivel de validación por parte de los expertos consultados.

Confiabilidad de los instrumentos

Para la determinación de la confiabilidad de los instrumentos, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach a los resultados obtenidos en una prueba piloto aplicada a quince elementos o unidades poblacionales con las mismas características, a efectos de ponderar el grado de precisión de los instrumentos; los resultados se muestran en la tabla 5.

*Tabla 5: Confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach)*

Promedio de valoración						
Ítem	Instrumento	1	Instrumento	2	Instrumento	3
	Implementación desde la diversidad	curricular	Prácticas de colaborativo	trabajo	Prácticas coenseñanza	
Unidades poblacionales	15		15		15	
Alfa de Cronbach	0.973		0.852		0.940	

Fuente: elaboración propia (2021)

Los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach revelan que los instrumentos tienen un alto nivel de confiabilidad, lo que supone que permiten ponderar o medir con precisión las variables objeto de estudio.

## **4 CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

### **4.1 Descripción del trabajo de campo**

Una vez identificado el tema de investigación, se inició la elaboración de los tres instrumentos correspondientes a las tres variables objeto de estudio: 1. Implementación curricular desde la diversidad estudiantil; 2. Prácticas de trabajo colaborativo; y, 3. Prácticas de trabajo de coenseñanza. Con ello, se pretende recolectar información de cincuenta y tres profesionales que trabajan con estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Chile, para determinar la relación entre las variables.

El propósito es responder la interrogante principal del trabajo: ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la coenseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a los estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, región Antofagasta, Chile, durante el año 2020 ? Sin embargo, para ello, resulta imprescindible contestar las siguientes preguntas:

¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?

¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con la coenseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a los estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, región Antofagasta, Chile, durante el año 2020? Como se observa, la idea es determinar el grado de relación entre variables, pero, al mismo tiempo, entre estas y sus dimensiones, lo cual garantiza un análisis completo que contribuya con el logro de los objetivos propuestos. Esto servirá para atender a la

diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, región Antofagasta, Chile. Todo ello, recogiendo la información mediante tres cuestionarios aplicados a cincuenta y tres profesionales que trabajan con estudiantes, de diferentes niveles edades, y cursos.

La aplicación de los instrumentos se realizó en la primera semana de noviembre de 2020. Durante esta actividad, se encontró una actitud favorable de los consultados quienes respondieron con prontitud. Concluida esta actividad se procedió al procesamiento de la información mediante tablas y gráficos, así como también con el análisis de correlación que permitió determinar el grado de relación entre las variables.

#### **4.1.1 Diseño de la presentación de los resultados**

Para el tratamiento de los datos se empleó el software estadístico SPSS 27.0, el cual permitió realizar el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, así como también facilitó la obtención de los estadísticos (media y desviación estándar) y las correspondientes frecuencias absolutas y relativas. Por último, con el referido programa estadístico se realizó un análisis de correlación de Pearson que permitió comprobar la hipótesis general y las específicas.

Cabe destacar que los instrumentos tuvieron un escalamiento Likert para cada una de las preguntas: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). La herramienta complementaria que permitirá la interpretación de los estadísticos es la comparación de estos con los baremos contruidos para tales efectos, así se conocerá la tendencia que tuvo cada una de las dimensiones evaluadas en el contexto de las variables objeto del presente estudio. Este instrumento de interpretación se obtuvo atendiendo al valor de cada una de las opciones de respuesta en la escala del instrumento de recolección de datos. De esta manera, para determinar el intervalo se procedió a restar el valor de la mayor opción de la escala (5) y el

menor valor (1) para, posteriormente, dividirlo entre el número de opciones. Así, se obtuvo el valor de crecimiento entre un intervalo y otro.

*Tabla 6: Baremo para la interpretación del promedio*

Rango	Intervalo	Categoría
5	4.21 – 5.00	Tendencia altamente favorable
4	3.41 – 4.20	Tendencia favorable
3	2.61 – 3.40	Tendencia moderada
2	1.81 – 2.60	Tendencia desfavorable
1	1.00 – 1.80	Tendencia altamente desfavorable

Fuente: elaboración propia (2021)

De la misma manera, se procederá a la construcción de un baremo para categorizar los resultados de la desviación estándar, con el objeto de indicar el grado de dispersión que presentaron las distintas respuestas con relación a la escala de medición utilizada y su respectivo rango. A su vez, estará representada por las puntuaciones mayor y menor obtenidas, es decir tres (4) y cero (0) respectivamente, lo cual permitió elaborar la siguiente tabla de rango, intervalo y categoría para su respectivo análisis.

*Tabla 7: Baremo para la interpretación de la desviación estándar*

Rango	Intervalo	Tendencia
5	3.21 – 4.00	Muy alta dispersión. Muy baja confiabilidad de las respuestas
4	2.41 – 3.20	Alta dispersión. Baja confiabilidad de las respuestas
3	1.61 – 2.40	Moderada dispersión. Moderada confiabilidad de las respuestas
2	0.81 – 1.60	Baja dispersión. Alta confiabilidad de las respuestas

1	0.00 – 0.80	Muy baja dispersión. Muy alta confiabilidad de las respuestas
---	-------------	--

Fuente: elaboración propia (2021)

## 4.2 Resultados

### 4.2.1 Resultados de la variable: implementación curricular desde la diversidad estudiantil

Antes de comenzar con la presentación de resultados, es conveniente aclarar que la variable *implementación curricular desde la diversidad estudiantil* contiene las siguientes dimensiones: Organización y Participación. Diseño curricular.

A continuación, en la tabla 8, se procede a presentar los resultados generales de la variable y sus correspondientes dimensiones.

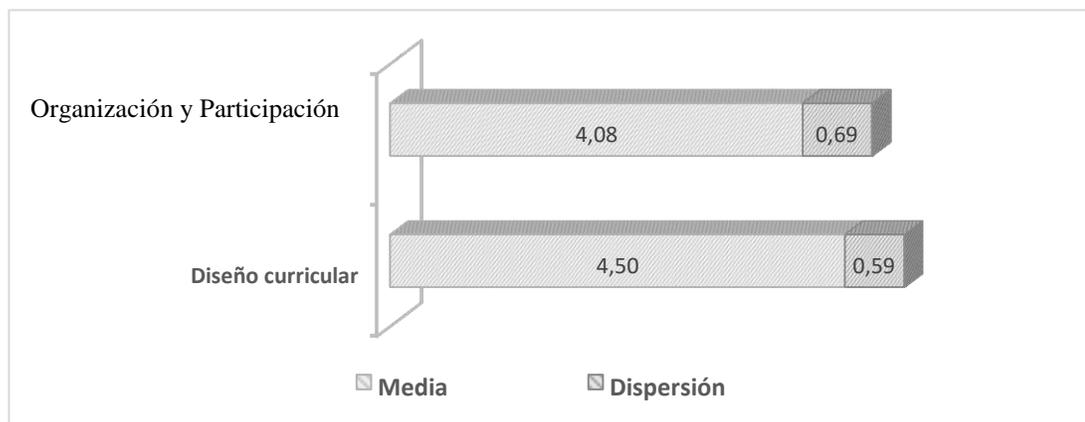
*Tabla 8: Resultados generales de la variable: implementación curricular desde la diversidad estudiantil.*

Estadísticos	Organización y participación	y	Diseño curricular	Promedio general de la variable
N	53		53	
Media	4.08		4.50	4.29
Desviación estándar	0.69		0.59	0.64

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Como se evidencia en la tabla 8, al ser contrastados los hallazgos con los baremos correspondientes, la dimensión Organización y Participación tuvo una tendencia favorable, mientras que el diseño curricular se ubicó en una tendencia altamente favorable. Es decir, la mejor valorada de las dos dimensiones es el *diseño curricular*, motivo por el cual se asume que tiene un alto grado de ocurrencia.

*Gráfico 1: Resultados de las dimensiones de la implementación curricular desde la diversidad*



Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Ahora bien, las respuestas de los consultados son altamente confiables, debido a la muy baja dispersión en las puntuaciones obtenidas (gráfico 1). En conjunto, estos resultados ubican a la variable dentro de una tendencia altamente favorable con una muy baja dispersión que confiere a las respuestas de los encuestados un alto nivel de confiabilidad. Detallando la valoración de las respuestas, en la tabla 9, se observan las frecuencias absolutas y relativas de la dimensión Organización y Participación.

En este sentido, se observa una distribución de frecuencias que confirma la alta valoración que tiene la dimensión Organización y participación. En este orden de ideas, se muestra que los ítems mejor valorados son los relativos a la utilización de transversales y también el correspondiente a las bases curriculares.

*Tabla 9: Frecuencias de la dimensión: Organización y participación*

N <sup>o</sup>	Ítems	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Participa activamente en la formulación del Proyecto Educativo Institucional.	1	1.89	8	15.09	17	32.08	23	43.40	4	7.55
2	Participa activamente en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo de su institución	1	1.89	9	16.98	22	41.51	17	32.08	4	7.55
3	Implementa los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de acuerdo al nivel que corresponda.	0	0	0	0	0	0	25	47.17	28	52.83
4	Implementa los Objetivos Aprendizaje Transversales (OAT) en todas las asignaturas	0	0	0	0	2	3.77	12	22.64	35	66.04
5	Utiliza los Programas de Estudio.	0	0	0	0	0	0	5	9.43	48	90.57
6	Utiliza Progresiones de aprendizaje Las Progresiones	0	0	7	13.21	12	22.64	26	49.06	8	15.09

de aprendizaje											
7	Trabaja con el Diseño Universal de Aprendizaje.	0	0	1	1.89	18	33.96	21	39.62	13	24.53
8	Planifica para la diversidad de estudiantes de su curso.	0	0	0	0	1	1.89	37	69.31	15	28.30
9	Implementa adecuaciones curriculares en caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	0	0	0	0	1	1.89	30	56.60	22	41.51

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Del mismo modo, de las respuestas de los consultados se deduce una significativa valoración del empleo de adecuaciones curriculares para atender los casos de alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, se observan distribuciones un poco más moderadas en las respuestas cuando se trata de la utilización de progresiones de aprendizaje, la participación activa en la formulación del plan de mejoramiento educativo de la institución y esa participación individual en la formulación del proyecto educativo de la escuela.

Respecto a la dimensión diseño curricular, en la tabla 10, se ratifica su alta valoración. Así, al descomponer las precisiones de los entrevistados, los ítems que tuvieron mejor ponderación se relacionaron con la consideración de estrategias para que los estudiantes se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje, seguido de la claridad en torno a las necesidades de aprendizaje y lo que espera que aprendan.

*Tabla 10: Frecuencias de la dimensión: diseño curricular*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Qué enseñar?	0	0	0	0	0	0	22	41.51	31	58.49
2	Tiene claro lo que se espera que aprendan los estudiantes	0	0	0	0	0	0	9	16.98	44	83.02
3	Tiene claro lo que necesitan aprender los estudiantes	0	0	0	0	0	0	7	13.21	46	86.79
4	Tiene claro las habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar.	0	0	0	0	0	0	14	26.42	39	73.58
5	Toma en consideración la evaluación inicial de aprendizaje.	0	0	0	0	2	3.77	29	54.72	22	41.51
6	Revisa y asegura la relevancia y significancia de los objetivos para el grupo de estudiantes.	0	0	0	0	6	11.32	13	24.53	34	64.15
7	Revisa y asegura la relevancia y significancia de los objetivos para cada uno de sus estudiantes en particular.	0	0	0	0	6	11.32	24	45.28	23	43.40
8	Considera la funcionalidad de los aprendizajes: su aplicación y transferencia.	0	0	0	0	4	7.55	29	54.72	20	37.74
9	Busca el equilibrio entre habilidades, actitudes y conocimientos al planificar sus clases.	0	0	0	0	7	13.21	26	49.06	20	37.74
10	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Cuándo enseñar?	0	0	0	0	0	0	35	66.04	18	33.96
11	Organiza las experiencias de aprendizaje a fin de maximizar la participación de los alumnos.	0	0	0	0	0	0	15	28.30	38	71.70
12	Organiza planificaciones integradas	0	0	15	28.30	4	7.55	12	22.64	22	41.51

	entre asignaturas.											
13	Considera momentos de recapitulación y síntesis durante el desarrollo de la clase.	0	0	0	0	19	35.85	9	16.98	25	47.17	
14	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Cómo enseñar?	0	0	0	0	8	15.09	13	24.53	32	60.38	
15	Ayuda a que sus estudiantes comprendan lo que van aprendiendo	0	0	0	0	3	5.66	11	20.75	39	73.58	
16	Considera estrategias para que los estudiantes se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje.	0	0	0	0	0	0	5	9.43	48	90.57	

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Como complemento, con relación al diseño curricular, los consultados también valoran significativamente la ayuda para facilitar la comprensión de los estudiantes y, además, esto acompañado de una positiva distribución de las respuestas en cuanto a que, como profesionales, tienen claras las habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar, lo cual se complementa con la organización de las experiencias de aprendizaje a fin de maximizar la participación de los alumnos. Sin embargo, conviene revisar la situación relacionada con la planificación integrada entre asignaturas, ya que se notó una tendencia más moderada en las respuestas.

#### 4.2.2 Resultados de la variable: prácticas de trabajo colaborativo

Para continuar con la presentación de resultados, es preciso indicar que la variable, *Prácticas de trabajo colaborativo* contiene las siguientes dimensiones: diálogos colaborativos y comunicación, compromiso y participación y, por último, organización del trabajo escolar. Así, en la tabla 11, se procede a presentar los resultados generales de la variable y sus correspondientes dimensiones.

*Tabla 11: Resultados generales de la variable: prácticas de trabajo colaborativo.*

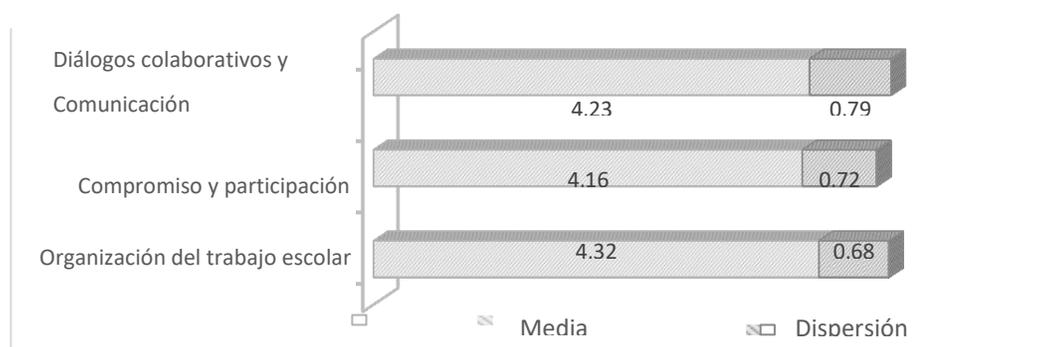
Estadísticos	Dialogo colaborativo y comunicación	Compromiso y participación	Organización del trabajo escolar	Promedio general de la Variable
N	53	53	53	
Media	4.23	4.16	4.32	4.24
Desviación estándar	0.79	0.72	0.68	0.73

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Al observar la tabla 11 y contrastar los resultados con los baremos correspondientes, tuvieron una tendencia altamente favorable las dimensiones: diálogos colaborativos y comunicación; compromiso y participación. La dimensión *organización del trabajo escolar* reflejó una tendencia favorable. Es decir, la menos valorada de todas fue la correspondiente a la organización del trabajo escolar, aun cuando tiene una tendencia favorable (ver gráfico 2).

### *Gráfico 2*

#### *Resultados de las dimensiones de las prácticas de trabajo colaborativo*



Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Las respuestas de los consultados son altamente confiables, debido a la muy baja dispersión en las puntuaciones obtenidas. En conjunto, estos resultados ubican a la variable dentro de una tendencia altamente favorable con una muy baja dispersión, puesto que las respuestas de los profesionales consultados tuvieron un alto nivel de confiabilidad. Entrando a los detalles de la valoración de las respuestas, en la tabla 12, se observan las frecuencias absolutas y relativas de la dimensión *diálogos colaborativos y comunicación*. Como se nota, la mejor valoración, expresadas en las tendencias siempre y casi siempre, la obtuvieron la expresión de pensamientos y opiniones relacionadas con las actividades que se adelantan en la institución, así como también en lo que respecta a que se escucha y respeta a los demás para mejorar las relaciones interpersonales. Adicionalmente, en su gran mayoría, los profesionales encuestados manifiestan que reflexionan pedagógicamente ante aquellas situaciones o fenómenos inherentes a la praxis docente, y que mantiene un diálogo de colaboración con todo el personal técnico de la institución para atender educativamente a los estudiantes.

*Tabla 12: Frecuencias de la dimensión: diálogos colaborativos y comunicación*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Mantiene un diálogo de colaboración con los especialistas para la atención educativa de los estudiantes.	0	0	3	5.66	9	16.98	10	18.87	31	58.49
2	Mantiene un diálogo de colaboración con los docentes para la atención educativa de los estudiantes.	0	0	0	0	15	28.30	17	32.08	21	39.62
3	Mantiene un diálogo de colaboración con el equipo directivo para la atención educativa de los estudiantes.	0	0	1	1.89	11	20.75	15	28.30	26	49.06

4	Mantiene un diálogo de colaboración con el equipo técnico para la atención educativa de los estudiantes	0	0	3	5.66	4	7.55	26	49.06	21	39.62
5	Reflexiona pedagógicamente ante fenómenos provenientes de la práctica docente	0	0	0	0	6	11.32	26	49.06	21	39.62
6	Escucha y respeta a los demás con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales	0	0	0	0	7	13.21	21	39.62	25	47.17
7	Expresa sus pensamientos y opiniones sobre acciones o actividades de la institución	0	0	0	0	10	18.87	27	50.94	16	30.19

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Ahora bien, hay una mayor distribución de los resultados cuando se trata de mantener un diálogo en colaboración con los especialistas respecto a la atención de los estudiantes, lo cual contrasta con el mismo comportamiento ante el equipo técnico de la institución. Igualmente, prevalece la misma distribución de respuestas cuando se trata de apelar al diálogo colaborativo con los docentes y el equipo directivo para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes; en suma, estos resultados requieren de una valoración para detectar posibles problemas que atenten contra el desarrollo del hecho educativo.

En cuanto a la dimensión compromiso y participación, en la tabla 13 se observa su correspondiente distribución frecuencial. Las de mejor valoración, dado el nivel de ocurrencia expresado por los informantes, es la integración oportuna de equipos de trabajo, a lo cual le sigue la claridad respecto a los objetivos que persigue la institución. Asimismo, una tendencia muy favorable expresada por los profesionales se relaciona con la participación en procesos consensado para atender la diversidad estudiantil y la promoción del reconocimiento de logros por parte de la escuela.

*Tabla 13 Frecuencias de la dimensión: compromiso y participación*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Participa en un proceso consensado para la atención de la diversidad de alumnos.	0	0	0	0	6	11.32	13	24.53	34	64.15
2	Promueve un adecuado reconocimiento de logros en su institución.	0	0	0	0	7	13.21	23	43.40	23	43.40
3	Tiene claro lo que quiere lograr en su institución.	0	0	0	0	6	11.32	14	26.42	33	62.26
4	Comparte responsabilidades con miembros de la organización.	0	0	0	0	8	15.09	23	43.40	22	41.51
5	Se integra oportunamente a los equipos de trabajo.	0	0	0	0	8	15.09	18	38.96	27	50.94
6	Participa en la formulación del PEI de la institución	0	0	3	5.66	16	30.19	27	50.94	7	13.21
7	Participa en la formulación del plan de mejora de la institución.	0	0	1	1.89	15	28.30	33	62.26	4	7.55
8	Participa en la formulación del Reglamento de evaluación en su institución.	0	0	3	5.60	14	26.42	23	43.40	13	24.53

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Una cuestión que debe atenderse, atendiendo a la distribución de las respuestas, es la participación de los profesionales en el PEI y la formulación del reglamento de la institución, así como también en relación a compartir responsabilidades con otros miembros de la organización. Sin embargo, conviene mencionar que no se trata de deficiencias significativas, en tanto se relacionan con los compromisos asumidos dentro de la institución y de la dinámica de las de las actividades educativas.

Continuando con los resultados de las dimensiones correspondientes a la variable *prácticas de trabajo colaborativo*, en la tabla 14 se muestran las distribuciones de frecuencias de los reactivos inherentes a la dimensión *organización*

del trabajo escolar. Así, se evidencia que los profesionales consultados valoran significativamente la definición de su estructura de trabajo y las labores que debe realizar en la escuela.

*Tabla 14 Frecuencias de la dimensión: organización del trabajo escolar*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Tiene una estructura de trabajo definida dentro de su institución.	0	0	0	0	3	5.66	14	26.42	36	67.92
2	Tiene claro las labores que Ud. debe desarrollar en la institución.	0	0	0	0	0	0	20	37.74	33	62.26
3	Conoce las funciones y labores que debe desarrollar otros miembros de la institución	0	0	0	0	0	0	30	56.60	23	43.40
4	Se coordina con los miembros de la institución para realizar actividades pedagógicas u otras de mejor forma.	0	0	0	0	3	5.66	33	62.26	17	32.08
5	Coordina reuniones con docentes o especialistas para compartir experiencias de prácticas pedagógicas.	4	7.55	6	11.32	10	18.87	16	30.19	17	32.08

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Ahora, los encuestados revelan una alta ocurrencia de la coordinación de actividades pedagógicas con otros miembros de la institución. No obstante, un aspecto llamativo es que se encuentran distribuidas (en todas las opciones) las respuestas al reactivo correspondiente a las reuniones con docentes y especialistas para compartir experiencias de prácticas pedagógicas, revelándose como la de menor ocurrencia.

### 4.2.3 Resultados de la variable: prácticas de trabajo de co-enseñanza

Con relación los resultados de la variable *prácticas de trabajo de coenseñanza*, es conveniente revelar que se compone de las siguientes dimensiones: *planificación de la co enseñanza, estrategias de atención a la diversidad y ajustes para flexibilizar el currículo*. De esta manera, en la tabla 15, se muestran los resultados generales de la variable partiendo del resultado específico de cada una de sus dimensiones. Es conveniente recordar que tales resultados se obtuvieron de la aplicación del tercer instrumento, y estos se contrastan con los baremos de tendencias y dispersión a efectos de facilitar su interpretación.

*Tabla 15: Resultados generales de la variable: prácticas de trabajo de co-enseñanza*

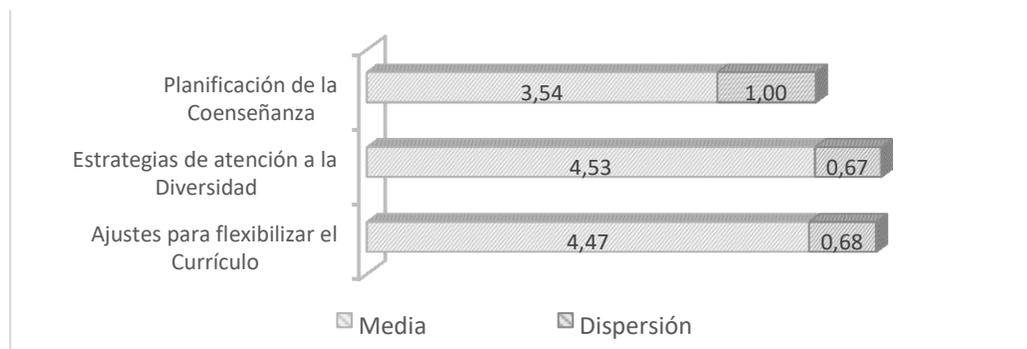
Estadísticos	Planificación de co enseñanza	Estrategias de atención a la diversidad	Ajustes de la flexilizar currículo	para el general de la Variable	Promedio
N	53	53	53		
Media	3.54	4.53	4.47		4.17
Desviación estándar	1.00	0.67	0.68		

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

A partir de la tabla 15, se evidencia que las dimensiones *estrategias de atención a la diversidad y ajustes para flexibilizar el currículo* que conforman la variable presentan una tendencia altamente favorable, razón por la que se precisa que tiene un alto grado de ocurrencia. A excepción de la dimensión *planificación de la coenseñanza* que tuvo una tendencia favorable, lo que sugiere un moderado nivel de ocurrencia como evento (gráfico 3).

*Gráfico 3 Resultados de las dimensiones de las prácticas de trabajo de co-enseñanza.*

*Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.*



Ahora bien, las respuestas de los consultados en cuanto a las *estrategias de atención a la diversidad* y los *ajustes para flexibilizar el currículo* tienen una muy alta confiabilidad, debido a la muy baja dispersión en las puntuaciones obtenidas. Respecto a la dimensión *planificación de la coenseñanza*, la confiabilidad de las respuestas es confiable, en tanto existe una baja dispersión. Combinadas las tendencias, estos resultados ubican a la variable dentro de una tendencia favorable con una baja dispersión y un alto nivel de confiabilidad en las respuestas. Entrando a los detalles de la valoración de las respuestas, en la tabla 16, se muestran las distribuciones de frecuencias de los distintos ítems de la dimensión *planificación de la coenseñanza*.

*Tabla 16: Frecuencias de la dimensión: planificación de la co-enseñanza*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
<hr/>											

1	Utiliza estrategias basadas en la atención a la diversidad de estudiantes para planificar el proceso de coenseñanza	0	0	16	30.19	9	16.98	12	22.64	16	30.19
2	Planifica en equipo de coenseñanza con un objetivo común a futuro	0	0	11	20.75	25	47.17	15	28.30	2	3.77
3	Participa en equipo para planificar y programar estrategias de coenseñanza	0	0	4	7.55	23	43.40	22	41.51	4	7.55
4	Participa en equipo para reflexionar sobre el trabajo en aula en equipo para reflexionar sobre el trabajo en aula.	0	0	6	11.32	15	28.30	28	52.83	4	7.55
5	Diseña adecuaciones curriculares en forma colaborativa de acuerdo a los aportes para el logro de aprendizaje de los estudiantes	0	0	7	13.21	9	16.98	14	26.42	23	43.40
6	Planifica en coenseñanza permitiendo la participación de todos los estudiantes	0	0	17	32.08	7	13.21	17	32.08	12	22.64
7	Planifica las actividades de coenseñanza y aprendizaje con tiempo suficiente para su aplicación	0	0	13	24.53	10	18.87	11	20.75	19	35.85

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

En este sentido, los resultados se observan muy distribuidos entre todas las opciones, por lo que es preciso explicarlos con precisión. En primer lugar, las mejores valoraciones se relacionan con el diseño de adecuaciones curriculares en forma colaborativa para el aprendizaje de los estudiantes y la utilización de

estrategias basadas en la atención a su diversidad para planificar el proceso de coenseñanza.

Del mismo modo, dos ítems con alto nivel de ocurrencia son los relativos a la planificación de actividades de coenseñanza y aprendizaje con tiempo suficiente para su aplicación y la participación en equipo para reflexionar sobre el trabajo en aula; las respuestas inherentes a estos planteamientos se ubicaron entre las opciones siempre o casi siempre.

Ahora bien, la menor valoración la tiene la planificación en equipo de coenseñanza con un objetivo común a futuro y la participación grupal para planificar y programar estrategias de coenseñanza. Por otro lado, también revela una baja valoración la planificación de coenseñanza permitiendo la participación de todos los estudiantes. Estas son áreas que requieren atención, ya que, al ubicarse entre las opciones a veces, casi nunca y nunca, su nivel de ocurrencia dentro de las actividades escolares es muy bajo.

En la tabla 17, se muestran las frecuencias absolutas y relativas correspondientes a las respuestas de los ítems de la dimensión *estrategias de atención a la diversidad*. Un punto destacable es que todas muestran una muy alta valoración, por lo que sugieren un alto nivel de ocurrencia dentro de las actividades escolares. Es conveniente destacar que esto altamente positivo, puesto que se relaciona con la atención de la diversidad estudiantil por parte de los profesionales consultados, lo cual implica también cierta valoración del desempeño de estos. Así, resulta muy relevante que las mejores valoraciones la obtuvieron los reactivos relacionados con el énfasis al desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comunicación, expresión oral, y vocabulario, así como con la priorización de objetivos para elevar la autonomía, las habilidades sociales y el nivel de lenguaje de los estudiantes; se reitera la inexistencia de bajas valoraciones que impliquen niveles bajos de ocurrencia de cada uno de los ítems de la dimensión.

*Tabla 17: Frecuencias de la dimensión: estrategias de atención a la diversidad*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Prioriza objetivos que aumenten la autonomía personal de los estudiantes.	0	0	0	0	1	1.89	35	66.04	17	32.08
2	Prioriza objetivos que aumenten el nivel de lenguaje de los estudiantes.	0	0	0	0	4	7.55	16	30.19	33	62.26
3	Prioriza objetivos que aumenten las habilidades sociales de los estudiantes.	0	0	2	3.77	1	1.89	20	37.74	30	56.60
4	Ayuda a los estudiantes a verbalizar sus acciones, modelando si es necesario para facilitar las funciones ejecutivas.	2	3.77	0	0	6	11.32	9	16.98	36	67.92
5	Emplea calendarios y agendas que permitan anticipar y estructurar las tareas, la jornada escolar y rutinas	2	3.77	0	0	4	7.55	16	30.19	31	58.49
6	Da énfasis al desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comunicación, expresión oral, y vocabulario.	0	0	0	0	1	1.89	9	16.98	43	81.13
7	Propone actividades para que los estudiantes con necesidades de apoyo puedan aportar al grupo y participar.	0	0	0	0	6	11.32	13	24.53	34	64.15
8	Da tiempo al estudiante para que pueda expresarse.	0	0	0	0	1	1.89	13	24.53	39	73.58

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

Comportamiento similar es el relacionado con la dimensión *ajustes para flexibilizar el currículo*, tal como se observa en la tabla 18. En su gran mayoría, las respuestas a los ítems revelan una alta valoración que implica un alto nivel de

ocurrencia de cada uno de los reactivos. Únicamente, reviste atención la tendencia moderada (a veces: 58.49 %) del involucramiento de distintos espacios, en el aula y fuera de ella, y actores de la comunidad, en los aprendizajes.

*Tabla 18: Frecuencias de la dimensión: ajustes para flexibilizar el currículo*

N°	Ítems	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre	
		FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
1	Ajusta las tareas académicas a las capacidades cognitivas y ejecutivas (de atención, ejecución y control) de los estudiantes.	0	0	0	0	1	1.89	9	16.98	43	81.13
2	Ajusta el nivel de complejidad y de abstracción de las tareas, incorporando apoyos simbólicos (dibujos, gráficos sencillos, mapas conceptuales, visuales, etc.)	0	0	1	1.89	4	7.55	14	26.42	34	64.15
3	Involucra distintos espacios, en el aula y fuera de ella, y actores de la comunidad, en los aprendizajes.	0	0	0	0	31	58.49	7	13.21	15	28.30
4	Proporciona material de aprendizaje estimulante para los estudiantes (en su formato, color, significatividad, u otros).	0	0	1	1.89	9	16.98	27	50.94	16	30.19
5	Supervisa con frecuencia el trabajo de los estudiantes para orientar	0	0	0	0	0	0	6	11.32	47	88.68
6	Organiza trabajos de grupo con compañeros/as más competentes para favorecer la motivación.	0	0	2	3.77	5	9.43	9	16.98	37	69.81
7	Aprovecha la tutoría de pares, para ayudar a los estudiantes a controlarse o a motivarse hacia el logro	2	3.77	0	0	6	11.32	17	32.08	28	52.83
8	Supervisa con frecuencia el trabajo para controlar los tiempos de concentración y descanso	0	0	0	0	5	9.43	12	22.64	36	67.92

---

	Propone actividades, para													
	estudiantes que avanzan a un													
9	ritmo más acelerado, para	0	0	0	0	3	5.66	7	13.21	43	81.13			
	enriquecer su enseñanza para													
	mantenerlos motivados													

---

Fuente: elaboración propia (2021). A partir de resultados del instrumento.

En tal sentido, se muestra un alto nivel de ocurrencia de aspectos que tienen que ver con ajustar las tareas académicas a las capacidades cognitivas y ejecutivas de los estudiantes y la supervisión frecuente del trabajo de estos para orientar. Igualmente, se observa una gran valoración en cuanto a la propuesta de actividades para estudiantes que avanzan a un ritmo más acelerado, para enriquecer su enseñanza para mantenerlos motivados; es importante destacar también la tendencia positiva en las respuestas sobre la organización de trabajos de grupo con compañeros más competentes para motivar.

### 4.3 Prueba Estadística

#### 4.3.1 Comprobación de hipótesis y análisis de correlación

Para la comprobación (aceptación o rechazo) de la hipótesis general y las específicas se realizó un análisis de correlación de Pearson ( $\rho$ ), dado que los datos siguen una distribución normal, de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El nivel de significancia teórica ( $\alpha$ ) asumido es de 0.05 % para un nivel de confiabilidad del 95 %, por lo que cualquier valor de significancia (bilateral) menor a 0.05 % representa la aceptación de la hipótesis y el rechazo de la hipótesis nula.

#### 4.3.2 Comprobación de la hipótesis general

Hipótesis general (H<sub>g</sub>): la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo y la coenseñanza que realizan los

docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

Hipótesis nula (Ho): la implementación curricular desde la diversidad no se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo y la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

Tal como se observa en la tabla 19, existe una muy alta correlación, directa y significativa, entre las variables objeto de estudio en el presente trabajo de investigación. Esto implica que existe un grado de asociación lineal, en el cual, cuanto mejor sean las prácticas de trabajo colaborativo y de coenseñanza, más propicia será la implementación curricular para atender la diversidad estudiantil.

En efecto, los valores arrojan coeficientes de correlación de Pearson de 0.924, 0.826 y 0.966, incluso, para un nivel de significancia bilateral (p) de 0.01. Así, como el nivel de significancia es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ) establecido de manera teórica, se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula.

*Tabla 19: Análisis de correlación de Pearson: relación entre las variables*

		<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	<i>Prácticas de trabajo colaborativo</i>	<i>de Prácticas de trabajo coenseñanza</i>
CORRELACIONES				
		Correlación de 1	,924**	,826**
r de Pearson	<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	Pearson		
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	53	53

	Correlación	de ,924**	1	,966**
<i>Prácticas de trabajo colaborativo</i>	Pearson			
	Sig. (bilateral)	0,000		.
	N	53	53	53
	Correlación	de ,826**	,966**	1
<i>Prácticas de trabajo coenseñanza</i>	Pearson			
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	.
	N	53	53	53

\*\**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Fuente: elaboración propia (2021) empleando SPSS 27.0

En resumen, la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo y la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Adicionalmente, las prácticas de trabajo colaborativo se relacionan directa y significativamente con las prácticas de trabajo de coenseñanza, de ahí el coeficiente de 0.966.

### 4.3.3 Comprobación de las hipótesis específicas

#### 4.3.4 Asociación 1: implementación curricular desde la diversidad-prácticas de trabajo colaborativo.

Hipótesis específica 1 (HE1): la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

Hipótesis nula 1 (HO1): la implementación curricular desde la diversidad no se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

*Tabla 20: Análisis de correlación de Pearson: implementación curricular desde la diversidad y prácticas de trabajo colaborativo*

CORRELACIONES		<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	<i>Prácticas de trabajo colaborativo</i>	
r de Pearson	<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	Correlación de Pearson	1	
		Sig. (bilateral)	,924**	
		N	53	
	<i>Prácticas de trabajo colaborativo</i>	Correlación de Pearson	,924**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	53	53

\*\**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Fuente: elaboración propia (2021) empleando SPSS 27.0

Tal como se observa en la tabla 20, existe una muy alta correlación ( $r = 0.924$ ), directa y significativa, entre la implementación curricular desde la diversidad y las prácticas de trabajo colaborativo que realizan. Esto implica que existe un alto grado de asociación lineal, en el cual, cuanto más propicio sean las prácticas de trabajo colaborativo mejor o más efectiva será la implementación curricular desde la diversidad.

Como el nivel de significancia es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ) establecido de manera teórica, se acepta la hipótesis específica 1 y se rechaza la hipótesis nula. En resumen, la implementación curricular desde la diversidad se relaciona

significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

#### **4.3.5 Asociación 2: implementación curricular desde la diversidad-prácticas de coenseñanza**

Hipótesis específica 2 (HE2): la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

Hipótesis nula 2 (HO2): la implementación curricular desde la diversidad no se relaciona significativamente con la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

Tal como se observa en la tabla 21, existe una alta correlación ( $r = 0.826$ ), directa y significativa, entre la implementación curricular desde la diversidad y las prácticas de trabajo de coenseñanza. Esto implica que existe un grado de asociación lineal, en el cual, cuanto mejor (o más favorable) sean las prácticas de trabajo de coenseñanza más efectiva será la implementación curricular desde la diversidad.

Como el nivel de significancia es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ) establecido de manera teórica, se acepta la hipótesis específica 2 y se rechaza la hipótesis nula. En resumen, la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con el trabajo de coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de

estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.

*Tabla 21: Análisis de correlación de Pearson: implementación curricular desde la diversidad y prácticas de coenseñanza*

CORRELACIONES		<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	<i>Prácticas de trabajo de coenseñanza</i>
<i>Implementación curricular desde la diversidad</i>	Correlación de Pearson	1	,826**
	Sig. (bilateral)	.	0,000
	N	53	53
<i>Prácticas de trabajo de coenseñanza</i>	Correlación de Pearson	,826**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	.
	N	53	53

\*\**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Fuente: elaboración propia (2021) empleando SPSS 27.0

#### **4.4 Discusión de los resultados**

Tal como se ha evidenciado con los resultados, las variables han sido altamente valoradas por los profesionales consultados. En efecto, las percepciones registradas en la recolección de datos dan cuenta de una situación en la que, la implementación curricular desde la diversidad estudiantil y las prácticas de trabajo colaborativo tienen una tendencia altamente favorable, mientras que las prácticas de trabajo de coenseñanza tienen una tendencia favorable, lo que supone que los profesionales consultados están consustanciados con sus labores y el desempeño que tienen dentro de la Escuela Darío Salas Díaz.

Esto es sumamente importante porque una implementación curricular que considere la diversidad de los estudiantes, es un proceso que toma en consideración el carácter individual y único de cada alumno, en términos de sus capacidades, intereses, cultura y situación familiar. Esto tiene gran correspondencia con las precisiones de González-Majón (2002), quien sostiene que apelar a estas adaptaciones curriculares individualizadas permite la concreción de objetivos que aminoran los cambios posteriores.

También queda confirmada la gran valoración que los profesionales otorgan a la implementación curricular, sobre todo en materia de utilización de programas de estudio, la implementación de objetivos de aprendizaje transversales y el relacionado con las bases curriculares. Asimismo, la valoración de adecuaciones en el currículo para la atención de niños con necesidades especiales es otro factor prevaeciente en la implementación curricular de la institución. Aunque esto es positivo, deben atenderse cuestiones inherentes a las progresiones de aprendizaje y la participación comunitaria e individual en el desarrollo de planes y proyectos. Toda esta situación positiva en torno a la implementación curricular, cumple con las recomendaciones de Ulloa (2017) en torno a la necesidad de sistematizar datos que faciliten la toma de decisiones en los espacios áulicos, es decir, la idea es implementar una gestión curricular que atienda procesos y resultados de aprendizajes.

En materia de diseño curricular, el predominio dentro de la institución de estrategias de involucramiento de los estudiantes para que se sientan valorados y la claridad en las necesidades de su aprendizaje, reflejan una situación de profunda relación entre el currículo y el desempeño de los profesionales que hacen vida en la institución. El constructivismo Cognitivo de Piaget y Vygotsky, aun cuando tienen énfasis distintos, ambos autores reconocieron que el aprendizaje significativo demanda actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo. (Rodríguez 1999).

Es igualmente positiva la tendencia a ayudar a los estudiantes en su formación para la generación de habilidades, actitudes y conocimientos que permitan su desarrollo y que se deriven de un proceso de organización que maximice sus potencialidades; ello se corresponde con el diseño universal aplicado al aprendizaje y la enseñanza propuesto por CAST (2008).

Las prácticas de trabajo colaborativo en la Escuela Darío Salas Díaz también revelan un grado de compromiso de los profesionales con la institución, en tanto que ello favorece la integración entre todos los involucrados para que el logro del objetivo de la atención a la diversidad estudiantil. Todo ello, se basa en la decidida promoción de los diálogos colaborativos y comunicación, el compromiso y participación, así como la organización del trabajo escolar, como estrategias de desarrollo del trabajo colaborativo que concrete la meta de atención a la diversidad.

En materia de diálogo y comunicación se revelaron como importantes la posibilidad de emitir opiniones en cuanto a las actividades pautadas y unas relaciones interpersonales basadas en el respeto; igual ocurre en torno al necesario proceso de reflexión pedagógica que ofrezca la posibilidad de abordar problemas y mejorar la práctica educativa. Esta situación favorece la concreción de relaciones de trabajo docente donde prevalecen las dos concepciones de Krichesky y Murillo (2018), según la cual los sentidos de la colaboración abarcan dos concepciones: como política de trabajo y como estrategia de cambio. La primera de ellas, coadyuva a —la coherencia en la enseñanza, facilita la adopción de criterios comunes, optimiza la resolución de conflictos y promueve una mayor satisfacción docente‖ (p. 146); la segunda, —supone estimular interacciones dirigidas específicamente a generar alteraciones [...] [...] se aborda como medio para dar respuesta a ciertas problemáticas: la falta de motivación del alumnado, la fragmentación de la práctica docente, los problemas de convivencia‖ (p. 146).

El compromiso y participación en la institución se expresa en integración en equipos y la claridad de objetivos que estos grupos persiguen en nombre de la

institución, lo cual, además, permite la participación en procesos de atención de la diversidad estudiantil y el reconocimiento de los méritos de cada uno de los miembros de los equipos. El peso de la participación en el PEI y el diseño de reglamentos deben abordarse como posibilidad de mejora constante, aun cuando no se revele como una deficiencia. Adicionalmente, esto se facilita por el conocimiento de la estructura de trabajo y la delimitación de las labores que cada quien realiza; esto sin menoscabar la coordinación de actividades pedagógicas entre miembros de la escuela.

Esta situación particular de las prácticas de trabajo colaborativo guarda estrecha relación con lo dispuesto por Cabrera (2006), para quien el trabajo colaborativo requiere de una gran interacción entre todos los involucrados para el logro de un objetivo propuesto. De la misma manera, los aspectos valorados positivamente por los profesionales consultados se vinculan claramente con las características del trabajo colaborativo de Sanarte (2003). Por último, la necesidad de establecer procesos de mejora constante y continua en la participación de los involucrados para el desarrollo del PEI y de los reglamentos institucionales apunta hacia el perfeccionamiento de cualquier área débil, como lo establece la UNESCO (2007).

En cuanto a las prácticas de trabajo de coenseñanza, es preciso indicar que las estrategias de atención a la diversidad y los ajustes para flexibilizar el currículo representan un estímulo importante para concretar los objetivos que se planteen en este sentido, y esto representa una contradicción respecto al estudio de Inostroza (2020), en cuanto a que este tipo de trabajo se concibe como relaciones de poder o de un proceso donde se concibe una dinámica experto-aprendiz. Aunque los resultados de esta investigación conduzcan a una preocupación similar a la de Inostroza (2020), que consiste en considerar para futuros estudios:

...por ejemplo, las relaciones de género en tareas de coenseñanza, el papel de los directivos en la promoción de esta modalidad de trabajo pedagógico e incluso examinar las estructuras, micro políticas y rutinas de trabajo en las instituciones

educativas para establecer cuáles cambios son pertinentes para que la coenseñanza efectivamente suceda y favorezca el aprendizaje de los estudiantes (p. 26)

Ahora, la planificación de la co-enseñanza es fundamental para que se consideren todos estos elementos y se encaucen de forma justa las relaciones de poder que puedan surgir de las prácticas de coenseñanza. En el caso de la presente investigación, pese a tener una tendencia favorable, la planificación de estas prácticas de coenseñanza fue la menos valorada por los profesionales encuestados, por lo que se requiere atender, por ejemplo, la planificación en equipo para el logro de los objetivos.

Abordar y resolver cualquier problema o desviación respecto a esta planificación supondría aprovechar los beneficios que tendría la coenseñanza para la gestión del currículum, como lo plantea Rodríguez (2015, p. 223), para quien —es muy importante que al iniciar se definan con claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Entre otras cosas, debe atenderse a los siguientes aspectos: distribución de roles y responsabilidades, planificación general del aula común, diseño de las adaptaciones curriculares, determinación de las estrategias didácticas, planificación del enfoque de coenseñanza y preparación de recursos (Rodríguez, 2015, p. 222).

De este modo, resulta imprescindible el aprovechamiento de las potencialidades reveladas con relación a las estrategias de atención a la diversidad con el propósito de concretar todas las modalidades de prácticas de coenseñanza sugeridas por Rodríguez (2014), aunque, tal como lo advierte, lo importante, es que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación (p.43).

Las estrategias de atención a la diversidad son fundamentales para una implementación y gestión curricular donde prevalezca una atención general, pero también que atienda a la individualidad. La alta ocurrencia en la aplicación de estas estrategias en la Escuela Darío Salas Díaz ratifica las precisiones de García y

Delgado (2017), en tanto favorece la interacción, reflexión, experiencia directa y colaboración entre pares. De hecho, las estrategias para la diversidad deben relacionarse con los ajustes curriculares, por cuanto —la atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (García y Delgado, 2017, p. 109).

Las tendencias en las variables y dimensiones consideradas en el estudio revelan un grado de relación que es planteado desde la misma teoría. La implementación curricular desde la diversidad precisa de buenas prácticas de trabajo colaborativo y de coenseñanza; pero, al mismo tiempo, estas prácticas necesitan de un proceso de implementación curricular ponderado por todas las instancias, mediante la participación y compromiso de los involucrados en las actividades educativas.

Aunque esto es lo deseable, se comparte la preocupación de García y Delgado (2017, p. 114) en cuanto a que —no es fácil dirigirse hacia estrategias que fomenten un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todos los escolares, ya que la práctica diaria en el aula está lastrada por la presión de las pruebas de evaluación externa y los rankings. Por tanto, se revela la necesidad de seguir trabajando en pos de una escuela para todos y toda.

Ahora bien, la relación entre las variables no solo se estimó cualitativamente o desde la teoría, sino que mediante un análisis de correlación pudo determinarse una muy alta correlación, directa y significativa entre ellas, lo cual sugiere que la mejora de una de las variables produce mejoras en las variables restantes. Para complementar, se verificó la relación entre todas ellas y se analizó la correlación de forma global, lo cual permitió comprobar la hipótesis general, según la cual la implementación curricular desde la diversidad se relaciona significativamente con las prácticas de trabajo colaborativo y con las prácticas de trabajo de coenseñanza. No

obstante, para la confirmación de las hipótesis específicas se llevó a cabo un procedimiento específico para relacionar cada una de las variables.

Para cada caso, se confirma los hallazgos de Inostroza (2020), Krichensky y Murillo (2018), García y Delgado (2017), Rodríguez (2014), González-Majón (2002) y se coincide con MINEDUC (2015) y MINEDUC (2012), así como también se constata el acatamiento de la Ley General de Educación y del Decreto N° 83/2015.

## 5 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

Luego de la presentación y discusión de resultados del presente trabajo de investigación, se procederá a formular las conclusiones y recomendaciones. Cabe destacar que, dada la estructuración de la presentación de resultados.

**Primera:** Tal como se evidenció en los resultados, las variables implementación curricular desde la diversidad y prácticas de trabajo colaborativo presentan una tendencia altamente favorable, es decir, una alta y positiva valoración por parte de los profesionales consultados. Mientras que las prácticas de trabajo de coenseñanza, tienen una tendencia favorable; vale decir que las respuestas dadas por ellos son altamente confiables, pues mostraron un muy bajo nivel de dispersión. En términos generales, esto implica que tienen un alto nivel de ocurrencia para cada uno de las dimensiones y reactivos que las componen.

Los profesionales que trabajan con estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Chile, mediante sus percepciones revelan una tendencia altamente favorable y un alto grado de ocurrencia con relación a la implementación curricular desde la diversidad estudiantil, aun cuando su dimensión implementación curricular tuvo una tendencia favorable; pero la correspondiente al diseño curricular, se ubicó en una tendencia tan altamente favorable que impulsó la alta valoración de la variable. Es decir, la mejor valorada de las dos dimensiones es el diseño curricular, motivo por el cual se asume que sus ítems ocurren con frecuencia en la institución.

Respecto al Objetivo General se determinó que la implementación curricular desde la diversidad se relaciona directa y significativamente con el trabajo colaborativo y la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de

estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Esto se corresponde con el coeficientes de correlación de Pearson de:  $r = 0.924$ , relativo a la “relación implementación curricular desde la diversidad- prácticas de trabajo colaborativo”;  $r = 0.826$ , respecto a la relación “implementación curricular desde la diversidad-prácticas de trabajo de coenseñanza”; y,  $r = 0.966$ , que atiene a la relación prácticas de trabajo colaborativo-prácticas de trabajo de coenseñanza. Todo ello, para un nivel de significancia bilateral ( $p$ ) de 0.01, el cual es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ).

**Segunda:** Por su parte, la variable prácticas de trabajo colaborativo reflejó una tendencia altamente favorable con una muy baja dispersión, puesto que las respuestas de los profesionales consultados tuvieron un alto nivel de confiabilidad. Esto se explica porque las dimensiones diálogos colaborativos y comunicación y compromiso y participación tuvieron una tendencia altamente favorable; aunque la dimensión organización del trabajo escolar reflejó una tendencia favorable. No significa esto un problema en la organización del trabajo escolar, sino una posibilidad de mejora de algunos procesos. Además, esto se ve influenciado por la naturaleza de los compromisos asumidos dentro de la institución y de la dinámica de las actividades dentro de la escuela.

**Respecto al Objetivo específico N°1**, se determinó que la implementación curricular desde la diversidad se relaciona directa y significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Esto se corresponde con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.924, para un nivel de significancia bilateral ( $p$ ) de 0.01, el cual es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ).

**Tercera:** Por último, la variable práctica de trabajo de coenseñanza tiene una tendencia favorable con una baja dispersión y un alto nivel de confiabilidad en las respuestas. Este comportamiento se debe a que, pese a que las dimensiones estrategias de atención a la diversidad y ajustes para flexibilizar el currículo presentan una tendencia altamente favorable, la dimensión planificación de la coenseñanza que tuvo una tendencia favorable, lo que sugiere un moderado nivel de ocurrencia como evento. Para las estrategias de atención a la diversidad y los ajustes para flexibilizar el currículo las respuestas tienen una muy alta confiabilidad, debido a la muy baja dispersión en las puntuaciones obtenidas; pero las correspondientes a la planificación de la coenseñanza, las respuestas son confiables, en tanto existe una baja dispersión.

La valoración de las prácticas de coenseñanza, es distinta a la de las otras variables motivadas al bajo nivel de ocurrencia de la planificación en equipo de coenseñanza con un objetivo común a futuro y la participación grupal para planificar y programar estrategias de coenseñanza. De igual forma al planificar en co-enseñanza se debe tener presente la participación de Psicopedagogos y Psicólogos participantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se revelaron fallas en la ocurrencia de la planificación mediante la participación de los estudiantes.

**Respecto al Objetivo específico N°2,** se determinó que la implementación curricular desde la diversidad se relaciona directa y significativamente con las prácticas de trabajo de coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020. Esto se corresponde con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.826, para un nivel de significancia ( $p$ ) de 0.01, el cual es menor al de 0.05 % ( $p < \alpha$ ).

## 5.2 Recomendaciones

**Primera:** Al equipo directivos y técnico de la institución. Aprovechar las percepciones favorables de los profesionales consultados que hacen vida en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, en torno a la implementación curricular desde la diversidad, las prácticas de trabajo colaborativo las prácticas de trabajo de coenseñanza, es necesario diseñar estrategias de aprovechamiento de las fortalezas que se desprenden de la situación planteada por ellos. La atención a la diversidad estudiantil requiere estrategias que nazcan en la gestión curricular y se operacionalizan mediante el trabajo colaborativo y la coenseñanza.

Para ello, es muy importante apelar a cursos de acción que fortalezcan y consoliden las distintas áreas en las que el trabajo docente desarrolla su potencial de generar cambios y transformaciones. En tal sentido, es vital un proceso de formación y capacitación en diseño, gestión e implementación curricular para que tengan conciencia clara de cuáles son los factores y elementos que deben valorarse como necesarios para que cada quien contribuya desde sus instancias al logro de los objetivos institucionales.

**Segunda:** Al equipo directivos y técnico de la institución. Fomentar el reconocimientos a docentes y profesionales de apoyo a la educación, de tal manera que el trabajo colaborativo favorezca un clima amplio que se traduzca en un mayor y mejor diálogo colaborativo y se reconozca el compromiso y participación; parte de este camino se facilita en la Escuela Darío Salas Díaz, si tomamos en consideración que las respuestas de los profesionales indican que esto ya está trazado y funciona con regularidad.

Igualmente, desde las áreas de dirección, es imperativo la adopción de mecanismos de seguimiento que garanticen el sostenimiento de esta situación favorable en materia educativa dentro de la institución, lo cual, por ejemplo,

puede lograrse atendiendo las necesidades escolares que puedan existir en materia de diálogo, colaboración, participación, compromiso y organización del trabajo. Asumir esta recomendación resulta imperativo para mantener las tendencias positivas reveladas y, como complemento, para desarrollar escenarios futuros ante los cambios curriculares que ocurren con mucha frecuencia y que obligan a asumir un currículo flexible.

**Tercera:** Al equipo técnico y docentes de la institución. Desarrollar estrategias para atender los desafíos que plantean las prácticas de coenseñanza en términos de su planificación. Así, es conveniente que se establezcan pautas para la planificación de estas labores, basadas en el trabajo colaborativo y para la formación del otro, en el entendido de que estas deben garantizar la participación de todos, asumiendo una actitud donde destaque la singularidad y el momento, y no la diferencia como determinante de las relaciones previstas en estas prácticas.

Asimismo, respetando el marco legal vigente, es recomendable la institucionalización de procedimientos que garanticen el diseño de estrategias de atención que estén centradas en la diversidad estudiantil como mecanismo de cohesión de todos los involucrados en la actividad educativa, pero también como parte de una concepción curricular que busca la implementación que atienda las singularidades y que sea lo suficientemente flexible para facilitar la introducción de cambios o innovaciones en materia educativa,

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio C, Sepúlveda F. Trabajo colaborativo docente: Nuevas Perspectivas para el Desarrollo Docente <https://orcid.org/0000-0003-3505-5725/>  
<https://orcid.org/0000-0001-5703-383X>.

Ávalos, B. (2007). Pontificia Universidad Católica de Chile. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Calvo (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Orealc/Unesco, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Santiago, Chile: Orealc/Unesco

Castillo. C. (2015) La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro Universidad de Costa Rica. *Rev. Actual. Investig. Educ* vol.15 n.2 San José May./Aug. 2015 *Online version* ISSN 1409-4703 *Print version* ISSN 1409-4703

Castro R y Rodríguez F.(2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Coenseñanza. Estrategias Pedagógicas para una Educación Inclusiva*: Ediciones Universidad Santo Tomás-RIL editores, 2017.

Centro de liderazgo para la Mejora Escolar. (2017). *Gestión de la Implementación Curricular. Informe Técnico N°* Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/>

Cox. C (2018). Universidad Diego Portales, Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. Centro de Políticas Comparadas de Educación (Publicado como Capítulo 3 de, A.Arratia, L.Osandón (Editores) Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.).

Cox. C, (2001)Unidad de Currículum y Evaluación. El currículum escolar del futuro. Ministerio de Educación, Santiago, Chile Perspectivas 213 vol. 4, N° 2, (pp. 213-232).

Echeita, G (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto" Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 99-118 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia EscolarMadrid, España

Elige Educar (s.f). Trabajo colaborativo entre docentes. Recuperado del Sitio Web Ideas Docentes, Elige Educar: [http://www.ideasdocentes.cl/wp-content/files/mf/1513564317id\\_tarjetas.pdf](http://www.ideasdocentes.cl/wp-content/files/mf/1513564317id_tarjetas.pdf)

Figueroa, C., Sepúlveda G., Soto C., y Yáñez U. Co enseñanza entre Docentes de Educación General Básica y Educadoras Diferenciales: Incidentes Críticos de a Práctica Colaborativa en Programas de Integración Educativa. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2020, 57(1), 1-15. Recuperado de: [file:///C:/Users/MI/Downloads/1243-5937-3-PB%20\(1\).](file:///C:/Users/MI/Downloads/1243-5937-3-PB%20(1).)

Fombona. J y Lozano I, Iglesias M. (2016) Universidad de Oviedo, Asturias, España; Universidad de Alicante. EL trabajo colaborativo en la educación superior:

una competencia profesional para los futuros docentes. Educ. Soc. 37(135) • AprJun 2016 • <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>

Gabriela J. Krichesky y F. Javier Murillo Torrecilla (2011) Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 1 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>  
<https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/cache/supercache/www.docentemas.cl/portafolio/que-dice-laliteratura/index.html.gz>

García, F. y Delgado M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(1), 103-116.

García, M (2019). Trabajo de investigación titulado, *Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Investigación Valdizana, vol. 14, núm. 2, pp. 103-111, 2020 Universidad Nacional Hermilio Valdizán DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>

González Majón, D. (2002) Las dificultades de Aprendizaje en el aula. Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz. Edebé.

Hernández, S, Fernández, C. y Baptista, P. (2014a,b,c,d,e). Metodología de la Investigación. (5ta. ed.). México: McGraw Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9

Inostroza, F. (2020). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 21(11), 01-30.

Krichesky, G.(2011) Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 1, 2011, pp. 65-83 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España ISSN: 1696-4713

Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Revista Educación XX1, 21(1), 135-156.

LEY 20370, Ley General de Educación (LGE). Artículo 23. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> Ministerio de Educación de Chile (2016); Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular, Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Presentacion\\_destacado/35514:Politica-Nacional-de-Desarrollo-Curricular](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Presentacion_destacado/35514:Politica-Nacional-de-Desarrollo-Curricular)

Lince,R.; Martínez, A. (2008). La importancia del diálogo en el proceso de construcción de conocimiento. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. : [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9518/ev.9518.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9518/ev.9518.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2016) DEG, Orientaciones Jornada Planificación en Establecimientos Educativos. Recuperado en: <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE>.

Ministerio de Educación de Chile (2012); Bases curriculares de Educación Básica. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>

Ministerio de Educación de Chile (2015), PME en el Marco de la Reforma Educativa. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>

Ministerio de Educación de Chile (2015). Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2012/orientaciones\\_pme\\_2015](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/orientaciones_pme_2015).

Ministerio de Educación de Chile (2017), Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015 <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/orientacionestecnicas>

Ministerio de Educación de Chile (2013), Orientaciones para Programas de Integración Escolar (PIE), Liderazgo del equipo directivo. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-supr-no170/orientaciones/>

Ministerio de Educación de Chile (2017), Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015 (CAST, 2008). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA).

Ministerio de Educación de Chile, (2018), Bases Curriculares, Primero a Sexto Básico <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>

Ministerio de Educación de Chile (2012). Programa de Estudio, Lenguaje 1° Básico. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>

Ministerio de Educación de Chile, (2011), Orientaciones para dar Respuestas Educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales. División de Educación General Unidad de Educación Especial Unidad de Educación Parvulario ISBN: 978-956-292-203-6.

<https://ate.mineduc.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712522206595>.

Orientaciones\_Respuestas\_Educativas

Ministerio de Educación de Chile Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, agosto 2011. Fundamentos bases curriculares 2011 educación básica 1° a 6° básico lenguaje y comunicación matemática inglés ciencias naturales historia, geografía y ciencias sociales

Sagredo. E, Bizama M. y Careaga M. (2020). Gestión de tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360.

Sagredo. E y Bizarria. M y Careaga.M Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*  
Print version ISSN 0120-3916 Rev. colomb.  
educ. no.78 Bogotá Jan./Apr. 2020

Rodríguez, R.F y Ossa, C.C (2014). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de los profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé/ Universidad del Biobío, Chile Recuperado de: [http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/.](http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/)

Rodríguez, F (2014) La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015, pp. 219-233. Recuperado en: [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1co_ensenanza.pdf)

Rodríguez, F. (2015). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista EDUCREA, 8(2), 219-233.

Rodríguez. W. (1999) El legado de Vygotsky y de Piaget a la Educación, Universidad de Puerto Rico, Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 31 n° 3 477-489

Tamayo, R (2017 12 de diciembre). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 6(1):161-179. Recuperado de <file:///C:/Users/MI/Downloads/DialnetProgramaDeIntegracionEscolarEnChile-6450113>.

Torres. A y Fernández. E (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. Universidad del Zulia,

Facultad Experimental, Maracaibo, Venezuela; Universidad de Córdoba, España Opción, Año 31, No. 77 (2015): 95 - 110 ISSN 1012-1587.

Ministerio de Educación (2017) Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el Marco del Decreto 83/2015.

Ministerio de Educación (2013) Estándares de Aprendizaje Matemática 4° Básico Decreto Supremo de Educación N° 129/2013 Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Suárez-Díaz, Guadalupe. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. Revista electrónica de investigación educativa, 18(1), 166-182. Recuperado en 28 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012&lng=es&tlng=es).

Vaillant. D (2016) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Docencia 2016

## **7 ANEXOS**

### Matriz de Consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables
<p><b>PG</b> ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la coenseñanza, docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, ¿durante el año 2020?</p> <p><b>Interrogantes Específicas</b></p> <p><b>IS1</b> ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con el trabajo colaborativo de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?</p> <p><b>IS2</b> ¿De qué manera se relaciona la implementación curricular con la coenseñanza, de docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?</p>	<p><b>OG.</b> Determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo y la coenseñanza de los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, año 2020.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p><b>OE1</b> Determinar la relación de la implementación curricular con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020.</p> <p><b>OE2</b> Determinar la relación de la implementación curricular con la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p><b>HG</b> La implementación curricular se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo y con la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p><b>HE1</b> La implementación curricular se relaciona significativamente con el trabajo colaborativo que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta,</p> <p><b>HE2</b> La implementación curricular se relaciona significativamente con la coenseñanza que realizan los docentes, educadoras, directivos, profesionales especialistas y equipo técnico, para atender a la diversidad de estudiantes de la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, durante el año 2020?</p>	<p><b>Variable 1</b></p> <p>Implementación Curricular desde la Diversidad Estudiantil.</p> <p>II Organización y participación I 2 Diseño Curricular</p> <p><b>Variable 2</b></p> <p>Prácticas de Trabajo Colaborativo.</p> <p>I 1 Diálogos colaborativos y Comunicación. I 2 Compromiso y Participación I 3 Organización del Trabajo Escolar</p> <p><b>Variable 3</b></p> <p>Prácticas de Coenseñanza</p> <p>I 1 Planificación de la Coenseñanza. I 2 Estrategias de Atención a la Diversidad I 3 Ajustes para flexibilizar el currículo</p>

---

**METODOLOGÍA**
**RECOMENDACIONES**


---

**Enfoque de la Investigación**

El enfoque de la investigación es cuantitativo, cuyo estudio y análisis se realizó a través de diferentes procedimientos basados en la medición. Arias (2016) plantea “un nivel de investigación referido al grado y profundidad que aborda un fenómeno u objeto de estudio para medirlo de acuerdo al enfoque utilizado por el investigador” (p.21)

**Tipo de Investigación**

La investigación es de tipo básica, permitió conocer la realidad del trabajo colaborativo y la coenseñanza ante la implementación curricular para la diversidad de estudiantes que tiene la escuela Darío Salas Díaz, Provincia Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. Este tipo de estudio se orienta a la extracción de conclusiones de carácter general o descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad (Bisquerra, 2009).

**Diseño de Investigación**

Es una investigación con un Diseño Correlacional, descriptiva, que permitió analizar la relación entre variables. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, un diseño Correlacional implica “la relación existente entre las variables” (p.92.).

**Ámbito y tiempo social de la Investigación**

La investigación, se realizó durante el año

**Primera:** Al equipo directivos y técnico de la institución. Aprovechar las percepciones favorables de los profesionales consultados que hacen vida en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile, en torno a la implementación curricular desde la diversidad, las prácticas de trabajo colaborativo las prácticas de trabajo de coenseñanza, es necesario diseñar estrategias de aprovechamiento de las fortalezas que se desprenden de la situación planteada por ellos. La atención a la diversidad estudiantil requiere estrategias que nazcan en la gestión curricular y se operacionalizan mediante el trabajo colaborativo y la coenseñanza.

Para ello, es muy importante apelar a cursos de acción que fortalezcan y consoliden las distintas áreas en las que el trabajo docente desarrolla su potencial de generar cambios y transformaciones. En tal sentido, es vital un proceso de formación y capacitación en diseño, gestión e implementación curricular para que tengan conciencia clara de cuáles son los factores y elementos que deben valorarse como necesarios para que cada quien contribuya desde sus instancias al logro de los objetivos institucionales.

**Segunda:** Al equipo directivos y técnico de la institución. Crear incentivos para el trabajo colaborativo, enfocados en reconocimientos a docentes y profesionales de apoyo a la educación, en los cuales se favorezca un clima amplio que se traduzca en un mayor y mejor diálogo colaborativo y se reconozca el compromiso y participación; parte de este camino se facilita en la Escuela Darío Salas Díaz, si tomamos en consideración que las respuestas de los profesionales indican que esto ya está trazado y funciona con regularidad.

Igualmente, desde las áreas de dirección, es imperativo la adopción de mecanismos de seguimiento que garanticen el sostenimiento de esta situación favorable en materia educativa dentro de la institución, lo cual, por ejemplo, puede lograrse atendiendo las necesidades escolares que puedan existir en materia de diálogo, colaboración, participación, compromiso y organización del trabajo. Asumir esta recomendación resulta imperativo para mantener las tendencias positivas reveladas y, como complemento, para desarrollar escenarios futuros ante los cambios curriculares que ocurren con mucha frecuencia y que obligan a asumir un currículo flexible.

**Tercera:** Al equipo técnico y docentes de la institución. Desarrollar estrategias para atender los desafíos que plantean las prácticas de coenseñanza en términos de su planificación. Así, es conveniente que se establezcan pautas para la planificación de estas labores, basadas en el trabajo colaborativo y para la formación del otro, en el entendido de que estas deben garantizar la participación de todos, asumiendo una actitud donde destaque la singularidad y el momento, y no la diferencia como determinante de las relaciones previstas en estas prácticas.

Asimismo, respetando el marco legal vigente, es recomendable la institucionalización de procedimientos que garanticen el diseño de estrategias de atención que estén centradas en la diversidad estudiantil como mecanismo de cohesión de todos los involucrados en la actividad educativa, pero también como parte de una concepción curricular que busca la implementación que atienda las singularidades y que sea lo suficientemente flexible para facilitar la introducción de cambios o innovaciones en materia educativa,

---

---

escolar 2020, en la escuela básica Darío Salas Díaz de la Comuna de Antofagasta, Provincia Antofagasta, Región Antofagasta, Chile. Es una Escuela de Educación General Básica, formada por 22 cursos, desde Nivel Transición Mayor a 8º año básico, atiende estudiantes con NEE, con atrasos pedagógicos, estudiantes de diversas etnias y comunidades extranjeras, de hogares de protección social y de contextos vulnerables

#### **Población**

Se constituyó por 53 profesionales, que trabajan con estudiantes de diferentes niveles, edades, y cursos, comprendiendo la diversidad de estudiantes matriculados el año 2020, en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile.

#### **Muestra**

Corresponde a una muestra censal, conformada por 53 profesionales, que trabajan con estudiantes de diferentes niveles, edades, y cursos, comprendiendo la diversidad de estudiantes matriculados el año 2020, en la Escuela Darío Salas Díaz, de la comuna de Antofagasta, Región Antofagasta, Chile.

---

## CUESTIONARIO N° 01 IMPLEMENTACION CURRICULAR

**Indicaciones:** Estimado Colega me encuentro realizando un trabajo de investigación relacionando la Implementación Curricular con el Trabajo Colaborativo y la Co enseñanza en la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Chile. 2021.

Seleccione la respuesta que creas conveniente y escribe una —X en el paréntesis o recuadro respectivo (1, 2, 3, 4,5).

Es anónima, le rogamos sinceridad en sus respuestas. Escala de Likert: variable 01

Nunca	casi nunca	A veces	casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

### Dimensión N° 1 Organización y participación.

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Participa activamente en la formulación del Proyecto Educativo Institucional.					
2	Participa activamente en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo de su institución					
3	Implementa los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de acuerdo al nivel que corresponda.					
4	Implementa los Objetivos Aprendizaje Transversales (OAT) en todas las asignaturas					
5	Utiliza los Programas de Estudio.					
6	Utiliza Progresiones de aprendizaje					
7	Trabaja con el Diseño Universal de Aprendizaje.					
8	Planifica para la diversidad de estudiantes de su curso.					
9	Implementa adecuaciones curriculares en caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.					

### Dimensión N° 2 Diseño Curricular.

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Qué enseñar?					
2	Tiene claro lo que se espera que aprendan los estudiantes					
3	Tiene claro lo que necesitan aprender los estudiantes					
4	Tiene claro las habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar.					

5	Toma en consideración la evaluación inicial de aprendizaje.						
6	Revisa y asegura la relevancia y significancia de los objetivos para el grupo de estudiantes.						
7	Revisa y asegura la relevancia y significancia de los objetivos para cada uno de sus estudiantes en particular.						
8	Considera la funcionalidad de los aprendizajes: su aplicación y transferencia.						
9	Busca el equilibrio entre habilidades, actitudes y conocimientos al planificar sus clases.						
10	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Cuándo enseñar?						
11	Organiza las experiencias de aprendizaje a fin de maximizar la participación de los alumnos.						
12	Organiza planificaciones integradas entre asignaturas.						
13	Considera momentos de recapitulación y síntesis durante el desarrollo de la clase.						
14	Toma decisiones frente a las interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza: ¿Cómo enseñar?						
15	Ayuda a que sus estudiantes comprendan lo que van a aprender						
16	Considera estrategias para que los estudiantes se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje.						

## Cuestionario N° 02

## PRACTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO

Indicaciones: Estimado Colega me encuentro realizando un trabajo de investigación relacionando la Implementación Curricular con el Trabajo Colaborativo y la Co enseñanza en la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Chile. 2021.

Seleccione la respuesta que creas conveniente y escribe una —X en el paréntesis o recuadro respectivo (1, 2, 3, 4,5).

Es anónima, le rogamos sinceridad en sus respuestas. Escala de Likert: variable 02

Nunca	casi nunca	A veces	<b>casi siempre</b>	Siempre
1	2	3	<b>4</b>	5

## Dimensión N° 1 Diálogos colaborativos y comunicación.

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Mantiene un diálogo de colaboración con los especialistas para la atención educativa de los estudiantes.					
2	Mantiene un diálogo de colaboración con los docentes para la atención educativa de los estudiantes.					
3	Mantiene un diálogo de colaboración con el equipo directivo para la atención educativa de los estudiantes.					
4	Mantiene un diálogo de colaboración con el equipo técnico para la atención educativa de los estudiantes					
5	Reflexiona pedagógicamente ante fenómenos provenientes de la práctica docente					
6	Escucha y respeta a los demás con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales					
7	Expresa sus pensamientos y opiniones sobre acciones o actividades de la institución					

## Dimensión N° 2 Compromiso y Participación.

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Participa en un proceso consensuado para la atención de la diversidad de alumnos.					
2	Promueve un adecuado reconocimiento de logros en su institución.					
3	Tiene claro lo que quiere lograr en su institución.					
4	Comparte responsabilidades con miembros de la organización.					
5	Se integra oportunamente a los equipos de trabajo.					
6	Participa en la formulación del PEI de la institución					
7	Participa en la formulación del plan de mejora de la institución.					
8	Participa en la formulación del Reglamento de evaluación en su institución.					

### Dimensión N°3 Organización del Trabajo Escolar

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Tiene una estructura de trabajo definida dentro de su institución.					
2	Tiene claro las labores que Ud. debe desarrollar en la institución.					
3	Conoce las funciones y labores que debe desarrollar otros miembros de la institución					
4	Se coordina con los miembros de la institución para realizar actividades pedagógicas u otras de mejor forma.					
5	Coordina reuniones con docentes o especialistas para compartir experiencias de prácticas pedagógicas.					

## Cuestionario N° 03

## PRACTICAS DE CO- ENSEÑANZA

Indicaciones: Estimado Colega me encuentro realizando un trabajo de investigación relacionando la Implementación Curricular con el Trabajo Colaborativo y la Co enseñanza en la Escuela Darío Salas Díaz, de la Comuna de Antofagasta, Chile. 2021.

Seleccione la respuesta que creas conveniente y escribe una —X en el paréntesis o recuadro respectivo (1, 2, 3, 4,5).

Es anónima, le rogamos sinceridad en sus respuestas. Escala de Likert: variable 02

Nunca	casi nunca	A veces	casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

## Indicador N° 1 Planificación de la Co enseñanza

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Utiliza estrategias basadas en la atención a la diversidad de estudiantes para planificar el proceso de coenseñanza					
2	Planifica en equipo de coenseñanza con un objetivo común a futuro					
3	Participa en equipo para planificar y programar estrategias de coenseñanza					
4	Participa en equipo para reflexionar sobre el trabajo en aula					
5	Diseña adecuaciones curriculares en forma colaborativa de acuerdo a los aportes para el logro de aprendizaje de los estudiantes					
6	Planifica en coenseñanza permitiendo la participación de todos los estudiantes					
7	Planifica las actividades de coenseñanza y aprendizaje con tiempo suficiente para su aplicación					

## Indicador N° 2 Estrategias de Atención a la Diversidad

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Prioriza objetivos que aumenten la autonomía personal de los estudiantes.					
2	Prioriza objetivos que aumenten el nivel de lenguaje de los estudiantes.					
3	Prioriza objetivos que aumenten las habilidades sociales de los estudiantes.					
4	Ayuda a los estudiantes a verbalizar sus acciones, modelando si es necesario para facilitar las funciones ejecutivas.					
5	Emplea calendarios y agendas que permitan anticipar y estructurar las tareas, la jornada escolar y rutinas					
6	Da énfasis al desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comunicación, expresión oral, y vocabulario.					
7	Propone actividades para que los estudiantes con necesidades de apoyo puedan aportar al grupo y participar.					
8	Da tiempo al estudiante para que pueda expresarse.					

## Dimensión N° 3 Ajustes Para Flexibilizar el Currículo

N°	ITEMS	Valoración Cuantitativa				
		1	2	3	4	5
1	Ajusta las tareas académicas a las capacidades cognitivas y ejecutivas (de atención, ejecución y control) de los estudiantes.					
2	Ajusta el nivel de complejidad y de abstracción de las tareas, incorporando apoyos simbólicos (dibujos, gráficos sencillos, mapas conceptuales, visuales, etc.)					
3	Involucra distintos espacios, en el aula y fuera de ella, y actores de la comunidad, en los aprendizajes.					
4	Proporciona material de aprendizaje estimulante para los estudiantes (en su formato, color, significatividad, u otros).					
5	Supervisa con frecuencia el trabajo de los estudiantes para orientar					
6	Organiza trabajos de grupo con compañeros/as más competentes para favorecer la motivación.					
7	Aprovecha la tutoría de pares, para ayudar a los estudiantes a controlarse o a motivarse hacia el logro					
8	Supervisa con frecuencia el trabajo para controlar los tiempos de concentración y descanso					
9	Propone actividades, para estudiantes que avanzan a un ritmo más acelerado, para enriquecer su enseñanza para mantenerlos motivados					



## VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO

Antofagasta, 19 de abril 2021

Dr. (a) Dr. **MIGUEL GERARDO MENDOZA VARGAS**

Especialista en el área de investigación Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación.

MILENA PATRICIA VEGA LEIVA, identificada con CI 8986800-9, estudiante de posgrado de la Universidad Privada de Tacna, **Mg. En Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos SOLICITO A USTED SU OPINIÓN PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de investigación titulado:

**PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE COENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL**

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

1. Instrumentos: Cuestionarios
2. Matriz de Operacionalización de Variables
3. Matriz de consistencia del proyecto.
4. Hojas de validación.

Agradezco por anticipado la atención de la presente.

Milena Patricia Vega Leiva  
CI 8986800-9

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N° 01

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
MIGUEL GERARDO MENDOZA VARGAS		Cuestionario 01 Implementación Curricular	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.							X													
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																X				
6. INTENCIÓN	Adecuado para medir implementación curricular																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																X				
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																x				

**III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** El instrumento parece válido y adecuado para la medición de la variable implementación curricular.

**IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 76 %

Arequipa, 14 de mayo de 2021	09672411		
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°2

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
MIGUEL GERARDO MENDOZA VARGAS		Cuestionario 02 Prácticas de trabajo colaborativo	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X					
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.															X					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.															X					
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir Prácticas de Trabajo Colaborativo															X					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos															X					
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.															X					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.															X					
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación															X					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: A la vista, parece un instrumento válido para medir la variables prácticas de trabajo colaborativo

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80 %

Arequipa, 14 de mayo de 2021	09672411		
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°3

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
MIGUEL GERARDO MENDOZA VARGAS		Cuestionario 03 Prácticas de Co enseñanza	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X					
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.															X					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.															X					
6. INTENCION	Adecuado para medir Practicas de Co enseñanza															X					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos															X					
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.															X					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.															X					
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación															X					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es adecuado para la medición de l coenseñanza

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80 %

Arequipa, 14 de mayo de 2021	09672411		
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	



## VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO

Antofagasta, 19 de abril 2021

Dr. (a) **Dr. Alí Javier Suárez Brito**

Especialista en el área de investigación Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación.

MILENA PATRICIA VEGA LEIVA, identificada con CI 8986800-9, estudiante de posgrado de la Universidad Privada de Tacna, **Mg. En Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos SOLICITO A USTED SU OPINIÓN PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de investigación titulado:

**PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE COENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL**

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

5. Instrumentos: Cuestionarios
6. Matriz de Operacionalización de Variables
7. Matriz de consistencia del proyecto.
8. Hojas de validación.

Agradezco por anticipado la atención de la presente.

Milena Patricia Vega Leiva  
CI 8986800-9

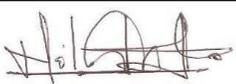


## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°2

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Dr. Alf Javier Suárez Brito		Cuestionario 02 Prácticas de trabajo colaborativo	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

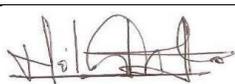
INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20		Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100					
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir la implementación curricular																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																				X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																				X
<b>III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EL INSTRUMENTO PUEDE APLICARSE. ÚNICAMENTE DEBE DEFINIR LA ESCALA, YA QUE MENCIONA QUE ES LIKERT, PERO NO ES ASÍ; LA ESCALA QUE TIENE ES DE FRECUENCIAS.</b>																					
<b>IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: % 100</b>																					
2021	13.129.862																	+584167654955			
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante																Teléfono N°			

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°3

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Dr. Alf Javier Suárez Brito		Cuestionario 03 Prácticas de Co enseñanza	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020 (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)</b>			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20					Regular 21 – 40					Buena 41 – 60					Muy Buena 61 – 80					Excelente 81 – 100				
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100					
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																			X						
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X						
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																			X						
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X						
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																			X						
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir la implementación curricular																			X						
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																			X						
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																			X						
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X						
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																			X						
<b>III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EL INSTRUMENTO PUEDE APLICARSE. ÚNICAMENTE DEBE DEFINIR LA ESCALA, YA QUE MENCIONA QUE ES LIKERT, PERO NO ES ASÍ; LA ESCALA QUE TIENE ES DE FRECUENCIAS.</b>																										
<b>IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:</b>		<b>% 100</b>																								
2021	13.129.862																+584167654955									
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante															Teléfono N°									



## VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UNIVERSIDAD

PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO

Antofagasta, 19 de abril 2021

Dr. (a) KATHERINE Y. RINCÓN C

Especialista en el área de investigación Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación.

MILENA PATRICIA VEGA LEIVA, identificada con CI 8986800-9, estudiante de posgrado de la Universidad Privada de Tacna, **Mg. En Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos SOLICITO A USTED SU OPINIÓN**

**PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de investigación titulado:

PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

1. Instrumentos: Cuestionarios
2. Matriz de Operacionalización de Variables
3. Matriz de consistencia del proyecto.
4. Hojas de validación.

Agradezco por anticipado la atención de la presente.

Milena Patricia Vega Leiva

8986800-9

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N° 01

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
KATHERINE Y. RINCÓN C		Cuestionario 01 Implementación Curricular	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir la implementación curricular																					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																					X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es apto para su aplicación

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100 %

2021			
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°2

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
KATHERINE Y. RINCÓN C		Cuestionario 02 Prácticas de trabajo colaborativo	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				X
6. INTENCION	Adecuado para medir Prácticas de Trabajo Colaborativo																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																				X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																				X
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:	El instrumento es apto para su aplicación																				
2021																					
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante																			

## OPINIÓN DE EXPERTO – CUESTIONARIO N°3

## I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
KATHERINE Y. RINCÓN C		Cuestionario 03 Prácticas de Co enseñanza	Milena Vega Leiva
<b>TÍTULO: PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE CO-ENSEÑANZA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DESDE LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL AÑO 2020</b> (Caso: Escuela Darío Salas Díaz, Región Antofagasta, Chile)			

## II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				X
6. INTENCION	Adecuado para medir Practicas de Co enseñanza																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																				X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																				X

## III. OPINIÓN DE APLICABILIDA

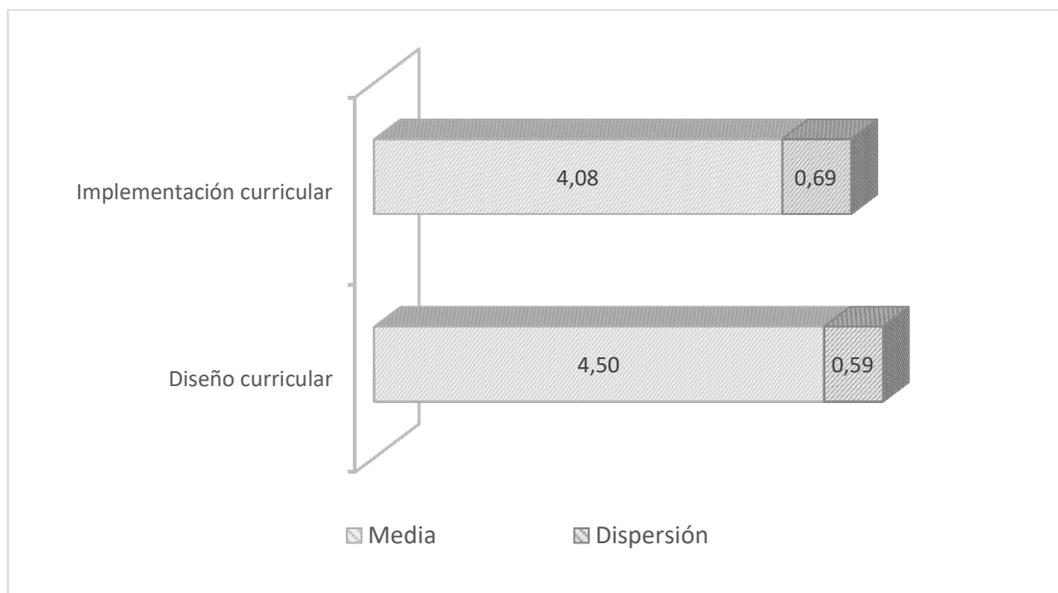
EL instrumento es apto para su aplicacion

IXV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100 %

2021			
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	

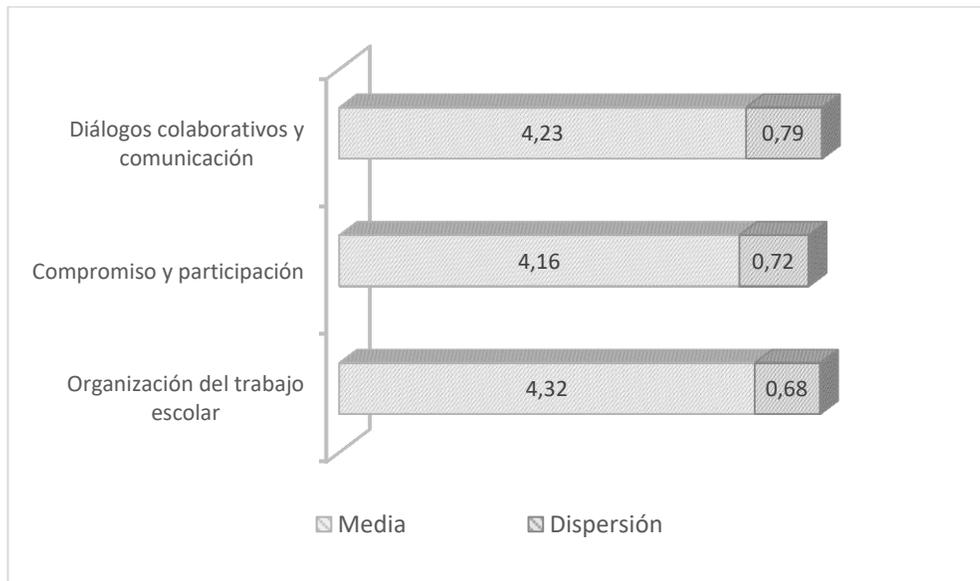
1. Detalle Estadístico

CUESTIONARIO 1 IMPLEMENTACION CURRICULAR																																																								
ITEMS	Nunca	casi nunca	casi siempre	Siempre																																																				
	1	2	3	4	5																																																			
<b>ENTREVISTADOS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52				
<b>Dimensión N°1 Implementación Curricular:</b>																																																					<b>MEDA</b>	<b>DEVIACION</b>		
1 Participa activamente en la formulación del Proyecto Educativo Institucional.	4	5	2	4	5	3	2	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	1	4	3	4	4	5	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	4	3	4	4	5	3	4	3	2	4	4	4	3,38	0,91		
2 Participa activamente en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo de su institución.	4	5	2	4	5	3	2	3	2	2	4	4	4	4	3	3	4	1	4	3	4	4	5	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	2	2	3	3	3	3	4	5	3	3	3	2	4	4	4	3,25	0,90				
3 Implementa los Objetivos de Aprendizaje de los Bloques Curriculares de acuerdo al nivel que corresponde.	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4,54	0,50			
4 Implementa los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en todos los asignaturas.	5	2	2	5	4	5	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	5	4	5	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4,46	0,90			
5 Implementa los Programas de Salud.	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,90	0,30			
6 Implementa los Programas de aprendizaje.	4	4	4	4	5	4	2	4	2	2	4	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	2	3	3	3	2	2	3	3	4	3,67	0,90		
7 Trabaja con el Diseño Curricular de Aprendizaje.	4	4	4	3	5	4	4	3	5	4	3	4	3	5	3	5	3	4	5	3	5	5	3	4	3	5	5	3	4	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3,97	0,92				
8 Planifica para la diversidad de estudiantes de sus cursos.	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,27	0,49			
9 Implementa adaptaciones curriculares en caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	5	3	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,40	0,53			
<b>PROMEDIO</b>																																																					<b>4,08</b>	<b>0,69</b>		
<b>Dimensión N°2 Diseño Curricular:</b>																																																					<b>#DIV/0!</b>	<b>#DIV/0!</b>		
10 Tomo decisiones frente a los interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza. ¿Qué enseñar?	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4,60	0,50			
11 Enseñan lo que se espera que aprendan los estudiantes.	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,85	0,36		
12 Enseñan lo que necesitan aprender los estudiantes.	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,88	0,32		
13 Enseñan los hábitos, actitudes y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar.	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,75	0,44			
14 Tomo en consideración la evaluación inicial de aprendizaje.	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,58	0,57			
15 Perico y asegura la relevancia y significación de los objetivos para el grupo de estudiantes.	4	4	4	4	5	5	5	3	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,56	0,57			
16 Perico y asegura la relevancia y significación de los objetivos para cada uno de sus estudiantes en particular.	4	4	4	4	4	5	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,55	0,65			
17 Considero la funcionalidad de los aprendizajes su aplicación y transferencia.	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,33	0,58			
18 Busco el equilibrio entre hábitos, actitudes y conocimientos y planifico sus clases.	3	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,27	0,66		
19 Tomo decisiones frente a los interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza. ¿Cuándo enseñar?	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,34	0,48		
20 Pongo las expectativas de aprendizaje e inicio de manera de participación de los alumnos.	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4,71	0,46		
21 Pongo planificaciones integradas entre asignaturas.	2	4	2	3	4	5	2	5	2	2	5	2	5	2	3	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	3	4	4	5	2	5	2	2	5	2	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	2	2	3,81	1,25		
22 Considero momentos de recapitulación y síntesis durante el desarrollo de la clase.	5	5	3	5	4	5	3	3	3	3	3	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	3	3	5	4	5	3	3	3	3	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	3	3	3	4,13	0,91	
23 Tomo decisiones frente a los interrogantes que plantea el proceso de planificación de la enseñanza. ¿Cómo enseñar?	5	5	3	5	4	5	3	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	3	5	4	3	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3	4,46	0,75		
24 Ayudo a que sus estudiantes comprendan lo que van aprendiendo y analizo estrategias para que los estudiantes se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje.	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,69	0,58		
25 Planifico en el proceso de aprendizaje.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,50	0,30		
<b>PROMEDIO</b>																																																					<b>4,50</b>	<b>0,59</b>		



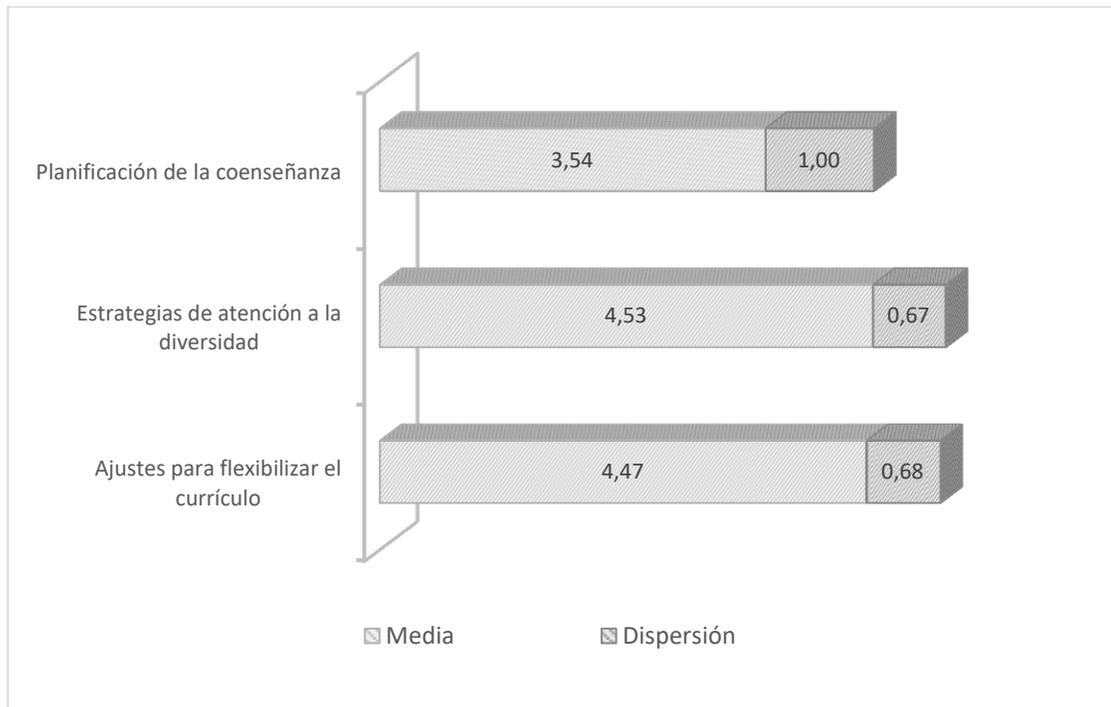
	<b>Implementación curricular</b>	<b>Diseño curricular</b>
<i>Media</i>	<b>4,08</b>	<b>4,50</b>
<i>Dispersión</i>	0,69	0,59





	<b>Diálogos colaborativos y comunicación</b>	<b>Compromiso y participación</b>	<b>Organización del trabajo escolar</b>
<i>Media</i>	<b>4,23</b>	<b>4,16</b>	<b>4,32</b>
<i>Dispersión</i>	0,79	0,72	0,68





	<b>Planificación de la coenseñanza</b>	<b>Estrategias de atención a la diversidad</b>	<b>Ajustes para flexibilizar el currículo</b>
<i>Media</i>	<b>3,54</b>	<b>4,53</b>	<b>4,47</b>
<i>Dispersión</i>	<b>1,00</b>	0,67	0,68