



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

**PROPUESTA DE MATRIZ DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA
EL DESARROLLO DE LA CO-DOCENCIA**

**Estudio de prácticas de Co-Docencia en Establecimientos Educativos
Particulares Subvencionados de la Comuna de Talca.**

Trabajo de Graduación
para la obtención del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Lesly Oscarina Gutiérrez Arias

Profesor Patrocinante:
Jorge Alarcón Leiva

Talca, mayo 2020

CONSTANCIA

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



Talca, 2022

DEDICATORIA

“Por aquí, de cualquier manera, no miramos hacia atrás por mucho tiempo. Caminamos hacia el futuro, abriendo nuevas puertas y haciendo nuevas cosas, porque somos curiosos... y la curiosidad sigue conduciéndonos por nuevos caminos.”

Walt Disney

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser los principales promotores de mis sueños y anhelos, por confiar y creer en mí, y por animarme a ser más y mejor cada día.

A mi esposo por estar dispuesto a acompañarme en cada larga y agotadora noche, por el infaltable café y por esas palabras de aliento que me recordaban que cada esfuerzo, logro, e incluso tropiezo, sirven para continuar creciendo.

A mi gran amiga Cinthia Aguilar Letelier, quien fue la impulsora de este gran desafío, la más apañadora y mejor compañera, quien no me permitió decaer aun cuando el agotamiento era demasiado. Gracias por esa constancia y perseverancia que finalmente nos permitió cerrar con éxito este proceso.

A mi profesor patrocinante, don Jorge Alarcón, por su acompañamiento durante el desarrollo de todo el Magíster, por elevar hasta mis propias expectativas sobre lo que soy capaz y por su preocupación en todo momento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	3
1.1. Contextualización	3
1.2. Pregunta que guía el Estudio	8
1.3. Objetivos del Estudio.....	8
1.3.1. Objetivo General	8
1.3.2. Objetivos Específicos.....	8
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
2.1. Origen de la Educación Inclusiva	10
2.2. Integración e Inclusión en Chile	13
2.2.1. Políticas de Integración.....	13
2.2.2. De la Integración a la Inclusión	14
2.3. Trabajo Colaborativo	18
2.3.1. Concepto de Trabajo Colaborativo	19
2.3.2. Características del Trabajo Colaborativo	20
2.4. Co-docencia o Co-enseñanza.....	20
2.4.1. Enfoques de Co-docencia.....	21
2.4.2. La Co-docencia y el Currículum.....	23
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	25
3.1. Marco Contextual de la Investigación	25
3.2 Paradigma de la Investigación	26
3.3 Enfoque o tipo de Investigación	27
3.4 Diseño.....	28
3.5 Participantes	29
3.6 Técnicas de recolección de la información	30
3.6.1. Validación del Instrumento.....	33
3.7 Técnica de Procesamiento de la Información	35
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	37
4.1. Dimensión de Cultura de Colaboración.....	37
4.2. Dimensión de Planificación	40
4.2.1 Dificultades en la Planificación	42

4.3. Dimensión de Implementación	43
4.3.1. Dificultades en la Implementación de la Co-docencia.....	45
4.3.2. Dificultades en la Evaluación de Aprendizajes	47
4.4. Dimensión de Reflexión	48
4.5. Dimensión de Valoración de la Co-docencia.....	50
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	52
5.1. Conclusiones.....	52
5.2. Recomendaciones	56
5.3. Limitaciones del Estudio	57
FUENTES DE INFORMACIÓN	58
ANEXOS	63
Anexo N°1: Instrumento de auto-evaluación de Co-docencia.....	63
Anexo N°2: Carta de Presentación para la Validación del Instrumento	66
Anexo N°3: Pauta de Validación del Instrumento	67
Anexo N°4: Respuestas	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1: Enfoques de Co-docencia.....	23
---	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Caracterización de la muestra.....	30
Tabla N°2: Dimensiones e Indicadores	32
Tabla N°3: Ítem de Identificación.....	33
Tabla N°4: Ítem de Preguntas Abiertas	33
Tabla N°5: Caracterización de Expertos	34
Tabla N°6: Resumen resultados Dimensión Cultura de Colaboración	38
Tabla N°7: Resumen resultados Dimensión de Planificación.....	40
Tabla N°8: Dificultades que presentan los docentes a la hora de planificar la co-docencia.....	42
Tabla N°9: Resumen resultados Dimensión de Implementación.....	43
Tabla N°10: Dificultades que presentan los docentes a la hora de implementar la co-docencia al interior del aula.....	45
Tabla N°11: Dificultades que presentan los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes.....	47
Tabla N°12: Resumen resultados Dimensión de Reflexión.....	49
Tabla N°13: Resumen resultados Dimensión de Valoración de la Co-docencia	50
Tabla N°14: Propuesta de Matriz de Competencias Profesionales para el desarrollo de co-docencia en el aula.....	54

RESUMEN

La Reforma Educacional involucra una serie de cambios sistémicos que han apuntado a construir un sistema educacional inclusivo, que promueva una educación de calidad integral. Esto ha implicado el reto de enriquecer las prácticas educativas, para poder dar respuesta y atender a la diversidad, enfatizando en la colaboración y participación de distintos actores.

En particular, se plantea la práctica de co-enseñanza, lo cual propone un cambio en la estructura de las clases en los establecimientos escolares, en donde los docentes de aula regular y Educación Especial trabajen en forma colaborativa: antes de la clase, durante la clase y después de la clase.

Debido a lo anterior, el presente estudio busca establecer una matriz de competencias profesionales para el diseño, implementación y evaluación de actividades curriculares y pedagógicas de co-docencia, para lo cual se aplicó una autoevaluación del trabajo colaborativo a Profesores de Educación Especiales que trabajan en Programas de Integración Escolar de colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca, para posteriormente realizar un análisis de contenido y de esta manera orientar hacia la mejora de las prácticas de co-enseñanza, y así aportar a la inclusión.

Palabras Claves: Inclusión, diversidad, trabajo colaborativo, co-docencia, co-enseñanza.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de nuestro país debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, “especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar” (MINEDUC, 2015).

Entonces, debemos visualizar la escuela como un espacio inclusivo que visibiliza, reconoce y valora a cada uno de sus estudiantes, desde sus diferencias y particularidades, donde todos y todas participan. Aquí radica la gran motivación por este estudio, pues como Profesores de Educación Especial debemos velar para que esto sea así, gestionando respuestas a las necesidades educativas especiales y a la diversidad de estudiantes del sistema escolar a fin de aportar a la formación de ciudadanos integrales para un país socialmente menos segregado, integrando equipos de trabajo interdisciplinario, que apunten a promover una comunidad educativa colaboradora.

En este sentido resulta relevante la constitución de equipos multidisciplinarios integrados que trabajen colaborativamente. Por ello se propone un cambio en la estructura de las clases en los establecimientos escolares, pues cada vez, es más necesario que los docentes de aula regular y Educación Especial trabajen en forma colaborativa: antes de la clase, durante la clase y después de la clase, para atender en mejor medida la diversidad en el aula y mejoren las estrategias educativas de apoyo, las metodologías, la evaluación y la propia enseñanza.

A raíz de lo anterior, nace el concepto de Co-docencia, que se define como “dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades” (Cramer, Liston, Nerven y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008, citados en Rodríguez, 2014).

Y es aquí donde radica la segunda gran motivación, pues al desempeñar el rol de coordinadora del Programa de Integración Escolar, debo poner en relieve las competencias que se requieren para que el trabajo que realiza el equipo de aula sea realmente un trabajo colaborativo, pero, ¿cuáles son las competencias que requiere un profesor para realizar la co-docencia en el marco de la actual normativa educacional?

Con esto, el foco de estudio de esta investigación, apunta a establecer una matriz de competencias profesionales para el diseño, implementación y evaluación de actividades curriculares y pedagógicas de co-docencia. Para esto, se identificaron las prácticas de co-docencia desarrolladas en establecimientos particulares de la comuna de Talca que cuentan con PIE, luego se caracterizaron los equipos de trabajo, para posteriormente analizar el tipo de co-enseñanza que

se prioriza en ellos, para de esta manera proponer una matriz de competencias profesionales para el desarrollo de éstas prácticas en el aula.

Para lo anterior, se optó por el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, cuyo diseño responde a un estudio de caso. Y para la obtención de la información se utilizó la estrategia de la entrevista estructurada, a través de la “Escala de autoevaluación de co-enseñanza” (traducida y adaptada de la escala “Are We Really Co-Teachers”, Villa et. al, 2008), y posteriormente se procesó la información a través de la técnica de análisis de contenido.

Desde el punto de vista de su estructura, el presente informe se organiza en un primer apartado el cual determina el contexto y la problemática planteada, entregando líneas empíricas de la problemática y trazando los objetivos centrales de la investigación.

El segundo capítulo, corresponde a la revisión de un conjunto de recursos bibliográficos vinculados a la temática de la Inclusión y la Co-docencia. En él se incluyen los elementos conceptuales y/o teóricos que respaldan el estudio, en otras palabras, se hace referencia a publicaciones e investigaciones relevantes para nuestro tema.

En un tercer capítulo, se describe el proceder metodológico para desarrollar la investigación, definiendo el enfoque y alcance de la investigación, así como también, la población que participó y su contexto, determinando los instrumentos utilizados y el plan de análisis que se llevará a cabo.

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados de la investigación, levantando un análisis de acuerdo a las dimensiones propuestas previamente.

Finalmente, el último capítulo entrega las conclusiones y, da cuenta de los objetivos propuestos. Además, se ofrecen recomendaciones que puedan ser útiles para la mejora de las prácticas colaborativas.

Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. Contextualización

La Reforma Educacional implica una serie de cambios sistémicos que han apuntado a construir un sistema educacional inclusivo, que efectivamente promueva una educación de calidad integral, y permanente de las personas y que contribuya al desarrollo del país; donde la valoración de la diversidad, así como otros aspectos valóricos y de educación ciudadana, vuelvan a constituir ámbitos y temáticas fundamentales en la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Todo lo anterior mediante la formulación e implementación de políticas y regulaciones, entre ellas la llamada Ley de Inclusión Escolar, que ha establecido que:

(...) es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, (...) promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo. (Ley 20.845, Art 1°, p. 2).

La inclusión y valoración de la diversidad constituyen desafíos para la gestión institucional y pedagógica para garantizar que todos los estudiantes, en su diversidad, enfrentados al aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad con oportunidades equivalentes de aprender y participar en las escuelas y liceos, considerando sus características individuales, culturales, económicas o sociales.

El Decreto N° 170, promulgado el año 2009, es otra de las normas que apunta a la meta de mayor inclusión, y es que regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales que desean impartir un Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), definido como “una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorias que asisten a establecimientos de educación regular” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012), con el objetivo de favorecer la presencia y la participación en la sala de clases, el logro de los aprendizajes y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

El Decreto N°170, además, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, y especifica los procedimientos, requisitos, instrumentos, y perfil de los y las profesionales competentes capaz de diagnosticar e identificar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que ingresarán al PIE. Además, establece en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el Estado entrega para la atención de los estudiantes y señala con qué personal de apoyo se debe de contar, para trabajar con los estudiantes en su progreso escolar.

En este sentido, al proveer recursos, facilita la participación de un equipo multidisciplinario en la escuela y en el aula, contribuyendo a generar condiciones para el trabajo en equipo y el desarrollo del trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (MINEDUC, 2012).

Así, bajo los pilares de inclusión y educación integral, se impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo, lo mismo que mediante el Decreto N°83/2015, el cual contribuye en la medida en que promueve para todo el estudiantado de educación parvularia y educación básica la diversificación de la enseñanza, y aprueba la realización de adecuaciones curriculares para aquellos que lo requieran, aportando herramientas para la participación y progreso de todas y todos los estudiantes en los aprendizajes del currículo nacional, equiparando oportunidades para aquellos que enfrentan barreras para su aprendizaje y tienen mayores necesidades de apoyo para cursar con éxito su proceso educativo.

Asegurar el derecho a la educación como establece la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión, exige al sistema escolar avanzar en la generación de condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes, a la vez que desarrolla capacidades para responder con calidad a sus requerimientos educativos, posibilitándoles, la participación y progreso en los aprendizajes y desarrollo integral a lo largo de una trayectoria escolar flexible.

En este marco, se debe enfatizar la importancia y el carácter universal del Decreto N°83 que “aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2015), y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados.

Desde la concepción de la educación como “un derecho social, que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas hacia una concepción inclusiva e

intercultural capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas jóvenes y adultos que asisten a sus aulas en el territorio chileno” (MINEDUC, 2015), se requiere articular todas las dimensiones que inciden en el desarrollo de la escuela, esto es, emprender transformaciones en las políticas educativas, en la cultura escolar, y en las prácticas institucionales, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, para facilitar así el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes.

Para los centros educativos esto ha implicado el desafío de enriquecer sus prácticas educativas, para poder dar respuesta y atender a la diversidad que se encuentra en las aulas, enfatizando en la colaboración y participación de distintos actores, entendiendo por ejemplo, que la definición e implementación de un plan de adecuaciones curriculares individuales (PACI) para un estudiante debe ser elaborado y ejecutado en forma participativa y colaborativa (docentes, especialistas y técnicos; la familia/ o personas que apoyan; y el propio estudiante), lo cual demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos (incluidos los estudiantes, docentes, familia y comunidad escolar en general), pues si hablamos de inclusión, hablamos de la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, es un derecho.

En este sentido, en el marco de esta expectativa general, el profesorado apoyará su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima de inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

De este modo, las Políticas Educativas de nuestro país (el Decreto 170/2010, el Decreto 83/2015, la Ley de Inclusión N°20.422/2010), han propuesto una nueva mirada que va más allá del derecho a la educación, pues es una perspectiva que llama a la colaboración y cooperación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

En síntesis, las normativas mencionadas anteriormente indican que deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes; estos equipos pueden estar formados por el profesor de educación regular, el educador diferencial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo), técnicos asistentes, intérpretes de lengua de señas e incluso padres, madres y alumnos tutores.

En particular, se plantea la práctica de co-enseñanza (MINEDUC, 2009 y 2012), lo cual propone un cambio en la estructura de las clases en los establecimientos escolares, por lo que cada vez, es más imperativo:

(...) que los docentes de aula regular y Educación Especial trabajen en forma colaborativa: antes de la clase, durante la clase y después de la clase, para atender en mejor medida la diversidad en el aula y mejoren las estrategias educativas de apoyo, las metodologías, la evaluación y la propia enseñanza (Pincheira y Otondo, 2016, p. 96).

Bajo este marco, se considera fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de la comunidad educativa y se debe experimentar desde las prácticas (qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje), desde las políticas (cómo se gestiona la escuela y su transformación) y las culturas (relaciones, valores y creencias) dentro de una organización educativa (Booth y Ainscow, 2012), y es que las experiencias educativas son tan variadas como complejas, y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, Moliner (2008) y Valliant (2016) explican que cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes, pues, favorecer la cooperación entre los profesores, es un aspecto clave para el éxito de la educación inclusiva.

Barrio (2008) cita Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) para indicar que las claves inclusivas internas de las escuelas para conseguir una Educación Inclusiva son numerosas, pero al menos una de ellas tiene directa relación con el establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres y apoderados, apelando al desarrollo de estrategias de comunicación entre todos, aplicando métodos colaborativos y cooperativos de trabajo, estableciendo un aprendizaje dialógico entre los diferentes sujetos de la educación, etc.

Así mismo, señala que, dentro de las claves inclusivas internas del aula, también se destaca el trabajo colaborativo y la co-docencia, pues se deben considerar distintos estilos, métodos y estrategias de enseñanza, fomentando un proceso participativo, activo, creativo y de equidad, el cual se debe evidenciar desde la organización de la enseñanza en donde, conjuntamente, “se planifican actividades interdepartamentales, inter-disciplinarias e inter-grupales, colaborando con otros profesionales de la educación (equipos de orientación, especialistas, etc.), (...) desarrollando nuevos roles colaborativos, diseñando actividades adaptadas a las necesidades del alumnado, atendiendo a los posibles procesos de exclusión/inclusión educativa, etc.” (Hopkins y Ainscow, 1993, y Ainscow, 1995, citado en Barrio, 2008, p. 27), lo cual es posible gracias a la apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo conjunto del currículo, beneficiando el apoyo entre iguales, la participación, las relaciones personales y el respeto mutuo.

Dado lo anterior, se debe comprender el trabajo colaborativo como un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los distintos docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora, y al ser propuestas validadas colegiadamente, los

profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas.

De la misma forma, el trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten unificar criterios pedagógicos, lo cual potencia la cohesión y sinergia en el equipo, creando una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo fortalecer el liderazgo pedagógico de todos los docentes, incluyendo aquellos considerados habitualmente como “profesores de apoyo” o de educación especial.

Esto último es necesario para revertir la tendencia de delegar únicamente en ellos la responsabilidad del trabajo con los estudiantes que presentan necesidades especiales, ya que “su rol fundamental es la colaboración y el apoyo al profesorado ordinario para que ambos desarrollen estrategias y actividades para todos los estudiantes, ayudando a resolver problemas y a elegir alternativas” (Porter, 1992, citado por Moliner, 2008, p. 42). De este modo es imperativa la co-docencia, que no sólo mejora la respuesta a las necesidades de los estudiantes, sino que es una oportunidad para cooperar al perseguir un acuerdo entre los implicados sobre la acción docente que deben desarrollar.

Por otro lado, Stuart, Connor, Cady, y Zweifel, (2006, citado por Rodríguez, 2012) han señalado que la enseñanza cooperativa fue diseñada para enfrentar problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y para entregar apoyos a los alumnos que no tenían atención de educación especial. Ahora bien, es necesario mencionar que la co-docencia tiene un positivo impacto para todos los estudiantes, con o sin dificultades, pues los primeros logran aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los segundos transforman positivamente sus creencias respecto a las personas con dificultades de aprendizaje.

Así también, Echeita (2008) manifiesta que entre los beneficios de la co-enseñanza para los estudiantes, está la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. Igualmente indica que disminuye la proporción numérica entre profesor y estudiantes, lo que impacta positivamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. También señala que la co-enseñanza genera entre los profesores un sentido de comunidad dentro de la clase, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo, pues los docentes se ocupan de buscar formas que permiten mayor participación de todos los estudiantes y otorgan amplias oportunidades de aprendizaje a través de variadas formas de enseñanza, es decir, utilizan distintas estrategias y estilos para enseñar, realizando ajustes en la presentación de los contenidos curriculares, y junto con ello, diseñan evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior implica una serie de transformaciones y exigencias tanto a nivel de organización, dentro de las escuelas, como de prácticas docentes, que urge implementar, ya que, a nivel local, específicamente en la comuna de Talca, existen 26 colegios particulares subvencionados con PIE.

A pesar de la gran cantidad de colegios que debiesen estar implementando la docencia compartida, existen antecedentes sobre dificultades que se presentan a la hora de llevarla a cabo, pues no se tiene la claridad acerca de cuáles son las competencias que debiese tener un profesor de educación especial para realizar adecuadamente el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera del aula. Por ende, la siguiente investigación pretende indagar sobre las competencias que deben desarrollar los docentes para implementar adecuadamente la co-docencia.

1.2. Pregunta que guía el Estudio

¿Cuáles son las competencias que requiere un docente para realizar co-docencia en el marco de la actual normativa educacional?

1.3. Objetivos del Estudio

1.3.1. Objetivo General

Establecer una matriz de competencias profesionales para el diseño, implementación y evaluación de actividades curriculares y pedagógicas de co-docencia, en establecimientos educacionales particulares subvencionados de la comuna de Talca en el sistema escolar de la Región del Maule.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar prácticas de co-docencia, desarrolladas en establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talca que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE).
2. Caracterizar equipos de trabajo que realizan actividades pedagógicas y curriculares de co-docencia en establecimientos educacionales particulares subvencionados de Talca.
3. Analizar el tipo de co-docencia que se desarrolla al interior de las aulas de algunos colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca, que cuenten con PIE.
4. Proponer una matriz de competencias profesionales para el desarrollo de prácticas de co-docencia en aula.

Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

El inicio de una nueva conciencia social, expandida por la UNESCO, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, llevan a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Thailandia se promueva, desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así la génesis de la idea de inclusión. A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva.

Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2).

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que motivó un movimiento de ámbito social. Un segundo principio de gran relevancia, de la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos estudiantes que de un modo u otro no se benefician de la educación. Este principio tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (Parrilla, 2002).

De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de diversos ámbitos y de esta manera supondrá el reto de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas.

2.1. Origen de la Educación Inclusiva

Hubo una época en donde muchos movimientos sociales reclaman los derechos civiles de los distintos grupos en situación de marginación, y como respuesta se obtuvo reformas que suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación, pues proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.

Parrilla (2002) señala que la primera de estas reformas, fue conocida como reforma comprensiva de la enseñanza, incorpora a los distintos sectores socioeconómicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio, y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de alumnos. La educación compensatoria y más adelante los programas y propuestas multiculturales, trataron de reunir en la escuela a alumnos de culturas diversas. La mujer también se incorporó a la escuela desde las reformas coeducativas. Por último, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.

Comprensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Estas nuevas respuestas tuvieron en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista, pues va desde las escuelas segregadas hacia las “normales”, a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la cultura dominante.

Estos procesos suponen, inicialmente, el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los comunes, en un proceso que ha sido duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998, citado por Parrilla, 2002).

Bajo esta mirada, las políticas educativas comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación, pues en ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas pertinentes a las propias necesidades. Es así como se generan problemas que derivan fundamentalmente del proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad.

La definición original de Inclusión, en su momento integración educativa, nos remite entonces a “participación en la comunidad”, pero como se ha mencionado, en la práctica la idea de participación se limitó solo a su dimensión física y

geográfica. Para tratar de enriquecer esta idea, Booth (1998) decide incluir los conceptos de “comunidad y participación” en la definición de Inclusión, pero añade a ellos dos dimensiones nuevas que los matizan y otorgan al concepto su sentido específico. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas “normales”. Según esto, hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas, significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades “especiales” de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. Y es que el reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que “demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (Lipsky y Gartner, 1996, citado por Parrilla, 2002, p. 18). Desde este planteamiento, se reconocerá que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (independiente de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.), es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos.

Entonces, supone la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas pertinentes para afrontar los retos de la diversidad. Se parte pues del reconocimiento de la institución educativa (de sus profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, de los recursos, entre otros) como comunidad con autonomía para afrontar colaborativamente la inclusión. En definitiva, esta perspectiva supone que en la escuela inclusiva la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

Esto caracteriza la nueva forma de entender la sociedad, por tanto, el referente básico es el marco social y esto supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Como se mencionó anteriormente, es cierto que el principio de Normalización apuntaba a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de adaptación mutuo.

Por otro lado, hay que reconocer que la inclusión no habla solo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico de la igualdad.

La educación inclusiva apunta al enriquecimiento social y educativo, y en términos prácticos, a la cohesión social y escolar para todas las personas, señalando que para la mejora escolar es fundamental una propuesta educativa multidisciplinar, pues la inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

En síntesis, el concepto de Normalización, utilizado por primera vez en el Informe Warnock de 1978, planteó que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes y por ende, la escuela debe otorgar los apoyos y recursos que sean necesarios para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, principalmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de que cada estudiante alcance los fines comunes de la educación (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Posteriormente, las conferencias mundiales de Jomtien y Salamanca avanzaron estableciendo lineamientos para desarrollar políticas educativas inclusivas. En particular, la Conferencia Mundial de Salamanca planteó la idea de una educación para todos, consistente en que todos los niños con sus características, intereses, capacidades y necesidades tienen el derecho fundamental a una educación que debe responder a toda esta gama de características individuales, considerando de manera especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes deben recibir una educación centrada en el individuo, preferentemente en escuelas ordinarias y teniendo solamente como opción excepcional los centros de educación especial. También se profundizó el concepto de necesidades educativas especiales, indicando que no se limita a la discapacidad, sino también a cualquier dificultad de aprendizaje que presenten los estudiantes (UNESCO, 1994).

De acuerdo a Ainscow (2008, citado por Rodríguez, 2012), las características conceptuales más relevantes de la educación inclusiva son a) la preocupación por la inclusión de todos los niños(as) y jóvenes en las escuelas, b) el foco en la presencia, participación y realización, c) la inclusión y la exclusión están ligadas, por lo que la inclusión implica el combate activo a la exclusión y d) la inclusión es vista como un proceso constante que nunca acaba. Así, una escuela inclusiva en vez de haber alcanzado un estado perfecto está en constante movimiento, por lo que requiere una vigilancia y transformación permanente.

2.2. Integración e Inclusión en Chile

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada el 2008 en nuestro país, llama a los Estados firmantes a adaptar sus sistemas educativos para que sean inclusivos y de calidad, reconociendo el derecho de todas las personas, con y sin discapacidad, a la educación. Para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Al hacer efectivo este derecho, los Estados deben garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Además, se debe asegurar que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestando el apoyo necesario y facilitando medidas personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

2.2.1. Políticas de Integración

Basándonos en la estructura planteada por Parrilla (2002), la etapa de integración de la educación especial se desarrolló a partir de la década de 1990, con la incorporación de estudiantes con discapacidad a establecimientos educacionales regulares bajo una modalidad curricular llamada Proyectos de Integración, definida como una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.

La base legal la otorgó el Decreto Supremo 490 de 1990, que estableció las primeras normas para la integración de estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 2005) y fue fortalecida con la dictación de la Ley 19.284 de 1994 sobre Integración Social de las personas con discapacidad. Luego, los decretos supremos 1 de 1998, 291 de 1999 y 1300 de 2002 han reglamentado la forma de desarrollar los Programas de Integración Escolar en los establecimientos de educación regular, permitiendo la puesta en práctica de la Ley 19.248 de 1994.

Posteriormente se dictó la Ley 20.422 de 2010 de Integración social, que reemplazó a la anterior de 1994, y se han realizado modificaciones a la Ley de Subvención Escolar mediante la Ley 20.201 de 2009, permitiendo el financiamiento y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, entendido como “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales,

ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170), pudiendo ser éstas transitorias (NEET), es decir, aquellas que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad, para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización; o permanentes (NEEP). Además, se norma el incremento de la subvención para otras necesidades educativas.

Para reglamentar esta transformación se dictó el Decreto Supremo 170 de 2009, el cual tiene por objetivo reglamentar el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial, además, define el concepto de evaluación diagnóstica, establece las categorías diagnósticas, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales requeridos para diagnosticar y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, especialmente respecto al uso de recursos de la subvención.

2.2.2. De la Integración a la Inclusión

El MINEDUC (2004) señala que la Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, y desde estas perspectivas, se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la causa, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica, y más tarde, basado en el enfoque psicológico, se adaptaron las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido.

Desde los años 1927 hasta la década de los 60 se siguen creando escuelas especiales y junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales, así como también de aquellos con deficiencia mental. Cabe señalar que, en el ámbito de la formación de profesores, las instituciones de educación superior comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de “pedagogía terapéutica”, contribuyendo así a generar una mayor conciencia de la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad.

De mediados de la década de los 60 en adelante, se inician muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en nuestro país, una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia. María Godoy, María Mesa y Aída Salazar (2004) señalan que un hecho destacable en esta etapa, fue la designación de una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema de la deficiencia mental convocada en el año 1965, por el Presidente Frei Montalva. Como consecuencia de esta acción se elaboró un plan de trabajo que contempló diversos aspectos sobre perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica de la

persona con deficiencia mental. La subcomisión encargada de los problemas legales preparó un proyecto de ley a fin de otorgar protección integral a esta población durante toda su vida incluyendo previsión, trabajo, educación, asistencia sanitaria y asistencia legal.

Como se señaló anteriormente, la atención de las personas con discapacidad, en sus inicios consistió básicamente en dar asistencia médica a los enfermos, situación que se mantuvo hasta la década de los 40. Posteriormente entre los años 40 y 60 van surgiendo nuevas experiencias de atención educativa a la población con discapacidad. Es durante esta etapa en la que se define y forja una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque fundamentalmente clínico.

Desde 1975, los Servicios de Psiquiatría y Neurología infantil entregaron valiosos aportes a la educación nacional, “aportes que no se limitaron a los aspectos asistenciales, de diagnóstico y rehabilitación, sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental” (Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. 2004, p. 7).

Esta labor se reforzó con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores de las escuelas especiales para darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje, debido a que la mayor parte de los maestros eran autodidactas y nunca habían recibido una formación sistemática en esta área. Como consecuencia de la participación de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, en las cuales se analizaba y planificaba la acción terapéutica sobre los educandos, y se fue desarrollando y consolidando el enfoque “médico - rehabilitador” en la educación especial de nuestro país.

En este período, se crearon cursos de postítulos para formar profesores especialistas dirigidos a maestros normalistas que estaban en ejercicio docente. Se crea el centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, se abre el pos-título en audición y lenguaje y Trastornos de la Visión. En años posteriores se creó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el post-título en educación especial y diferencial. La especialización de estos profesionales produjo un amplio movimiento nacional que dio como resultado la creación de nuevas escuelas especiales y el desarrollo de variados estudios e investigación en este campo.

En la década de los años 70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial, lo cual tuvo como resultado la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Decreto exento N° 185, que creó la “Comisión N° 18” con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país. Después de un año de trabajo, los resultados se expresaron en la creación de los siguientes proyectos:

- Elaboración de planes y programas de estudio (hasta la fecha cada escuela tenía planes no estructurados y demasiado flexibles).
- Creación de los Grupos diferenciales en las escuelas básicas y liceos de educación regular.
- Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico con el objetivo de apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad).
- Creación de Organismos Psicopedagógicos (Centros y Microcentros).
- Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad que atendían grupos diferenciales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la Educación Especial seguía siendo percibida como un subsistema prácticamente desconectado de la educación regular. Como se mencionó anteriormente, el surgimiento del Principio de Normalización en los años 60, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social. En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículo común.

Este enfoque se basa en la premisa de que la integración no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. La instalación del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la Educación Especial al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez en el informe Warnock (1978), en el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que éstos puedan alcanzar los fines de la educación.

María Godoy, María Mesa y Aída Salazar (2004) indican que durante la década de los 80, se dictaron algunas excepciones reglamentarias, tales como: evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura; con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema común.

Sin embargo, estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, entre las cuales se puede mencionar la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad y la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas. A pesar de estas condiciones adversas, los docentes de las escuelas especiales

desarrollaron algunas acciones preventivas, pues se coordinaron con establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados para favorecer la integración al sistema de educación común de los alumnos, que no tuvieran deficiencia mental, haciendo esfuerzos por implementar alternativas de tipo laboral para aquellos que no podían integrarse al sistema común.

Por otro lado, es necesario mencionar que la atención educativa de los alumnos con discapacidad que asistían a escuelas especiales y de los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje, en esta época, estaba regulada por planes y programas de estudio para cada uno de los déficit. Éstos se caracterizaban por tener un enfoque basado en la “habilitación y/o rehabilitación”, en los cuales se establecían niveles de educación preescolar y básico y se organizaban en áreas de desarrollo: psicomotriz, intelectual, manual - artística, emocional social y otros ámbitos específicos para cada déficit.

Finalmente, a partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Durante esta década organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores. Estos antecedentes han servido de base y orientación para la implementación de planes nacionales e internacionales, para cautelar el acceso igualitario a la educación.

La evolución del concepto de integración nos ha llevado a concebir a las personas que presentan necesidades educativas especiales, como cualquier otra, con los mismos sueños y esperanzas de los demás y, por lo tanto, con los mismos derechos que el resto de las personas. Llegar a una concepción inclusión como una cuestión de derecho no ha sido un proceso fácil, ya que el cambio se fundamenta en actitudes sociales y no en un mero cambio en la legislación nacional.

En Chile hemos logrado progresos importantes en nuestra manera de concebir la discapacidad, desde concepciones tradicionales de rechazo y segregación, pasando por concepciones clínicas de rehabilitación a la concepción de derecho que la define como un fenómeno social con servicios basados en la normalización, la integración y la equiparación de oportunidades.

En un país donde la educación es consagrada como un derecho constitucional, se hace indispensable avanzar en el desarrollo de políticas educativas que efectivamente permitan a la población escolar con NEE acceder a los saberes

fundamentales a través de los cuales puedan efectivamente desarrollar su identidad y las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que impone la sociedad en la que viven.

Sin embargo, con el propósito de avanzar en la modernización de la educación especial y del sistema educacional en su conjunto y de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, aún tenemos importantes desafíos, entre ellos, fortalecer el sistema de supervisión, de asesoría y control y mejorar la formación inicial y las prácticas docentes de atención a la diversidad.

2.3. Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes, ya que la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual, pues mediante la colaboración es más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. Además, la colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en conjunto problemas con mayores y mejores criterios.

Por lo anterior, debemos reconocer la importancia del trabajo colaborativo como una fuente de aprendizaje para cualquier docente. A través de éste, los profesores pueden compartir no solo experiencias exitosas, sino también aquellos procesos o ideas que no están resultando bien. El hecho de compartir esas experiencias y escuchar a otros, permite crecer profesionalmente y aunque en todas las áreas es importante, en la profesión docente es particularmente relevante pues estos procesos de trabajo en equipo, además de favorecer el desarrollo profesional, impacta de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar, que su incorporación a la normativa chilena de educación implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum. Y estos cambios no sólo requieren un soporte organizacional para su consecución, sino también transformaciones en los paradigmas y la cultura que sustentan las prácticas pedagógicas.

2.3.1. Concepto de Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo ha sido definido desde distintas perspectivas, por ejemplo, Graden y Bauer (1999, citado por Rodríguez, 2012) explican el concepto de colaboración o enfoque colaborativo como “un proceso compartido de resolución de problemas” (p.15) entre profesores, personal, padres y alumnos, para comprender el aprendizaje de un alumno en sus condiciones particulares, considerándolo fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

Echeita (2008) utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior.

Por otro lado, Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes.

La acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros" entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado (p. 95).

Más tarde, Bekerman y Dankner (2010, citado por Rodríguez, 2012) utilizaron el concepto de pareja pedagógica, definiéndolo como el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, considerando la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas (p. 4).

Por parte del Ministerio de Educación se utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula común como fuera de ella, centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula, entre ellos el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013).

2.3.2. Características del Trabajo Colaborativo

La colaboración implica el trabajo en conjunto, el apoyo entre los miembros de un grupo, la negociación de objetivos comunes, el establecimiento de relaciones no jerárquicas, el liderazgo compartido, la confianza mutua y la responsabilidad conjunta de las acciones.

Gutkin y Curtis (1990, citado por Rodríguez, 2012, p. 18) explican seis características fundamentales de la colaboración:

1. La colaboración es un modelo de servicios indirectos a los alumnos, donde los educadores cooperan para intervenir y mejorar los ambientes naturales de aprendizaje.
2. La relación colaborativa implica el desarrollo de un comportamiento interpersonal de relaciones positivas, de confianza y compañerismo entre los colaboradores. Algunas conductas específicas como saber escuchar, aclarar problemas y sugerir alternativas son consideradas fundamentales.
3. El carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan del trabajo colaborativo, ya que las ideas no se imponen.
4. Todos los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado, en especial los profesores, no existiendo sujetos pasivos que sólo reciben ideas.
5. La colaboración persigue la resolución de los problemas de rendimiento o de conducta y especialmente la prevención de estos en todos los estudiantes.
6. Finalmente, el establecimiento de un diálogo abierto que sustente relaciones de confianza y confidencialidad.

Sintetizando, se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes, con responsabilidades específicas, cuidando de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.

2.4. Co-docencia o Co-enseñanza

Cardona (2006) explica que hay tres grandes agrupaciones conceptuales relacionadas con el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación: modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento y una relación jerárquica entre los profesionales de la educación especial y los profesionales de la educación regular. Modelos colaborativos, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. Y finalmente, la co-enseñanza, en donde ambas partes están presentes y comparten la responsabilidad de la planificación y aplicación del currículum.

Es precisamente este último modelo al que apunta la actual normativa, pues el Decreto 170 del 2009 establece la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para coordinar la planificación del trabajo que se desarrollará en el aula o fuera de ella, lo cual implica que dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula escolar, distribuyan sus responsabilidades respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

La co-docencia o co-enseñanza favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (Beamish, Bryer y Davies, 2006, citado por Rodríguez, 2012).

Para lo anterior es fundamental compartir la creencia de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia, demostrando empatía al ocupar alternadamente distintos roles, utilizando un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza. 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.

2.4.1. Enfoques de Co-docencia

La co-enseñanza puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella. A su vez, existen distintos modelos, entre los cuales podemos mencionar el de Friend et al. (2010, citado por Rodríguez, 2012) quien indica los siguientes enfoques: Co-enseñanza de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, de rotación entre grupos, complementaria, en estaciones, alternativa y en equipo. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2013) destaca las siguientes:

Enseñanza de Apoyo: un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro profesional circula entre los alumnos prestando apoyos. Quien asume el rol de apoyo, observa o escucha a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para ayudar uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase.

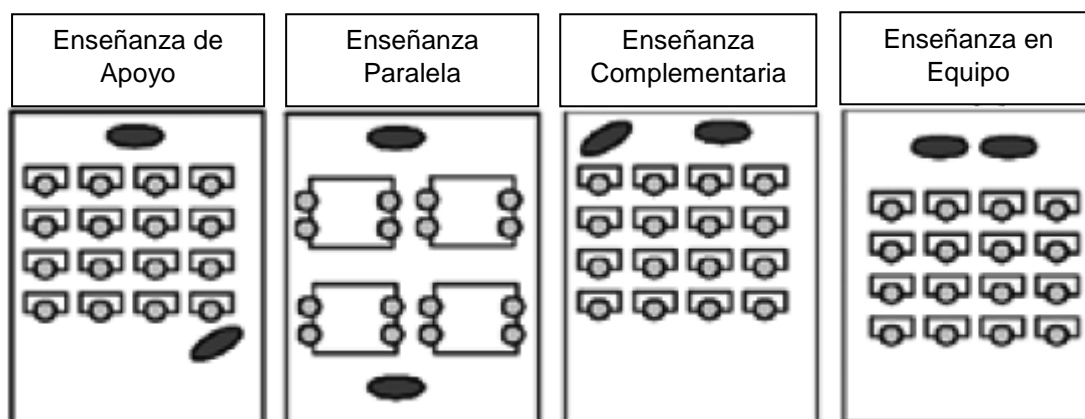
Enseñanza Paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo.

Enseñanza Complementaria: ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por

ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe, entre otros.

Enseñanza en Equipo: dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar - enseñar - evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, un de docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y el otro modelar el registro e ilustración de los resultados.

Figura N°1: Enfoques de co-enseñanza



Fuente: Rodríguez, 2012

2.4.2. La Co-docencia y el Currículum

Para cumplir con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, los co-docentes deberán diseñar una respuesta educativa y de acceso al currículum correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE.

Se entenderá como respuesta educativa aquellas medidas que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados). En otras palabras, es un plan de trabajo que debe dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que por diversas causas experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar. Esta respuesta educativa a la diversidad, debe involucrar la gestión en las dimensiones de planificación, didáctica y evaluación.

La primera dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. 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. Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008, citado por Rodríguez, 2012). Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los

programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán.

Además, se debe especificar las distintas estrategias de organización del curso, por ejemplo, tutoría entre pares, pequeños grupos por estilos de aprendizaje o por intereses de los estudiantes, entre otros. Organizarse de tal modo que entre ambos provean los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes; y de la misma forma, acordar usar variadas formas de organización del contenido (diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes. Junto a ello, hay que definir los procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes.

La segunda dimensión, corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular, se refiere a la actuación dentro de la sala de clases, en donde deben existir estrategias de comunicación asertiva y respeto, sin provocar controversia si no están planificadas; no perder el objetivo de la clase, pues el foco debe estar en los aprendizajes de los estudiantes. Con ello, mantener comunicación verbal y no verbal entre los co-enseñantes y con los estudiantes, cuidar los movimientos (donde se ubica cada uno, desplazamientos; cuándo y cómo). Por último, un aspecto crucial es tener acuerdo y claridad respecto a las normas de conducta y ser congruente en su aplicación.

Finalmente, la tercera dimensión hace referencia tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. En este sentido, se debe definir que estrategias e instrumentos se utilizarán, y cuáles serán los criterios de evaluación. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza en el equipo, valorando el logro de los objetivos propuestos y el desarrollo de la clase en sí.

Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Marco Contextual de la Investigación

El Programa de Integración Escolar (PIE) ha sido declarado por el Ministerio de Educación como una estrategia inclusiva que tiene el propósito de apoyar la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Asimismo, en su normativa este programa refiere el uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar, a través del trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (MINEDUC, 2012).

Según los datos obtenidos a través del Directorio de Colegios del Ministerio de Educación, en el año 2019, 5.759 establecimientos escolares contaban con Programas de Integración Escolar, de los cuales 70 pertenecen a la comuna de Talca, siendo 26 de ellos de dependencia Particular-subvencionada.

Para estas escuelas, esto ha implicado el desafío de enriquecer sus prácticas educativas para atender a la diversidad de sus aulas, considerando fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de una comunidad. Así, la co-docencia es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase.

Tomando como referencia lo anterior, es que se desarrolla la siguiente investigación sobre las competencias que requiere un docente para realizar co-docencia y cumplir efectivamente con la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyan distintas necesidades. Lo anterior, a partir de la experiencia vivida por una serie de profesores de educación especial junto a co-docentes en el contexto de colegios particulares-subvencionados de la comuna de Talca.

La investigación se centrará entonces, en proponer aquellas competencias que debiera tener un profesor, ya sea especialista o de aula regular, para implementar la co-docencia.

Para ello, se analizará los resultados obtenidos a través de la “Escala de autoevaluación de co-enseñanza” (traducida y adaptada de la escala “Are We Really Co-Teachers”, Villa et. al, 2008). Instrumento disponible en línea para todos los participantes.

La información obtenida nos permitirá tener una perspectiva general de las prácticas realizadas al interior de las aulas y de esta manera, generar una matriz

de competencias profesionales necesarias para el diseño, implementación y evaluación de actividades curriculares y pedagógicas de co-docencia.

Esta investigación se desarrolla para la obtención del grado de Magíster del programa de Educación Basado en Competencias de la Universidad de Talca, y se ejecutará durante el sexto semestre.

3.2 Paradigma de la Investigación

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, enfoque que, en las ciencias sociales, y particularmente en la investigación educativa, ha logrado un importante reconocimiento, cuyos rasgos más importantes según González (2001, p.227) son “el concepto de realidad como algo construido, el énfasis sobre lo cualitativo, la visión dialéctica superadora del dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, y, por último, los criterios de credibilidad”.

Este se plantea como un paradigma flexible, abierto y que profundiza en los diferentes motivos de los hechos, no busca la generalización, pues plantea que la realidad es dinámica e interactiva, por ello se tiene en cuenta el comportamiento de los otros actuando desde una perspectiva holística.

La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica. Utiliza la metodología etnográfica y suele trabajar con datos cualitativos. (Pérez, 1990, citado por Ricoy, 2006, p. 17)

Las metodologías interpretativas hacen hincapié en la fidelidad al objeto de estudio, defendiendo la complementariedad de perspectivas aportadas por los participantes e investigador, y su implicancia metodológica, según Schwandt (1990, citado por González, 2001), es dar énfasis a la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida por los participantes; además, la investigación se debe realizar en un contexto particular, permitiendo que las acciones transcurran de modo natural.

Robledo, Arcila, Burticá y Castrillón (2004) señalan que existen múltiples realidades construidas, y que van a depender de los actores y su relación con la realidad social en la que viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que esta surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran. La realidad social es así, una realidad construida, con base en los marcos de referencia de los actores. Es así, como este enfoque, considera la construcción social como una etapa resultante

de las interpretaciones subjetivas propias del modelo de investigación, atendiendo a los significados que le otorgan las personas que protagonizan el fenómeno.

La pertinencia del modelo seleccionado radica en la interpretación de las percepciones que tienen los docentes frente al trabajo colaborativo y la co-docencia, otorgando significado al contexto y al fenómeno en estudio, adoptando una forma inductiva, que concluirá en un informe narrativo, y no en un informe técnico e impersonal.

3.3 Enfoque o tipo de Investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, cuya perspectiva articula “enfoques metodológicos; fundamentación epistemológica, ética, metodología, disciplinar y ontológica; estrategias y modalidades de investigación; procedimientos metodológicos; técnicas de recolección, sistematización, registro y análisis de información; estrategias de validez y confiabilidad y formas de presentación de los resultados de la investigación” (Galeano, M., 2004, p. 17).

Bartolomé (1992, citado por Bisquerra, 2009), expresa la intención de la investigación cualitativa como aquella que “tiene como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto, y las que tiene por finalidad la transformación social y la emancipación de las personas” (p. 276).

Este enfoque aborda realidades tanto subjetivas como intersubjetivas, pues en sincronía con el paradigma interpretativo, busca comprender, desde la interioridad de las personas, las lógicas de pensamiento que guían sus acciones, estudiando la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento.

Como fundamento de la investigación social, lo cualitativo apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

Según Galeano (2004) en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen; por tanto, “la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad” (p. 18). La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y ella es la piedra angular a través de la cual se logra el conocimiento de la realidad humana.

Bajo esta mirada, nuestro estudio busca comprender la perspectiva de los docentes mismos y sobre los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, opiniones y significados, logrando descubrir cómo ellos perciben el trabajo colaborativo y la co-docencia.

3.4 Diseño

A modo introductorio, Bisquerra (2009) señala que existe una clasificación muy general de los principales métodos de investigación educativa de acuerdo a su objetivo, están los métodos orientados a obtener conocimiento básico y los métodos orientados a obtener conocimiento aplicado; dicho de otra forma, la investigación orientada a conclusiones (investigación básica) y la investigación orientada a la toma de decisiones (investigación aplicada).

En este caso, se asumen métodos de investigación orientados a la obtención de conocimiento básico, pues se trata de una forma de investigación que fundamentalmente pretende ampliar la fuente de conocimientos sobre fenómenos educativos y así contribuir al avance de la pedagogía como campo de estudio. Específicamente, la investigación responde a aquella orientada a extraer conclusiones de carácter general, con un enfoque cualitativo que consisten en la comprensión profunda de la realidad, para lo cual el estudio de casos es la modalidad más adecuada. Pues Thomas y Elger (2011 y 2009, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.1) lo definen como:

Análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas que son estudiados holísticamente por uno o más métodos. El caso que es objeto de la indagación será una instancia de una clase de fenómenos que proporciona un marco analítico dentro del cual se lleva a cabo el estudio. Dentro de este, el caso contribuye a iluminar y explicar el fenómeno (su clase o a este).

Desde el punto de vista metodológico, Pérez (1994) señala que el estudio de caso es particularista, porque se caracteriza por un enfoque idiográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular. Esta característica lo hace especialmente útil para descubrir y analizar situaciones únicas. Así, en el ámbito educativo nos encontramos con la necesidad de analizar y profundizar en situaciones peculiares como las enfrentadas por el profesorado en aulas con alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Además, es descriptivo porque como producto final se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo. Muñoz y Muñoz (2001, citado por Bisquerra, 2009, p. 313) plantean que “responde a una comprensión global y profunda del caso, derivada de un examen holístico intensivo y sistemático; parte de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información; es contextualizada”. Justamente estas características dotan al estudio de casos de una gran ventaja, tal vez la más importante de las cuales es

la capacidad que ofrece para aplicar sus resultados, mediante la generación de hipótesis y el descubrimiento de relaciones entre conceptos, pues la riqueza conceptual y descriptiva de los datos permite determinar la aplicabilidad de los hallazgos a circunstancias particulares y situaciones que surgen cotidianamente.

Es heurístico porque ilumina al investigador sobre el caso, pues puede hacer que descubra nuevos significados, amplíe su experiencia o bien confirme lo que ya sabe. En este sentido, para Muñoz y Muñoz (2001, citado por Bisquerra, 2009) el estudio de casos se constituye en una estrategia encaminada a la toma de decisiones, “su potencialidad heurística permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción” (p.313).

Finalmente, es inductivo porque gran parte de los estudios de casos se basan en generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio del caso permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente.

3.5 Participantes

Flyvbjerg (2006, citado por Otzen y Manterola, 2017) describe distintas estrategias para la selección de muestras y casos, y señala que se determinará el tipo de selección de acuerdo con el objetivo de la investigación, pudiendo ser aleatoria u orientada por información. Para efectos de este estudio, nos interesará la selección orientada por la información.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2009) “esto implica que cuenten con la información necesaria para la investigación, cuenten con la disposición para entregar la información requerida y tengan los conocimientos necesarios sobre el tema en cuestión” (p. 243).

Específicamente, la muestra es de carácter intencional y corresponde a 10 Profesores de Educación Especial y/o Diferenciada que desarrollan co-docencia en cualquiera de los niveles de enseñanza y en cualquiera de las asignaturas del currículum escolar, que, además sean parte del equipo del Programa de Integración Escolar de colegios de la comuna de Talca, cuya dependencia sea particular subvencionado.

Tabla N°1: Caracterización de la muestra

N° DE DOCENTE	NIVEL EN QUE DESARROLLA CO-DOCENCIA			AÑOS DE EXPERIENCIA EN CO-DOCENCIA
	Pre-básica	Básica	Media	
1		X		5
2		X		2
3		X	X	4
4	X			7
5		X		3
6		X		3
7	X			5
8		X		10
9		X		3
10		X		3

Nota: Elaboración propia

3.6 Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la entrevista, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes por lo que la entrevista es una valiosa técnica que se estudiará en este análisis.

Para Denzin y Lincoln (2005, citados por Vargas, 2012, p. 121) la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas, es una técnica fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, así mismo, “ha llegado a convertirse en una actividad de nuestra cultura, aunque la entrevista es un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos”.

Ahora bien, el tipo de entrevista puede variar de acuerdo con las tácticas que se utilicen para el acercamiento y la situación en la que se desarrolle, por lo que en este estudio se utilizará la entrevista estructurada, en donde todas las preguntas son respondidas por la misma serie de preguntas preestablecidas con un límite de categorías por respuestas.

Así, en este tipo de entrevista las preguntas se elaboran con anticipación y se plantean a las personas participantes con cierta rigidez o sistematización. Según Taylor y Bogdan (1980, citados por Lucca y Berrios, 2003) se supone que se formula la misma pregunta a los participantes para entonces comparar la información obtenida, eso permite que las respuestas a esas preguntas se puedan clasificar y analizar con más facilidad. Para Vargas (2012) la entrevista estructurada se refiere a una situación en la que un entrevistador plantea, a cada entrevistado, una serie de interrogantes preestablecidos, con una serie limitada de categorías de respuesta. Se elabora un protocolo de preguntas y respuestas prefijado que se sigue con rigidez.

En este caso, se utilizó la “Escala de autoevaluación de co-enseñanza” (traducida y adaptada de la escala “Are We Really Co-Teachers”, Villa et. al, 2008) (Anexo N°1), que se aplicó en línea para todos los participantes, diseñada para ser respondida con respuestas cerradas de frecuencia: Nunca, Rara vez, A veces, Generalmente y Siempre. Este instrumento aborda cinco dimensiones principales:

- a) Cultura de Colaboración
- b) Planificación
- c) Implementación
- d) Reflexión
- e) Valoración de la Co-docencia

Tabla N°2: Dimensiones e Indicadores

Cultura de Colaboración	Las decisiones son tomadas en conjunto a la hora de asignar tareas y responsabilidades.
	Somos capaces de compartir ideas, información y materiales.
	Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.
	Somos ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.
	Ambos/as somos percibidos/as por los estudiantes como sus profesores/as por igual.
	Nos aseguramos que cada co-educador/a enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.
	Compartimos responsabilidades en la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada.
	Somos conscientes de lo que se está realizando en clase, aunque no estemos presentes.
	Comunicamos libremente nuestras opiniones.
	Tenemos un proceso determinado para resolver nuestros desacuerdos y lo usamos cuando enfrentamos problemas y conflictos.
	Celebramos nuestras metas y éxitos.
Planificación	Disfrutamos con los estudiantes cuando co-educamos.
	Realizamos reuniones establecidas para planificar, discutir y reflexionar sobre nuestro trabajo.
	Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.
	Nos ponemos de acuerdo en los estándares del currículo con que hay que cumplir.
	Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase, según las necesidades y beneficios para los estudiantes.
	Identificamos las fortalezas y debilidades de los estudiantes.
Implementación	Compartimos la responsabilidad para decidir cómo enseñar.
	Compartimos la responsabilidad para decidir quién enseña en los distintos momentos de la clase.
	Compartimos la responsabilidad de decidir cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
	Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).
	Implementamos eficazmente los enfoques de co-enseñanza que hemos planificado.
Reflexión	Somos flexibles, hacemos cambios y adaptaciones según sea necesario durante una lección.
	Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y coordinada.
	Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.
	Hacemos mejoras considerando lo que ocurre en la clase.
Valoración de la Co-docencia	Podemos evidenciar que los estudiantes aprenden cuando enseñamos en conjunto.
	Percibimos nuestro crecimiento al enseñar conjuntamente.
	Buscamos y disfrutamos de capacitación adicional para ser mejores co-educadores/as.
	Somos mentores de aquellos que quisieran co-enseñar.
	Comunicamos nuestras necesidades de apoyo logístico y de recursos para implementar las actividades planificadas

Nota: Elaboración propia a partir de las caracterizaciones teóricas de la co-docencia

Además, se le incorporó un ítem de identificación y uno de preguntas abiertas, pensando en las dificultades particulares que cada participante podría haber experimentado durante la práctica de la co-docencia.

Tabla N°3: Ítem de Identificación

<u>Co-docente</u>	Título Profesional
	Mención
	Institución formadora
	Años de experiencia en docencia
	Años de experiencia en co-docencia
	Curso(s) en el(los) cual(es) se desarrolla co-docencia
	Tipos de NEE que se presentan en el aula (permanentes y/o transitorias)
	Asignatura en la cual desarrollan co-docencia

Nota: Elaboración propia

Tabla N°4: Ítem de Preguntas Abiertas

¿Qué dificultades enfrenta a la hora de planificar?
¿Qué dificultades enfrenta a la hora de implementar la co-docencia en aula?
¿Qué dificultades enfrenta al momento de evaluar los aprendizajes?

Nota: Elaboración propia

3.6.1. Validación del Instrumento

Para la realización de investigaciones en educación es importante contar con instrumentos confiables, pero también validados; existen varios tipos de validez y entre los de mayor uso están: validez de constructo, de criterio y contenido, éste último es el que se utilizará para nuestro trabajo.

Según Escobar y Cuervo (2008) la validez de contenido se establece en diferentes situaciones, siendo dos de las más frecuentes: a) el diseño de una prueba, y b) la validación de un instrumento que fue construido para una población diferente, pero que se adaptó mediante un procedimiento de traducción (equivalencia semántica). Hyrkäs, Appelqvist--Schmidlechner y Oksa (2003), citados por los mismos autores, plantean que es muy frecuente que instrumentos que ya han sido estandarizados en países de habla inglesa, sean utilizados en países de habla no inglesa, por lo cual se debe realizar el proceso de traducción, adaptación y estandarización del instrumento para dichos países. Estos procesos presentan dificultades importantes, ya que “la sola adaptación del instrumento no necesariamente genera una equivalencia cultural debido a las barreras del idioma, a significados culturales diferentes de un constructo particular o a una variedad de interpretaciones de un comportamiento observado basado en normas culturales” (p. 28).

Es por esto que se hace necesario validar dichos instrumentos en términos de su contenido, y es allí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben juzgar si eliminar ítems irrelevantes y/o modificar los ítems que lo requieran, como ocurre en el caso de expresiones idiomáticas. Ahora bien, llevar a cabo el análisis de los ítems que componen un instrumento dependerá de los objetivos que se pretenda al solicitar el apoyo de los jueces; incluso, pueden surgir algunas recomendaciones o sugerencias para mejorar la redacción o el contenido de los ítems que conforman el instrumento, las cuales deben ser consideradas para lograr una mejor definición del aspecto a evaluar.

Como referente metodológico para el proceso de validación se tomó la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), quienes definen la validez de contenido por juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29).

El juicio de expertos es una estrategia con amplias ventajas, Cabero y Llorente (2013) las resumen así:

(...) la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio (p. 14).

De esa forma, resulta relevante la elección de los jueces, por lo que es necesario dilucidar si se trata de personas conocedoras de la temática por su formación académica o su experiencia laboral. En este caso, se escogió a cinco expertos, todos con formación docente, quienes actualmente se desempeñan como profesores de pre y post grado.

Tabla N°5: Caracterización de Expertos

Myriam Díaz Yáñez	Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad Católica del Maule
Fabiola Faúndez Valdevenito	Analista profesional de Unidad de Evaluación Docente	Universidad de Talca
Pamela Jofré Bustos	Académica Escuela Pedagogía en Educación Especial	Universidad Católica del Maule
Manuel Macaya Monzalve	Director Escuela Pedagogía en Educación Especial	Universidad Católica del Maule
Juan Francisco Luciano Lagos	Académico Escuela Pedagogía en Educación Especial	Universidad Católica del Maule

Nota: Elaboración propia

Los pasos para la obtención de la validación consistieron, en primer lugar, seleccionar a los expertos, conocer su disposición y motivación frente al tema, luego entregar la carta de presentación del instrumento (Anexo N°2), presentando el propósito, los objetivos (general y específico), y finalmente la solicitud de su parecer en relación con la corrección formal y de contenido de los reactivos del caso. Posteriormente se les envió la planilla de validación (Anexo N°3), para que registraran su parecer y sugerencias. Finalmente, se recogieron todas las planillas y se analizaron las observaciones.

3.7 Técnica de Procesamiento de la Información

Para el procesamiento de la información se utilizó el análisis de contenido, técnica que según Andréu (1998) interpreta textos, ya sean escritos, grabados, u otra forma diferente, donde pueda existir registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, entre otros, en donde el denominador común es su "capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social" (p. 2).

Ruiz Olabuénaga (1999, citado por Bisquerra, 2009, p. 356) define el análisis de contenido como "una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un 'escenario de observación' o como 'el interlocutor de una entrevista' del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores".

En definitiva, es una técnica que se fundamenta en dos aspectos, uno, la existencia de un texto que contiene información, explícita o implícita, y dos, la interpretación que puede revelar el contenido de dicha información. En palabras de Piñuel (2002), el análisis de contenido revela la emergencia del sentido latente del texto. En este sentido, tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto.

Bisquerra (2009, p. 357) señala que el proceso de análisis se puede entender como "el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones". El mismo autor indica que la reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Esta idea resume el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. En nuestro caso, las categorías de contenido son: Cultura de Colaboración, Planificación, Implementación, Reflexión y/o Evaluación y Valoración de la Co-docencia.

Posteriormente, en la etapa de exposición de datos, toda la información se organiza y se sintetiza, de modo que permitan obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales.

Finalmente, llegamos a la etapa de extracción de conclusiones, aunque hay que tener presente que esta etapa está presente desde la recogida de datos, ya que “el investigador no se limita, únicamente, a registrar la información, sino que comporta una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos” (Bisquerra, 2009, p. 360), pues inicialmente, las conclusiones son abiertas y vagas, pero a lo largo del proceso de reducción y exposición de los datos estas conclusiones se van desarrollando, permitiendo, según el mismo autor, identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos.

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo se hará entrega de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a los profesores de educación especial y/o diferenciada que han desarrollado co-docencia en diferentes establecimientos educacionales de la comuna de Talca.

El análisis se realiza en base a las siguientes categorías de contenido: Cultura de Colaboración, Planificación, Implementación, Reflexión y/o Evaluación y Valoración de la Co-docencia.

Cabe destacar que todos los docentes trabajan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo transitorias (NEET), y seis de ellos lo realizan además con estudiantes permanentes (NEEP).

4.1. Dimensión de Cultura de Colaboración

Esta dimensión es la más amplia, y hace referencia a las relaciones, valores y creencias que configuran el cimiento sobre el cual se construyen las políticas y las prácticas de una escuela. Es así como la cultura y las políticas condicionan el desarrollo de determinadas prácticas en el aula, las cuales desde el punto de vista inclusivo debieran considerar las necesidades, conocimientos y experiencias de todos los miembros de la comunidad (Echeita, 2008).

Según el Índice de Inclusión (2000) la cultura se refiere, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Y los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Ainscow (2005, citado por Mique, Sabaté y Morón, 2014) afirma que una de las “palancas para el cambio” para desarrollar sistemas educativos más inclusivos es el hecho que el profesorado de un mismo centro pueda compartir claramente el concepto de inclusión. Cuando toda la comunidad educativa, llega a acuerdos sobre qué es la inclusión educativa y qué implica, facilitará que cada docente tenga la base que lo guiará hacia la reflexión de la propia práctica y el trabajo colaborativo.

Wilson, 1995 (citado en Barragán et al., 2010) define el trabajo colaborativo como “un proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta” (p. 50).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la primera dimensión, que consta de doce indicadores.

Tabla N°6: Resumen resultados Dimensión Cultura de Colaboración

Indicadores	N	R/V	A V	G	S
Las decisiones son tomadas en conjunto a la hora de asignar tareas y responsabilidades.	-	-	10%	60%	30%
Somos capaces de compartir ideas, información y materiales.	-	-	-	20%	80%
Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.	-	-	10%	20%	70%
Somos ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.	-	-	20%	40%	40%
Ambos/as somos percibidos/as por los estudiantes como sus profesores/as por igual.	10%	-	30%	30%	30%
Nos aseguramos que cada co-educador/a enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.	-	10%	20%	30%	40%
Compartimos responsabilidades en la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada.	10%	-	20%	40%	30%
Somos conscientes de lo que se está realizando en clase, aunque no estemos presentes.	-	-	20%	60%	20%
Comunicamos libremente nuestras opiniones.	-	-	-	10%	90%
Tenemos un proceso determinado para resolver nuestros desacuerdos y lo usamos cuando enfrentamos problemas y conflictos.	-	10%	-	50%	40%
Celebramos nuestras metas y éxitos.	-	-	10%	20%	70%
Disfrutamos con los estudiantes cuando co-educamos.	-	-	-	20%	80%

Nota: Elaboración propia

Según Louis & Wahlstrom (2011, citados por Aravena, 2016), la estrategia más poderosa para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela es crear una cultura colaborativa y colectivamente responsable. Lo colaborativo no sólo es una estrategia, supone un modo de interpretar el accionar, las relaciones y la toma de decisiones dentro de las organizaciones escolares.

Hoy en día, para alcanzar múltiples metas y desafíos en los establecimientos educacionales es necesario trabajar en equipo. Los docentes que trabajan de manera colaborativa, implícita y explícitamente, entienden el aprendizaje como un acto social. Esto porque se promueve el liderazgo distribuido, la discusión, el conflicto cognoscitivo, la evaluación y el proceso de toma de decisiones compartido.

La propuesta de dos profesores en una sala de clases, colaborando en igualdad, es decir, ambos en calidad de profesores principales, compartiendo iguales responsabilidades, puede resultar muy interesante, sin embargo, esta idea debe ser validada desde la cultura escolar y se debe fundamentar en el principio de colaboración entre dos docentes para lograr un objetivo común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distributivo de funciones y un sistema de creencias compartido.

Ahora bien, lo mencionado anteriormente no es tan simple, ya que, pese a que la gran mayoría siempre es capaz de comunicar libremente sus opiniones, compartir ideas y materiales, éstas no siempre son consideradas a la hora de tomar decisiones para asignar tareas y responsabilidades.

Aun cuando los docentes de educación especial valoran positivamente el trabajo que realizan en conjunto, indicando que disfrutan con los estudiantes cuando co-educan, y que, como equipo, identifican los recursos y talentos de cada co-educador, siendo capaces de celebrar sus metas y éxitos, no se evidencia una real colaboración. Pues solo el 40% los co-docentes señala que son un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para sus estudiantes. Asimismo, el 60% de los encuestados manifiesta que no es tan frecuente que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase. Y finalmente, un 40%, señala que Nunca o solo A veces, ambos docentes (profesor de aula regular y profesor de educación especial) son percibidos como iguales dentro del aula, es decir, continúa el marcado liderazgo del profesor regular.

Por otro lado, llama la atención que cuando se habla de adaptación curricular y enseñanza diferenciada, la responsabilidad recae en el profesor de educación especial, aun cuando el Decreto 83/2015 norma que el profesor de aula y/o de asignaturas deben diversificar el Currículo y los profesores de Educación Especial del PIE y Profesionales asistentes de la Educación deben trabajar en forma colaborativa y apoyar esa diversificación.

En síntesis, esta dimensión incide directamente en los principios y valores que configuran la ideología educativa que los miembros de la comunidad manejan y demuestran a través de su práctica, y estos mismos principios y valores son los que debiesen promover un trabajo colaborativo. Sin embargo, tras lo descrito se percibe que aún falta para lograr una cultura verdaderamente colaborativa e inclusiva, puesto que no ha sido posible la “internalización de un aprendizaje colaborativo” (Huertas y Rodríguez, 2006, citado en Jiménez, 2009, p. 100) que puede deberse sobre todo por la cultura individualista que tiene la profesión docente, o por el hecho de creerse juzgado si algún colega comparte el aula y hace algunas críticas constructivas.

4.2. Dimensión de Planificación

Esta dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza para el aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza.

Es importante que antes de iniciar el trabajo en las aulas se acuerden las funciones y tareas que corresponderán a cada miembro del equipo durante todo el proceso educativo, entendidas como “una red de compromisos horizontales entre los miembros del equipo” (Rodríguez, 2012). Para ello se deben considerar los talentos y conocimientos de cada integrante, de modo que cada uno pueda aportar desde su área de experticia.

La organización del trabajo conjunto puede ir desde el apoyo dentro del aula a un único alumno, pasando por el apoyo más amplio al alumnado mientras trabaja con una metodología de equipos cooperativos; o haciendo aportaciones puntuales en aquellos aspectos que un profesor domina más que el otro. En 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, citado en CPEIP, 2019, p.2), es decir, planificar colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando no solo por la actuación individual.

Tabla N°7: Resumen resultados Dimensión de Planificación

Indicadores	N	R/V	A V	G	S
Realizamos reuniones establecidas para planificar, discutir y reflexionar sobre nuestro trabajo.	-	-	-	30%	70%
Compartimos la responsabilidad de decidir qué enseñar.	-	10%	40%	30%	20%
Nos ponemos de acuerdo en los estándares del currículo con que hay que cumplir.	-	10%	10%	60%	20%
Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase, según las necesidades y beneficios para los estudiantes.	-	-	40%	40%	20%
Identificamos las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	-	-	-	20%	80%
Compartimos la responsabilidad para decidir cómo enseñar.	-	10%	40%	30%	20%
Compartimos la responsabilidad para decidir quién enseña en los distintos momentos de la clase.	10%	-	20%	40%	30%
Compartimos la responsabilidad de decidir cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	-	10%	20%	60%	10%

Nota: Elaboración propia

Es muy importante que al iniciar el proceso de co-docencia se garantice un horario para reunirse en forma periódica, y en este ámbito, el 70% de los encuestados señala que siempre realiza reuniones establecidas, mientras que 30% lo hace generalmente, lo que es un buen cumplimiento de este indicador, sin embargo, según en el resto de las respuestas se puede apreciar que la eficacia de éstas reuniones no es tal, ya entenderemos por qué.

Para efectos de la planificación, se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, mientras que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para efectos de lo anterior, Murawski y Dieker (2004, citados por Rodríguez, 2014, p. 223) recomiendan que las sesiones de planificación “se inicien discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán”.

En otras palabras, ambos docentes deben tomar las decisiones para organizar los distintos elementos que orienten el proceso educativo, pero al hablar de compartir la responsabilidad sobre qué y cómo enseñar, la mitad de los docentes encuestados indican que esto ocurre solo Rara vez o A veces. Algo similar ocurre cuando se habla de evaluar y decidir en quién enseña en los distintos momentos de la clase, solo un 30% y 10%, respectivamente, tienen incidencia Siempre.

Finalmente, en cuanto a los estándares del currículum que hay que cumplir y al enfoque de co-enseñanza que se usará en cada clase, solo el 20% responde que siempre es de mutuo acuerdo, lo que se traduce en un rol primario del profesor de educación regular en su calidad de profesor jefe o profesor de asignatura, y un rol secundario y específico del profesor de educación especial.

4.2.1 Dificultades en la Planificación

Por otro lado, cuando se les pregunta sobre las mayores dificultades que ellos visualizan a la hora de planificar, ellos responden lo siguiente:

Tabla N°8: Dificultades que presentan los docentes a la hora de planificar la co-docencia.

Tiempo: tenemos muy poco para abordar todas las actividades que queremos realizar, buscamos otras instancias durante nuestra jornada laboral para organizar el desarrollo de éstas o coordinar su realización.
Falta de recursos materiales: generalmente elaboramos nuestro propio material para ejecutar dentro del aula.
Espacio reducido para planificación: al ser un establecimiento con escasos recursos buscamos espacios para poder planificar nuestras clases en un ambiente propicio.
Tiempo: Se trata de aprovechar el tiempo asignado semanalmente para el proceso de planificación.
Cultura escolar: En un comienzo fue difícil implementar el PIE, lo que dificultaba el proceso de planificación, sin embargo, en base a perseverancia se ha logrado trabajar en conjunto y que los profesores se interioricen más al respecto del trabajo con NEE.
Recursos materiales: debido a que no hay recursos para cada estudiante, se debe acordar la forma de trabajo que permita la realización de la actividad (duplas, grupos, etc.)
La mayor dificultad es que el docente regular no respeta sus planificaciones, por lo que es necesario "improvisar" los objetivos para la semana correspondiente.
Nuestras complicaciones se relacionan con los tiempos destinados para coordinar ya que se topa con el horario de almuerzo de los niños, donde la educadora apoya.
La planificación previamente establecida por el docente de aula.

Nota: Elaboración propia

Al realizar un análisis de las respuestas, se pueden desprender distintas dificultades, sin embargo, la que más se destaca hace referencia a la falta de tiempo, pues los sujetos señalaron la existencia de escaso horario para el trabajo colaborativo, debiendo utilizar tiempo informal por causa de problemas de espacio y de coordinación de horas.

Si bien, la mayoría de las duplas de co-docente ha acordado un horario de trabajo semanal, este es utilizado de forma regular para otras actividades de carácter personal y/o actividades profesionales individuales, es por esto que la planificación se caracteriza por desarrollarse en espacios informales como, por ejemplo, dentro del aula, desayunos, almuerzos o conversaciones de pasillo, utilizando principalmente tres modalidades (Basualto, Durán, y Miranda, 2017): planificación presencial, antes de la clase (se encuentran de manera informal); planificación no presencial (a través de correo electrónico u otro medio); planificación "in-situ" (la educadora diferencial se entera al interior del aula lo que se va a trabajar).

4.3. Dimensión de Implementación

Hace referencia a la didáctica y evaluación, es decir, las actividades desarrolladas por los co-docentes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el Marco para la Buena Enseñanza, correspondiente al dominio C, en este ámbito adquiere gran relevancia las habilidades de los profesores para “organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes”. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. En este sentido el Ministerio de Educación recomienda la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje (MINEDUC, 2012) para organizar una enseñanza con variedad de actividades y estímulos, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizajes propuestos.

Dentro de esta Dimensión también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

Los resultados obtenidos en esta dimensión son los siguientes:

Tabla N°9: Resumen resultados Dimensión de Implementación

Indicadores	N	R/V	A V	G	S
Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza.	-	10%	20%	50%	20%
Implementamos eficazmente los enfoques de co-enseñanza que hemos planificado.	-	-	10%	50%	40%
Somos flexibles, hacemos cambios y adaptaciones según sea necesario durante una lección.	-	50%	20%	20%	10%
Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y coordinada.	-	-	10%	10%	80%

Nota: Elaboración propia

El 20% de los encuestados señala que Siempre utiliza variedad de enfoques de co-enseñanza, pudiendo ser de apoyo, paralela, complementaria y/o en equipo, mientras que un 20% y 10% señalan que esto ocurre Rara vez o A veces, respectivamente. Concerniente a esto, Rodríguez (2014), señala que lo más común en términos de enfoques de co-docencia es la de apoyo, en donde uno enseña y el otro circula y atiende las necesidades de los estudiantes. Basualto, Durán, y Miranda (2017) coinciden en esto, pues en su investigación relatan que mientras la profesora regular explica los contenidos a trabajar, la educadora diferencial se mueve por la sala reforzando de manera individual las indicaciones

entregadas por la profesora regular. Además, hace notar el uso de la palabra "intervención" para nombrar las acciones que realiza el profesor de educación especial en el aula regular. Esto se relaciona con el rol preponderante que tiene el profesor de educación regular dentro del aula común, frente a un rol secundario, complementario y más específico del profesor de educación especial.

En este sentido, el Ministerio de Educación en sus orientaciones declara que "la co-enseñanza puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella", pero que sin duda la más completa es aquella que se realiza en equipo, en donde la clave para el éxito es que los co-enseñantes impartan la clase simultáneamente. Ambos docentes lideran y se apoyan mutuamente en forma alternativa y se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes del curso. Ahora bien, es necesario mencionar que, aunque no se utilice variedad de estilos, los docentes señalan que Generalmente o Siempre se respeta el enfoque que se ha planificado previamente.

En cuanto a la responsabilidad sobre la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada, la mitad de los docentes de educación especial responden que Rara vez es compartida, pese a que el Decreto N°83 promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica, y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, e invita a todos los docentes a innovar en sus prácticas pedagógicas, para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta que "el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de búsqueda de caminos comunes que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades" (Parrilla, 2008, citado por MINEDUC, 2017), en otras palabras, la docencia compartida supone para el alumnado que la ayuda esté a disposición de todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para aquellos que la necesitan ocasionalmente; al mismo tiempo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados, pues no deben de salir a la sala de recursos.

Por otro lado, Rodríguez (2012) recalca que un aspecto crucial es tener acuerdo y claridad respecto a las normas de conducta y ser congruente en su aplicación, y en el margen de esto, el 80% de los docentes de educación especial responde que siempre están de acuerdo con los procedimientos y los aplican de forma conjunta y ordenada.

4.3.1. Dificultades en la Implementación de la Co-docencia

Tabla N°10: Dificultades que presentan los docentes a la hora de implementar la co-docencia al interior del aula.

El mal comportamiento de algunos estudiantes: una docente se debe encargar del desarrollo de la clase y la otra mantiene el orden, monitorea que pongan atención y escriban. Además, la falta de recursos en aula o fallas. (Proyector en mal estado, falta de parlantes).

Estudiantes con diversas NEE: Se planifica clases con metodología que abarque los diferentes estilos de aprendizajes.

Estudiantes disruptivos: se han generado estrategias en conjunto con convivencia escolar, inspectoría y departamento de psicología para abordar estos casos.

Desperfectos en recursos audiovisuales: Utilizamos, en su mayoría, material concreto dentro del aula.

Cambios sin aviso: Cambios de planificación (a pesar de haber coordinado) por parte de la profesora, por lo cual uno se debe adaptar y trabajar apoyando a los estudiantes (enfoque "de apoyo").

Muchas veces el docente de aula cambia las actividades que estaban planificadas por lo que nuevamente hay que improvisar en el tipo de apoyo.

Existen diversas necesidades en el aula por lo que tratamos de trabajar en grupos, distribuimos funciones y labores

La actitud negativa de los docentes frente a otro docente en aula.

Poco tiempo para realizar preparación de trabajo por lo anteriormente señalado, los resolvemos a través del uso de la tecnología, mensajería instantánea, correos electrónicos, entre otros.

No tenemos dificultades a la hora de implementar, ya que se respetan los acuerdos y los distintos roles al interior del aula.

Problemas conductuales de 1 o 2 niños dentro del aula. Provoca que la atención de una de las 2 profesionales se desvíe a ellos.

Atrasos en el horario de coordinación, como hay días que se suspenden estas reuniones, siendo flexible ante las situaciones adversas.

Dificultad para intercambiar ideas, siendo que estas van en beneficio de todos los estudiantes.

Nota: Elaboración propia

Las distintas dificultades visualizadas al momento de implementar la co-docencia, las que tienen mayor preponderancia tienen relación con, primero, problemas de conducta al interior del aula, lo que incide en que obligatoriamente uno de los docentes deberá “encargarse” de la clase, mientras el otro intenta mantener el orden.

Segundo, hacen referencia a los “cambios” que realiza el profesor de aula regular, sin respetar los acuerdos tomados en la planificación y sin previo aviso, esto tiene mucho que ver con la comunicación entre los docentes, Jiménez (2009) declara que para lograr un trabajo colaborativo es necesario favorecer los procesos de comunicación ya que “una comunicación interpersonal efectiva es vital para el desarrollo de cualquier tipo de tarea. Los grupos pueden tener modos de funcionamiento que faciliten o que obstaculicen la comunicación” (p. 101).

Murawski y Dieker (2004, citado por Rodríguez, 2012) recomiendan mantener una buena comunicación en todo momento, por ejemplo, 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.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, la implementación también tiene relación con la evaluación, pues ésta “debe formar parte intrínseca de la enseñanza y también del aprendizaje, y situarse en el centro dinamizador de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en la medida en que constituye otro proceso subyacente que forma parte de aquellos” (Castillo, S. y Cabrerizo, J., 2009, p.121).

En este marco, la evaluación educativa adquiere un carácter eminentemente formativo. La constante información que aporta, permite al profesor saber si sus actuaciones docentes han resultado eficaces, para, de no ser así, tener la oportunidad de modificar los aspectos que fueran necesarios de su práctica docente de tal modo que le sirva para orientar lo mejor que le sea posible al estudiante en su proceso de aprendizaje. Y frente a esto, las dificultades que los docentes visualizan son las siguientes:

4.3.2. Dificultades en la Evaluación de Aprendizajes

Tabla N°11: Dificultades que presentan los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes.

De acuerdo a sus diagnósticos, requieren un mayor tiempo en el desarrollo de las evaluaciones, algunos más que otros.

Los tiempos en la confección de la evaluación y elaboración de adecuaciones curriculares.

Diversidad de NEE: se adaptan evaluaciones en conjunto.

Elaboración de instrumento evaluativo: Generalmente, las horas de trabajo colaborativo se ocupan en diversas actividades como planificar y preparar material. Cuando no se alcanza a terminar la evaluación en conjunto, cada una lo realiza de manera particular y se revisa en conjunto para finalizarla.

Demanda de los estudiantes dentro del aula: Siempre ocurre que los estudiantes realizan muchas preguntas durante la evaluación, por esto, llegamos a estrategia para que se acostumbren a ser autónomos dentro del proceso y escuchar con atención instrucciones antes de realizar evaluaciones.

La única dificultad, es que los profesores ven la evaluación como la única etapa que no considera al co-docente. En cuanto a las adaptaciones, el co-docente es quién adapta el instrumento, sin embargo, el profesor(a) Básico(a) que no tuvo formación en NEE desconoce que el/ellas deben ser parte fundamental de la adaptación.

Generalmente el profesor de aula ya tiene definido el instrumento de evaluación que se utilizará, por lo que el apoyo radica más bien en el desarrollo de los items.

En el momento de evaluar cada una realiza sus protocolos, los cuales intentamos conversar y socializar, pero no siempre se realiza.

No todos los docentes envían sus evaluaciones para adecuarlas.

La actitud de los docentes frente a las evaluaciones diversificadas.

El establecimiento trabaja para el SIMCE, es por ello que el tipo de preguntas en las evaluaciones es en su mayoría de alternativas.

No se presentaban dificultades, ya que los procesos evaluativos se realizaron de acuerdo a lo planificado y calendarizado mensualmente y posterior a cada evaluación se realizaba retroalimentación para resolver dudas.

La profesora de aula es muy abierta a las sugerencias, y le gustan las evaluaciones prácticas lo que favorece el trabajo en equipo a la hora de evaluar, por lo que no hay dificultades.

No aprecio dificultad alguna al momento de evaluar aprendizajes, ya que el diagnóstico de los niños de este nivel es TEL.

Diferentes opiniones y puntos de vista al momento de evaluar en relación a las habilidades que presentan cada estudiante y la forma que se llevará a cabo.

Nota: Elaboración propia

Al analizar estas respuestas hay una clara fragmentación del proceso evaluativo, pues cuando se habla de evaluaciones diferenciadas o adecuación de instrumentos evaluativos, la tarea recae únicamente en el profesor de educación especial, lo cual no responde al planteamiento del Decreto 83/2015, en donde se señala que este asunto debe realizarse en conjunto:

El proceso de definición e implementación de adecuaciones debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica individual. (Según DS N°170/2009).

A modo de síntesis, todas las dificultades expuestas, a nivel de didáctica y evaluación se pueden relacionar con la disposición que el profesorado regular tiene hacia la idea de “compartir” su clase:

El modelo social dominante tiene su reflejo en el sistema educativo que a través del currículum y la organización de cada escuela favorece el individualismo, con cada vez menos espacio y tiempo para que el profesorado pueda tratar temas educativos de forma colectiva, sin espacio para el diálogo y la reflexión. También se debe señalar que la mayoría del profesorado no tiene experiencia vital en prácticas de trabajo cooperativo (Hills, I., 2011, p. 10)

Por este motivo es clave una actitud favorable hacia la persona que dará el apoyo (no verla como alguien que va a fiscalizar); también aceptar que “puede ser necesario variar aspectos de la metodología de trabajo para poder incluir en el aula con más éxito al profesor de apoyo y sentirse apoyado delante de los nuevos retos e inseguridades iniciales” (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2009, citados por Mique, Sabaté y Morón, 2014, p. 7).

4.4. Dimensión de Reflexión

La reflexión docente comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (MINEDUC, 2014).

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores, realizado generalmente por el equipo directivo o la unidad técnico-pedagógica, referida a la revisión de recursos de aprendizaje, evidencias de aprendizaje de los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas.

Pero este proceso también se puede llevar a cabo entre pares, y eso es precisamente lo que impulsa el trabajo colaborativo, con el propósito de identificar los aspectos facilitadores, pero también las barreras que no permiten una implementación exitosa de la co-docencia, y que, por tanto, los guiará en la reflexión sobre sus prácticas, elaboración de nuevas estrategias, y la toma de decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo compromisos de mejora.

Murawski y Dieker (2004, citado por Rodríguez, 2012) propone 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?

Tabla N°12: Resumen resultados Dimensión de Reflexión

Indicadores	N	R/V	A V	G	S
Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.	-	-	50%	40%	10%
Hacemos mejoras considerando lo que ocurre en la clase.	-	-	40%	30%	30%
Podemos evidenciar que los estudiantes aprenden cuando enseñamos en conjunto.	-	-	30%	50%	20%
Percibimos nuestro crecimiento al enseñar conjuntamente.	-	10%	-	50%	40%

Nota: Elaboración propia

La retroalimentación, es un proceso que contribuye a la mejora continua de los docentes, que requiere de la disposición del docente y de un contexto apropiado que fomente su crecimiento profesional, sin embargo, únicamente un 10% de los docentes señala que Siempre se retroalimentan sobre su desempeño en el aula.

Para realizar una reflexión efectiva es necesario establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación entre los co-docentes, que permita discutir sobre cómo se está llevando a cabo la clase y determinar qué cambios deben realizarse. A pesar de esto, no es una práctica establecida dentro de las duplas, ya que un 40% señala que solo A veces hacen mejoras considerando lo que ocurre en la clase, mientras que un 30% lo realiza Generalmente, y 30% lo hace Siempre.

Cuando los co-docentes se retroalimentan respecto de sus prácticas en el aula, van desarrollando progresivamente la práctica reflexiva; esto les permite comprender las consecuencias de sus acciones en los aprendizajes de sus estudiantes. En otras palabras, permite tomar conciencia de lo que sucede en el aula y tomar decisiones respecto de lo que tiene mayor sentido para que sus estudiantes logren los aprendizajes que se espera de ellos. Y en este sentido, llama la atención que al momento de preguntar sobre las evidencias de los aprendizajes cuando se enseña en conjunto, solo el 20% dice que siempre las evidencian.

Finalmente, el 40% de los encuestados respondieron que Siempre perciben su crecimiento al enseñar conjuntamente, mientras que el 50% lo realiza Generalmente, lo que se traduce en la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación (más educativa o psicopedagógica), favoreciendo la gestión del aula y el clima de trabajo.

4.5. Dimensión de Valoración de la Co-docencia

La docencia conjunta y consensuada en el aula no es fácil. Las primeras dificultades que se pueden detectar en los centros que quieren implementarla es la falta de conocimiento y reflexión sobre las ventajas que admite que el profesor de apoyo trabaje dentro del aula, en lugar de pensar en una intervención externa solo para un alumno o un pequeño grupo (Huguet, 2011).

Dentro de estas ventajas podemos encontrar la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación (más educativa o psicopedagógica) y el seguimiento de los alumnos; así como darse apoyo mutuo frente las dificultades favoreciendo la gestión del aula y el clima de trabajo. Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes que surgen a partir de esta discusión conjunta y constructiva que ofrece la docencia compartida, como modalidad de colaboración docente por excelencia, es el hecho de actuar como estrategia óptima para ayudar al profesorado a construir conocimiento (Miquel, 2006; Huguet, 2011). Así pues, la docencia compartida no la valoraremos sólo como una tipología de apoyo para el alumnado, sino también como fuente de aprendizaje para el profesorado que participa, y, por lo tanto, elemento básico para propiciar procesos de mejora en los establecimientos.

Tabla N°13: Resumen resultados Dimensión de Valoración de la Co-docencia

Indicadores	N	R/V	A V	G	S
Buscamos y disfrutamos de capacitación adicional para ser mejores co-educadores/as.	20%	-	50%	20%	10%
Somos mentores de aquellos que quisieran co-enseñar.	-	10%	50%	20%	20%
Comunicamos nuestras necesidades de apoyo logístico y de recursos para implementar las actividades planificadas	-	-	40%	40%	20%

Nota: Elaboración propia

Debido a los constantes cambios de nuestro país, destacando la reforma educativa es urgente la formación y actualización de los profesores. Muchos docentes se angustian por tener que incorporar nuevas estrategias, y más aún si se trata de compartir la clase con otro docente, pero este proceso ya no puede dar marcha atrás, se debe de enfrentar para ir evolucionando a los cambios constantes a los cuales nos enfrentamos en la educación.

Para esto, la capacitación es un proceso de vital importancia, sobre todo si hablamos de dar respuesta a todos los estudiantes, independiente de su diagnóstico. Sin embargo, solo un 10% de los docentes indica que Siempre buscan capacitación adicional para ser mejores co-educadores, y un 20% señala que Nunca lo realiza.

Por otro lado, Rodríguez (2014) señala que es importante que los equipos de gestión aprendan a detectar cuándo los equipos de co-enseñanza son exitosos y utilizarlos como mentores para otros equipos con un desempeño menor. En este sentido, un 20% de las respuestas apuntan a que Generalmente son mentores de aquellos que quisieran co-enseñar, mientras que un 20% lo son Siempre.

Finalmente, en términos logísticos, un 40% señala que solo A veces comunican sus necesidades de recursos y apoyo para implementar las actividades planificadas, otro 40% lo realiza Generalmente y un 20% lo hace Siempre.

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos”

Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Es urgente avanzar hacia sistemas y centros educativos más inclusivos, lo cual es un gran reto, pues para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad.

En este sentido, las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2003) éstas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela, que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Así mismo, se deben utilizar metodologías y estrategias que den respuestas a la diversidad en el aula, con propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de los estudiantes. Frente a esto, la co-docencia parece ser una buena alternativa, promovidas por las actuales normativas educacionales.

Bajo este contexto, y en relación a los objetivos de identificar prácticas, caracterizar equipos de trabajo y analizar el tipo de co-docencia que se desarrolla en algunos colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca, se puede señalar lo siguiente:

Los profesores de Educación Especial perciben una realidad que va desde un escaso trabajo colaborativo, limitado a una relación de consulta entre los docentes, a un trabajo colaborativo un poco más desarrollado, pero caracterizado por una delegación de tareas.

Del mismo modo, los sujetos describieron que no existe una distribución explícita de roles y responsabilidades, ni de comunicación entre los docentes, incluso entre aquellos que indicaron desarrollar un mayor trabajo colaborativo. Esto indica que el trabajo colaborativo se ha realizado de forma improvisada, sin una planificación de la co-enseñanza, focalizando la colaboración en solo algunos ámbitos de la gestión curricular.

La planificación del trabajo colaborativo es fundamental para una práctica adecuada de esta estrategia, por lo cual se debe garantizar la existencia de espacios para planificar la co-enseñanza, ya que, si bien el Ministerio ha declarado la obligación de asignar 3 horas de trabajo colaborativo a los profesores de aula regular, no hace referencia a esta misma obligatoriedad para los docentes especialistas.

Respecto al tipo de co-docencia, ocurre que generalmente el rol de dirigir la clase recae en el profesor regular, lo que favorece la percepción del profesor de educación especial como secundario frente al profesor regular, coincidiendo con lo planteado por Hughes & Murawski (2001, citador en Rodríguez, 2012). Este rol secundario se observa en la mayoría de las dimensiones estudiadas, como la planificación del aula común, la determinación de las estrategias y recursos didácticos, el manejo de la conducta y la evaluación. En cambio, se identificó un rol mayor del profesor de Educación Especial en aspectos tradicionalmente considerados como propios de la educación diferencial, correspondientes a la elaboración de las adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada. En conjunto, esto evidencia un rol del profesor de educación especial más cercano a un docente de apoyo que a un co-educador.

En general, la co-enseñanza es una estrategia posible de llevar a cabo en nuestra realidad, pero que requiere que las escuelas desarrollen un trabajo colaborativo y en equipo. Esto implica que deben ser consideradas las barreras culturales y sociales halladas en esta investigación. Además, hay que trabajar las actitudes y creencias personales desfavorables a la colaboración, y la falta de estrategias para resolver problemas en forma colaborativa entre los docentes. De manera especial se deben potenciar aquellos elementos facilitadores del trabajo colaborativo, partiendo por un mayor apoyo organizacional en cuanto a disponibilidad de tiempo, coordinación y orientación (Murawski & Dieker, 2004; Villa, Thousand & Nevin, 2008, citados por Rodríguez, 2012). En síntesis, el fomento de una cultura colaborativa.

Si tomamos esto último en consideración, ¿Cuáles son las competencias que requiere un docente para realizar co-docencia en el marco de la actual normativa educacional? Para responder a esta pregunta se proponen la siguiente matriz de competencias, basadas en Marco para la Buena Enseñanza y las necesidades descritas en estudio.

Tabla N°14: Propuesta de Matriz de Competencias Profesionales para el desarrollo de co-docencia en el aula.

Dominio	Área de Actuación	Competencias
Diseño	Caracterización de los estudiantes	Identificar características personales y académicas de los estudiantes para generar colaborativamente una respuesta adecuada a sus necesidades e intereses.
	Definición de los objetivos	Apoyar el proceso de planificación de la enseñanza para el aprendizaje a largo y mediano plazo, considerando una distribución equilibrada, secuenciada e integrada de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente, para preparar un proceso de enseñanza que desarrolle al máximo las habilidades, conocimientos y actitudes de todos los estudiantes. Formular metas y objetivos de aprendizaje junto al co-docente, de acuerdo a las características de todos los estudiantes, y el currículum vigente, para planificar de forma efectiva la enseñanza.
	Selección de medios y métodos	Orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán en el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), y llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes que presentan grandes dificultades. Promover estrategias diversificadas de enseñanza al interior del equipo de aula, considerando las características individuales y colectivas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE, para favorecer su participación y aprendizaje.
	Didáctica	Diseñar colaborativamente estrategias y experiencias de aprendizaje coherentes con los objetivos de aprendizaje considerando las distintas formas de aprender, para promover situaciones de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. Aplicar diversas estrategias de enseñanza para facilitar el desarrollo de distintos tipos de aprendizaje, respetando las diferencias individuales de los educandos.
Implementación	Preparación de Ambiente propicio para el aprendizaje.	Co-enseñar utilizando diversos enfoques para responder eficazmente a todas las necesidades educativas presentes al interior del aula. Establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, proporcionando a todos los alumnos oportunidades de participación, para crear un clima de respeto por las diferencias. Promover conjuntamente situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para

		<p>todos los alumnos, transmitiendo una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, para favorecer el desarrollo de la autonomía y perseverancia para realizar trabajos de calidad.</p> <p>Establecer coordinadamente normas de comportamiento que sean conocidas y comprensibles para todos los estudiantes, con el propósito de mantener una convivencia armónica.</p>
Evaluación	Planificación de la Evaluación	Planificar colaborativamente procesos de evaluación sistemáticos y pertinentes a la diversidad de estudiantes y sus contextos de aprendizaje, con el objeto de retroalimentar el proceso formativo.
	Selección de objetivos	Definir en conjunto los focos de observación de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y pertinentes a las características de todos los estudiantes del grupo, para Adaptar las actividades evaluativas de acuerdo a las evidencias que se recoge de los aprendizajes de los estudiantes, para que sean coherentes con el PACI.
	Selección de métodos y medios	Definir estrategias de evaluación diversificadas y contextualizadas, junto al equipo de aula, para registrar y evidenciar el aprendizaje de todos los estudiantes del curso. Diseñar colaborativamente instrumentos evaluativos integrales, cooperativos, sistemáticos que consideren la diversidad de todos los estudiantes, para que sean pertinentes a las formas que tienen de aprender y a sus contextos de aprendizaje.
	Retroalimentación	Analizar junto al equipo de aula, las fortalezas, necesidades, logros e intereses de los educandos de acuerdo con las metas y objetivos propuestos para retroalimentar el proceso formativo. Establecer de manera conjunta, instancias sistemáticas de reflexión y análisis de los antecedentes de evaluación para retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva formativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco para la Buena Enseñanza

Sería importante que esta propuesta fuera considerada en la preparación docente, pues este estudio ha confirmado la necesidad de revisar la formación actual de profesores en virtud de la exigencia de incrementar la colaboración entre profesionales, el trabajo interdisciplinario y especialmente la co-enseñanza.

Por otro lado, sería interesante investigar la implementación de la co-docencia entre una dupla de docentes de la misma área, es decir, aquí hemos planteado un análisis profundo de un trabajo colaborativo entre un profesor de aula regular y uno de Educación Especial, en donde claramente se hace diferencia tanto dentro, como fuera del aula, pero ¿qué ocurriría si la co-enseñanza la realizan profesores que comparten una misma disciplina?, ¿se presentarías las mismas dificultades en las distintas dimensiones?.

5.2. Recomendaciones

Del análisis que se realizó a las respuestas de las preguntas abiertas, resaltan elementos sociales que se han podido desprender desde la percepción de los sujetos. La persistencia de concepciones culturales desfavorables para la co-enseñanza, la visión separada entre la educación especial y regular, la cultura de trabajo pedagógico aislado, y el problema de cohesión social al interior de las escuelas. Las cuales indican que estos aspectos deben considerarse al momento de diseñar e implementar políticas públicas en educación, de manera de promover no sólo cambios en las prácticas, sino también en la formación de los docentes, lo cual intervendría directamente en la cultura de las escuelas y en las relaciones sociales que se desarrollan al interior de éstas.

Morril (2014, citado en Obando, 2016) describió su propia experiencia en la co-docencia y la describió como un “matrimonio”, si lo pensamos, es muy necesaria la interrelación entre los docentes, más allá de lo técnico; de ahí la importancia de “la comunicación, forjamiento de un vínculo que requiere tiempo, no solo con los estudiantes, sino también como pareja, dado que la colaboración implica un trato de respeto y valoración entre los involucrados” (Obando, 2016, p.99).

Considerando esto, la recomendación es crear instancias formativas a nivel de colegio, para trabajar las habilidades que están a la base de los procesos colaborativos. El Ministerio de Educación (2013) propone trabajar, por ejemplo, la interacción cara a cara, en ésta, los co-enseñantes toman decisiones que influirán en su desempeño, como, por ejemplo, acordar la frecuencia de las reuniones, cuándo es pertinente la participación de otros, así como las formas de comunicar información entre ellos, cuando no es posible realizar reuniones.

La Interdependencia positiva, es otro aspecto muy importante dentro la co-enseñanza, pues implica reconocer que ningún profesional puede responder solo a la diversidad de necesidades pueden presentar los estudiantes.

Habilidades interpersonales, considera los componentes verbales y no verbales referidos a la confianza, manejo de conflictos y solución creativa de problemas. Las asociaciones eficaces de co-enseñantes incentivan a cada integrante a mejorar sus habilidades sociales mediante la retroalimentación y el estímulo recíproco.

Evaluación del progreso, se refiere a contar con procedimientos permanentes de indagación sobre los éxitos y desafíos del equipo de aula. Los co-enseñantes se chequean entre sí para determinar:

Y finalmente, la responsabilidad Individual, la cual es el motor del equipo de aula, pues se basa en la transmisión real de habilidades y conocimientos por cada co-enseñante, reconociendo la importancia de las acciones de cada uno de los involucrados, además implica darse tiempo para evaluar el desempeño personal.

5.3. Limitaciones del Estudio

La mayor limitación tiene relación con limitaciones propias de un estudio cualitativo en términos de representatividad de la muestra y generalización de los resultados, ya que hubiese sido ideal contar mayor número de participantes.

Por otro lado, dada la contingencia de nuestro país, relacionado, en primera instancia con la revolución social, y luego por el Covid-19, la aplicación del instrumento se tuvo que realizar en línea, y muchas veces las respuestas de los participantes no apuntaban a lo que realmente se estaba preguntando, sobre todo en lo que respecta a las preguntas abiertas. En este sentido, habría sido más beneficioso una entrevista mixta, y así haber realizado mediación cuando fuere necesario.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ainscow, M., Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Andréu, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 02 de abril de 2020 de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110.
- Aravena, F. (2016). El primer paso para crear Culturas Colaborativas. *Líderes Educativos*. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/12/Lideres-Educativos-Practicas-de-Liderazgo-III.pdf>
- Barragán, A., Aguinaga, P. y Ávila, C. (2010). El trabajo colaborativo y la Inclusión social. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 2 (1), 48-59.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), p.11-22.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. y Cabrerizo. (2009), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid: Pearson.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 19-29.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos: una Aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallego, C. (2001). *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: Proceso de creación y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. España.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hills, I. (2011). Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. *Cuaderno de Educación. Universidad Alberto Hurtado*, 14, 1-19.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 81-94.
- Jimenez, K. (2009). *Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en <http://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Decreto Supremo No 170/09: Trabajo colaborativo y codocencia. Recuperado el 24 de octubre de 2019. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/>
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar (PIE). Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile (2015) Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en <http://bcn.cl/1uv1u>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto n°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular Para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación parvularia y Educación básica. Recuperado el 24 de octubre de 2019. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación básica, en el marco del decreto 83/2015. Recuperado el 23 de mayo de 2020. Disponible en https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-
- Ministerio de Educación de Chile (2019). [Base de datos]. Directorio PIE Web 2019. Recuperado el 22 de marzo de 2020. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Recuperado el 23 de marzo de 2019. Disponible en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/trabajo-colaborativo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (1990). Decreto 490: Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en <http://bcn.cl/1vggp>
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2008). Promulga la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Recuperado el 24 de octubre de 2019. Disponible en <http://bcn.cl/1uwna>
- Mique, E., Sabaté, M. y Morón, M. (2014) La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. *Congreso Barcelona Inclusiva 2014*. Barcelona.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 27-44.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2012) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35 (1), 227-232.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla.
- Pincheira, J. y Otondo, M. (2016). Habilidades de co-docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 29 (15), 95-108.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los Paradigmas de Investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Robledo, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J. (2004). *Paradigma y modelos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Fundación universitario Luis Amigó.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. Trabajo de Grado de Magíster. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío. Chillán. Chile.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 219-233.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Trabajo de Grado de Magíster. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío. Chillán. Chile.
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7-13.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. XV, 43, 80.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *En Revista de Educación*. Número Extraordinario. 45-73.
- Obando, Castillo. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107.

ANEXOS

Anexo N°1: Instrumento de auto-evaluación de Co-docencia

Autoevaluación de la Co-Docencia

Estimados Docentes: el propósito de la siguiente evaluación es Identificar prácticas de co-docencia, desarrolladas en establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talca que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE).

Para ello es necesario que piense en su realidad como codocente eligiendo a uno de los profesores de aula con los cuales realiza co-docencia, luego lea cuidadosamente las indicaciones y responda de forma honesta. La información entregada por usted es anónima y confidencial, y será utilizada únicamente para fines académicos.

I. Identificación del equipo de aula

Instrucciones: Complete en el recuadro correspondiente, la información requerida en cada caso.

I. Codocente

Título Profesional:	
Mención:	
Institución formadora:	
Años de experiencia en docencia:	
Años de experiencia en co-docencia:	

Curso(s) en el(los) cual(es) desarrollan co-docencia:	
Tipos de NEE que se presentan en el aula (permanentes y/o transitorias):	
Asignatura en la cual desarrollan co-docencia:	

II. Escala de autoevaluación de co-enseñanza (Traducida y adaptada de la escala "Are We Really Co-Teachers", Villa et. al, 2008)

Instrucciones: Marque en cada caso con una "X" el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	A veces	Generalmente	Siempre

En nuestro equipo de co-enseñanza:

Cultura de Colaboración					
1. Las decisiones son tomadas en conjunto a la hora de asignar tareas y responsabilidades.	1	2	3	4	5

2. Somos capaces de compartir ideas, información y materiales.	1	2	3	4	5
3. Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.	1	2	3	4	5
4. Somos ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.	1	2	3	4	5
5. Ambos/as somos percibidos/as por los estudiantes como sus profesores/as por igual.	1	2	3	4	5
6. Nos aseguramos que cada co-educador/a enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.	1	2	3	4	5
7. Compartimos responsabilidades en la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada.	1	2	3	4	5
8. Somos conscientes de lo que se está realizando en clase, aunque no estemos presentes.	1	2	3	4	5
9. Comunicamos libremente nuestras opiniones.	1	2	3	4	5
10. Tenemos un proceso determinado para resolver nuestros desacuerdos y lo usamos cuando enfrentamos problemas y conflictos.	1	2	3	4	5
11. Celebramos nuestras metas y éxitos.	1	2	3	4	5
12. Disfrutamos con los estudiantes cuando co-educamos.	1	2	3	4	5
Planificación					
13. Realizamos reuniones establecidas para planificar, discutir y reflexionar sobre nuestro trabajo.	1	2	3	4	5
14. Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.	1	2	3	4	5
15. Nos ponemos de acuerdo en los estándares del currículo con que hay que cumplir.	1	2	3	4	5
16. Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase, según las necesidades y beneficios para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17. Identificamos las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
18. Compartimos la responsabilidad para decidir cómo enseñar.	1	2	3	4	5
19. Compartimos la responsabilidad para decidir quién enseña en los distintos momentos de la clase.	1	2	3	4	5
20. Compartimos la responsabilidad de decidir cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Implementación					
21. Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).	1	2	3	4	5
22. Implementamos eficazmente los enfoques de co-enseñanza que hemos planificado.	1	2	3	4	5

23. Somos flexibles, hacemos cambios y adaptaciones según sea necesario durante una lección.	1	2	3	4	5
24. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y coordinada.	1	2	3	4	5
Reflexión					
25. Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.	1	2	3	4	5
26. Hacemos mejoras considerando lo que ocurre en la clase.	1	2	3	4	5
27. Podemos evidenciar que los estudiantes aprenden cuando enseñamos en conjunto.	1	2	3	4	5
28. Percibimos nuestro crecimiento al enseñar conjuntamente.	1	2	3	4	5
Valoración de la co-docencia					
29. Buscamos y disfrutamos de capacitación adicional para ser mejores co-educadores/as.	1	2	3	4	5
30. Somos mentores de aquellos que quisieran co-enseñar.	1	2	3	4	5
31. Comunicamos nuestras necesidades de apoyo logístico y de recursos para implementar las actividades planificadas	1	2	3	4	5

III. Preguntas abiertas

Instrucciones: Responda en el espacio disponible las preguntas planteadas.

¿Señale algunas dificultades a que se enfrentan al **planificar**?

--

¿Señale algunas dificultades para **implementar** co-docencia en aula?

--

¿Señale algunas dificultades para **evaluar** los aprendizajes?

--

Anexo N°2: Carta de Presentación para la Validación del Instrumento



TALCA, noviembre 22 de 2019.-

Ph.D.
Manuel Monzalve Macaya
Director de Escuela de Educación Especial
Universidad Católica del Maule

De mi consideración:
Estimado/a Profesor/a:

Me permito dirigirme a Usted con el propósito de solicitar su colaboración para el desarrollo del Trabajo de Graduación que debo llevar a cabo como parte de las actividades curriculares obligatorias del Magister en Educación Basada en Competencias que estoy cursando en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca.

El mencionado Trabajo de Graduación lleva por título "Propuesta de Matriz de Competencias Profesionales para el Desarrollo de Co-docencia, en Establecimientos Educativos Particulares Subvencionados de la Comuna de Talca" y tiene por objetivo "Establecer una matriz de competencias profesionales para el diseño, implementación y evaluación de actividades curriculares y pedagógicas de codocencia, en establecimientos educativos particulares subvencionados de la comuna de Talca en el sistema escolar de la Región del Maule". El Trabajo de Graduación está siendo Patrocinado por el Profesor Dr. Jorge Alarcón Leiva.

Su colaboración específica, se traduce en solicitar su Juicio Experto para validar el Instrumento de Autoevaluación de Co-Docencia que el adjunto. Para recoger su Juicio Experto, le solicito que por favor lea cada ítem del Instrumento e indique en el lugar respectivo su parecer en relación con la corrección formal y de contenido del reactivo del caso.

Dado mi plan de trabajo, le pido me haga llegar sus observaciones, correcciones y comentarios en un plazo no superior a 15 días, a través de este mismo medio.

Agradezco de antemano su tiempo y dedicación.

Lesly Gutiérrez Arias
Profesora de Educación Especial y Diferenciada
Candidata a Magister Educación Basada en Competencias
Universidad de Talca

Anexo N°3: Pauta de Validación del Instrumento

Autoevaluación de la Co-Docencia

Estimados Docentes: el propósito de la siguiente evaluación es Identificar prácticas de co-docencia, desarrolladas en establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talca que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE).

Lean cuidadosamente las indicaciones y respondan de forma honesta. La información entregada por ustedes es anónima y confidencial, y será utilizada únicamente para fines académicos.

IV. Identificación del equipo de aula

Instrucciones: Complete en el recuadro correspondiente, la información requerida en cada caso.

I.II. Codocente

Título:	
Mención:	
Institución formadora:	
Años de experiencia:	
Años de experiencia en co-docencia:	

Curso(s) en el(los) cual(es) se desarrolla co-docencia:	
Tipos de NEE que se presentan en el aula (permanentes y/o transitorias):	

V. Escala de autoevaluación de co-enseñanza (Traducida y adaptada de la escala "Are We Really Co-Teachers", Villa et. al, 2008)

Instrucciones: Marque en cada caso con una "X" el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	A veces	Generalmente	Siempre

En nuestro equipo de co-enseñanza:

Cultura de Colaboración					
1. Las decisiones son tomadas en conjunto a la hora de asignar tareas y responsabilidades.	1	2	3	4	5
2. Compartimos ideas, información y materiales.	1	2	3	4	5
3. Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.	1	2	3	4	5

4. Somos ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.	1	2	3	4	5
5. Ambos/as somos percibidos/as por los estudiantes como sus profesores/as por igual.	1	2	3	4	5
6. Nos aseguramos que cada co-educador/a enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.	1	2	3	4	5
7. Compartimos responsabilidades en la adaptación curricular y la enseñanza diferenciada.	1	2	3	4	5
8. Somos conscientes de lo que se está realizando en clase, aunque no estemos presentes.	1	2	3	4	5
9. Comunicamos libremente nuestras opiniones.	1	2	3	4	5
10. Tenemos un proceso determinado para resolver nuestros desacuerdos y lo usamos cuando enfrentamos problemas y conflictos.	1	2	3	4	5
11. Celebramos nuestras metas y éxitos.	1	2	3	4	5
12. Disfrutamos con los estudiantes cuando co-enseñamos.	1	2	3	4	5
Planificación					
13. Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar sobre nuestro trabajo.	1	2	3	4	5
14. Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.	1	2	3	4	5
15. Nos ponemos de acuerdo en los estándares del currículo con que hay que cumplir.	1	2	3	4	5
16. Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase, según las necesidades y beneficios para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17. Identificamos las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
18. Compartimos la responsabilidad para decidir cómo enseñar.	1	2	3	4	5
19. Compartimos la responsabilidad para decidir quién enseña en los distintos momentos de la clase.	1	2	3	4	5
20. Compartimos la responsabilidad de decidir cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Implementación					
21. Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).	1	2	3	4	5
22. Implementamos eficazmente los enfoques de co-enseñanza que hemos planificado.	1	2	3	4	5
23. Somos flexibles y hacemos cambios según sea necesario durante una lección.	1	2	3	4	5
24. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y coordinada.	1	2	3	4	5

Reflexión					
25. Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.	1	2	3	4	5
26. Hacemos mejoras considerando lo que ocurre en la clase.	1	2	3	4	5
27. Podemos evidenciar que los estudiantes aprenden cuando enseñamos en conjunto.	1	2	3	4	5
28. Percibimos nuestro crecimiento al enseñar conjuntamente.	1	2	3	4	5
Valoración de la co-docencia					
29. Buscamos y disfrutamos de capacitación adicional para ser mejores co-educadores/as.	1	2	3	4	5
30. Somos mentores de aquellos que quisieran co-enseñar.	1	2	3	4	5
31. Comunicamos nuestras necesidades de apoyo logístico y de recursos para implementar las actividades planificadas	1	2	3	4	5

VI. Preguntas abiertas

Instrucciones: Responda en el espacio disponible las preguntas planteadas.

Señale tres dificultades a que se enfrentan al planificar y describa cómo las abordan.

Señale tres dificultades a las que se enfrentan a la hora de implementar co-docencia en aula y describa cómo las resuelven.

Señale tres dificultades a las que se enfrentan a la hora de evaluar los aprendizajes y describa cómo las resuelven.

Registro de validación

I. Identificación

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

II. Escala de autoevaluación de co-enseñanza

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

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

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

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “ <i>Reflexión</i> ”

Indique su parecer y sugerencias de corrección en relación a aspectos formales y de contenido del apartado de “ <i>Valoración de la codocencia</i> ”

III. Preguntas abiertas

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

IV. Síntesis

Indique su parecer general del instrumento.