

PRÁCTICAS CO-DOCENTES: UNA EXPERIENCIA SITUADA



**Una perspectiva situada de las prácticas co-docentes: La experiencia de una dupla
en el marco de un Programa de Integración Escolar**

Pablo Basualto, Camila Durán, Pablo Miranda
Profesora guía: Carolina Urbina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Escuela de Psicología

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo

Resumen: En el marco de la política educacional chilena que busca la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas regulares, la presente investigación analizó las prácticas co-docentes que desarrolla un educador diferencial y un profesor regular a través del acompañamiento de una dupla co-docente en el contexto del Programa de Integración Escolar en una escuela municipal de la V región. La investigación llevada a cabo corresponde a un estudio de caso, para el cual se implementaron como técnicas de producción de información la revisión documental, observaciones y entrevistas. Paralelamente el proceso de análisis se ha desarrollado utilizando el análisis de contenido a través del método de comparación constante.

Del proceso de análisis emergen 13 categorías que fueron organizadas en tres niveles que permitieron describir el proceso de planificación, aplicación y evaluación del trabajo co-docente, la forma en que los docentes organizan sus actividades y su relación con el contexto escolar y deducir elementos facilitadores y barreras de dichas prácticas.

Los resultados de la investigación sugieren que la dupla ha podido desarrollar estrategias de trabajo co-docente bajo la modalidad de apoyo, sin embargo, se hace necesario superar las barreras del contexto educacional descrito para consolidar la dupla co-docente.

Palabras clave: prácticas, co-enseñanza, trabajo colaborativo, educación inclusiva, programas de integración escolar

A positioned perspective of co-teaching practices: The experience of a couple within the context of an Educational Integration Program

Abstract: In the context of the Chilean educational policy that aims to achieve the inclusion of all students in regular schools, the current research analyzed the co-teachers practices carried out by a differential educator and a regular teacher, through co-teachers accompaniment within the School Integration Program of a municipal school of the V region. The research conducted corresponds to a case study, for which techniques were applied such as documentation, observations and interviews. Alongside the process, the analysis has been done using content analysis through the constant comparative method. From the analysis process, emerge thirteen categories, which were organized in three levels that allow to describe the planning process, application and evaluation of co-teaching practices, describe the way teachers organize their activities and their relation with the school context and deduce possibilities and barriers of such practices.

The research results suggest that the co-teachers has been able to develop strategies of co-teaching practices under the support mode, however, it is necessary to overcome contextual barriers to consolidate a educational context to achieve co-teaching partnership.

Keywords: practices, co-teaching, collaborative work, inclusive education, educational integration program.

Durante las últimas décadas y con la finalidad de dar respuesta al problema de la inclusión escolar, se han introducido los Programas de Integración Escolar (PIE) en las escuelas regulares.

En el año 2003 se da origen a la Ley 20.201, que además de especificar las regulaciones sobre la subvención escolar preferencial propone la elaboración de un reglamento que se materializa en el decreto supremo N° 170/09 del año 2009 (Marfán et al., 2013), que establece los criterios técnicos respecto a la definición de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a los diagnósticos de los estudiantes para su postulación y aceptación en los PIE.

Por otra parte, el decreto también entrega una normativa referida al uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar para poder atender de manera específica a cada estudiante según su individualidad (Ministerio de educación, Decreto supremo N° 170/09 “Orientaciones técnicas para PIE”, 2012), promoviendo entre ellas el trabajo colaborativo y más específicamente la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación, marcando y estableciendo tres momentos de colaboración: antes, durante y después de la clase, lo cual implica planificar, trabajar en equipo durante la clase y evaluar en conjunto (MINEDUC, 2012). En este aspecto, la inclusión es un concepto que puede ser abarcado desde distintas perspectivas, donde en el ámbito social y educativo podría construirse sobre la metáfora de estar “dentro y fuera”(García, 2003, en Echeita, 2007). Así, también existe lo conocido como “sistema binario” donde existen políticas paralelas de integración y segregación separadas (Pijl y Meijer, 1991, en Ainscow, 2001b), donde los sujetos no logran ingresar y desarrollarse en los espacios educativos regulares, pudiendo estar dentro del sistema pero al margen del mismo.

De esta forma es común que se homologuen los conceptos de integración e inclusión, sin embargo, la inclusión es un concepto más amplio y de distinta naturaleza al de la integración. Mientras en la perspectiva de la integración se busca que los estudiantes se puedan adaptar a la educación disponible, desde la inclusión, las acciones se orientarán a transformar los sistemas educativos, las políticas y culturas, incluyendo las prácticas de las escuelas para que puedan acoger a todos y dar respuesta a sus múltiples necesidades de aprendizaje (Blanco, 2011). En este sentido la Declaración de Salamanca representa el punto de inicio para avanzar en una política educacional inclusiva al reconocer la individualidad de cada niño y la tarea de las escuelas ordinarias de satisfacer sus necesidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, 1994).

La inclusión, entonces, se reconoce como un proceso en movimiento constante y no un estado definitivo, que busca dar e incrementar la capacidad de respuesta de la escuela a la amplia diversidad de sus alumnos, implicando una tarea subversiva y transformadora constante de hacer escuela, distinta al concepto de asimilación propio del paradigma integrador (Ainscow, 2001a). Por lo tanto, implica la participación de los alumnos, padres, apoderados, profesores y distintos actores educativos en las diferentes instancias y espacios de las escuelas (Booth y Ainscow, 1998, en Ainscow, 2001a).

Echeita (2007) plantea que los sistemas educativos en sí mismos son la primera fuente de exclusión social, ya sea por mecanismos explícitos o implícitos, por lo que la mayor paradoja se produce por el hecho de que al mismo tiempo que la escuela se reconoce como factor de exclusión social, es la institución clave para desarrollar la inclusión.

Es por esta razón, que al entender la inclusión educativa como un proceso en continuo cambio, innovación y mejora, se deben concentrar los esfuerzos en reconocer las barreras y los facilitadores (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2011), que condicionan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. A fin

de cuentas, las políticas educativas se materializan en las propias aulas donde los profesores son políticos mediante el acto de interpretar las exigencias externas al momento de interactuar con sus alumnos en la intimidad de sus aulas a la luz de la cultura que envuelve y en la cual se desarrolla la comunidad educativa (Fulcher, 1989, en Ainscow, 2001a).

En el contexto de esta investigación, que trabaja en el marco del PIE, se hace necesario utilizar el concepto de NEE, debido a que es ampliamente utilizado en el contexto educativo y se hace referencia a dicho concepto en las indicaciones proporcionadas por el decreto N° 170/09. Sin embargo y en concordancia con la perspectiva inclusiva que guía nuestra investigación, las NEE se entenderán como necesidades individuales o diversas que pueden presentar los alumnos en relación al contexto en el cual se desenvuelven, en el sentido de que la perspectiva inclusiva propone que no habría una división clara y exacta entre los estudiantes diagnosticados con NEE y los que no, sino que solamente una serie de necesidades individuales insertadas en un conjunto único y diverso (Ainscow, 2001b).

De este modo, al centrarse las NEE en la individualidad de cada alumno, podría existir una limitación de las respuestas para favorecer su desarrollo y sus oportunidades de aprendizaje por cuanto se producirían intervenciones individualizadas en razón de que el niño logre adaptarse y desarrollar las tareas del currículo establecido, favoreciendo de paso el mantenimiento del statu quo por cuanto obstaculiza la mejora general en la escuela (Ainscow, 2001b).

Por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva se pone en entredicho el concepto de las NEE y no se piensa tan solo en las necesidades individuales que podrían presentar los alumnos en el aula, sino en ver la interacción de estos con otros elementos de la escuela, transformándose la cuestión en un problema de mejora escolar general. Hart (1992, en Ainscow, 2001a), plantea que los alumnos que presentan dificultades para su desarrollo a través del currículo establecido, son quienes proporcionan al establecimiento información sobre las consecuencias de las estructuras vigentes de la clase, por lo que dichas dificultades pueden leerse como ideas sobre las posibilidades de desarrollo que la escuela puede generar en un ambiente de cooperación (Ainscow, 2001b).

Para el desarrollo de esta mirada inclusiva en las escuelas resulta fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Johnston (2000, en Echeita, 2007) plantea que la colaboración requiere paridad, reciprocidad y capacidad para compartir, en el marco de una comunicación abierta que permita negociar las diferencias en las formas en que desarrollan fines compartidos.

En este contexto, algunos estudios destacan los beneficios del trabajo co-docente entre los educadores regulares y educadores diferenciales (Cook & Friend, 1995; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997; Murawski & Dieker, 2004; Pratt, 2014; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Strogilos & Stefanidis, 2015) como una buena estrategia para abordar la compleja tarea de responder a la diversidad.

De esta manera, los beneficios de la co-docencia se presentan tanto para los estudiantes como para los profesores que co-educan (Scruggs et al., 2007). Así, para el primer grupo destaca la diversificación de la enseñanza, al ser dos profesores que comparten el desarrollo de la clase, lográndose también una mayor exposición e intensificación de los contenidos de los programas curriculares de las escuelas (Cook & Friend, 1995). Al mismo tiempo implica un ahorro de tiempo al eliminar el movimiento desde un aula regular a un aula de recursos especiales y viceversa, y suprimir la falta de coherencia que podría existir entre dos profesores que trabajan los mismos contenidos de manera separada. Por otra parte se favorece una mayor cooperación entre los alumnos (Scruggs et al., 2007) y beneficios académicos relacionados a un mayor contacto entre estudiantes

y profesores (Luckner, 1999; Pugach & Wesson 1995; Rice & Zigmond, 2000; Yoder, 2000; en Scruggs et al. 2007); sin embargo, las investigaciones no parece ser concluyente en términos de una mejora clara en lo académico y en el comportamiento, (Scruggs et al., 2007; Strogilos & Stefanidis, 2015), por lo que se propone manejar las expectativas en torno a esta temática y se propone la planificación de las clases como un momento importante para manejar cualquier eventualidad.

En relación a los docentes, los beneficios se relacionan con la posibilidad de tener mayor apoyo a nivel profesional (Cook & Friend, 1995), pudiendo compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza y recibir retroalimentación continua de su quehacer profesional (Strogilos & Stefanidis, 2015), generando así mismo otras posibilidades al compartir con otros profesionales diferentes estrategias para responder a la diversidad.

Ahora bien, para los propósitos de esta investigación entenderemos la co-docencia como la interacción entre un profesor regular y un educador diferencial que participan en una toma de decisiones compartida en pos de alcanzar un objetivo común y educar en un mismo espacio a través de las mismas estrategias a todos los estudiantes de la clase (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015).

Como toda interacción entre dos o más seres humanos, la co-docencia requiere de habilidades individuales como la comunicación interpersonal, resolución de conflictos y formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Scruggs et al., 2007; Pratt, 2014), pero además también requiere de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015), que promuevan y permitan el trabajo colaborativo entregando facilidades para la planificación y la adecuación curricular necesaria. Así, la co-docencia es una propuesta de trabajo que invita a los docentes a compartir y modificar todos los ámbitos de su trabajo: Responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, la planificación y evaluación y las rutinas de clase (Cook & Friend, 1995), lo que implica crear niveles de confianza que permiten comparar la co-docencia con un matrimonio profesional (Cook & Friend, 1995; Kohler-Evans, 2006; Luckner, 1999, Rice & Zigmond, 2000, Frisk, 2004, y Buckley, 2005, en Scruggs et al., 2007).

El matrimonio profesional, entonces, se considera como uno de los principales beneficios del trabajo co-docente, mientras que al mismo tiempo también se configura como una de las mayores dificultades para su implementación en las escuelas.

En relación a esto último, en Chile (Marfán et al., 2013) y otros países como Estados Unidos, Inglaterra o Grecia (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015) se reconoce el aislamiento de la profesión docente como una característica propia del estamento, por lo que el trabajo colaborativo con un otro podría presentar dificultades.

Pratt (2014) plantea un modelo para comprender la conformación de dupla dentro del trabajo co-docente como un proceso que se desarrolla en tres fases: iniciación, giro simbiótico y realización de la dupla.

La primera fase está determinada por la forma en que la dupla inicia su trabajo, sea de manera voluntaria o por requerimiento de la dirección del establecimiento, donde los participantes se sienten expectantes en relación al trabajo a realizar, pasando desde la indecisión hasta la preparación, tratando de anticipar lo que vendrá.

La segunda fase corresponde a un estado recursivo en donde los docentes (a) tantean el terreno, (b) construyen la relación y (c) reflexionan para mejorar.

La tercera fase corresponde a un estado de realización para los docentes y la dupla, a la vez que se siente activamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 1 se presenta el esquema del modelo desarrollado por Pratt (2014) acerca de las fases para la conformación de dupla.

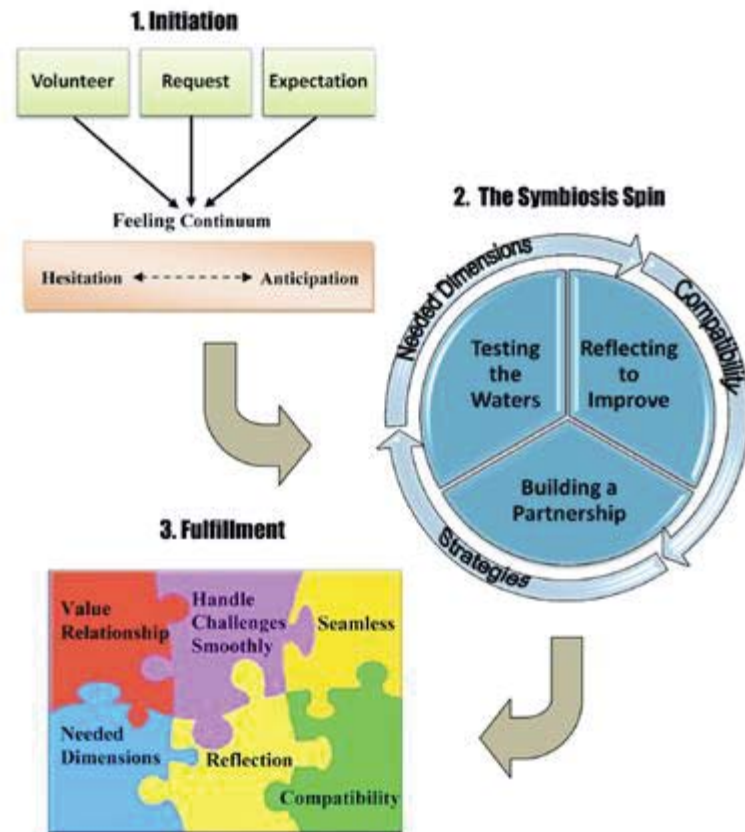


Figura 1. *Fases para la conformación de dupla*. Esquema desarrollado por Pratt (2014) para describir el proceso de conformación de dupla co-docente.

Así, recientes investigaciones en el país (Marfán et al., 2013) muestran que la co-docencia es una estrategia que ha sido adoptada por los docentes bajo una modalidad consultiva que se circunscribe mayoritariamente a la planificación de las clases, donde periódicamente el profesor regular entrega las planificaciones al educador diferencial para hacer los ajustes necesarios para responder a los estudiantes que participan del PIE. En este sentido, en países como Estados Unidos, las investigaciones muestran que justamente los requerimientos de la co-docencia se enfrentan con las condiciones en que los profesores históricamente han trabajado (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014), a lo que además se debe agregar que entre mayor sea la autonomía y menor la supervisión sobre el trabajo docente, los profesores tienden a formar mejores relaciones co-docentes por cuanto no se ven presionados por mecanismos externos que regulan su desempeño mediante estrategias de rendición de cuentas (Rytivaara & Kershner, 2012). Por otra parte, Hargreaves (1996), en relación a las condiciones de trabajo docente, plantea que existe una progresiva intensificación del trabajo, en donde se espera que éstos realicen múltiples innovaciones y asuman nuevas responsabilidades profesionales, produciendo una sobrecarga crónica del trabajo que realizan.

Así, particularmente en Chile (Marfán et al. 2013) las dificultades para su implementación tiene que ver con características organizativas de las escuelas, el destino de los recursos del PIE y el espacio de aula que históricamente ha pertenecido a los profesores regulares, por lo que la implementación del PIE y la promulgación de distintas leyes y decretos, plantea desafíos a la forma en que se han desarrollado la educación hasta ahora.

Por otra parte, se ha observado que durante el ingreso de los educadores diferenciales al aula, en la mayoría de los casos la co-docencia se ejerce bajo la modalidad de “uno

enseña, otro circula y atiende a las necesidades de los estudiantes” (Marfán et al., 2013), mientras que las evaluaciones diferenciadas quedan en manos de los educadores diferenciales, configurando una modalidad de trabajo sin una acción pedagógica colaborativa (Marfán et al., 2013; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015). Además, las investigaciones refieren que los profesores organizan las estrategias de co-docencia según la estructura de la clase, tomando cada uno el rol protagónico según tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2014).

Desde el punto de vista ideal, la co-docencia debería ejercerse en todos los niveles del trabajo docente, pero teniendo en cuenta las dificultades y los desafíos a los que se ven enfrentados los profesores, en la práctica, estrategias como la modalidad antes mencionada son provechosas por cuanto invitan a pensar en otras posibilidades de educación (Cook & Friend, 1995). En este sentido, la co-docencia se trata de una propuesta distinta que implica un cambio en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la participación en nuevos contextos y la reflexión simultánea se configura como una invitación a cambiar prácticas previas, para de esta forma poder consolidar y activar nuevas concepciones (Echeíta, Simón, López y Urbina, 2013).

Respecto a esto, Cook & Friend (1995) y Rodríguez (2014), delinean distintos modelos que describen el ejercicio de la co-docencia, dependiendo de la planificación, la confianza y la comodidad entre los docentes, sin llegar a ser ninguna mejor que la otra. Entre ellos se encuentra la co-docencia de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, de rotación entre grupos, complementaria y en equipo.

Por último y teniendo en consideración la cercanía con la cual deben trabajar los profesores, un punto importante para su implementación tiene que ver con la voluntariedad y la no imposición de este estilo de enseñanza (Cook & Friend, 1995; Rodríguez, 2014), dando a los profesores oportunidades para informarse oportuna y detalladamente de los alcances, beneficios y requerimientos para el trabajo co-docente, además de recibir capacitación y formación constante para responder a la diversidad.

Así, en lo referente a la organización, se ha observado que los recursos del PIE van dirigidos principalmente a la contratación de personal y obtención de material para los estudiantes del programa (Marfán et al., 2013), pasando por alto el hecho de destinar recursos para el trabajo colaborativo entre docentes regulares y diferenciales con la finalidad de que puedan desarrollar relaciones de colaboración. Del mismo modo, es la figura del coordinador del PIE quien organiza los espacios de trabajo colaborativo e ingreso de los educadores diferenciales al aula, produciendo un vacío en la coordinación necesaria con la unidad técnica pedagógica de las escuelas y los docentes regulares (Marfán et al., 2013).

Desde una perspectiva individual, el mismo estudio (Marfán et al., 2013), revela que un punto importante tiene que ver con la disposición que los profesores regulares tiene hacia la inclusión educativa, además de que existiría cierta reticencia a implementar estrategias co-docentes por cuanto su formación inicial no profundiza en estas técnicas ni en el trabajo con la diversidad (Cook & Friend, 1995; Rodríguez, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012; Scruggs et al., 2007).

Si bien el trabajo co-docente es una estrategia de trabajo colaborativo que se lleva ejecutando desde hace varias décadas en otros países y existe amplia teoría al respecto, la implementación en las escuelas municipales chilenas es reciente, y este contexto genera condiciones muy particulares para un trabajo de tipo colaborativo y desde el enfoque inclusivo planteado por la ley. A pesar de la importancia de la temática de inclusión de la diversidad en las escuelas, los estudios en el contexto nacional sobre este

campo son escasos, y aún más, cuando se intenta abarcar esta temática desde las prácticas que los docentes realizan en su trabajo cotidiano.

Dado lo anterior, se estimó pertinente realizar esta investigación sobre los aspectos ya mencionados, presentándose a continuación el objetivo general de nuestra investigación y los objetivos específicos que intentan responder la pregunta acerca de cómo se desarrollan las prácticas de co-docencia en el marco de un PIE en una escuela municipal de la V región.

Objetivo General

- Analizar las prácticas co-docentes entre un educador regular y un educador diferencial a través del seguimiento de la experiencia de una dupla en el marco del PIE en una escuela municipal de la V región.

Objetivos Específicos

- Describir el proceso de planificación, aplicación y evaluación de actividades realizadas de manera conjunta por parte de la dupla en la práctica de su co-docencia.
- Describir la forma en que se han organizado las actividades de co-docencia por parte de la dupla participante.
- Deducir elementos facilitadores y barreras de prácticas de co-docencia en el marco del programa PIE.

Método

La investigación llevada a cabo corresponde a un estudio de caso (Pérez-Serrano, 1994), donde la elección de los participantes fue determinada según un muestreo de caso típico (Quintana, 2006). Para esto, se tuvieron presente las siguientes consideraciones: (1) que la escuela fuese municipal, (2) que el PIE esté organizado comunalmente y (3) que la dupla esté compuestas por un educador diferencial y un profesor regular.

De este modo, la escuela seleccionada corresponde a una Escuela Básica perteneciente a una corporación municipal de la V región, que cuenta con una dotación de 17 docentes y una psicopedagoga y un cuerpo administrativo conformado por dirección, subdirección y jefe de UTP, para trabajar con una población de 303 estudiantes, organizados en un curso por nivel desde pre-kínder a octavo básico.

Al mismo tiempo, la escuela cuenta con el PIE, que funciona como programa externo a la escuela, recibiendo subvención según el número de estudiantes diagnosticados, compuesto por una psicopedagoga, una psicóloga, una fonoaudióloga y dos educadoras diferenciales, donde a su vez una de ellas desempeña el cargo de coordinadora del programa.

En la Tabla 1 se presentan las características centrales de las participantes que colaboran en esta investigación, quienes se han desempeñado como dupla co-docente durante tres años en la clase de matemáticas de distintos niveles. En lo que refiere a esta investigación se dará cuenta del trabajo que realizan juntas en 5° Básico.

Tabla 1.
Caracterización de los participantes

Nombre	Abreviación	Sexo	Edad	Profesión	Cargo	Años de permanencia en la escuela	Años de trabajo
Profesora regular	PR	Femenino	34	Profesora básica con mención en matemáticas	Profesora de matemáticas de 3° a 8°; Profesora Jefe 6° Básico	4 años	10 años
Educadora diferencial	ED	Femenino	31	Profesora en educación especial con mención en trastornos del aprendizaje	Educadora Diferencial; Coordinadora del PIE	3 años	9 años

Procedimientos

Para la realización de esta investigación, se contó con la previa presentación y autorización de parte del director del establecimiento. Así mismo, se informó a todos los implicados en el proceso de los objetivos de la misma y la metodología a desarrollar, garantizando la confidencialidad de la información producida. Se solicitó a cada una de las docentes su consentimiento, así como también a los padres y apoderados de los estudiantes de 5° año. Al mismo tiempo, se requirió el asentimiento verbal de los propios estudiantes una vez ingresado al aula.

Durante el desarrollo de este estudio se realizó un proceso de acompañamiento a la dupla en los espacios de planificación y desarrollo de una unidad de contenido, mediante las siguientes técnicas de producción de información: revisión documental (Pérez-Serrano, 1994), observación participante pasiva (Pérez-Serrano, 1994), entrevista individual y entrevista a la dupla co-docente (Quintana, 2006).

Las observaciones se realizaron los días martes y jueves durante dos meses, de 08:00 hrs. a 09:30 hrs., y se registraron con la intención de facilitar la aproximación a determinados eventos que fuesen significativos de analizar junto a las participantes en las entrevistas que se desarrollaron paralelamente. El registro se llevó a través de notas de campo mediante la narración descriptiva de los sucesos acontecidos (Pérez-Serrano, 1994), siendo desarrollado de manera individual por cada uno de los investigadores y luego triangulado en un cuaderno de campo grupal.

Durante la investigación se realizaron dos entrevistas a la educadora diferencial y cuatro a la dupla co-docente.

Tabla 2.

Técnicas de producción y registro de información

Técnicas	Registro	Participantes/ Documentos	Nº
Observación en aula	Notas de campo	Dupla co-docente Estudiantes	11
Observación de planificación	Notas de campo	Dupla co-docente	1
Entrevista a la dupla co-docente	Audio Transcripción	Dupla co-docente	4
Entrevista individual	Audio Transcripción	Profesora diferencial Profesora regular	2 0
Revisión documental de actas	Memos y anotaciones	Actas	2

Para el proceso de análisis se utilizó la técnica de análisis de contenidos y el método de comparación constante (Mayring, 2000, en Cáceres, 2003; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

Esta técnica de análisis facilitó la denotación de contenido latente y manifiesto, la reelaboración de datos, su integración en niveles de mayor de abstracción y el establecimiento de relaciones y/o inferencia entre diversos temas y teorías (Cáceres, 2003).

Para la elaboración de las categorías se siguió un proceso inductivo (Osses et al., 2006), dividiéndose el texto en unidades de análisis temáticas y luego codificadas de manera abierta y emergente. Finalmente las categorías fueron construidas a partir de la agrupación de los códigos según sus componentes temáticos y analizados a la luz de las teorías (Osses et al., 2006).

Los resultados producidos se organizaron para su presentación en tres subapartados: (1) planificación, aplicación y evaluación de las prácticas co-docentes (2) organización de las prácticas co-docentes y (3) facilitadores y obstaculizadores de la práctica co-docente.

Resultados

A continuación se describen las categorías emergentes del análisis de los datos, las cuales han sido organizadas en tres niveles de acercamiento a la práctica co-docente, que nos permiten una mayor comprensión de la forma en que se han organizado sus actividades (ver Figura 2).

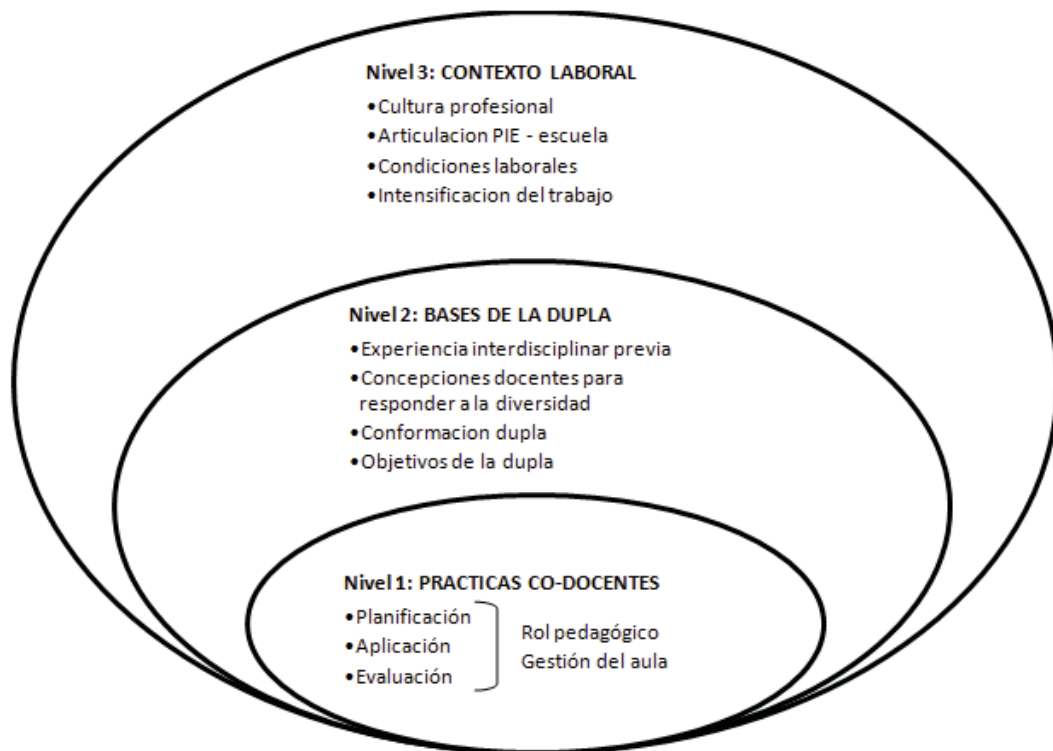


Figura 2. Niveles organizativos de la práctica co-docente. El nivel 1, corresponde a las prácticas co-docentes, el nivel 2 describe las bases sobre las que se sostiene el quehacer de la dupla, el nivel 3 considera el contexto laboral y la injerencia que ha tenido su proceso de trabajo.

1. Planificación, aplicación y evaluación de actividades co-docentes

El siguiente apartado corresponde a la descripción del proceso de planificación, aplicación y evaluación de actividades desarrollado por la dupla co-docente, construida a partir de las observaciones de aula y entrevistas realizadas.

1.1 Planificación:

Esta categoría hace referencia a los acuerdos tomados por la dupla respecto a la programación del trabajo a realizar en la clase y/o evaluación del aprendizaje de los alumnos, considerando qué, cómo y quién lo hará. Para esto la dupla ha acordado un horario de trabajo semanal (martes de 16:45 hrs. - 17:15 hrs.), el cual finalmente es utilizado de forma regular para otras actividades de carácter personal y/o actividades profesionales individuales. En razón de esto es 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:

1.1.1 “Planificación presencial, antes de la clase”: La dupla se reúne en alguno de los espacios mencionados anteriormente antes de la clase, la profesora regular presenta los contenidos centrales que trabajará con los estudiantes, mientras que la educadora diferencial es quien propone estrategias para diversificar la enseñanza y el aprendizaje. Dicha planificación se circunscribe a clases puntuales.

E2: pero en el papel, debería haber tiempo de planificación

ED: sipo, debería haber, pero no existe

E2: y por ejemplo, ¿el primer semestre que no tenía los problemas que tienen ahora por el horario, por el tema del paro?

ED: como te digo lo hacíamos en situación de sala

E2: igual lo hacían...

ED: en el momento, instancia formal no la hacíamos por que formalmente nunca se lleva, en informal si porque como en la hora de almuerzo en el desayuno, de repente en pasillo (Entrevista 1, Educadora diferencial).

1.1.2 *“Planificación no presencial, antes de la clase”*: La dupla co-docente trabaja de manera individual por medio del correo electrónico u otro medio, en donde la profesora regular envía la planificación, siempre y cuando la tenga preparada, informando de forma general a la educadora diferencial de los contenidos a tratar en la clase. De esta manera, la educadora diferencial prepara material y estrategias de apoyo para diversificar la enseñanza de los contenidos, los que en algunas ocasiones son comunicados a la profesora regular, mientras que en otras, solamente los lleva a la clase. Un ejemplo de este tipo de planificación corresponde a las evaluaciones que aplicarán a sus estudiantes, donde la profesora regular construye un primer instrumento que es enviado a la educadora diferencial por correo electrónico, quien a su vez realiza adecuaciones para que el instrumento pueda ser aplicado a todos los estudiantes, enviándolo de vuelta a la educadora regular, quien comúnmente acepta las adecuaciones propuestas. Cabe destacar que dicho trabajo es realizado fuera del tiempo de planificación, por lo que las docentes trabajan individualmente.

ED: cuando vienen las evaluaciones generalmente ella me manda antes y termino revisándolo en periodo de no sé, en la casa o cuando yo tengo libre reviso las pruebas y después se lo mando y le digo “oye sabi que mirando la prueba yo te recomiendo... te hice estas modificaciones pensando no sé, que estos niños se distraen con mucha facilidad por lo tanto hay que reducir la cantidad... estos ejercicios están mal explicados, etc.” y ella generalmente lo toma y lo acepta (Entrevista 1, educadora diferencial).

1.1.3 *“Planificación in-situ”*: La dupla co-docente no trabaja previamente los contenidos a tratar en la clase, es decir, la educadora regular prepara el trabajo en aula de manera independiente y sin comunicárselo a la educadora diferencial, enterándose dentro del aula de los contenidos a trabajar, lo que la lleva a pensar en el momento en estrategias para diversificar la enseñanza y en materiales que puedan servir de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. En algunas ocasiones esto la lleva a hacer abandono del aula regular para ir en busca de materiales específicos al aula de recursos.

ED: claro y en ese sentido por eso yo traje la guía po, por eso te había hablado de la guía, se me ocurrió a última hora ayer ee había encontrado el material, lo encontré bueno, lo saqué en parejas, entonces le digo a la PR sabí qué, está este material que encontré traje tantas copias, hagámoslo en parejas... ya bakán por que nos mandaron a la biblioteca eee yapo en la biblioteca entonces parejas y entonces cada una va monitoreando un grupo y nos organizamos así en lo que salimos de los autos pa llegar acá.

PR: sipo, en la bajá del auto (Entrevista 2, Dupla co-docente).

1.2 Aplicación:

Hace referencia a las actividades desarrolladas por la dupla en espacios de aula en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando a su vez la gestión de dicho espacio. De esta forma, la dupla co-docente ingresa al aula dos veces por semana, los días martes y jueves, en el horario de 08:00 hrs. a 09:30 hrs. Para describir esta fase, se consideran cuatro momentos diferentes:

1.2.1 Inicio de la clase: La profesora regular entrega las indicaciones generales para la clase, que hacen referencia a la disciplina, la distribución social del aula y las diferentes actividades que se desarrollarán. Mientras tanto, la educadora diferencial se mueve por la sala reforzando de manera individual las indicaciones entregadas por la profesora regular, configurando una co-docencia de apoyo, en donde una enseña y el otro circula y atiende las necesidades de los estudiantes (Cook & Friend, 1995; Rodríguez, 2014). En algunas ocasiones la educadora diferencial también prepara algún material específico que la dupla utilizará para la presentación de los contenidos.

PR da inicio a la clase. Dice a los estudiantes que se pongan capa o delantal. Felicita a los estudiantes por notas obtenidas en las olimpiadas de matemáticas y a aquellos que clasificaron para la segunda ronda (...) Luego escribe el objetivo de la clase en la pizarra e inicia explicando las ideas centrales del contenido que revisaran (números mixtos y fracciones), comienza a ver que recuerdan y que no. Les indica que guarden silencio, nombrándolos uno a uno (Observación de aula 9).

1.2.2 Desarrollo: La profesora regular explica de forma oral a los estudiantes los contenidos de la clase, utilizando la pizarra como apoyo. La educadora diferencial diversifica las explicaciones de la profesora regular con la ayuda de material extra. Tras la presentación y explicación de los contenidos, la profesora regular presenta a los estudiantes ejercicios para que trabajen de forma individual pero en contacto con sus compañeros. Mientras la profesora regular toma asiento en su escritorio o se queda en la pizarra resolviendo las dudas de los estudiantes que se le acercan, la educadora diferencial se pasea por los puestos de los estudiantes para trabajar junto a ellos en los ejercicios propuestos. Si bien es cierto, la educadora diferencial trabaja principalmente con los estudiantes que participan del PIE, se muestra abierta a resolver las dudas y a trabajar con todos.

ED avanza por los puestos de distintos alumnos, poniéndose en cuclillas por el costado posterior de ellos ayudándoles a resolver los ejercicios que aparecen en la pizarra. PR saca a distintos chicos a la pizarra para que resuelvan los ejercicios que planteó unos minutos antes (Observación de aula 9). (Ver Figura 3)

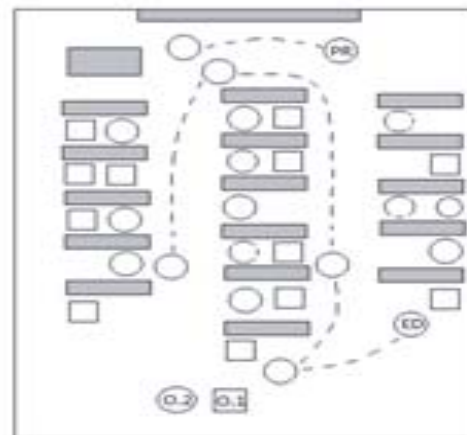


Figura 3. *Distribución social del aula.* Mapa posicional de los estudiantes y docentes en el aula (Observación de aula 9)

1.2.3 *Final o cierre*: A diferencia del inicio y el desarrollo de la clase, su finalización o cierre no se presenta de forma clara y definida, terminando con el sonido de la campana que indica su fin e inicio del recreo. De esta forma, los estudiantes que terminan los ejercicios antes de que suene la campana tienen la posibilidad de presentar su trabajo a la profesora regular, quien lo revisa y puntúa según el caso. Por otra parte, los alumnos que no logran terminar al toque de la campana, dejan su trabajo inconcluso y hacen abandono del aula. Tras el toque de la campana, la educadora diferencial se acerca a la profesora regular, momento en el cual ambas ordenan sus cosas y proceden a salir del aula.

Suena la campana y PR continúa completando la frase: "...para calcular números mixtos se multiplica el entero por el denominador" mientras tanto, los estudiantes se ponen de pie y comienzan a salir de la sala (Observación de aula 10).

1.2.4 *Evaluación de los contenidos (pruebas)*: Para la evaluación de los contenidos trabajados durante las clases, las profesoras aplican el instrumento previamente construido, según se explicó en el apartado de planificación, que generalmente se aplica en las mismas condiciones para todos los estudiantes. Una vez finalizado el tiempo de aplicación, la educadora diferencial revisa la prueba de los estudiantes que participan en el PIE, mientras que la profesora regular revisa las pruebas de los estudiantes que no participan del PIE.

De esta manera, la educadora diferencial, teniendo en consideración el rendimiento de los estudiantes que participan del PIE, toma la decisión de seguir trabajando junto a ellos el instrumento de evaluación en el aula de recursos. En caso de que esto sea así, la educadora diferencial presenta el instrumento de evaluación a la profesora regular para determinar la calificación de los estudiantes.

ED: mira, lo que hacemos generalmente... es cuando en la clase que supongamos el día jueves ella tiene programada la prueba justo en el horario que estoy yo, hacemos que primero el niño la haga a dentro de la sala de clases, para que el tampoco sienta que está siendo sacado de la sala ni nada por el estilo, pero que se le explica que tome su tiempo, que lo haga tranquilo, que no importa donde llegue, que después nosotros lo vamos a hacer en otra oportunidad en otro lugar, entonces cuando termina como el periodo de la prueba tomó la prueba después yo lo voy a buscar a la sala, me lo llevo y le digo "oye te acordáis que estábamos haciendo la prueba de matemáticas ¿terminemos la ahora?, ya" y me lo llevo, y después se lo entregó a PR y le digo mira "el esta cuestión la hizo de esta y esta forma, la voy pasando las anotaciones para que ella esté lo más interiorizada posible del proceso que hizo" (Entrevista 1, Educadora diferencial).

1.3 Evaluación:

Se refiere a la valoración que las docentes realizan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo su propia participación y la de los estudiantes, basándose en determinados criterios y/o conversaciones mantenidas sobre dicho proceso. Sin embargo, a diferencia de los momentos de planificación y aplicación, la dupla no cuenta con un horario determinado para la evaluación de las actividades co-docentes, haciendo uso de espacios informales como lo sería el horario de almuerzo o las conversaciones de pasillo.

Es así entonces como la dupla define tres criterios de carácter subjetivo para evaluar la clase y el desempeño de los estudiantes, que son puestos en común pensando en la toma de decisiones futuras: (1) la atención de los estudiantes a los contenidos expuestos; (2) la participación de los estudiantes en las actividades propuestas; y (3) el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la clase.

E2: Y cuando lo hacen [la evaluación], así en el pasillo, en el almuerzo, qué cosas...?

ED: ahí vemos si los chicos captaron o no captaron

PR: Claro...

ED: Si logramos motivarlos, por decir, en vez de ver una mano levantada vimos seis o siete manos levantadas. Ehm... que aquel duraznito al que le explicábamos tres o cuatro veces ahora si la agarro

(...)

PR: Pero es solo así como, muy informal

ED: Muy cualitativo e informal, justamente (Entrevista 3, Dupla co-docente).

Este proceso evaluativo, hace referencia únicamente al comportamiento y desempeño de los estudiantes en el espacio aula, por lo que la dupla solo se incluiría aquí, en términos de cómo su propuesta de trabajo fue recibida por los estudiantes y de las adecuaciones necesarias de realizar para las próximas clases.

A pesar de esto, las docentes refieren realizar también una autoevaluación de su trabajo, la cual se circunscribe al espacio personal de cada una, en donde revisan y reflexionan respecto a lo que hicieron en la clase y de cómo lo podrían haber realizado de forma distinta.

ED: hay una evaluación que una se hace individualmente, por decir, yo me he dado cuenta de repente que digo, ya, en esta materia yo no me manejo muy bien, ya, tengo que entrar a estudiar. O como se está haciendo la clase no me está resultando, tengo que proponer otra clase de material. ¿Y qué clase de material puede ser atractivo para el cabro? ¿Seré yo que no me estoy logrando meter en la cabeza del niño? ¿O soy yo la que está desactualizada? (Entrevista 3, Dupla co-docente).

2. Organización de actividades co-docentes

En el siguiente apartado se expondrán los niveles 1, 2 y 3 de la organización de la práctica co-docente (ver Figura 2), que dan cuenta del proceso subyacente al quehacer de la dupla. Esto se describe en base a las entrevistas y observaciones realizadas y muestra cómo los distintos elementos, tanto individuales como contextual, interactúan en la relación de las docentes al momento de conformar la dupla y desenvolverse de la forma en que lo hacen actualmente.

2.1 Nivel 1: Prácticas co-docentes:

La práctica co-docente, que ha sido descrita procedimentalmente en el apartado anterior, puede a su vez ser puntualizada en términos de cómo las docentes han organizado dichas actividades teniendo en cuenta el rol pedagógico que cada una adopta en relación a la otra y a los estudiantes y haciendo referencia también a la gestión que se hace del espacio de aula.

2.1.1 Rol Pedagógico: El rol se entiende como la forma esperada de comportamiento según la posición que los sujetos ocupan en el medio que se desenvuelven (González, González y Vicencio, 2014). De esta manera, el rol pedagógico hace referencia a la distribución de funciones y acuerdos, implícitos o explícitos, de cómo la dupla se desenvuelve durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la especialidad pedagógica en la cual se han formado sus integrantes, tomando la profesora regular una posición de liderazgo dentro del espacio de aula.

ED: Es que es lo que siempre he planteado po, el dueño de casa o el jefe dentro de la sala es el profesor de aula, nosotros somos un apoyo, tenemos responsabilidades compartidas al momento de trabajar con los niños pero yo no estoy todas las horas de matemáticas con ella, por lo tanto, la que tiene que ser la líder ahí o como el jefe, tiene que ser ella (Entrevista 3, Dupla co-docente).

Por su parte, la educadora diferencial toma una posición de apoyo a la profesora regular en la medida en que trabaja de manera individual con todos los estudiantes que lo necesiten y particularmente con aquellos que participan del PIE.

PR: Lo que pasa es que es una labor específica, si necesitamos, eh, lograr evaluar y sacar adelante a los niños con problemas. Entonces, o sea, en ese aspecto igual pasa a ser como, yo creo que la líder [refiriéndose a ED], con esos niños, con los niños del proyecto. Generalmente los otros se barsean un poco y preguntan...

ED: Si po, se barsean.

PR: Pero ella igual pasa a ser la líder con ese grupo de niños, porque igual ella me tiene que guiar en cómo evaluarlo, cómo lo tomamos, qué hacemos con él, entonces por eso, es más que un apoyo. Por eso te digo, con un grupo ella pasa a tener el otro rol que es de líder (Entrevista 3, Dupla co-docente).

A pesar de que la profesora regular se refiere a la educadora diferencial como líder del grupo de estudiantes que pertenecen al PIE, la función de apoyo se mantiene en tanto que de forma implícita se hace una división del curso entre estudiantes que no participan del PIE y los que sí, lo que supone una asimilación por parte de este último grupo de estudiantes a los contenidos y actividades propuestas por la profesora regular.

2.1.2 Gestión de Aula: Las docentes gestionan el aula estableciendo acuerdos en relación al nivel de ruido, disciplina de los estudiantes y su distribución espacial, a partir de las decisiones y normas que define la profesora regular, quien además toma las decisiones referidas a permisos y/o revisiones de trabajo.

La alumna A1 pregunta al aire, poniéndose de pie, si es que puede ir al baño. La ED le dice que tiene que preguntarle y pedirle permiso a su profesora y apunta a la PR. A1 le pregunta y la PR le dice que no, que ya es grande y que tiene que aguantarse (Observación de aula 1).

Del mismo modo, aquellas situaciones que la educadora diferencial resuelve sin consultar a la profesora regular, lo hace en consideración de las decisiones que generalmente toma esta última, estableciendo que es ella quien toma las decisiones dentro del espacio de aula.

E2: ¿No hay como un acuerdo así, como por ejemplo, ante esta situación reaccionar de cierta manera, vamos a hacer tal cosa?, ¿es como más de lo que hace la profe?

ED: Es que claro, yo intento respetar mucho lo que hace el profesor en el aula. Hay situaciones en que uno puede conversar y llegar a ciertos acuerdos y muchas veces lo hemos hecho. Pero hay veces en que por muchos acuerdos que hagamos no resulta

PR: No pasa ná, uhm

ED: No pasa ná y no te queda otra más que... bueno, optar por la parte pesada nomás po (Entrevista 4, Dupla co-docente).

2.2 Nivel 2: Bases de la dupla

El segundo nivel hace referencia a los distintos elementos que han interactuado en la historia de la dupla co-docente y que desde un punto de vista temporal, son previos a los acuerdos que han surgido a partir de la interacción entre las docentes. Al mismo tiempo, los elementos individuales de las docentes y contextuales de la dupla y la escuela, permiten analizar la relación de la dupla y la forma en cómo han organizado sus prácticas.

2.2.1 Experiencia interdisciplinar previa: Hace referencia a la experiencia previa que poseen las docentes en el trabajo con otros profesionales de la educación y el trabajo colaborativo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes considerando la diversidad de cada uno.

E3: ¿[Con la educadora diferencial con la que trabajó previamente] había algún espacio en el que vieran o planificaran lo que iban a hacer juntas, habían... como que existía ese trabajo?

E1: ¿O era más de que llegaba a la sala así nomás...?

PR: No, la verdad que no, llegaba a la sala y era más sacar niños...

ED: Sí, porque era bajo la modalidad de grupo diferencial

PR: Si (Entrevista 3, Dupla co-docente).

2.2.2 Concepciones docentes para responder a la diversidad: Son las creencias y formas de pensar de las docentes referidas al trabajo colaborativo, a la participación y al aprendizaje de los estudiantes en el espacio de aula (Muñoz, López y Assaél, 2015). Las docentes manifiestan visiones un tanto dispares y disímiles en torno a las prácticas que desarrollan para responder a la diversidad presente en el aula, haciendo alusión a la preparación que han recibido durante su formación profesional.

2.2.3 Conformación dupla: Se refiere a las condiciones contextuales que estuvieron implicadas en el inicio y desarrollo del trabajo co-docente, así como también las disposiciones iniciales de las integrantes de la dupla para realizarlo. De esta forma, la dupla se ha conformado a partir de una solicitud forzada, en términos de que las docentes comienzan a trabajar juntas a partir de las indicaciones del decreto N° 170/09 y en una escuela donde no habían más profesores de matemáticas.

E1: Y tú le dijiste que... tú le propusiste trabajar juntas en matemáticas o no?

ED: No

PR: Es que yo soy la única profe

ED: No, es que fue la única profe de matemáticas. Si, por decir, yo estoy haciendo un curso en que ella no hace matemáticas, yo tengo que trabajar con el profe que le hace matemáticas en ese curso (Entrevista 1, Dupla co-docente).

2.2.4 Objetivos de la dupla: Esta categoría hace referencia a la finalidad que persigue la dupla co-docente y los distintos esfuerzos que realizan para alcanzarla. Si bien los objetivos de trabajo no se han negociado explícitamente, el objetivo central es lograr que los estudiantes aprendan los contenidos de la clase. En razón de esto, el trabajo se enfoca en los estudiantes y no en los beneficios u oportunidades que la estrategia de trabajo ofrece a las docentes.

PR: Que ellos [los estudiantes] logren aprendizaje ya es significativo, las buenas calificaciones, que comprendan algunas cosas, porque el... el rango así como de aprendizaje aquí es como medio bajo, uno tampoco tiene como grandes expectativas con ellos

ED: mmm (asiente)

PR: pero cuando los logra, aunque sea un poco es bastante (Entrevista 2, Dupla co-docente).

2.3 Nivel 3: Contexto laboral

En un tercer nivel se encuentran aquellos componentes contextuales y culturales propios de la escuela que impactan en las prácticas co-docentes por cuanto son las condiciones sobre las cuales se construye el quehacer pedagógico de la dupla. De esta forma, la práctica co-docente no puede ser entendida si no es en relación al contexto que la envuelve y desde allí, resulta relevante comprender el quehacer docente, en tanto está en relación con su contexto cultural y político.

2.3.1 Cultura profesional: Son las formas adoptadas y utilizadas preferentemente por los profesores de una comunidad educativa para responder a los desafíos, exigencias y limitaciones que se les presentan (Hargreaves, 1999 en Echeíta, 2013), de esta manera, permite vislumbrar cómo los docentes a través del tiempo han establecido formas y hábitos de comprender las funciones de los distintos profesionales de la educación, lo que se puede extrapolar al espacio en el cual debe desarrollarse el trabajo co-docente.

ED: es ahí donde está lo complejo porque antiguamente el docente estaba solo en la sala, entonces de repente de la noche a la mañana se empieza con una persona más y que es un par y que también al igual que él es docente que se maneja, si bien es cierto, no es el especialista en la parte curricular pero sí maneja lo que están hablando se transforma en un apoyo, para algunos lo siente apoyo, otros no. Si ha pasado que en algunas partes el tema del educador dentro del aula piensan que es como el ayudante que es como la persona que va a ayudar a repartir los cuadernos, que te va a recortar, que te va a entregar la guía, etc. entonces ahí uno le explica, no, yo no vengo a eso, yo voy a, ee, si bien es cierto me voy a preocupar de que el alumno tenga el material porque quiero que trabaje, yo no vengo a ver eso, yo vengo a que mi alumno aprenda, teniendo en consideración su dificultad (Entrevista 1, Educadora Diferencial).

2.3.2 Articulación PIE - escuela: Corresponde a las decisiones y asignación de labores para la organización del año escolar que realiza la dirección de la escuela y cómo estas decisiones se articulan en relación con el PIE y las decisiones de la corporación municipal.

PR: (...) Al final yo las horas que me daba el PIE a mí me las destinan a currículo de matemáticas.

ED: A otras funciones (Entrevista 2, Dupla co-docente).

ED: (...) dentro de esas [dos horas] de planificación, se le toma una hora y media, que es la hora del consejo de profesores, que se hace los días miércoles y que eso nos toma a todos, cachai? Entonces ahí es donde está el cahuín. Porque es un tema de dirección y por otra parte, debería ser el jefe de UTP quien fuese la persona encargada de fiscalizar o preocuparse de que la hora de planificación se esté llevando, apoyado por el trabajo de la coordinadora. Pero, actualmente como estamos con el tema de la recuperación no... (Entrevista 3, Dupla co-docente).

Si bien el PIE es un programa externo a la escuela, la coordinadora del mismo tiene ciertas libertades, como por ejemplo, decidir qué profesional del programa trabajará en los distintos cursos y organizar el trabajo co-docente, en términos de coordinar los horarios y espacios de trabajo. Sin embargo, todas estas decisiones se toman sobre la programación general del año escolar realizada por la dirección del establecimiento, sin llegar a tener incidencia en aquellas instancias.

ED: (...) Por decir, yo con la profesora regular teníamos programado generalmente juntarnos los días jueves cada 15 días, pero en estricto rigor nunca lo podíamos lograr porque el día jueves se dio orden que se atendieran apoderados, entonces cuando yo me iba a sentar con ella a planificar estaba atendiendo apoderados (Entrevista 1, Educadora diferencial).

2.3.3 Condiciones laborales: Refiere al tipo de vinculación entre las docentes y el establecimiento, las condiciones de trabajo y su estabilidad laboral, considerando también el material pedagógico y didáctico disponible en el establecimiento para el desarrollo de las clases.

PR: Si, aparte que lo que pasa es que siempre hay trabajar por el tema de la corporación, del mismo proyecto, por ejemplo, ellas en principio ni siquiera tienen claro cuántas horas son, cuántos niños, hay problemas con las horas de nosotros, entonces, al final empezamos, como que los empezas a tomar recién en mayo o mediados de abril, porque no hay nada claro (Entrevista 4, Dupla co-docente).

ED: por decir, no se po, los cursos, yo diría hasta cuarto básico un asistente en aula sería genial po, te aliviaría caleta o que hay un montón de materiales que hay que hacer o que no se po, que existiese la sala de matemáticas, que estuviesen todos los recursos, o que nuestra biblioteca tuviera...

PR: tu vas con el curso a la sala de matemáticas, está todo...

ED: o por último vai a la biblioteca y que tengas los compases, tengas los transportadores (Entrevista 4, Dupla co-docente).

2.3.4 Intensificación del trabajo: Hace referencia a las exigencias y presiones que pesan sobre los docentes en relación a la innovación educativa en materia de respuesta a la diversidad cuando las condiciones laborales no se adecuan a dichas exigencias, implicando un aumento en las responsabilidades profesionales y una sobrecarga de trabajo.

ED: (...) porque lamentablemente esta profesora [profesora regular], los horarios libres que tenía, ahora se están utilizando en la recuperación. Tenía libre antes, yo tenía ocupado con otras actividades... que la reunión con el otro profesor o la atención al apoderado, o que simplemente no correspondía por mi horarios de permanencia porque ella tiene 44 horas contra yo que tengo 40 horas (Entrevista 1, Educadora diferencial).

3. Facilitadores y barreras de la prácticas de co-docencia

A partir de los resultados es posible deducir facilitadores y barreras en la práctica de la co-docencia. Para esta distinción, el punto de referencia es el avance en las fases propuestas por el modelo de conformación de dupla de Pratt (2014) -iniciación, giro simbiótico y realización-, en tanto su desarrollo impacta en función de la planificación, aplicación y evaluación que la dupla puede realizar de su trabajo conjunto. Al mismo tiempo, permite visualizar a la dupla en su contexto y tanto los facilitadores como las barreras son deducibles a partir de la individualidad de las docentes y de su interacción, así como también en relación a los estudiantes y a contexto que las envuelve.

Con el fin de cumplir este objetivo se conjugan las categorías pertenecientes a los tres niveles de organización de la práctica co-docente. En la tabla 3 se resumen los facilitadores y barreras que son desarrollados más adelante.

Tabla 3.

Facilitadores y barreras de la práctica co-docente

Facilitadores	Barreras
• Educadora diferencial como promotora de una visión inclusiva y prácticas co-docentes. • Apertura al cambio por parte de la dupla co-docente. • Alto n° de horas y años de permanencia de la educadora diferencial en el establecimiento. • Experiencia previa de trabajo interdisciplinar como espacio de aporte a su quehacer profesional.	• Cultura profesional individualizante e integradora. • Descoordinación de labores. • Objetivos de la dupla no negociados. • Ingreso de profesionales pertenecientes al PIE. condicionado a la existencia de diagnóstico • Intensificación del trabajo. • Experiencia previa de trabajo no colaborativa. • Conformación forzada de la dupla co-docente.

3.1 Facilitadores:

3.1.1 Educadora diferencial como promotora de una visión inclusiva y de las prácticas co-docentes: La inclusión educativa no se logra únicamente mediante el discurso declarativo y explícito de buenas intenciones, y desde allí, una herramienta adecuada para ello es la puesta en marcha de prácticas basadas en concepciones más inclusivas que inviten a la reflexión sobre la acción (Echeíta et al., 2013). De esta forma, el trabajo co-docente que la dupla realiza en la escuela se configura como una acción que continuamente invita a la reflexión sobre la práctica pedagógica y la inclusión en educación, siendo al mismo tiempo una evidencia contrastable en la práctica de los principios e implicancias de la co-docencia como estrategia para responder a la diversidad.

3.1.2. Apertura al cambio por parte de la dupla co-docente: Es un potencial facilitador en tanto las docentes que conforman la dupla poseen herramientas personales y profesionales para colaborar y desarrollar un trabajo conjunto que implica una serie de

cambios en sus funciones y roles. A partir las observaciones, se apreció que ambas docentes estuvieron dispuestas a aceptar las sugerencias y cambios que la otra realizó sobre la planificación y realización de la clase. Por último, es potencial, porque este proceso se expresó con mayor claridad sobre la base de un trabajo de planificación previo, lo cual durante nuestra observación se pudo concretar solo una vez.

3.1.3 N° de horas y años de permanencia de la educadora diferencial en el establecimiento: La situación contractual de la educadora diferencial con el establecimiento educacional y las 40 horas que tiene estipuladas para su trabajo, han sido asignadas a la escuela donde actualmente desarrolla sus funciones. Esta situación de permanencia y presencia en la escuela, permite a la educadora diferencial familiarizarse con el contexto y la cultura escolar, teniendo la posibilidad de ser validada por el grupo de docentes con los que trabaja. En el contexto de externalización del PIE es un factor importante porque permite la emergencia de espacios de colaboración basados en la confianza.

3.1.4 Experiencia previa de trabajo interdisciplinar como espacio de aporte a su quehacer profesional: Se comprende la experiencia previa como un aporte a la conformación de la dupla y a la práctica co-docente en tanto existe la noción del aporte que puede realizar otro profesional en complemento al trabajo realizado por el docente regular, no existiendo resistencias hacia el trabajo interdisciplinar.

3.2 Barreras

3.2.1 Cultura profesional individualizante e integradora: Las formas en que la comunidad educativa enfrenta los desafíos y exigencias que se le presentan (Hargreaves en Echeíta et al., 2013), se caracterizan por la distribución de funciones en base a saberes específicos. Esto se evidencia, en la división que existe entre los estudiantes que pertenecen al PIE y los que no y las formas de trabajo y evaluación que se dan dentro del aula por parte de la dupla. Así, los estudiantes son quienes deben adaptarse al currículo oficial y la educadora diferencial la encargada de apoyar el proceso, quedando en segundo plano la entrega mutua y complementaria de conocimiento entre las docentes y relegando formas de trabajo colaborativas a instancias excepcionales dentro de su quehacer.

3.2.2 Descoordinación de labores: En la organización del año escolar se evidencia una descoordinación de las labores docentes, que en el caso de la dupla se materializan en la superposición de funciones y labores por parte de sus integrantes. Esto conlleva a una inadecuada distribución de tiempos para el desarrollo del trabajo co-docente, pasando por alto los tiempos mínimos necesarios para el desarrollo de la planificación y evaluación conjunta por parte de la dupla.

3.2.3 Conformación forzada: En el contexto de la escuela, el trabajo co-docente se presentó como una propuesta ineludible para las docentes, en tanto la profesora regular es la única especialista en la asignatura de matemáticas y el programa debe ser aplicado a todos los cursos en donde haya estudiantes diagnosticados con NEE. Es una barrera en tanto, no existe un espacio de socialización de la propuesta que oriente el trabajo y donde se puedan y negociar las expectativas y alcances del trabajo. En este contexto la educadora diferencial es quien debe lograr validarse, explicitar sus conocimientos y socializar respecto del rol que debe desempeñar.

3.2.4 Objetivos de la dupla: Ante la solicitud forzada para iniciar el trabajo co-docente, la finalidad y objetivos que persigue la dupla no han sido negociados de manera explícita por las docentes, lo que las lleva a centrar sus esfuerzos principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado la evaluación y retroalimentación de su trabajo.

3.2.5 Ingreso de profesionales pertenecientes al PIE condicionado a la existencia de diagnósticos: La vinculación e ingreso de los profesionales del PIE a la escuela de manera formal se ve supeditado a la existencia de estudiantes con determinados diagnósticos, proceso que se desarrolla en los primeros meses del año escolar, postergando la asignación de profesionales por nivel, retrasando los espacios de encuentro entre docentes y limitando el tiempo de trabajo que tiene la dupla para coordinar y/o negociar el trabajo a realizar de manera conjunta, además de centralizar los esfuerzos de los profesionales en la individualidad de cada estudiante.

3.2.6 Intensificación del trabajo: El aumento de labores exigidos a las docentes dentro de su jornada laboral, en este caso, la co-docencia y la sobrecarga que implica la planificación, aplicación y evaluación, lleva consigo la limitación de los espacios de reflexión, negociación y trabajo conjunto de la dupla.

3.2.7 Experiencia previa de trabajo no colaborativo: Se describe la experiencia previa interdisciplinar por parte de las docentes como un trabajo individualizado centrado en un grupo específico de estudiantes, que por su parte no involucró un trabajo que incluyera la necesidad de coordinación entre las docentes involucradas. Dicho trabajo es utilizado como encuadre, marcando pautas de relación que tienden a guiar el trabajo que realiza la dupla co-docente en la actualidad, siendo que el trabajo co-docente presenta características de distinta naturaleza, ligadas al trabajo colaborativo.

Discusiones y conclusiones

Los resultados de la presente investigación dan cuenta del proceso de planificación, aplicación y evaluación llevado a cabo por una dupla co-docente en una escuela municipal de la región de Valparaíso, Chile.

Los datos producidos fueron organizados en tres niveles que permitieron analizar las prácticas co-docentes en su contexto, donde el primer nivel se circunscribe a las prácticas de la dupla; el segundo nivel corresponde a las bases sobre las cuales las docentes desarrollan su trabajo; y el tercer nivel comprende el contexto laboral en que se encuentran y cómo éste influye en sus labores.

Los resultados sugieren que las dupla valora positivamente el trabajo que realizan, desarrollando una modalidad de trabajo de apoyo, donde la profesora regular enseña y la educadora diferencial circula y atiende las necesidades de los estudiantes (Cook & Friend, 1995; Rodríguez, 2014). Sin embargo, el contexto laboral y social de la escuela, así como la cultura profesional individualizada, la descoordinación entre el PIE y la escuela, la intensificación del trabajo (Hargreaves, 1996), y la forma en que impacta el decreto N° 170/09 en la escuela forzando la conformación de la dupla co-docente, dificultan el establecimiento de las condiciones necesarias planteadas en distintas investigaciones para el desarrollo del trabajo co-docente por parte de las profesionales, dentro de las cuales se considera: comunicación interpersonal, resolución de conflictos, formación profesional, apoyo administrativo y cultura de colaboración (Cook & Friend, 1995; Scruggs et al., 2007; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015).

En relación a lo anterior, cabe destacar que en Chile la política educativa presenta un carácter híbrido, debido a que promueve la inclusión en base a un modelo de integración

con enfoque psico-médico que implica diagnósticos y tratamientos pedagógicos llevados a cabo a través de la figura de la docente especialista con estudiantes específicos (López, Julio, Pérez, Morales & Rojas, 2014). Se observa una paradoja para el educador diferencial que "debe dar cuenta" de avances con los alumnos que participan del PIE, debido a que la subvención proviene del diagnóstico y apoyo a dichos estudiantes, mientras que al mismo tiempo que se le pide desarrollar prácticas colaborativas dentro de un marco inclusivo con los docentes regulares, la totalidad de los alumnos y sus familias.

De esta forma, al poner en relación este último punto con las frágiles condiciones contextuales en las cuales se desenvuelven las docentes, los resultados de esta investigación sugieren que en la escuela donde se realizó esta investigación prima una concepción individualizante para responder a la diversidad (Marfán et al., 2013; Muñoz et al., 2015), lo que influye en la forma en cómo las docentes han llegado a conformarse como dupla y en cómo han organizado su trabajo, el cual se ha caracterizado por desarrollarse de manera individual, por una baja conexión y diferenciado según las "experticias" para responder a la diversidad.

En consecuencia, el trabajo co-docente que desarrolla la dupla participante en este estudio parece desplegarse como un sistema de apoyo realizado por un especialista dentro del aula común, pasando por alto las relaciones de colaboración y paridad que se busca potenciar mediante esta estrategia de trabajo (Cook & Friend, 1995; Johnston, 2000 en Echeita, 2007; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015), lo que a su vez podría relacionarse con la estabilidad y permanencia de los roles pedagógicos que las docentes adoptan en el espacio de aula, caracterizándose por un rol de líder y experta en currículum por parte de la profesora regular en relación a un rol de apoyo y desarrollo de habilidades individuales de la educadora diferencial.

De esta manera, los resultados sugieren que el desarrollo de la dupla a través del modelo propuesto por Pratt (2014) se podría ubicar en su segunda etapa, que se caracteriza por el giro simbiótico, ya que las docentes en la práctica han logrado diversificar sus estrategias de enseñanza mediante la colaboración mutua y la aceptación conforme de las sugerencias que cada una hace a la otra. Sin embargo, sería necesaria la presencia de elementos contextuales, como el apoyo administrativo, que sirvan de sostén a la dupla para que ésta pueda alcanzar la tercera fase de realización, posibilitando así el cambio en los roles y la paridad (Cook & Friend, 1995; Strogilos & Stefanidis, 2015).

Por otra parte, teniendo en cuenta que la conformación de dupla responde a un requerimiento del decreto con fuerza de ley N° 170/09, más que a la voluntad e interés de las docentes y de la escuela (Cook & Friend, 1995; Scruggs et al., 2007; Pratt, 2014), es que los objetivos y roles de la dupla se han asumido desde lo ya establecido y no desde la innovación y el cambio de estructuras que supone trabajar bajo los principios de esta estrategia.

No obstante, en el contexto de la escuela investigada, es posible considerar la misma experiencia de la co-docencia como un facilitador que promueve su propio desarrollo, ya que, a partir de la incorporación de nuevas formas de desarrollar sus propias prácticas, sumado a la reflexión en torno a las mismas, mediante la problematización en las formas de planificar, desarrollar y evaluar una clase (González-weil, Waring, Ahumada, González, & Tapia, 2014), podrían propiciar un cambio en las concepciones de las docentes y por ende, en las prácticas de las mismas (Echeita et al., 2013). Más aún, desde una mirada sistémica (García, 2011), los niveles que circunscriben la práctica co-docente son interdependientes, lo cual implica que un cambio en cualquiera de ellos repercutirá en el resto.

Además, los resultados de la investigación sugieren una serie de barreras que dificultan el trabajo co-docente, por lo que vale la pena tenerlas en cuenta en razón de realizar sugerencias que faciliten el desarrollo de la co-docencia. Así, se puede sugerir la coordinación de labores entre dirección, docentes y PIE en la escuela, para enfocar el trabajo co-docente desde una perspectiva inclusiva, mediante una socialización previa de la propuesta de trabajo, en donde se demuestre un compromiso por parte de la administración de la escuela, que apoye y asegure las instancias necesarias de planificación y reflexión por parte de la dupla respecto del trabajo a realizar y a su vez favorezca la permanencia de la dupla en el tiempo, en la medida que esto sirva para alcanzar la conformación de la dupla como equipo de trabajo colaborativo.

De esta manera, considerando a la escuela como un sistema dinámico en continuo movimiento y teniendo en consideración que la inclusión es un proceso de mejora continua que se caracteriza por la construcción permanente de políticas, culturas y prácticas para responder a la diversidad, es que el mayor reto se concretiza en el transformar la organización escolar, por lo que es de vital importancia adoptar una actitud de vigilancia y cuestionamiento respecto de la misma organización escolar (Echeíta et al. 2013). De esta forma, en el contexto investigado podemos considerar que la co-docencia es una estrategia que además de los beneficios que puede traer para los estudiantes y las profesoras, centra la atención de las docentes en la organización, estructura y funcionamiento de la escuela, cuestionando los espacios que históricamente han utilizado los docentes en su individualidad para lograr articular un trabajo colaborativo capaz de responder a la diversidad e individualidad de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, 18, 46–59. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53 – 82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Consultora en Estudios, Asesorías, Planificación en Desarrollo Local (2003). Estudio a Nivel Muestral De La Calidad Del Proceso De Integración Educativa, 1–42. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151158500.doc_Estudio_integracion_CEAS.pdf
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–25. Recuperado de [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook & Friend \(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook & Friend (1995).pdf)
- Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (s. a. de ediciones Narcea, Ed.) (2a ed.). Madrid, España: Narcea.
- Echeíta, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 329 – 457). Salamanca: Amarú ediciones y editores.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 1, 1, 61–105. Recuperado de

- http://contenidosabiertos.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/504/1/interdisciplinariedad_y_sistemas_complejos.pdf
- González, M., González, I., & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13, 108–120. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-296
- González-weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., González, P. B., & Tapia, E. S. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 75–85. doi:10.7764/PEL.51.2.2014.6
- Hargraves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de educación*, 363, 256-281. doi:10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. (F. Chile, Ed.) (1° ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14, 68–79. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646
- Murawski, W., & Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52–58. doi:10.1037/e574172010-006
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII (Mcc), 119–133. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2014.02.006
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47 – 84). Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219–233. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teacher's professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 999–1008. doi:10.1016/j.tate.2012.05.006
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. doi:10.1177/001440290707300401
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91. doi:10.1016/j.tate.2013.06.001
- Vaughn, S., Schumm, J., & Arguelles, M. (1997). The ABCDE's of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 4–10. Recuperado de https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/Co-Teaching%20Modules/Module%201/02%20The_ABCDEs_of_Co-Teaching.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Ministerio de Educación (2012). *DECRETO SUPREMO N° 170/09: Trabajo colaborativo y co-docencia*. Santiago. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.