



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Urbina Hurtado, Carolina; Basualto Rojas, Pablo; Durán Castro, Camila; Miranda Orrego, Pablo

Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile

Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, núm. 2, 2017, pp. 355-374

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865019>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*

Co-teaching practices: the case of a teachers' duo in the
School Integration Program in Chile

*Carolina Urbina Hurtado,^a Pablo Basualto Rojas,^{ab}
Camila Durán Castro,^{ac} Pablo Miranda Orrego^{ad}*

^aPrograma PACES Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Telf.: (56) 999190491. Correo electrónico: carolinauh@gmail.com

^bTelf.: (56) 982896671. Correo electrónico: pablo.basualto@gmail.com

^cTelf.: (56) 965888865. Correo electrónico: cami.duraan@gmail.com

^dTelf.: (56) 961443065. Correo electrónico: pablo.miranda.orrego@gmail.com

RESUMEN

En esta investigación se analizaron -desde el marco de la educación inclusiva- las prácticas co-docentes de una dupla del Programa de Integración Escolar, PIE (educadora diferencial y profesora regular) en una escuela municipal de la V región, Chile. Se realizó un estudio de caso a partir de la revisión de documentos de trabajo de la dupla, observación directa en aula y entrevistas reflexivas sobre la práctica. El estudio se desarrolló utilizando análisis de contenido a través del método de comparación constante. Se identificaron 7 categorías que fueron organizadas en tres dimensiones de análisis (práctica, política, cultura) las cuales facilitaron la comprensión de esta experiencia de trabajo co-docente. Los resultados permiten identificar la modalidad de apoyo como el enfoque de práctica predominante de la dupla y deducir, desde un marco inclusivo, barreras y facilitadores para el desarrollo de un trabajo colaborativo en las escuelas.

Palabras clave: educación inclusiva, análisis de prácticas, co-enseñanza, trabajo colaborativo, programa de integración escolar.

ABSTRACT

In the context of inclusive education, this research analyzed a couple's co-teaching practices carried out by a differential educator and a regular teacher, within the School Integration Program of a municipal school of the V region, Chile. The research conducted corresponds to a case study, based on documentation review (work developed by the couple), observation in the classroom and reflective interviews about their practice. The research has been done using content analysis through the constant comparative method. Seven categories have been identified, which were organized in three dimensions of analysis: practice, politic and culture, which facilitate understanding of this co-teaching experience. Results allow the identification of a "support mode" as the main approach of the practices developed by the couple and deduce, within the inclusive perspective, possibilities and barriers to develop the collaborative work in the schools.

Key words: inclusive education, practices's analysis, co-teaching, collaborative work, school integration program.

* Este trabajo ha sido patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, Proyecto FONDECYT N° 3140204 "El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa".

1. INTRODUCCIÓN

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, sean estas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2012). 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).

Para las escuelas, esto ha implicado el desafío de enriquecer sus prácticas educativas para atender a la diversidad de sus aulas, más aún considerando que en la ley se declara a la Educación Inclusiva como el marco principal desde el cual adscribir a estas normativas.

En el ámbito teórico, la Educación Inclusiva considera fundamental el trabajo colaborativo entre los distintos miembros de una comunidad (Echeita, 2007; Echeita et al., 2013). En tanto proceso dinámico (Ainscow, 2001; Echeita et al., 2013), la Educación Inclusiva se experimenta tanto desde las prácticas (qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje) como desde las políticas (cómo se gestiona la escuela y su transformación) y las culturas (relaciones, valores y creencias) dentro de una organización educativa (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2012).

Todo esto está relacionado con una mirada sistémica de la escuela, desde donde se comprenda que nada está aislado y que cada elemento de ella está vinculado al resto de elementos (Yanes, 2015).

Empíricamente, la co-docencia ha sido materia de estudio tanto a nivel internacional como nacional. El ámbito internacional lleva más ventaja, puesto que el estudio sobre la co-docencia, que se enmarca dentro del trabajo colaborativo, ha tenido varias décadas de desarrollo. En este sentido, algunas investigaciones han identificado beneficios derivados del trabajo co-docente, entre ellos el favorecer la diversificación de la enseñanza e intensificar los contenidos de los programas curriculares de las escuelas (Cook & Friend, 1995); aumentar la coherencia entre dos profesores que trabajan los mismos contenidos de manera separada (Cook & Friend, 1995) y favorecer una mayor cooperación entre los estudiantes (Scruggs & Mastropieri, 2007). En el ámbito del profesorado, las prácticas de co-docencia entregan más oportunidades de apoyo a nivel profesional entre docentes (Cook & Friend, 1995), lo que les permite compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza y recibir retroalimentación continua del quehacer profesional (Strogilos & Stefanidis, 2015).

La implementación de estrategias de trabajo colaborativo en las escuelas chilenas es relativamente reciente, especialmente impulsado por el Decreto 170 del año 2009. Este contexto ha generado condiciones muy particulares para el estudio del trabajo colaborativo en las escuelas, con lo cual se ha abierto un espacio de investigación incipiente en Chile.

Es así que, a nivel nacional, los resultados de investigaciones previas reconocen el aislamiento de la profesión docente como una característica propia del estamento (Marfán et al., 2013) y, por tanto, se distingue como una barrera importante al momento de analizar el éxito de prácticas colaborativas entre profesores. Específicamente, algunos estudios concluyen que la co-docencia como estrategia ha sido adoptada bajo una modalidad consultiva entre docentes, que se circunscribe mayoritariamente a la planificación de las clases, para la cual es el profesorado regular quien orienta a los educadores diferenciales

en función de los ajustes que desde la educación regular se estiman pertinentes (Marfán et al., 2013; Rodríguez & Ossa, 2014). Con esto, la literatura nacional e internacional coincide en identificar que el rol de liderazgo en esta relación de co-docencia generalmente recae en el profesorado regular por sobre el diferencial, lo que genera una relación de “apoyo” por parte del educador diferencial (especialmente en el ámbito de la evaluación de aprendizajes), más que una relación de interacción e intercambio mutuo de saberes (Marfán et al., 2013; Pratt, 2014; Rodríguez & Ossa, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015).

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

Asimismo, pareciera ser que los obstáculos para la implementación de estrategias de co-docencia se relacionan con las características organizacionales de las escuelas (Marfán et al., 2013), en donde las dificultades de cohesión al interior de ellas afectarían el ejercicio de las prácticas colaborativas (Rodríguez & Ossa, 2014). Esto también ha sido descrito por López y colaboradores (2014) al plantear que la hibridez paradigmática de las políticas de inclusión en Chile justifica las prácticas individualizadoras que también son paradójales. En este sentido, los fenómenos de encapsulamiento profesional e hiperresponsabilización respecto al éxito o fracaso de los PIE que aquejan a los educadores diferenciales en las escuelas (López et al., 2014) hace contrasentido con las investigaciones descritas anteriormente que concluyen el rol secundario que juegan los educadores diferenciales en el desarrollo de la co-docencia dentro del marco de los PIE.

Este punto es importante, si se considera que el desarrollo de estrategias de co-docencia requiere tanto de habilidades individuales (comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos) y formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007) como también de apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015), que 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 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 (Cook & Friend, 1995). Lo anterior ha llevado a algunos autores a comparar la co-docencia con un “matrimonio”, pero en el ámbito profesional (Cook & Friend, 1995; Kohler-Evans, 2006; Scruggs et al., 2007).

Respecto a esto, algunos autores han descrito distintos enfoques que caracterizan el ejercicio de la co-docencia, que dependen de la planificación, la confianza y la comodidad entre los docentes. Entre ellos se encuentra la co-docencia de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, de rotación entre grupos, complementaria y en equipo (Cook & Friend, 1995; Hughes & Murawski, 2001; Rodríguez, 2014; Rodríguez & Ossa, 2014).

Pratt (2014) ha descrito las fases para la conformación de equipos o duplas co-docentes: iniciación, giro simbiótico y realización de la dupla. La primera fase está determinada por la forma en que la dupla inicia su trabajo, sea voluntariamente o por requerimiento externo, donde los participantes se sienten expectantes en relación con el trabajo a realizar, y pasan desde la indecisión hasta la preparación, tratando de anticipar lo que vendrá.

La segunda fase identificada por Pratt (2014) –fase giro simbiótico– corresponde a un estado recursivo en donde el profesorado tantea el terreno, construye la relación y reflexiona en conjunto para mejorar. Finalmente, la fase de realización de la dupla implica una involucración activa por parte del equipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual colaboran.

Desde el desafío que se impone por la ley para potenciar las prácticas educativas de atención a la diversidad en las escuelas a través del PIE y considerando los avances que la investigación ha aportado en el estudio de las prácticas co-docentes en Chile, este trabajo pretende realizar su aporte desde el estudio de la co-docencia a partir de la reflexión sobre las prácticas específicas y situadas de una dupla co-docente. De esta manera, se busca contribuir en la construcción de propuestas de mejora para la generación de trabajo colaborativo en las escuelas, otorgando un lugar privilegiado al conocimiento derivado de la reflexión sobre las prácticas, es decir “volver sobre la experiencia para ganar en experiencia” (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 22). De esta manera, la experiencia y sus aprendizajes pueden ser convertidos en saberes explícitos que pueden, a su vez, ser recuperados para mejorar las prácticas (Contreras & Pérez de Lara, 2013).

2. MÉTODO

Este estudio se enmarcó dentro de una perspectiva cualitativa de investigación, de tipo descriptiva, a través del desarrollo de un estudio de caso de una dupla co-docente (Tójar, 2006).

El propósito de este estudio fue analizar las prácticas co-docentes de una dupla conformada por una educadora diferencial y una profesora regular a través del seguimiento de su experiencia específica en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE) en una escuela municipal de la V región. Específicamente, se quiso describir la forma de organizar las actividades de co-docencia (planificación, ejecución y evaluación) para finalmente deducir elementos facilitadores y obstaculizadores de sus prácticas de co-docencia.

2.1. PARTICIPANTES

La elección del caso estudiado fue determinada a partir de un muestreo por criterio lógico y por conveniencia (Tójar, 2006). Las participantes trabajan en una escuela municipal de la región de Valparaíso. Dicha escuela cuenta con una dotación de 17 docentes, una psicopedagoga y un cuerpo administrativo conformado por el director, el subdirector y el jefe de la unidad técnico-pedagógica. Atiende a una población de 303 estudiantes, organizados en un curso por nivel desde pre-kínder a octavo año básico. El equipo del PIE se suma al conjunto de profesionales de la escuela y está 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.

La dupla participante estuvo compuesta por una educadora diferencial –que además es la coordinadora del PIE en la escuela– y por una profesora regular especializada en matemáticas. En la Tabla 1 se presentan las principales características de las dos participantes. Ellas han trabajado como dupla durante tres años, específicamente en la asignatura de matemáticas y en distintos cursos dentro de la escuela. La experiencia que se analiza en esta investigación corresponde a la desarrollada con los estudiantes de 5° año básico de la escuela.

Tabla 1. Características de las participantes

Participantes	Sexo	Edad	Profesión	Cargo	Años de permanencia en la escuela	Años de experiencia laboral
Profesora regular	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	Femenino	31	Profesora en educación especial con mención en trastornos del aprendizaje	Educadora Diferencial; Coordinadora del PIE	3 años	9 años

Fuente: elaboración propia.

2.2. MÉTODOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Se realizó un proceso de acompañamiento a la dupla participante durante alrededor de tres meses en los espacios comúnmente utilizados por ellas para la planificación y, especialmente, durante el desarrollo de sus clases en co-docencia. El periodo de producción de información coincidió con el desarrollo de una unidad de contenido de la asignatura de matemáticas (plano cartesiano, traslación).

Para los espacios de planificación y desarrollo de clases se utilizó la técnica de observación participante pasiva (Pérez-Serrano, 1994); las observaciones fueron realizadas en pareja de investigadores, que registraron en notas de campo a través de la narración descriptiva los sucesos acontecidos (Pérez-Serrano, 1994). Las notas de campo se construyeron en dos fases: individual y grupal. En la fase individual, cada uno de los investigadores elaboró su narración descriptiva para, en una segunda fase, consensuar con el otro investigador un relato final común.

Se elaboraron 15 notas de campo durante la investigación. Tres de ellas correspondieron a notas derivadas de las reuniones de planificación y organización de la investigación, una de la única sesión de planificación observada de la dupla, y las 11 restantes corresponden a notas de campo derivadas de las observaciones realizadas durante clases.

Adicionalmente, se realizaron 6 entrevistas reflexivas con las participantes. Cuatro de ellas se desarrollaron con ambas participantes simultáneamente (dupla) y en dos de ellas, por razones de tiempo, solo participó la educadora diferencial. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas para su análisis y guiadas a partir de la información producida en las notas de campo. A partir de las notas de campo se construyó un guion de entrevista para facilitar la reflexión de la dupla sobre su propia práctica en co-docencia.

En fases posteriores de la investigación, el contenido analizado de las entrevistas también fue considerado para el desarrollo de las entrevistas posteriores, todo esto en el marco del proceso recursivo y recurrente típico de los estudios cualitativos (Tójar, 2006).

2.3. PROCEDIMIENTO

La dupla fue invitada a participar de manera voluntaria en el estudio y fue informada respecto a los objetivos, la metodología y aspectos éticos a través de la negociación y firma de un consentimiento informado. Tanto el director de la escuela como los padres y apoderados de 5° año básico firmaron el consentimiento informado; a los estudiantes se les solicitó su asentimiento cada vez que se ingresó al aula para observar a la dupla participante.

Para el proceso de análisis se utilizó la técnica de análisis de contenidos y el método de comparación constante (Osses, Sánchez & Ibáñez, 2006; Tójar, 2006). Esta técnica de análisis facilitó la identificación de contenido latente y manifiesto, la reelaboración de datos, su integración en niveles de mayor 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; Tójar, 2006), para lo cual se dividió el texto en unidades de análisis temáticas que fueron codificadas de manera abierta y emergente. Finalmente, las categorías fueron organizadas según sus componentes temáticos y analizadas a la luz de las teorías (Osses et al., 2006).

Después de la construcción de categorías emergentes, se utilizó el marco teórico de la Guía para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2012) para organizar la definición y contenido de las categorías. Dicho índice entrega un sólido marco conceptual de la educación inclusiva, y es una valiosa herramienta que ofrece un lenguaje común para el análisis de los procesos de inclusión y mejora en las escuelas. En Chile, algunos investigadores (Duk, 2007; Figueroa & Muñoz, 2014; Figueroa, Soto & Sciolla, 2016) han tomado como referencia el trabajo realizado por Ainscow y colaboradores en este sentido, a través del estudio o uso de este índice.

3. RESULTADOS

A partir del análisis realizado, se identificaron siete categorías de contenido, las cuales fueron organizadas según las tres dimensiones identificadas en la guía para la Inclusión. Estas dimensiones se refieren a los ámbitos de la cultura, la política y la práctica. En la Figura 1 se grafica cada una de las categorías identificadas en este estudio dentro de las dimensiones tomadas de la Guía.

3.1. DIMENSIÓN: CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar es la dimensión más amplia utilizada en la Guía para la inclusión. De esta manera, hace referencia a las relaciones, valores y creencias que configuran el tejido en que se mantienen las políticas y las prácticas de una escuela (Booth & Ainscow, 2012). Es así como tanto la cultura como las políticas, condicionarían 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, 2007).

Esta dimensión se enlaza directamente con 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 pueden promover y sostener

Figura 1. Categorías para el análisis de la práctica co-docente de la dupla participante



Fuente: elaboración propia.

el proceso hacia una educación más inclusiva. Dentro de esta dimensión se identificó la categoría: cultura profesional.

3.1.1. Cultura profesional

Cultura profesional ha sido definida como aquellas formas de relación adoptadas y utilizadas preferentemente por los docentes para responder a los desafíos, exigencias y limitaciones que se les presentan (Hargreaves, 1999). En la comprensión de las escuelas, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. De esta manera, abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización.

En el caso de la dupla participante, se identificó una cultura profesional “balcanizada” (Hargreaves, 1999). Dicha cultura funcionaría dentro de una estructura organizativa que busca su estabilidad por medio de relaciones de complementariedad según especialidad entre sus miembros (Fernández Enguita, 1999). De esta manera, se perseguiría la obtención de los objetivos establecidos por cada profesor y se constituye una pseudo-colaboración limitada a grupos cerrados dentro del sistema escolar (Hargreaves, 1999). En este tipo de colaboración se aboga por la existencia de especialistas que apoyen el trabajo del profesor (Fernández Enguita, 1999). Por ejemplo, la educadora diferencial representa en una de las entrevistas este punto:

Educadora diferencial: *Sí, es que a nosotros nos pasa que como educadoras diferenciales no nos enseñan la parte curricular como sí le enseñan a ellos [refiriéndose a los profesores regulares], ellos son los especialistas (E1/85-86¹).*

¹ E1/85-86: Número de entrevista / línea del corpus. Y así sucesivamente en las entrevistas.

Esta situación también fue observada en clases:

Finaliza el tiempo para completar la tabla pitagórica. La profesora regular entrega algunas indicaciones de cómo hacerla en la pizarra [...] luego escribe la siguiente actividad en la pizarra y señala que quien realice bien esta actividad obtendrá 10 décimas. Además, escribe los objetivos de la clase en la esquina superior izquierda: Figuras en el plano cartesiano y trasladarlos. La educadora diferencial camina puesto por puesto viendo a los alumnos, mientras la profesora regular se encuentra en el frente de la sala con los brazos cruzados sobre su estómago. (O6/16-21²).

3.2. DIMENSIÓN: POLÍTICA ESCOLAR

Esta dimensión describe las maneras en que la escuela gestiona y organiza su funcionamiento, así como las maneras en que regula sus proyectos y planes para su transformación. En palabras de Booth y Ainscow (2012), esta dimensión se refiere al ámbito de la organización de los apoyos y el desarrollo de una escuela para todos.

En el caso de la dupla participante se identificaron dos categorías: articulación del PIE en la escuela y conformación de la dupla.

3.2.1. Articulación del PIE en la escuela

Esta categoría hace referencia a la gestión del equipo directivo de la escuela y su labor en la organización del funcionamiento del PIE. En este plano, aparecieron las temáticas de la asignación de labores y cómo estas decisiones se articulaban tanto con el funcionamiento del programa en sí mismo como con las orientaciones del sostenedor.

En el caso de la dupla participante, la falta de articulación del PIE en la escuela dificultaba que los tiempos destinados al trabajo co-docente se utilizaran para coordinarse entre sí, sino que más bien se utilizaban para otras actividades, por ejemplo:

Profesora regular: [...] Al final yo las horas que me daba el PIE a mí me las destinan a currículo de matemáticas. (E3/138-139).

Educadora diferencial: [...] dentro de esas [dos horas] de planificación, se 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 (sic)? Entonces ahí es donde está el cahuín (sic). 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. (O5/ 291-295).

Si bien la coordinadora del PIE en la escuela, que precisamente era la educadora diferencial participante de este estudio, podía decidir qué profesional del programa trabajaba en los distintos cursos y organizar el trabajo co-docente, estas decisiones obedecían a la programación general del año escolar realizada por el equipo directivo de la escuela. La coordinadora no tenía incidencia en aquellas instancias, lo cual obstaculizaba el trabajo de la dupla:

² O6/16-21: Número de observación / línea del corpus. Y así sucesivamente en las observaciones.

Educadora diferencial: [...] *Por decir, yo con la profesora regular teníamos programado generalmente juntarnos los días jueves cada quince 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.* (E2/33-37).

3.2.2. Conformación de la dupla

Esta categoría se refiere a las condiciones contextuales que estuvieron implicadas en el inicio y desarrollo del trabajo de la dupla participante, así como también las disposiciones iniciales de sus integrantes para realizarlo. De esta forma, se identificó que la dupla participante se conformó a partir de una solicitud forzada. Específicamente, las docentes comenzaron a trabajar juntas a partir de las indicaciones del decreto N° 170/09, en la asignatura de matemáticas y en una escuela donde solo había una profesora de dicha asignatura:

Educadora diferencial: *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 y se transforma en un apoyo... para algunos lo siente apoyo, otros no.* (E2/215-219).

Entrevistador: ¿Y tú le propusiste trabajar juntas en matemáticas?

Educadora diferencial: No

Profesora regular: *Es que yo soy la única profe.*

Educadora diferencial: *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.* (E1/13-16).

3.3. DIMENSIÓN: PRÁCTICA ESCOLAR

Esta dimensión refiere al qué y al cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela (Ainscow et al., 2006). Específicamente, en esta dimensión se incluyeron los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las actividades desarrolladas por la dupla participante, construida a partir de las observaciones de aula y entrevistas realizadas. Adicionalmente, esta dimensión incluyó la categoría liderazgo.

3.3.1. Planificación del trabajo co-docente

Esta categoría refiere a la programación del trabajo de la dupla para las actividades lectivas y la evaluación de los aprendizajes. Para esto, la dupla participante acordó un horario de trabajo semanal de 30 minutos. De acuerdo con las notas de campo elaboradas por el equipo de investigadores, el proceso formal de planificación de la dupla fue utilizado de forma regular para otras actividades de carácter personal y/o actividades profesionales individuales. Debido a esto es que la planificación se caracterizó por desarrollarse en espacios informales como, por ejemplo, dentro del aula, desayunos, almuerzos o conversaciones de pasillo, en la cual se identifica el uso de tres modalidades:

3.3.1.1. Planificación presencial, antes de la clase

Lo usualmente observado es que la dupla se reunía en un espacio informal antes de la clase, en el cual la profesora regular presentaba a la educadora diferencial los contenidos centrales que se trabajarían con los estudiantes. Normalmente luego de eso, la educadora diferencial proponía estrategias para diversificar la enseñanza y el aprendizaje. En una entrevista se ejemplifica este tipo de planificación de la siguiente manera:

Profesora regular: Si hoy día nos cambiaron de actividad y ayer me avisaron que me tenía que ir al CRA por el tema del SIMCE [...] para que no hubiera ruido en la sala que está dando.

Educadora diferencial: Claro y en ese sentido por eso yo traje la guía poh (sic), por eso te había hablado de la guía, se me ocurrió a última hora ayer [...] había encontrado el material, lo encontré bueno, lo saqué en parejas, entonces le digo a la profe 'sabés qué? está este material que encontré, traje tantas copias, hagámoslo en parejas'... 'ya bakán (sic) porque nos mandaron a la biblioteca' [...] y entonces cada una va monitoreando un grupo y nos organizamos así en lo que salimos de los autos para llegar acá. (E3/305-315).

3.3.1.2. Planificación no presencial, antes de la clase

También se observó una planificación individual por alguna integrante de la dupla que luego se comunicaba a través del correo electrónico u otro medio. Lo más comúnmente observado fue que la profesora regular enviara la planificación, informando de forma general los contenidos a tratar en la clase. La educadora diferencial, por su parte, preparaba material y estrategias para apoyar el aprendizaje de los contenidos planificados. Esto en algunas ocasiones fue comunicado a la profesora regular, mientras que, en otras, solamente los llevaba a la clase:

Educadora diferencial: [...] mira yo por primera vez hoy le traigo la planificación [...] yo me desconecté un poco curricularmente en qué estaban, entonces, como ella [la profesora regular] mandó la planificación el mismo jueves en la tarde, yo la imprimí para revisarla, ¿cachai? (sic) Entonces como que ahí ya tenía una idea de las cosas que podíamos hacer. (E4/23-28).

3.3.1.3. Planificación in-situ

En esta modalidad de planificación, normalmente la profesora regular preparaba el trabajo en aula de manera independiente y sin comunicar esta planificación a la educadora diferencial con antelación, sino durante la clase. En consecuencia, la educadora diferencial improvisaba estrategias para facilitar la diversificación de la enseñanza y de los materiales de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Cuando ocurría este tipo de planificación, generalmente la educadora diferencial salía del aula para buscar materiales específicos al aula de recursos.

La educadora diferencial llega a la sala, se queda de pie brevemente junto a profesora regular conversando y vuelve a salir de la sala. La profesora regular escribe contenidos

en la pizarra mientras los estudiantes conversan [...] la educadora diferencial ingresa a la sala con una caja de materiales en sus brazos, saca de ella unas figuras y se dirige al final de la sala a trabajar con un estudiante. (O13/20-28).

3.3.2. Ejecución del trabajo co-docente

Esta categoría se refiere a las actividades desarrolladas por la dupla en su práctica co-docente, especialmente la realizada dentro de la sala de clases y en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La dupla participante realizaba su práctica de co-docencia en aula y en espacios de una hora y media cada vez.

De acuerdo con las notas de campo realizadas al acompañar a la dupla en el desarrollo de sus clases, se identificaron ciertas prácticas rutinarias, las cuales se han organizado según los momentos de la clase (inicio-desarrollo-cierre).

En el inicio de la clase, normalmente la profesora regular entregaba las indicaciones generales para el desarrollo de la clase, relacionadas con ámbitos como la disciplina, la distribución social del aula y actividades específicas. De manera paralela, la educadora diferencial se movía por la sala reforzando de manera individual las indicaciones entregadas por la profesora regular. En algunas ocasiones la educadora diferencial también preparaba material educativo para el trabajo en clases. La siguiente cita de las notas de campo, ejemplifica esta categoría:

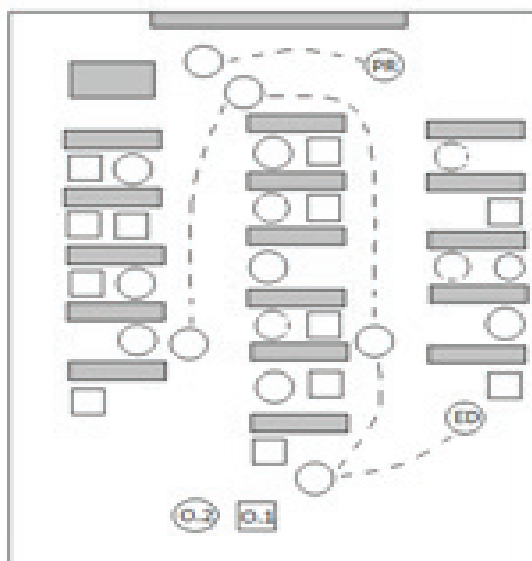
La profesora regular da inicio a la clase. Dice a los estudiantes que se pongan delantal. Felicita a los estudiantes por notas obtenidas en las olimpiadas de matemáticas y a aquellos que clasificaron para la segunda ronda [...] Luego escribe el objetivo de la clase en la pizarra e inicia explicando las ideas centrales del contenido que revisarán (números mixtos y fracciones), comienza a ver qué recuerdan y qué no. Les indica que guarden silencio, nombrándolos uno a uno. (O13/3-16).

Durante el *desarrollo* de la clase, lo común fue que la profesora regular explicara los contenidos de la clase, utilizando la pizarra como apoyo. La educadora diferencial diversificaba las explicaciones de la profesora regular con la ayuda de material extra. Tras la presentación y explicación de los contenidos, la mayoría de las veces la profesora regular presentaba a los estudiantes ejercicios para que trabajaran de forma individual. Mientras la profesora regular tomaba asiento en su escritorio o se quedaba en la pizarra resolviendo las dudas de los estudiantes que se le acercaban, la educadora diferencial se paseaba por los puestos de los estudiantes para trabajar junto a ellos en los ejercicios propuestos. Si bien es cierto, la educadora diferencial trabajaba principalmente con los estudiantes que participaban del PIE, se mostró dispuesta a resolver las dudas y a trabajar con todos los estudiantes del aula.

La profesora regular anota ejercicios en la pizarra para que lo hagan los estudiantes. Luego da una instrucción e indica el tiempo que tienen para hacerlo, agregando que quien termine tendrá 20 puntos para la prueba. La educadora diferencial se para frente a un estudiante, explicándole cómo hacer los ejercicios. (O11/41-43).

Figura 2. Distribución social del aula.

Mapa posicional de los estudiantes y docentes en el aula (O13)



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se representa la distribución espacial comúnmente utilizada por la dupla participante durante el desarrollo de las clases. Frecuentemente, la profesora regular (PR) estaba en frente de la sala y la educadora diferencial (ED) se paseaba por los puestos.

A diferencia del inicio y el desarrollo de la clase, el *cierre* normalmente no se identificaba de forma clara. Lo usualmente observado fue que la clase terminara con el sonido de la campana que indicaba el inicio del recreo. A veces, los estudiantes que terminaban los ejercicios antes tenían la posibilidad de presentar su trabajo a la profesora regular, quien lo revisaba y puntuaba según el caso. Los estudiantes que no lograban terminar dejaban su trabajo inconcluso y salían a recreo. Luego ambas profesoras ordenaban sus cosas y salían del aula, ejemplo:

Suena la campana y la profesora regular 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. (O14/45-47).

3.3.3. Evaluación del trabajo co-docente

Esta categoría se refiere a la valoración que la dupla participante realiza sobre su trabajo para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes.

Normalmente la dupla evaluaba su práctica en espacios informales. De esto, se pudieron reconocer tres criterios utilizados para autoevaluar sus clases y el desempeño de los estudiantes: i) cantidad de atención de los estudiantes a los contenidos tratados en

clases, ii) participación de los estudiantes en las actividades propuestas y iii) calidad de desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la clase. Estos criterios se ponen en común, pensando en la toma de decisiones futuras:

Profesora regular: *Es que es como lo que te explicamos la otra vez, el tema de los tiempos, ya al final lo comentamos en el almuerzo, en el desayuno, en el pasillo, no tenemos tiempo de así como entrar a picar más...*

Entrevistador: *Y cuando lo hacen [la evaluación], así en el pasillo, en el almuerzo ¿qué cosas evalúan?*

Educadora diferencial: *Ahí vemos si los chicos captaron o no captaron.*

Profesora regular: *Claro.*

Educadora diferencial: *Si logramos motivarlos, por decir, en vez de ver una mano levantada vimos seis o siete manos levantadas. Ehm... que aquel duraznito (sic) al que le explicábamos tres o cuatro veces ahora si la agarró [...] el otro día pasaba con Juanita, cuando empezó a descomponer aditivamente “¡Uy! Viste que Juanita descompuso?” “¡Sí!, lo hizo, sola. Guau!” Fue como ¡guau!*

Profesora regular: *Pero es solo así como, muy informal.*

Educadora diferencial: *Muy cualitativo e informal, justamente. (E5/156-169).*

El proceso de evaluación que realiza la dupla participante tenía como foco el comportamiento y desempeño de los estudiantes en el aula, específicamente, en la manera en que la propuesta de trabajo fue recibida por los estudiantes y de las adecuaciones necesarias de realizar para las próximas clases.

También se observó una evaluación individual por las integrantes de la dupla, circunscrita a un ámbito más personal que colaborativo. En dicho ámbito cada una de las profesoras revisaba y reflexionaba individualmente sobre lo realizado en clases y sobre cómo lo podría haber realizado mejor:

Educadora diferencial: *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 (sic)? ¿Seré yo que no me estoy logrando meter en la cabeza del niño? ¿O soy yo la que está desactualizada? (O5/226-230).*

3.3.4. Liderazgo

Esta categoría se refiere a la distribución de funciones acordadas, implícita o explícitamente, sobre cómo la dupla organizará y definirá las metas de su práctica educativa conjunta. En el caso de las participantes, los roles estaban distribuidos de acuerdo con la especialidad educativa de cada una de las profesoras, siendo un acuerdo entre ambas el rol de liderazgo de la profesora regular.

Educadora diferencial: *Es que es lo que siempre he planteado poh (sic), 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. (E5/70-73).

El rol de liderazgo de la profesora regular provocaba que la educadora diferencial tomara una posición de apoyo, basado en trabajar de manera individual con todos los estudiantes que lo necesitaran y especialmente con aquellos que participaban del PIE.

Educadora diferencial: [...] *lo que pasa es que ahí lo que he intentado hacer para que se mantenga el programa [PIE] dentro de la escuela y no tener problemas, porque hay mucho... había... no, todavía existe resistencia de algunos docentes [...] es justamente es él el que lidera, yo lo apoyo. Entonces le digo “¿sabes qué?, ¿puedo hacer una acotación?” “Sí, dale” entonces ahí como que me da espacio... de repente permite, de repente no, cuando he tenido más libertades, cuando de repente llega al profe y me dice, oye te podí (sic) quedar un ratito con el curso, que yo me voy, y ahí es como que, uno se deshace. (E2/291-297).*

El liderazgo también se marcaba en la gestión de la disciplina en el aula y en la distribución espacial de los estudiantes. La organización de dichos ámbitos los definía la profesora regular, quien además tomaba las decisiones referidas a permisos y/o revisiones de trabajos. Normalmente, para la organización social del aula se hacía una división del curso entre estudiantes que participan del PIE y los que no.

La alumna A1 pregunta al aire, poniéndose de pie, si es que puede ir al baño. La educadora diferencial le dice que tiene que preguntarle y pedirle permiso a su profesora y apunta a la profesora regular. La estudiante le pregunta y la profesora regular le dice que no, que ya es grande y que tiene que aguantarse. (O4/19-21).

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.

Entrevistador: *¿Hay un acuerdo, como por ejemplo, ante esta situación reaccionar de cierta manera, vamos a hacer tal cosa?*

Educadora diferencial: *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.*

Profesora regular: *No pasa ná (sic), uhm*

Educadora diferencial: *No pasa ná (sic) y no te queda otra más que... bueno, optar por la parte pesada no más poh (sic). (E6/466-472).*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos al acompañar las prácticas de una dupla co-docente en el marco de un programa PIE en una escuela de la Región de Valparaíso, ha sido posible

identificar algunas barreras y facilitadores para la práctica de la co-docencia que convendría considerar para aportar a la discusión sobre el desarrollo de escuelas cada vez más inclusivas en Chile. Todo esto dentro de la consideración de las prácticas co-docentes como una oportunidad para enriquecer las prácticas educativas de atención a la diversidad en las escuelas.

Este apartado presenta la discusión y conclusiones respecto a las barreras y facilitadores identificados en cada una de las dimensiones presentadas en la Guía para la Inclusión (Both & Aisncow, 2012) y utilizadas para la organización de los resultados de este estudio. Dicha guía constituye un valioso material de acompañamiento para procesos de autoevaluación y mejora de sistemas escolares (Figueroa et al., 2016). Asimismo, incorpora una mirada sistémica, al reconocer la interrelación entre estas dimensiones.

Se comenzará con la presentación de la dimensión de las prácticas escolares para avanzar desde ahí hacia la comprensión de la relación de estas prácticas con la política y la cultura escolar que las cobijan.

Específicamente en el ámbito de la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas co-docentes, una de las principales barreras identificadas tiene relación con la descoordinación de labores y la falta de tiempo, lo cual conlleva a una inadecuada distribución de horarios disponibles para el desarrollo del trabajo co-docente. De esta manera, la dupla participante, a pesar de contar en su distribución horaria con 30 minutos semanales para la planificación conjunta, rara vez utilizó ese tiempo y más bien intentaba planificar (antes o durante la clase; presencial o no presencialmente) en espacios informales. Dicha planificación informal, se veía reflejada en la premura o ausencia tanto de espacios de cierre durante las clases como de evaluación conjunta de los resultados del trabajo co-docente. En coincidencia con lo planteado por Marfán y colaboradores (2013) existe debilidad en la organización y planificación de las prácticas específicas relacionadas con la atención a la diversidad al interior del aula.

En el ámbito del liderazgo de la práctica co-docente, aun cuando la dupla participante valoraba positivamente el trabajo que realizaban en conjunto, desarrolló una modalidad de trabajo de apoyo (Cook & Friend, 1995; Rodríguez, 2014) con un marcado liderazgo de la profesora regular. Esto podría identificarse como una barrera para el nivel de colaboración que se puede alcanzar a través del trabajo en co-docencia, basado en relaciones de colaboración y paridad que se busca potenciar mediante esta estrategia de trabajo (Cook & Friend, 1995; Echeita, 2007; Pratt, 2014; Strogilos & Stefanidis, 2015). Del mismo modo, este liderazgo ya ha sido reportado por investigaciones anteriores en el ámbito nacional (Marfán et al., 2013; Rodríguez & Ossa, 2014).

Estos resultados sugieren que la etapa de desarrollo de la conformación de la dupla, según el modelo propuesto por Pratt (2014), está configurándose hacia una segunda etapa de giro simbiótico. En consecuencia, las participantes en su práctica conjunta deberían avanzar desde la rutina establecida en la cual la profesora regular tomaba la mayor parte de las decisiones (curriculares, gestión de la disciplina, distribución social del aula) hacia la diversificación de sus estrategias conjuntas de enseñanza mediante la colaboración y la aceptación mutuas. Dirección que se puede alcanzar en relación con la política y cultura que imperen en el sistema escuela.

Ahora bien, uno de los principales facilitadores dentro de esta dimensión se relaciona con la propia existencia del espacio co-docente –en este caso en el marco del PIE– para el despliegue de prácticas colaborativas en el aula. En este sentido, se valora la promoción de la visión inclusiva que desde su área puedan realizar las educadoras diferenciales en

su trabajo con los profesores regulares. Es así que, a pesar del marcado liderazgo de la profesora regular, el espacio de trabajo co-docente desarrollado por la dupla constituye una oportunidad para el desarrollo de prácticas de diversificación de la enseñanza y, por sobre todo, para poner atención respecto al aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula.

Con esto, 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 et al., 2014), se podría propiciar un cambio en las concepciones de las docentes y por ende, en las prácticas de las mismas (Echeita et al., 2013). Las prácticas inclusivas que se debieran poner en marcha a través del PIE tienen el potencial de superar el ámbito declarativo (descrito en la ley) para materializarse en prácticas específicas que amplíen el espacio de mejora a partir de la oportunidad que ofrece la reflexión sobre las propias prácticas (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 dichos niveles repercutirá en el resto.

De esta manera, se reconoce el potencial facilitador que el espacio de práctica en co-docencia puede construir en beneficio de un trabajo conjunto que debiera avanzar hacia una serie de cambios en sus funciones y roles. Por ejemplo, en el acompañamiento a las profesoras participantes se apreció que ambas docentes estuvieron dispuestas a aceptar las sugerencias de su compañera respecto a la planificación y desarrollo de la clase.

Respecto a la dimensión de la política escolar, se aprecia como principal barrera la falta de articulación para una adecuada gestión y organización del PIE en la escuela. Esto se traduce en una evidente dificultad de la dupla para disponer de espacios para el desarrollo de su trabajo en conjunto. Además, existe en la escuela una evidente subordinación de la organización del PIE al resto de actividades que gestiona el equipo directivo en la escuela.

En el mismo sentido, la conformación de la dupla participante no fue mediada por parte de ningún integrante del equipo directivo, lo cual se ha identificado como una barrera al desarrollo óptimo de actividades de co-docencia. De esta manera, aparece como importante poder contar con espacios formales dentro de la escuela para la socialización del PIE, que oriente el trabajo de la dupla y permita una negociación conjunta de expectativas y metas.

La barrera de desarticulación se encuentra íntimamente ligada a la conformación forzada de la dupla, puesto que en el caso estudiado la dupla se constituye por obligación y sin alternativa de poder organizar de otra manera el trabajo realizado. Esta situación provoca que las labores de colaboración entre las profesoras se organicen desde los roles tradicionalmente conocidos para ello. Según algunos autores (Cook & Friend, 1995; Echeita, 2007; Strogilos & Stefanidis, 2015), para que la dupla participante pueda avanzar hacia una etapa más sofisticada de colaboración, debe contar con el apoyo directivo para facilitar el cambio de roles y la paridad que la práctica de la co-docencia contempla. Considerando que la escuela común ha sido un espacio históricamente habitado por profesores regulares, en el caso estudiado es la educadora diferencial individualmente quien busca tanto su validación profesional en la escuela, como socializar su rol en el PIE; tareas que, sin duda, son difíciles de llevar solitariamente. 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 (Echeita, 2007).

Otra barrera relacionada con la desarticulación del PIE y la conformación forzada de la dupla se relaciona con la manera de organizar el ingreso de los profesores al PIE a la escuela, el cual está condicionado a la existencia de estudiantes con determinados diagnósticos. Este proceso se desarrolla en los primeros meses del año escolar, lo cual posterga la asignación de profesionales por nivel, retrasa los espacios de encuentro entre docentes y limita el tiempo de trabajo que tiene la dupla para coordinar y/o negociar su trabajo común durante el año académico.

Por último, otra barrera identificada se relaciona con la intensificación del trabajo de la dupla participante. El aumento de labores exigidas a las docentes dentro de su jornada laboral y la sobrecarga que implica la planificación, aplicación y evaluación de su trabajo co-docente lleva consigo la limitación de los espacios de reflexión, negociación y trabajo conjunto de la dupla, acompañado de una sensación de “no tener tiempo” para trabajar en colaboración.

En el ámbito de los facilitadores de esta dimensión, se ha identificado el hecho de contar con una educadora diferencial a jornada completa con varios años en la escuela. Esta situación de permanencia y presencia en la escuela permite a la educadora diferencial conocer el contexto y la cultura de la escuela, y tener la oportunidad de ser validada por el grupo de docentes con los que trabaja. En el contexto de externalización del PIE, esta situación es un facilitador porque permite la emergencia de espacios de colaboración basados en la confianza profesional.

Las características de cultura escolar –el tejido en el cual se sostienen las prácticas y las políticas de la escuela– aparece como una amenaza para el desarrollo de prácticas de co-docencia de la dupla participante. Lo anterior debido a que la cultura escolar a la que aluden las participantes y la que se ha observado a través del desarrollo de esta investigación tiene características de lo que Hargreaves (1999) llama cultura balcanizada.

Este tipo de cultura se traduce en una aceptación generalizada en la escuela de una forma de relación profesional individualizante, con una distribución de funciones en base a saberes específicos. Esto coincide con algunos autores, los cuales han identificado en escuelas chilenas concepciones individualistas para responder a la diversidad (Marfán et al., 2013; Muñoz, López & Assaél, 2015). Lo anterior se evidencia en varios aspectos de la cultura de trabajo de la dupla participante, por ejemplo, la división entre los estudiantes que pertenecen al PIE y los que no; la importancia central del diagnóstico; las formas de organizar el trabajo y la evaluación por parte de la dupla; el marcado liderazgo de la profesora regular y el marcado rol de apoyo de la educadora diferencial.

Apoyando estas ideas, Marfán y colaboradores (2013) plantean que existiría una resistencia de los profesores hacia la política del PIE, principalmente debido a que se sentirían “amenazados” por el ingreso de otros profesionales al aula.

Asimismo, se identificó una cultura escolar organizada para que los estudiantes se adapten al currículo oficial, siendo la educadora diferencial –desde su especialidad– la encargada de apoyar dicho proceso. Lo anterior dificulta la entrega mutua y complementaria de conocimientos entre las docentes, la creación de espacios de comunicación interpersonal y la adecuación del apoyo administrativo, todos ellos aspectos identificados en otras investigaciones internacionales como fundamentales para el desarrollo de la co-docencia (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007; Strogilos & Stefanidis, 2015).

El tipo de cultura escolar se relaciona con las políticas y prácticas que emergen en la escuela. Parece evidente que la configuración de una cultura balcanizada tiene relación

con elementos que van más allá de la escuela y se relacionan con la política educativa que las dirige. En Chile la política educativa presenta un carácter híbrido (López et al., 2014), esto quiere decir que promueve una visión inclusiva en base a un modelo de integración con enfoque psico-médico que implica el etiquetado escolar a través de diagnósticos y tratamientos *ad hoc*, llevados a cabo por la figura de un “especialista” con “algunos” estudiantes “específicos”. Algo que resulta lejano al sueño inclusivo de elevar los niveles de presencia, aprendizaje y participación de todos los integrantes del sistema escolar.

Al poner en relación este último punto con la política y cultura escolar que opera como contexto de las prácticas co-docentes, los resultados de esta investigación sugieren la primacía del individualismo por sobre la colaboración, una co-docencia en el papel y más bien operativa desde las “experticias” para responder a la diversidad en la escuela.

Considerando a la escuela como un sistema dinámico y a la inclusión como un proceso de mejora continua, aparece la esperanza que entrega la posibilidad de construcción permanente de políticas, culturas y prácticas inclusivas para responder a la diversidad. La transformación es posible, pero para que ello ocurra es de vital importancia adoptar una actitud de vigilancia y cuestionamiento respecto de la misma organización escolar (Echeita et al., 2013). Lo anterior es importante, en tanto los sistemas educativos en sí mismos se han constituido como una de las principales fuentes 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 (Echeita, 2007).

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., . . . Howes, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 22-85). Barcelona: Morata.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-25.
- Duk, C. (2007). ‘Inclusiva’ modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-457). Salamanca: Amarú.
- Fernández Enguita, M. (1999). La organización escolar: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, 255-267.

- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figueroa, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la Inclusión Educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-13.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 1(1), 61-105.
- González-weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., González, P. B., & Tapia, E. (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. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hughes, C., & Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying co-teaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-203.
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., 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)*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto Supremo N° 170/09: Trabajo colaborativo y co-docencia*. Santiago: Autor. Recuperado desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14, 68-79.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(1), 119-133.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- 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
- 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* (Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación mención Gestión Curricular). Chillán, Chile.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233.
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- 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., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229. doi:10.1016/j.tate.2015.01.008

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Yanes, J. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago: RIL Editores.