

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**UCSC**

**“REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LOS ENFOQUES DE LA CO-ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON EL EJERCICIO DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”**

**Seminario de Investigación para optar al grado de académico de Licenciado en Educación**

**PROFESOR GUÍA: SRA. CARMEN ESPINOZA BARRIGA  
ESTUDIANTES: NICOLÁS CABELLO GONZÁLEZ  
CONSTANZA GÓMEZ MENESES  
BELÉN PALMA TORRES  
ANDREA RÍOS CABRERA**

**CONCEPCIÓN, OCTUBRE DE 2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera comenzar por agradecer a mis padres, hermano y familia por brindarme su apoyo incondicional, palabras de aliento en momentos de frustración y por contenerme cuando me sentí impotente o incompetente. Así mismo quiero hacer una especial mención a mi tío Salvador quien me gusta creer que desde el cielo me ha ayudado incontables veces.

No puedo olvidar a mis amigos y amigas que han estado conmigo durante mi proceso de formación profesional e inclusive desde la infancia, los cuales me han brindado los espacios de distracción y desahogo que hicieron más alegre y ameno mi paso por la universidad.

Quiero agradecer especialmente a mis amigas y compañeras de trabajo, pues sin ellas nada de esto sería posible, sin su esfuerzo y dedicación el resultado de todos estos meses de trabajo no sería lo mismo. Son un sol.

Por último y no menos importante, agradezco a mis profesores quienes no solo nos brindaron conocimientos, si no, que han logrado ser referentes y ejemplos que seguir en más de un aspecto.

Por todo esto y más doy gracias.

**Nicolás Cabello González**

En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia por guiarme, apoyarme y contenerme durante este proceso. A mi padre, por enseñarme el valor de un buen libro e inculcarme el amor por el conocimiento, la curiosidad y el aprender a aprender. Quisiera también hacer una mención por mi abuela; quien nos dejó hace 17 años, pero nos acompaña a todos en cada paso que damos.

Agradecer especialmente a mi madre, quien siempre me inculcó los valores necesarios para entregar la mejor versión de mi misma a los demás y enseñarme que lo más importante para ser feliz es el amor, entregar todo nuestro corazón en lo que hacemos y a las personas que queremos, ya que la conciencia vale más que mil testigos.

Es relevante mencionar y agradecer a las personas que se sumaron de pronto a mi vida para brindar infinitas alegrías, como la pareja de mi madre, mis amigos de la universidad quienes posteriormente se transformaron en compañeros de investigación y especialmente a mi pareja, quien me acompañó desde el primer día de la carrera. Gracias a todos por su paciencia, comprensión y amor.

Por último, agradecer a todos los docentes de la institución que apoyaron mi formación, no solo me han brindado conocimiento, muchos se han transformado en un referente moral y profesional que quisiera lograr algún día.

**Constanza Gómez Meneses**

Sin duda, hoy estamos llegando al final de un camino largo y lleno de obstáculos, pero, ¿Quién dijo que sería fácil? Primero que todo debo comenzar dando gracias a la vida por entregarme energía y salud en estos tiempos tan difíciles, donde estar sano es un privilegio.

También, agradecerle a mi súper mamá, la mujer que me dio la vida y las ganas de vivirla, gracias a ella estoy aquí hoy, a su infinito amor y sus infinitas ganas de sacar adelante a nuestra pequeña familia de dos que con el tiempo se transformó en tres gracias a la llegada de mi maravilloso padrastro Gerardo, de quien también estoy infinitamente agradecida por permitir que pudiera convertirme en la profesional que soy hoy en día y a mi abuelita, que sé que desde el cielo me cuida, me guía y debe estar muy orgullosa de mi.

Como no agradecer a mis compañeros de investigación, por esos largos días de conversaciones y redacciones, por tanta paciencia y por sacar a delante este proyecto, de manera conjunta, en los momentos difíciles.

Finalmente agradecer a todas aquellas personas que fueron parte de este gran camino llamado universidad en estos cuatro años y medio de formación, a mi familia que siempre estuvo para apoyarme, a mis profesores de los cuales aprendí mucho y a mis amigas y amigos que siempre estuvieron ahí cuando el camino era un poco más oscuro. A todos los anteriormente mencionados, infinitas gracias y siempre los llevaré en mi corazón.

**Belén Palma Torres.**

Llegando al final de este camino con altos y bajos quisiera en primera instancia agradecer a mi familia por su apoyo fundamental y amor incondicional. En especial a mi pilar de vida, mi madre, por su entrega, lucha y sacrificios para que yo pudiera hoy llegar hasta acá. Una mujer que con su infinito amor inculcó en mí valores fundamentales para enfrentarme a este proceso y a la vida, por enseñarme que para todo existe el tiempo y la ocasión, y que, a pesar de las adversidades, debía seguir adelante por mis metas. A mis abuelos Carlos y Estrella por su gran amor, su sabiduría compartida, la entereza para afrontar la vida e inculcarme que siempre se puede ser y se debe ser mejor. A Alex por tantas enseñanzas de vida, y por sobretodo infundir en mí la lucha por una sociedad justa y no cansarme hasta lograrla. Los amo.

No puedo dejar de lado a mis amigas quienes me entregan apoyo, cariño y comprensión, entre tantas penas y alegrías. Una gran mención a mi otra mitad, quien espero nunca falte en mi vida, mi mejor amiga Victoria y a su familia, por ser un gran ejemplo de amor y entrega al prójimo. ¡Amigas, que nadie apague su luz!

Agradecer también, a quienes han aparecido en este camino el último tiempo, confirmando que lo importante no es la cantidad, si no la calidad. A Ignacio, mi compañero de vida, un ser incondicional. Su apoyo y amor fue fundamental en los momentos que todo se veía difícil. A Sofía y Alejandro por su bondad y amistad, compañeros de lucha y grandes referentes en el camino profesional que viene. A mis compañeros de investigación por tanta paciencia y fortaleza, con la cual hicieron este proceso ameno y llevadero en tiempos complicados como los actuales.

Finalmente agradecer a profesores que formaron parte de mi formación universitaria, por su apoyo y comprensión.

**Andrea Ríos Cabrera.**

## ÍNDICE

Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ...</b>	<b>3</b>
1.1 Planteamiento del Problema .....	4
Pregunta de Investigación .....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos .....	8
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
2.1 Educación .....	10
2.1.1 Educación especial .....	11
2.2 Sistema Educativo Chileno.....	12
2.2.1 Programa de Integración Escolar .....	14
2.3 Normativa Vigente .....	15
2.3.1 Decreto Supremo 170/2009 .....	16
2.3.2 Decreto 83/2015 .....	16
2.3.3 Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. ....	17
2.4 Aproximaciones de las estrategias de enseñanza colaborativa en el aula .....	18
2.4.1 Trabajo colaborativo .....	19
2.4.2 Equipo de aula .....	20
2.5 Co-enseñanza.....	20
2.5.1 Enfoques de la Co-enseñanza.....	22
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>27</b>
3.1 Proceso de Selección de los Artículos.....	28
3.2 Proceso de análisis de las características de los documentos.....	32
3.2.1 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza .....	32
3.2.2 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el profesorado.....	32
3.2.3 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el alumnado. ....	33
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>34</b>
4.1 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza.....	50
4.2 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el profesorado.....	50

4.3 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el alumnado. ....	51
<b>CAPITULO V: DISCUSIÓN</b> .....	53
5. Discusión.....	54
<b>CAPITULO VI: CONCLUSIONES</b> .....	57
6. Conclusiones Generales. ....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Criterios Específicos de Elegibilidad para la Búsqueda Sistemática de Artículos.....	29
<b>Tabla 2</b> Protocolo de análisis de los artículos revisados. ....	36

## **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo demostrar la información existente respecto a la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en los profesores y en el aprendizaje del alumnado mediante una revisión sistemática de la literatura y un posterior análisis de los documentos seleccionados. Los resultados obtenidos establecen que la co-enseñanza y sus enfoques son una metodología reciente e innovadora que se encuentra en transición en conjunto con el sistema educativo que tiene como fin orientar la educación hacia un paradigma inclusivo. Además, en la mayoría de los casos, se evidencia que la co-enseñanza causa efectos positivos tanto para docentes como para estudiantes, en la motivación, sentido de pertenencia, aprendizaje, desarrollo profesional y personal, entre otros.

## **Abstract**

The current research has as aims, to demonstrate the existing information regarding the influence of co-teaching approaches on teachers and on student's learning through a systematic review of the literature and a subsequent analysis of the selected documents. After carrying out the analyzes, it was obtained as a result that co-teaching and its approaches are a recent and innovative methodology that is in transition together with the educational system that aims to orient education towards an inclusive paradigm, it is also evidenced that in most of cases, it causes positive effects for both teachers and students, whether in aspects such as motivation, sense of belonging, learning, professional and personal development, among others.

## **Introducción**

En la actualidad, Chile se encuentra en un proceso de transición en el ámbito educacional con el fin de lograr un sistema educativo inclusivo. Esto implica cambios en las metodologías de trabajo dentro y fuera del aula para dar respuesta a la diversidad del alumnado, en este sentido el Programa de Integración Escolar (PIE) ha implementado, como una de sus múltiples estrategias, la co-enseñanza.

La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los enfoques de la co-enseñanza y su implicancia en el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Si bien, se ha demostrado el impacto de estos enfoques tanto en profesores como en los estudiantes, es necesario generar mayor evidencia que posibilite mejorar la toma de decisiones en relación al enfoque seleccionado, de acuerdo al entorno educativo en el que se encuentren inmersos los participantes, orientando así las acciones del establecimiento a un ambiente inclusivo.

Esta revisión sistemática es de naturaleza cualitativa con un enfoque descriptivo y se organiza en seis capítulos que se detallan a continuación:

- El capítulo I, contiene el planteamiento y justificación del problema, pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos.
- El capítulo II contiene el Marco Teórico en el cual se abordan temáticas como educación, educación especial, normativa vigente, co-enseñanza y sus enfoques.

- En el capítulo III se encuentra el Marco Metodológico en donde se presenta el proceso de refinamiento y selección de los documentos, por último, un proceso de análisis por tópicos.
- El capítulo IV correspondiente a los Resultados, presenta la información recopilada en función de los tópicos presentados en el marco metodológico.
- El capítulo V comprende las discusiones de la investigación.
- Finalmente, El capítulo VI incluye las conclusiones de esta investigación.

A través de esta revisión sistemática de la literatura se espera obtener una visión global y teórica sobre la implementación de la co-enseñanza y sus enfoques de manera efectiva con el fin de mejorar el funcionamiento de esta herramienta pedagógica y contribuir en los lineamientos para futuras investigaciones sobre esta temática.

**CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE  
INVESTIGACIÓN**

## **1.1 Planteamiento del Problema**

En las últimas décadas los sistemas educativos de diferentes países, han enfrentado la necesidad de responder pedagógicamente a la diversidad de estudiantes presentes dentro del aula. Es por esto que las políticas educacionales se han visto obligadas a modificar sus normativas con el objetivo de garantizar una educación de calidad, basándose en la equidad de oportunidades para todos sus alumnos. En esta línea, Estados Unidos, por ejemplo, aunque no posee un programa específico que dé respuesta a la diversidad de los educandos, sí registra un proceso evolutivo de su normativa educativa (McGuinn, 2016). Inicialmente, esta tuvo por objetivo garantizar la equidad de oportunidades educativas, haciendo referencia a que todos los niños tienen derecho a entrar al sistema educacional, incluso los estudiantes que presentan necesidades de aprendizaje. Actualmente, la normativa de este país intenta realizar un acercamiento a la inclusión en el ámbito educativo, en el cual se busca garantizar, no solo el acceso, sino también la permanencia de todo el alumnado dentro del sistema, brindando apoyos extraordinarios en caso de ser necesario.

Por otra parte, en Chile existen diversas normativas y programas cuya finalidad es brindar respuesta a la diversidad de estudiantes que se encuentran dentro del aula, independiente de sus características. Entre ellas destacan el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual tiene por objetivo brindar apoyos adicionales a los educandos que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el Decreto 170/2009 que orienta a la escuela a cubrir las necesidades educativas de todo el estudiantado, incluyendo a los que presentan NEE, basada en la colaboración entre profesionales competentes definidos por el mismo decreto. Por otro lado, las Orientaciones Técnicas

para el Programa de Integración Escolar (2013) enfocado en potenciar y favorecer diversos aspectos que permitan una mejor participación de los alumnos con NEE dentro de la sala de clases. Cabe destacar que todas las normativas mencionadas buscan brindar una serie de herramientas educativas cuyos objetivos son transitar hacia un sistema educativo inclusivo, capaz de dar respuesta a la diversidad de estudiantes existentes dentro de una sala de clases.

Para lograr los objetivos propuestos, se hace uso de diversas técnicas educativas, entendiendo que toda decisión pedagógica debe considerarse desde una mirada sistémica (Yanes, 2015), ejemplo de esto es la co-enseñanza; la cual tiene por objetivo brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, en un mismo espacio para garantizar lo que no podrían lograr sin apoyo (Cook & Friend, 1995). En este sentido, el PIE implementa la co-enseñanza como una estrategia para favorecer la participación, entrega de contenidos y accesibilidad para los educandos (Ministerio de Educación, 2012). Por lo tanto y según lo planteado, esta debe entenderse como una tarea urgente, ya que, para un beneficio real, se debe reconocer la importancia de la colaboración entre docentes (Vaillant, 2016).

En Chile, es relativamente reciente la implementación de la co-enseñanza. Esta metodología ha hecho necesaria la incorporación de la educadora diferencial al aula regular para el trabajo en conjunto con el docente de aula regular, dejando atrás la segregación del estudiantado, a fin de favorecer su plena participación, desarrollo y aprendizaje dentro del marco educacional inclusivo (Basualto, Durán, Miranda & Urbina, 2017). Dicha estrategia requiere que ambos profesionales dentro del salón de clases hagan uso de variados recursos metodológicos que dependen de la planificación, confianza, organización interna, roles y comodidad entre ellos como docentes

(Figuroa, Sepúlveda, Soto & Yañez, 2020). Esta diversidad de recursos y metodologías se conocen como enfoques, los cuales otorgan lineamientos para el ejercicio de la co-enseñanza (Cook & Friend 1995).

Los enfoques, son aquellos modelos que establecen los roles que cumplirá cada docente durante la clase, así como también la distribución de los alumnos dentro del aula (Suárez-Díaz, 2016). Todo esto con la intención de brindar una mayor respuesta a la diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases. Cook y Friend (1995) establecen la existencia de 5 enfoques, los cuales se distinguen entre sí por el grado de interacción entre los docentes y los estudiantes, respondiendo a los distintos objetivos de enseñanza y, por lo tanto, impactando en el proceso enseñanza-aprendizaje (Briones, Castro & Izquierdo, 2017).

Los diferentes enfoques pueden generar diversos impactos en el profesorado y los estudiantes. En los profesores, se ha observado el aumento de comunicación, confianza y coordinación entre ellos y en los estudiantes el efecto de los enfoques se refleja en la disminución de problemáticas como la deserción escolar, acceso al currículum y la disposición de recursos en función de sus propios contextos (Rodríguez, 2014). En Chile, de acuerdo a las Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar se reconocen sólo 4 de los 5 enfoques reconocidos internacionalmente. En este contexto, pareciera no existir evidencia acerca de cuáles son los enfoques más utilizados, por lo tanto, se desconoce cómo estos impactan en el aprendizaje de los educandos. Tener claridad acerca de la relación entre los enfoques utilizados por los profesores en su trabajo de co-enseñanza, resulta relevante debido al porcentaje de alumnos con NEE que se encuentran incluidos dentro del sistema de

educación regular, según Holz (2018) un 5.12% de la matrícula total nacional corresponde a dichos estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto en los párrafos anteriores queda en evidencia que la co-enseñanza está compuesta por diversos enfoques, de los cuales el utilizado con mayor frecuencia es “una enseñanza, una asistencia” (Weiss, Glaser & Lloyd, 2020). Sin embargo, existen escasos hallazgos con respecto a cómo impactan en el docente y el aprendizaje del estudiantado, esto se debe a que la mayor parte de las investigaciones se han centrado en definir teóricamente esta estrategia, dejando de lado el componente pragmático que involucra utilizarla (Suárez & Díaz, 2016). Específicamente en Chile, la información es aún más escasa sobre este tema y se desconoce sobre los enfoques más utilizados y los efectos que estos pueden generar en los docentes y los alumnos.

La importancia de lo mencionado anteriormente radica en que al existir mayor información respecto a la co-enseñanza y sus enfoques, se facilitaría la comprensión de sus respectivos efectos en relación al ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes, influyendo así en la elección del enfoque adecuado según el contexto educacional, de esta forma mejorando las habilidades de todos los participantes, especialmente de los estudiantes integrados.

## **Pregunta de Investigación**

¿Cómo, a partir de la revisión sistemática, los enfoques de la co-enseñanza influyen en la labor profesional y características personales de los docentes y el aprendizaje del estudiantado?

## **Objetivo General**

- Describir las tendencias investigativas sobre los enfoques de la co-enseñanza en los profesores y en el alumnado por medio de una revisión sistemática de la literatura, con la intención de contribuir en futuros lineamientos sobre esta práctica.

## **Objetivos Específicos**

- Analizar los enfoques de co-enseñanza y su incidencia en los docentes.
- Analizar los enfoques de co-enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Describir la importancia de la variación de los enfoques al momento de ejercer la co-enseñanza.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

## 2.1 Educación

El término educación aparece documentado en obras literarias a partir del siglo XVII (García & García, 1996). Desde este periodo, dicho concepto ha sufrido diversos cambios en su definición.

Inicialmente, se entendió por educar a la acción ejercida por generaciones adultas sobre los niños, creando en ellos diversos estados físicos, intelectuales y morales (Durkheim, 1975). Posteriormente, Luengo (2004) señala que el concepto de educación proviene del latín *educere*, lo que significa “conducir fuera de” o “extraer de dentro hacia afuera” y *educare* que significa “criar” o alimentar, vinculándose de manera directa con las influencias o acciones que se pueden llevar a cabo desde el exterior para instruir o guiar a un individuo durante algún proceso. Años más tarde, la educación trasciende a un conjunto de acciones que tienen por objetivo el desarrollo de las capacidades intelectuales en una o varias áreas del saber, relacionándose directamente con impartir y transmitir el conocimiento (Bermúdez, 2010). Por su parte Paulo Freire (1997), indica que la acción de educar no se puede concebir tan solo como transferir conocimientos, sino como la creación de posibilidades para la propia construcción o producción.

De lo anterior surge la necesidad de generar un sistema educativo que sea capaz de incluir a todos los estudiantes, independientemente de sus características. Así el cambio en el concepto de educación fue abriendo la posibilidad de inserción al aula común a toda la población estudiantil. Con la intención de responder a este cambio, surge el informe Warnock, el cual dictamina que todos los niños, indistintamente,

tienen derecho a la educación establecida por la ley (Warnock, 1989). Dicho informe surge en el año 1978 en Reino Unido, produciendo un hito importante en lo que respecta a la educación. En él se plantean siete principios que sustentan la educación especial, los cuales se refieren a la educación como un derecho del cual ningún niño está exento, ya que la finalidad es la misma independiente de las características del estudiante.

En relación con lo anterior, se debe comprender que el informe Warnock da un giro argumental en la educación, entendiendo que no solo se trabaja en función de la discapacidad del sujeto, sino que, para proporcionar apoyos y recursos en el sistema de educación regular, con el fin de brindar una respuesta educativa oportuna y efectiva para quien así lo requiera, favoreciendo su desarrollo de manera integral.

### **2.1.1 Educación especial**

El enfoque conceptual de la educación especial ha sufrido diversos cambios, ya que se ha transformado en función de las necesidades de la sociedad. En un primer momento, los sistemas educativos excluían a las personas en situación de discapacidad, motivo por el cual, a comienzos del siglo XX surge la necesidad de considerar la educación especial como un subsistema escolar (Vergara, 2002). Años más tarde, la educación especial adquiere relevancia desde un punto de vista integral, en donde se incluyen ámbitos pedagógicos, médicos, psicológicos y sociales, manifestando la acción de educar como un proceso de perfeccionamiento del sujeto

que presente características diferentes a la normalidad, con la finalidad de afirmar el derecho a la educación (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

En este sentido, se han generado instancias nacionales e internacionales de análisis con el fin de contribuir en el avance de la educación especial, ejemplo de esto, es la Organización de Estados Iberoamericanos que en el año 2000 realiza el Foro Consultivo Internacional sobre educación para todos, el cual tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, universalizando el acceso a la educación y fomentando la equidad. Respecto al contexto nacional, MINEDUC forma la comisión N°18, la cual estaba enfocada en analizar las barreras de la educación especial, generando así la elaboración de planes y programas de estudio, conformación de grupos diferenciales para escuelas regulares, entre otros (Caiceo, 2010).

## **2.2 Sistema Educativo Chileno**

El Derecho Universal a la Educación en Chile, se garantiza desde el año 1980 a través del artículo 19 de su Constitución, siendo el estado el responsable de garantizar su acceso a toda la población (Cetrángolo, Curcio & Calligaro, 2017). Por su parte, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, establece que el Ministerio de Educación es quien debe crear un currículum homogéneo pre estableciendo los contenidos mínimos de los niveles de enseñanza obligatorios que deben alcanzar los estudiantes (Escobar, 2011).

Mediante la aplicación de la LOCE, las necesidades de los educandos cambiaron y se le dio prioridad a mejorar la calidad de la educación a través de la innovación de los aprendizajes dentro del aula, estos objetivos se llevaron a cabo mediante la Ley General de Educación (2009) (MINEDUC, 2017). Esta Ley, tiene como finalidad cubrir las necesidades de los estudiantes, considerando el respeto y la valoración de los derechos humanos, diversidad multicultural, capacitando a las personas para una vida plena, en un marco de convivencia y participación responsable, tolerante, solidaria y activa, contribuyendo así en el desarrollo de la sociedad (Cetrángolo, Curcio & Calligaro, 2017).

Por otra parte, se debe garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad, prestando mayor atención en aquellos que requieran apoyo especial (MINEDUC, 2016). Todo esto con la finalidad de asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos generales y estándares de aprendizaje establecidos por la Ley, sin importar las condiciones y circunstancias a las que se encuentren expuestos (Ley general de Educación, 2009). Dentro de este marco, la educación especial en Chile se caracteriza por su dinamismo, ya que se ha transformado en una modalidad que es parte del sistema de educación regular (MINEDUC, 2005).

En este sentido, Valcarce (2011) concibe a la escuela como un espacio formal que debe adaptarse a la diversidad del alumnado para facilitar el acceso, reconocimiento y oportunidades, todo desde la valoración de sus capacidades para lograr un aprendizaje efectivo. Siguiendo esta línea, es posible resaltar que el sistema educativo chileno ha impulsado diversos programas orientados a mejorar la calidad de

la educación, esto significa atender la diversidad que existe dentro del aula, en este contexto surgen normativas que dan inicio a la conformación de los programas de integración escolar.

### **2.2.1 Programa de Integración Escolar**

Con el fin de dar respuestas a la diversidad dentro del sistema educacional chileno, el MINEDUC ha impulsado diversos programas que apuntan a la inclusión de alumnos con NEE, reconociendo la necesidad de implementar un enfoque curricular integrador, que favorezca un trabajo colaborativo y sistemático entre la comunidad escolar (Aravena, Chaucono, Hueche & Mellado, 2017). Dentro del contexto actual de la reforma educacional inclusiva, se creó el PIE, el cual surgió en la década del 90 y es definido por el MINEDUC como:

...Una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. (2016, p.9).

Debido a esta necesidad de apoyo que pueden presentar los estudiantes, el PIE tiene por objetivo fortalecer el sistema educativo para la diversidad, difundiendo y

modelando prácticas pedagógicas exitosas, a través del perfeccionamiento docente para generar estrategias de diversificación curricular (Ley de inclusión, 2015).

En relación a la implementación de este programa, cada establecimiento dispone de recursos humanos y materiales asociados a estudiantes ingresados en el PIE, con el fin de mejorar su participación y oportunidad de aprendizaje (Marfán et al., 2013). Es importante mencionar, que para el ingreso de estudiantes al PIE es requisito ser diagnosticado por un equipo de profesionales competentes, los que posteriormente determinan los apoyos psicopedagógicos que serán brindados por un/a educador/a diferencial y otros profesionales capacitados, dentro y fuera del aula regular (Palma & Villarroel, 2016).

### **2.3 Normativa Vigente**

En relación a la normativa vigente, actualmente la educación especial está orientada por diversas normativas las cuales tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación, igualdad de oportunidades, participación e inclusión de personas con NEE (Chávez, Chávez, Grandón, Olea & Zambrano, 2016). A continuación, se describirán en detalle dichas normativas.

### **2.3.1 Decreto Supremo 170/2009**

Con la finalidad de abordar el objetivo de esta investigación, la primera normativa a considerar corresponde al Decreto Supremo 170/2009. Documento encargado de regular los requisitos que deben cumplir los alumnos para ser beneficiarios de la subvención a la educación especial, además contiene especificaciones sobre los profesionales competentes que deben realizar evaluación, diagnóstico e ingreso de un estudiante al PIE, así como también, los instrumentos empleados para realizar la detección o los diagnósticos de NEE. Por otro lado, dispone de los recursos que reciben los establecimientos y define el personal de apoyo que se requiere para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a lo planteado anteriormente, queda en evidencia que el Decreto 170 solo fija lineamientos para diagnosticar a los alumnos que presentan NEE y define los profesionales competentes para intervenir en dichos diagnósticos, sin embargo, no especifica estrategias de co-enseñanza para que los profesionales procedan al momento de brindar la respuesta educativa correspondiente para el alumnado.

### **2.3.2 Decreto 83/2015**

Este documento aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular que se deben implementar en establecimientos de modalidad especial y establecimientos de educación regular con PIE para Estudiantes con NEE de

Educación Parvularia y Educación Básica (MINEDUC, 2015). Este decreto tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, considerando su autonomía y diferencias de toda índole (culturales, religiosas, sociales e individuales), es con esto que se garantiza la flexibilidad curricular para los estudiantes que lo requieran, para asegurar su aprendizaje y desarrollo. (Decreto 83/2015).

En relación con lo anterior, la respuesta educativa planteada por el Decreto 83, involucra la intervención individual del estudiante, obviando su participación dentro del grupo curso, por ende, no se mencionan estrategias como la co-enseñanza. Sin embargo, se proponen intervenciones fuera del aula en función del trabajo colaborativo.

### **2.3.3 Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar.**

Las Orientaciones Técnicas para PIE tienen como objetivo el mejoramiento continuo de la calidad educativa en establecimientos educacionales, favoreciendo diversos aspectos a través de la implementación de estrategias diversificadas como la co-enseñanza, respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes y favoreciendo el clima de convivencia escolar entre todos los participantes de la comunidad educativa. Este documento surge a raíz del Decreto Supremo 170/2009, siendo considerado como una herramienta que describe los procedimientos y procesos relevantes para la comunidad educativa, específicamente en lo que respecta a la

planificación, organización, coordinación y evaluación por parte del PIE de estudiantes con NEE. En relación a lo planteado, el equipo directivo tiene la misión de garantizar que los profesionales participantes del PIE dispongan de tiempo previamente planificado para desarrollar un trabajo óptimo en función de la mejora de los aprendizajes, cumpliendo con las expectativas anteriormente propuestas por este programa.

Como se ha planteado anteriormente, no todas las normativas vigentes abarcan la co-enseñanza de forma explícita, sin embargo, realizan un acercamiento implícito a esta estrategia, a través de prácticas como equipos de aula, diversificación de la enseñanza, entre otras. A pesar de esto, las Orientaciones Técnicas para PIE, sí mencionan la co-enseñanza y sus enfoques como una estrategia, pero no especifican cual es el que los docentes deben utilizar según la realidad de cada sala de clases dependiendo de sus propias características, como por ejemplo la cantidad de alumnos por curso y el tamaño del aula.

## **2.4 Aproximaciones de las estrategias de enseñanza colaborativa en el aula**

### **2.4.1 Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo es considerado una metodología necesaria para el desarrollo profesional docente, en donde se aprende de manera colaborativa a través del trabajo en conjunto, experiencia sobre el abordaje de situaciones, toma de decisiones y sus diversas prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2019). Las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013) establecen que se considera como una herramienta y una metodología enfocada en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la actividad laboral de los docentes, a través del mejoramiento de destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas en diferentes situaciones educativas y laborales requeridas por el contexto.

Para que esta estrategia sea eficaz, es necesario establecer acciones a seguir, cómo definir objetivos comunes para el grupo, asumir responsabilidades individuales y de forma conjunta, promover la participación activa y relaciones simétricas dentro del aula, además de llevar a cabo encuentros periódicos para favorecer interacciones basadas en el diálogo y la reflexión (MINEDUC, 2019).

Con el objetivo de favorecer la utilización de esta metodología el MINEDUC (2013) propone trabajar con equipos de aula, quienes apoyarán en los desafíos que la educación inclusiva requiera a través del respeto por las diferencias individuales y compromisos con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

## **2.4.2 Equipo de aula**

El equipo de aula se conforma por un grupo de profesionales que realizan trabajo colaborativo dentro del aula regular, teniendo como fin mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes dentro de un paradigma inclusivo, que valora la diversidad y las diferencias individuales de cada estudiante (MINEDUC, 2013). Es importante mencionar que se conforma por profesores de aula regular, profesor especialista y profesionales asistentes de la educación. La estructura puede variar en función de los requerimientos según el contexto, pudiendo incluir asistentes de aula, intérpretes, tutores, entre otros (Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar, 2013).

Para lograr los objetivos anteriormente mencionados, este grupo debe abordar funciones como diseñar respuestas educativas para el acceso al currículum de los estudiantes, elaborar planes de apoyo individuales para los alumnos que lo requieran y diseñar sistemas de evaluación diferenciada y registros de aprendizaje (Briones, 2016). En este sentido, la co-enseñanza resulta una estrategia de tipo complementaria, ya que del equipo de aula se desprenden los co-enseñantes que brindarán respuesta educativa a la diversidad dentro del salón de clases.

## **2.5 Co-enseñanza**

La co-enseñanza se define como dos docentes especializados que comparten la responsabilidad de planificar, impartir y evaluar la instrucción para los estudiantes con

y sin discapacidad. Deben unificar sus habilidades para apoyar de manera efectiva a los alumnos que así lo requieran, con el fin de optimizar la labor de la enseñanza (Johnson, King-Sears, & Miller, 2020).

Desde la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se menciona la educación inclusiva, la co-enseñanza ha adquirido valor y se ha convertido de forma progresiva en una metodología educativa aceptada a nivel internacional. En algunos países como Estados Unidos e Italia, la enseñanza conjunta ha progresado más que en otros contextos. Al respecto, Friend et. al, (2010), mencionan lo importante que resulta la co-enseñanza y sus enfoques para satisfacer las necesidades de los estudiantes y fortalecer la formación del docente. Asimismo, existen investigaciones sobre cómo implementarla dentro del aula regular (Scruggs & Mastropieri, 2017). Además, investigadores finlandeses también afirman que esta es una estrategia efectiva, ya que favorece aspectos académicos, personales y profesionales de los participantes; además permite impartir la educación especial a tiempo parcial de una forma inclusiva, siendo el docente especialista quien lleva sus competencias al aula regular, en lugar de ser el alumno quien deba adecuarse al contexto (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2020). Es por esto que la co-enseñanza, como metodología inclusiva implica una redirección de la educación, ya que en lugar de mover a los estudiantes que requieran de educación especial fuera del aula regular a recibir apoyo individualizado, es el docente de educación especial quien lleva sus conocimientos y habilidades al aula común (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2020).

En Chile, a raíz de las normativas vigentes y como respuesta al ejercicio del trabajo colaborativo, se ha intentado implementar la co enseñanza, una modalidad

recientemente adoptada en el territorio nacional para los PIE (Rodríguez, 2014). Los profesionales que trabajen en equipos de co-enseñanza, deben responder de manera efectiva a los estudiantes que presenten NEE tanto en su desarrollo integral como en las exigencias curriculares del nivel educativo correspondiente; sin dejar de lado las características de la comunidad escolar en que se encuentran inmersos (Ley de inclusión, 2016). Esto, se logra a través de la coordinación del trabajo de los co-enseñantes, compartiendo sus creencias y demostrando que valoran sus habilidades y destrezas mutuamente a través de la correcta distribución de tareas dentro del aula (MINEDUC, 2013).

A pesar de que la co-enseñanza se encuentra normada y regulada, Rodríguez (s.f), demuestra que es una estrategia viable para nuestra realidad, sin embargo, se han encontrado indicios de que la co-enseñanza se ve dificultada por fallos en la cohesión a nivel de organización y una competencia constante entre la educación regular y especial. En este sentido, se destaca la importancia de variar las estrategias utilizadas dentro del aula regular para el efectivo desarrollo de esta metodología (Rodríguez, 2012).

### **2.5.1 Enfoques de la Co-enseñanza.**

Con el fin de guiar la implementación de la co-enseñanza surgen los enfoques, los cuales son variaciones en la distribución de roles de los docentes participantes y el tipo de relación entre docentes y alumnos (Suarez & Díaz, 2016).

Luego de una vasta búsqueda, se evidencia que el concepto de “enfoques de la co-enseñanza” fue abordado en primera instancia por Cook & Friend (1995), quienes distinguen 5 enfoques que varían en el grado de interacción entre co-enseñantes y el nivel de interacción de cada docente con los estudiantes (Suarez & Díaz, 2016). Según Cook & Friend (1995) Estos son:

- a) **Una enseñanza, una asistencia:** En este enfoque, ambos docentes están presentes dentro del aula, sin embargo, uno toma un rol de líder mientras el otro observa a los estudiantes y entrega apoyo según sea necesario. Para utilizar este enfoque no se requiere mucha planificación previa, ya que solo uno tiene el rol de líder, a pesar de esto, es posible que tenga consecuencias negativas en el docente que asiste, resultando perjudicado en relación al rol de liderazgo frente a los estudiantes.
- b) **La estación de enseñanza:** En este enfoque los maestros dividen el contenido de la clase y lo enseñan por estaciones a los estudiantes; cada docente enseña su parte del contenido, luego intercambian el grupo de estudiantes para que se repita la instrucción. Este enfoque requiere que los profesores compartan sus responsabilidades de planificación, a pesar de esto cada uno tiene responsabilidades separadas en sus respectivas estaciones.
- c) **Enseñanza Paralela:** En esta modalidad, los docentes en conjunto deben planificar las instrucciones para el aula de clases, sin embargo, cada uno está a cargo de un grupo, es decir de la mitad de la clase. Esta planificación debe ser coordinada de la mejor forma posible para que ambos grupos reciban la misma instrucción al mismo tiempo. Este enfoque es favorable al momento de enseñar

diferentes perspectivas para un mismo tema, permitiendo que sean los propios alumnos quienes comparan estos puntos de vista entre ellos. Una desventaja de la utilización de este enfoque es el ruido y la efervescencia que se podría producir, es por esto que los profesionales que utilicen esta metodología deben tener previstas acciones para contrarrestar esta situación.

- d) **Enseñanza alternativa:** En la puesta en práctica de este enfoque los co-enseñantes dividen la enseñanza en grupos de estudiantes, donde un docente se encargará de la instrucción de un pequeño grupo de alumnos y el otro será responsable de un grupo más numeroso, una de las características principales de esta modalidad es que permite establecer grupos de repaso en los cuales los estudiantes fortalezcan contenidos previamente abordados, permitiendo así el correcto desarrollo de los contenidos por parte de todo el grupo curso de forma conjunta.
- e) **Equipo de enseñanza:** En este enfoque ambos profesores comparten la instrucción de los estudiantes, existen un constante intercambio en los roles, uno puede hablar mientras otro muestra un concepto, uno habla mientras el otro toma nota del contenido, etc. Se requiere un alto nivel de confianza y compromiso mutuo, ya que se pueden llegar a nuevas ideas y estrategias para beneficiar a todos los estudiantes.

Es importante mencionar que el acto de co-enseñar es un proceso gradual, donde los participantes necesitan desarrollar diversas habilidades, es por esto que se sugiere comenzar con el enfoque más básico “una enseñanza, una asistencia” (Graziano & Navarrete, 2012). Sin embargo, mediante la adquisición de

experiencia de esta práctica y gracias a la flexibilidad de la misma, los docentes pueden generar nuevas fórmulas o variantes de estos enfoques (Briones, Castro & Izquierdo, 2017).

Cabe destacar que los co-enseñantes con más experiencia laboral (experimentados) suelen utilizar muchos enfoques dentro de una misma clase. Se sabe que variar el tipo de enfoque con que se trabaja dentro de una sala de clases resulta importante para para lograr una instrucción inclusiva que alcance a la mayor cantidad de estudiantes posibles (Cook & Friend, 1995).

En Chile los enfoques de la co-enseñanza se encuentran registrados en el documento ‘‘Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar’’, sin embargo, se reconocen 4 de los 5 planteados por los precursores Cook & Friend en 1995, estos son:

- a) **Enseñanza de apoyo:** En este enfoque un docente asume el rol de líder en la clase, mientras el co-enseñante circula dentro del aula con un rol de apoyo, observando o entregando apoyo individual a los estudiantes según corresponda; esta enseñanza debería ser utilizada cuando ambos co-enseñantes son novatos en la estrategia.
- b) **Enseñanza Paralela:** Este enfoque propone que dos o más personas trabajen con diferentes grupos de estudiantes. Quienes co-enseñen podrán rotar entre estos grupos, existiendo la posibilidad que uno de estos grupos inicialmente no cuente con un profesor. Quienes más utilizan esta modalidad son profesores que se encuentran iniciándose en el trabajo colaborativo.

- c) **Enseñanza Complementaria:** En esta modalidad los docentes realizan roles distintos dentro del aula, aportando cada uno de forma separada al desarrollo de la clase, pero estos roles y acciones son complementarios entre ellos, este enfoque de co-enseñanza adquiere preferencia por parte de los profesores en la medida que estos desarrollan confianza entre sí.
- d) **Enseñanza en equipo:** Los co-enseñantes se encargan de planificar, enseñar, evaluar y asumir responsabilidades en relación a la clase. Ambos comparten el liderazgo de la clase, los alumnos deben experimentar las habilidades y destrezas que ambos docentes pueden ofrecer, este enfoque está basado en la coordinación y la confianza, ya que los docentes deben apoyarse y guiarse para demostrar al máximo sus habilidades y así beneficiar al estudiantado.

De acuerdo a lo mencionado, se da cuenta que existen diferentes formas de aplicar los enfoques de la co-enseñanza, sin embargo, lo relevante es que los co-enseñantes trabajen como un equipo; determinando metas, contenidos, tareas y necesidades de sus estudiantes con la finalidad de determinar el enfoque apropiado para el contexto (Rodríguez, 2014). En relación a lo anterior, Cook & Friend (1995) sugieren la variación de los diferentes enfoques dentro de una misma clase, con el fin de incluir el mayor número de estudiantes dentro de la práctica educativa. Esto resulta relevante para el contexto nacional debido al alto porcentaje de alumnos integrados indicado anteriormente por Holz (2018).

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

La metodología utilizada en esta investigación corresponde a una revisión sistemática de la literatura, la cual consiste en una compilación clara y estructurada de la información disponible (Moreno, Muñoz, Cuellar, Domancic & Villanueva, 2018). Este estudio se realizó en función de artículos indexados de las bases de datos de carácter académico y científico relacionadas con la educación, las cuales fueron: Dialnet, ResearchGate, Scielo, Eric, Taylor & Francis Online, Sage Journals, Google Académico y Biblioteca Nacional MINEDUC.

### **3.1 Proceso de Selección de los Artículos.**

El proceso de selección de los artículos revisados se basó en 4 criterios de inclusión, los cuales son (1) documentos relacionados a co-enseñanza, educación o equipos de aula, (2) documentos de tipo cuantitativo, cualitativo o mixtos, que pertenezcan a estudios o revisiones de la literatura (3) documentos relacionados con los enfoques de la co-enseñanza, (4) documentos que incluyan en su Abstract, las siguientes palabras clave: enseñanza, educación inclusiva, enseñanza conjunta, enfoques de co-enseñanza e inclusión. La búsqueda fue delimitada por bibliografía que no superara los 12 años de antigüedad, comprendida entre los años 2008 y 2020 con excepciones de documentos ministeriales y autores que resultan imprescindibles para esta investigación.

Luego de seleccionar los artículos, se comenzó con un proceso de refinamiento con el fin de utilizar los que presentan información relevante para esta

investigación. Para esto se establecieron como criterios de exclusión (1) documentos centrados en ciencias que no sean la educación, (2) documentos que no consideren a la comunidad educativa, (3) documentos que no se centren en escuelas de educación regular con PIE.

**Tabla 1**

*Criterios Específicos de Elegibilidad para la Búsqueda Sistemática de Artículos*

Refinación de la Búsqueda	Dialnet	Google Académico	Research Gate	Scielo	Eric	Taylor & Francis O.	Sage Journal	Biblioteca N. MINEDUC
Nombre de los Descriptores	(Educación inclusiva) y (legislación)	(Co-teaching) AND (collaboration)	(Co-docencia) O (innovación educativa)	Co-docencia) Y (PIE)	Co-teaching) AND (elementay education)	(Co-teaching) AND (teachers)	(Co-teaching) AND (participation)	(Ley general de educación) EN (Chile)
	(Co-teaching) AND (inclusive education)	(Co-teaching) OR (approaches) (especial education) OR (education)	(Co-teaching) IN (Netherlands)	(Co-enseñanza) EN (Perú)	(Co-teaching) AND (effectiveness)	(Co-teaching) IN (Finlandia)		(Decreto 170) EN (Chile)
	(Educación especial) EN (España)	(Especial Education) AND (legacy)	(Co- Planning) IN (Co-teaching)	(Co-enseñanza) Y (sus concepciones)	(Co-teaching) IN (Chile)	(Co-teaching) AND (perspectives)		(Ley organica constitucional de enseñanza) EN (Chile)
	(Integración) Y (diversidad)	(Practice Co-teaching) OR (especial needs)	(Educación) Y (humanización)	(Políticas de educación especial) EN (Chile)	(Co-teaching) IN (EE.UU)	(Teacher experience) IN (co-teaching)		(Decreto 83) EN (Chile)
	(Co-enseñanza) O (estrategias inclusivas)	(Trabajo colaborativo) Y (desarrollo docente)	(Parejas pedagógicas) O (educación inclusiva)	(Educación especial e inclusión) EN (Chile)	(Co-teaching) IN (students)	(Co-teaching) IN (EE.UU)		(Orientaciones técnicas para programas de integración escolar) EN (Chile)
	(Políticas educativas) EN (Chile)		(Co-enseñanza) O (práctica colaborativa)		(Co-teaching) IN (teachers)			(Manual PIE) EN (Chile)

Refinación de Búsqueda	Dialnet	Google Académico	Research Gate	Scielo	Eric	Taylor & Francis O.	Sage Journals	Biblioteca N. MINEDUC
Nombre de los Descriptores	(Prácticas docentes) y (Educación)	(Inclusive education) and (disabilities)	(Políticas Publicas) Y (programa de integración)	(Educación inclusiva) O (educación especial)	(Co enseñanza) EN (Latinoamérica)	(Co-teaching) AND (educational inclusion)		(Datos de educación especial) EN (Chile)
	(Co-teaching) IN (EE. UU)	(Co-enseñanza) O (estrategias de innovación)	(Programa de integración) EN (Chile)	(Trabajo colaborativo) Y (percepciones)		(Co-teaching) IN (Canada)		(Educación Inclusiva) EN (Chile)
	(Co teaching) EN (Chile)	(Co-enseñanza) EN (España)	(Politics) AND (educational practice)	(Políticas educativas) Y (docentes)		(Co-teaching) AND (implications)		(Antecedentes Históricos de educación especial) EN (Chile)
		(Co-enseñanza) EN (Chile)						(Política Nacional de educación especial) EN (Chile)
		(Educación) IN (América Latina)						(Educación Pública) EN (Chile)
		(PIE) Y (su implementación)						(Implementación PIE) EN (Chile)
		(Profesionales PIE) Y (equipo de aula)						
		(Educación especial) Y (docentes)						

Refinación de Búsqueda	Dialnet	Google Académico	Research Gate	Scielo	Eric	Taylor & Francis O.	Sage Journals	Biblioteca N. MINEDUC
Ubicación Descriptor OR	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título
Ubicación Descriptor AND	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título
Ubicación Descriptor IN	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título
Periodos de Tiempo	2010-2020	2008-2019	2015-2020	2010-2019	2012-2020	2014-2020	2020	-
Áreas de Investigación	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas
Tipo de Documento	Libro, Artículo y Tesis.	Libro, Artículo y Tesis.	Artículo.	Artículo.	Artículo	Artículo	Artículo	Documentos Ministeriales
Idioma	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés	Español e Inglés
Resultados de Búsqueda	09 documentos cumplen con los criterios de inclusión.	21 documentos cumplen con los criterios de inclusión. 04 no cumplen con los criterios de inclusión.	10 artículos cumplen con los criterios de inclusión.	07 artículos cumplen con los criterios de inclusión. 01 no cumple con los criterios de inclusión.	04 artículos cumplen con los criterios de inclusión.	09 artículos cumplen con los criterios de inclusión.	01 documento cumple con los criterios de inclusión.	14 documentos cumplen con los criterios de inclusión.

Fuente: Elaboración Propia.

## **3.2 Proceso de análisis de las características de los documentos.**

Para organizar los documentos revisados y registrar información esencial de cada uno de ellos, se consideraron nueve aspectos relevantes: autor, año de publicación, título, abstract, base de datos, diseño de estudio, variables, metodología y país de origen (*Tabla 2*).

### **3.2.1 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza**

Se llevó a cabo un análisis sistemático de la literatura respecto a las concepciones teóricas en relación a los enfoques de la co-enseñanza. Para la selección de estos documentos se consideraron: artículos que incluyeran los enfoques de la co-enseñanza, artículos que otorguen una conceptualización de co-enseñanza, artículos relacionados a trabajo dentro de establecimientos de educación regular, documentos con y sin muestra, y en caso de existir muestra, esta debe ser de estudiantes o docentes.

### **3.2.2 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el profesorado.**

Se llevó a cabo un análisis sistemático de la literatura respecto a la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en el profesorado. Para la selección de estos documentos se consideraron: artículos que establezcan relación entre los enfoques de

la co-enseñanza y el cuerpo docente, artículos que en caso de presentar muestra esté compuesta por docentes, documentos que incluyan los efectos de la utilización de los enfoques de la co-enseñanza en los docentes. Con el fin de establecer relación entre los enfoques de la co-enseñanza y los docentes, los documentos deben incluir una conceptualización de los enfoques de la co-enseñanza.

### **3.2.3 Proceso de análisis de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el alumnado.**

Se llevó a cabo un análisis sistemático de la literatura respecto a la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en el alumnado; para la selección de estos documentos se consideraron: artículos que establezcan relación entre los enfoques de la co-enseñanza y los estudiantes, artículos que en caso de presentar muestra incluya al alumnado, documentos que incluyan los efectos de la utilización de los enfoques de la co-enseñanza en los educandos. Con el fin de establecer relación entre los enfoques de la co-enseñanza y los alumnos, los documentos deben incluir una conceptualización de los enfoques de la co-enseñanza.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

Los resultados se obtienen a través de cuatro procesos, en primer lugar se inicia un volcado de los artículos recopilados en las bases de datos anteriormente mencionadas en una tabla de Excel, luego se seleccionaron y destacaron palabras claves relacionadas con la temática en título y abstract en la totalidad de los documentos para posteriormente, definir criterios de inclusión y exclusión en ellos, finalmente se realiza una matriz de análisis en función de los artículos seleccionados, definiendo factores como: variables, diseño de estudio, país de origen, entre otros.

Esto nos permite obtener tres análisis, el primero de ellos, se enfoca en los resultados de búsqueda respecto a los enfoques de la co-enseñanza, el segundo análisis, hace referencia a los resultados de búsqueda en relación a los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el profesorado y el último análisis, tiene directa relación con los resultados de investigación de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el alumnado.

En relación a los documentos analizados, se incluyeron temáticas de co-enseñanza y sus enfoques, educación y normativa de carácter nacional, para la realización de esta investigación, es posible distinguir documentos de distintos países, los cuales corresponden a: 12 España, 1 Países bajos, 2 Finlandia, 1 Francia, 1 Noruega, 1 Escocia, 1 Reino Unido, 1 Tailandia, 1 Canadá, 21 USA, 1 México, 1 Uruguay, 1 Venezuela, 1 Perú, 29 Chile.

Respecto al contenido de los documentos revisados, en su mayoría se encuentran orientados hacia la co-enseñanza y sus enfoques, refiriéndose a aspectos tales como su efectividad, su importancia para el acercamiento a la inclusión, condiciones propicias para ejercer esta estrategia, influencia en los alumnos y el profesorado. Por otro lado, se realizó un análisis respecto a documentos ministeriales

que pertenecen a nuestro país, los cuales tienen un enfoque que denota la transición hacia un paradigma de carácter inclusivo. Por último, se utilizaron documentos que comprenden hitos relevantes en el contexto educativo universal y nacional.

**Tabla 2***Protocolo de análisis de los artículos revisados.*

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Gartner, A., & Kerzner, D.	2002	Educación inclusiva en los Estados Unidos.	Dialnet	Descriptivo	Educación Inclusiva	Análisis de legislaciones	EE.UU
Alcalá, E., Comallonga, L., Sala, M., y Galera, M.	2020	Co-enseñanza para fomentar. Competencia interaccional en el aula (CIC): ¿Cómo puede la co-enseñanza beneficiar la competencia interaccional en el aula?	Dialnet	Cuasi - Experimental	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de resultados	España
Honigsfeld, A., & Dove, M.	2019	Preparando a los profesores para Co-enseñanza y colaboración.	Google Académico	Descriptivo	Co-enseñanza	Análisis de resultados	EE.UU
Izquierdo, B., Briones, E., y Castro, A.	2017	La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente.	Research Gate	Experimental	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de Resultados	España
Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P.	2017	Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile.	Scielo	Cualitativo-Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Estudio de caso	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	VARIABLES	Tipo de Estudio	País de Origen
Sweigart, C., & Landrum, T.	2014	El impacto del número de adultos en la instrucción: implicaciones para la enseñanza conjunta.	Scielo	Experimental	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Observación	EE.UU
Bauler, C., & Kang, E.	2020	Las prácticas de co-enseñanza de los profesores de primaria y de contenidos: un análisis a largo plazo.	Eric	Cuantitativo-Cualitativo	Co-enseñanza	Análisis de Datos	EE.UU
Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E.	2016	Reflexión en equipo: El eslabón perdido en equipos de enseñanza conjunta.	Research Gate	Cualitativo-Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva	Análisis Reflexivo	Holanda
Cook, L., & Friend, M.	1995	Co-enseñanza: Directrices para crear prácticas eficaces.	Eric	Cualitativo-Cuantitativo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Revisión de Documentos	EE.UU
Holz, M.	2018	Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018.	Biblioteca Nacional MINEDUC.	-	Educación	-	Chile
Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, L., & Wallin, A.	2020	Historias de maestros sobre el sentido de pertenencia en la relación de co-enseñanza.	Taylor & Francis Online	Cualitativo	Co-enseñanza	Recopilación de Información	Finlandia

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Cubillos, E., Duarte, A., Jara, N., Núñez, F., Pino, K., y Vergara, M <sup>a</sup> .	2016	Descubrir la co -docencia que se despliega entre el profesor de educación general básica y el profesor de educación diferenciada en dos establecimientos municipales de la ciudad de Curicó.	Biblioteca Nacional MINEDUC	Cuantitativo-Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva	Análisis Descriptivo	Chile
Friend, M.	2017	Bienvenido a Co-Teaching 2.0.	Google Académico	-	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	-	EE.UU
Weis, M., Glaser, H., & Lloyd, J.	2020	Un estudio exploratorio de un modelo de instrucción para la enseñanza conjunta.	Taylor & Francis Online	Cualitativo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de Resultados	EE.UU
King-Sears, M., Jenkins, M., & Brawand, A.	2018	Perspectivas de co-enseñanza de los maestros de álgebra de secundaria y sus estudiantes con y sin discapacidades.	Taylor & Francis Online	Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de Datos	EE.UU
Suárez-Díaz, G.	2016	Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de la Facultad de educación de Perú.	Scielo	Descriptivo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis Descriptivo	Perú
McGuinn, P.	2016	Desde "No Child Left Behind" hasta el "Every Student Succeeds".	Google Académico	Cualitativo-Descriptivo	Educación Inclusiva	Análisis de Documentos	EE.UU

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Godoy, M <sup>a</sup> ., Meza, M <sup>a</sup> ., y Salazar, A.	2004	Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.	Biblioteca Nacional MINEDUC .	Descriptivo	Educación Inclusiva	-	Chile
Pancsofar, N., & Petroff, J.	2016	Experiencias de los maestros con la enseñanza conjunta como modelo de educación inclusiva.	Taylor & Francis Online	Cuantitativo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de resultados	EE.UU
Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S.	2018	Las mejores prácticas en la enseñanza de matemáticas con estudiantes con necesidades especiales.	Google Académico	Cualitativa	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Revisión de documentos	EE.UU
Morelock, J., McGlothlin, M., Klopfer, M., Jardon, A., Mullins, R., Nicholas, E., & Alfaydi, A.	2017	Poder, percepciones y relaciones: Un modelo de co-enseñanza en la educación superior.	Taylor & Francis Online	Cuantitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva	Análisis de datos y literatura	EE.UU
Chang, S.	2018	Co-enseñanza en la enseñanza de estudiantes de un programa de educación primaria.	Eric	Cuantitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de resultados	EE.UU

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	VARIABLES	Tipo de Estudio	País de Origen
Pratt, S., Imbody, S., Wolf, L., & Patterson, L	2016	Co-planificación en co-enseñanza: una solución práctica.	Research Gate	Descriptivo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de datos	EE.UU
Vaillant, D	2016	Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente.	Google Académico	Descriptivo	Educación Inclusiva	Análisis de datos	Uruguay
Strogilos, V., & King-Sears, M.	2018	La co-enseñanza es una ayuda extra y divertida: perspectivas sobre la co-enseñanza de parte de estudiantes de secundaria y co-maestros.	Google Académico	Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva	Análisis de datos	EE.UU
Arredondo, V., González, S., y Salazar, A.	2013	Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).	Biblioteca Nacional MINEDUC	-	Enfoques de la co-enseñanza	-	Chile
Ministerio de Educación	2009	Decreto 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las suvenciones para educación especial.	Biblioteca Nacional MINEDUC	-	Educación	-	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Johnson, M., King-Sears, M., & Miller, A.	2020	Autoeficacia, compatibilidad personal y compatibilidad personal de los socios de enseñanza secundaria y participación activa en la instrucción.	Sage Journals	-	Co-enseñanza	Análisis de datos	EE.UU
Burns, V., & Mintzberg, S.	2019	La co-enseñanza como formación del profesorado: relatos experienciales de dos estudiantes de doctorado.	Taylor & Francis Online	-	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Recopilación de Información	Canadá
Graziano, K., & Navarrete, N.	2012	Co-enseñar en una clase de educación para profesores: Colaboración, compromiso y creatividad.	Eric	Descriptivo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Revisión de documentos	EE.UU
Vergara, J.	2002	Marco histórico de la educación especial.	Dialnet	Descriptivo	Educación Inclusiva	-	España
Parra, C.	2010	Educación Inclusiva, un modelo de educación para todos.	Dialnet	-	Educación Inclusiva	Análisis de documentos	España
Valcarce, F.	2011	De la escuela integradora a la escuela inclusiva.	Dialnet	-	Educación Inclusiva	-	España
Ministerio de Educación	2017	La educación pública de Chile: Un recorrido a su historia.	Biblioteca Nacional MINEDUC	-	Educación Inclusiva	-	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Briones, A., Castillo, B., Cuevas, J., Quiroga, C., y Vidal, Y.	2016	Características de la co-enseñanza en el trabajo colaborativo de profesora de educación diferencial y educadoras de párvulo. El caso de la escuela parvularia Blanca Estela E-531.	Google Académico	Cualitativo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Recopilación y análisis de datos	Chile
Cetrángolo, O., Curcio, J., y Calligaro, F.	2017	Evolución reciente del sector educativo en la región de América latina y el caribe, los casos de Chile, Colombia y México.	Google Académico	-	-	-	Chile
Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K.	2020	Profesores especiales y el uso de la co-enseñanza en escuelas de habla sueca en Finlandia.	Taylor y Francis group	Cuantitativo	Co-enseñanza	Análisis de datos	Noruega
Rodriguez, F.	2014	La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión.	Dialnet	-	Co-enseñanza/ Enfoques de la co-enseñanza	-	Chile
Leiva, A.	2005	Política Nacional de la educación especial, Nuestro compromiso con la diversidad.	Biblioteca Nacional MINEDUC	-	Educación	-	Chile
Ministerio de Educación	2009	Ley General de Educación.	Biblioteca Nacional MINEDUC .	-	Educación	-	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Palma, C., y Villarroel, M.	2016	Implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en aulas regulares: Bajo la perspectiva del profesorado de Educación General Básica en establecimientos de la comuna de Concepción.	Google Académico	Cualitativo-Descriptivo	Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	-	Chile
Bricall, J.	2000	Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje".	Biblioteca Nacional MINEDUC	-	Educación Inclusiva	-	Tailandia
Ministerio de Educación	1990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.	Biblioteca Nacional MINEDUC .	-	Educación	-	Chile
Freire, P.	1997	Pedagogía de la autonomía.	Google Académico	-	Educación	-	España
Florian, L.	2013	La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?	Google Académico	-	Educación Inclusiva	-	Escocia
García, R., y López, V.	2019	Políticas de educación especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios.	Scielo	Descriptivo	Educación Inclusiva	Análisis documental	Chile
Guedes, A.	2019	Tareas de los profesionales del programa de integración escolar (PIE). Impacto en la labor de la co-enseñanza en los equipos de aula.	Google Académico	Cualitativo-Cuantitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva.	Análisis descriptivo	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Hidalgo, B.	2017	Equipo de aula y trabajo colaborativo en dos establecimientos educacionales de la comuna de Lota.	Biblioteca Nacional MINEDUC	Cualitativo-Descriptivo	Educación Inclusiva	-	Chile
Josa de Ramos, I.	2019	El trabajo cooperativo y la co-docencia como respuestas metodológicas a las necesidades educativas actuales.	Google Académico	-	Co-enseñanza	Recopilación y análisis de datos	España
Juarez, J., Comboni, S., y Garnique, F.	2010	De la educación especial a la educación inclusiva.	Scielo	-	Educación Inclusiva	-	México
Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M <sup>a</sup> ., Donoso, E., Murillo, M <sup>a</sup> ., y Diaz, C.	2012	El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional.	Google Académico	Cualitativo	Educación Inclusiva	Recopilación de datos	Chile
Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O.	2017	Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar.	Scielo	Descriptivo	Educacion Inclusiva	-	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Marfán, J., Castillo, P., González, R., Ferreira, I., Portales, J., y Pérez, A.	2013	Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).	Biblioteca Nacional MINEDUC	Mixto	Educación Inclusiva	-	Chile
Aguilar, L.	S/F	Síntesis del documento inglés sobre necesidades educativas especiales denominado Informe Warnock, en el que se inspira en buena parte el modelo de Educación Especial español.	Google Académico	-	Educación Inclusiva	-	Reino Unido
Aguilar, A., Jaimes, D., y Rodríguez., T.	2017	Educación: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar.	Research Gate	Descriptivo	Educación	Análisis de documentos	Venezuela
Alarcón, P., Alegría, M., y Cisternas, T.	2016	Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas.	Google Académico	-	Educación Inclusiva	-	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Ávila, P.	2018	Potenciar el trabajo colaborativo de los equipos de aula, a través de la utilización de un diseño de aula que permita sistematizar la planificación, enseñanza y evaluación en el proceso de co enseñanza.	Google Académico	Cuantitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Recopilación y análisis de información	Chile
Benuzzi, S.	2015	Preparando a los futuros maestros de primaria con un modelo de enseñanza de los estudiantes rico en contenido, clínico y de co-enseñanza.	Dialnet	-	Co-Enseñanza	-	EE.UU
Chávez, F., Chávez, M., Grandón, P., Olea, D., y Zambrano, K.	2016	Vivencias de equipos de aula bajo la estrategia de co-enseñanza.	Google Académico	Cualitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Estudio de caso	Chile
Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernandez, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, J.	2015	Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile.	Scielo	Cualitativo	Educación	Análisis de documentos	Chile
Cotrina, M., García, M., y Caparrós, M.	2017	Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria.	Research Gate	Cuantitativo	Co-enseñanza; Enfoques de la co-enseñanza	Análisis de documentos y resultados	España

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	VARIABLES	Tipo de Estudio	País de Origen
Figueroa, I., Soto, J., Sepúlveda, G., y Yañez, C.	2020	Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa.	Research Gate	Cualitativo	Co-enseñanza	Análisis de documentos	Chile
Sánchez, S.	2016	La evaluación y el trabajo colaborativo como aporte al proceso educativo.	Biblioteca Nacional MINEDUC	Cualitativo	Educación Inclusiva	Recopilación de Información	Chile.
Sagredo, E., Careaga, M., y Bizama, M.	2020	Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile.	Research Gate	Cualitativo	Educación; Educación Inclusiva	Análisis de documentos.	Chile
Scruggs, T., & Mastropieri, M.	2017	Creando inclusión con el trabajo de co-enseñanza.	Google Académico	Descriptivo	Co-enseñanza	Recopilación de información	EE.UU
Sarto, P., y Venegas, E.	2009	Aspectos clave de la Educación Inclusiva.	Google Académico	Cualitativo	Educación Inclusiva	Recopilación de Información	España
Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A., y Rebolledo, J.	2018	Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva.	Research Gate	Descriptivo-Observacional.	Educación; Educación Inclusiva	Recopilación y análisis de datos.	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Santa Cruz, L.	2016	Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación.	Dialnet	Cualitativo	Educación	Análisis de datos.	España
Ustrell, M.	2015	La co-docencia como herramienta de inclusión.	Google Académico	Cuantitativo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Recopilación de datos	España
Vaillant, D.	2015	Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa.	Research Gate	Descriptivo	Educación	Estudios de Caso	Francia
Verdeja, M.	2019	Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: Orientaciones para una escuela intercultural.	Dialnet	Descriptivo	Educación	Recopilación de Información	España
Saloviita, T.	2017	¿Qué tan comunes son las prácticas educativas inclusivas entre los maestros Finlandeses?.	Taylor & Francis	Cuantitativo	Educación inclusive; Co-enseñanza.	Recopilación de Información	Finlandia
Caiceo, J.	2010	Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980.	Biblioteca Nacional MINEDUC .	Descriptivo	Educación Inclusiva	Análisis de Documentos	Chile

Autor	Año	Título	Base de Datos	Diseño de Estudio	Variables	Tipo de Estudio	País de Origen
Friend, M., Cook, L., Hurley, D & Shamberger, C.	2010	Co-enseñanza: Una ilustración de la complejidad de la colaboración en la educación especial.	Taylor & Francis	Descriptivo	Co-enseñanza; Educación Inclusiva; Enfoques de la co-enseñanza	Recopilación de información	EE.UU
Faraclas, K.	2018	Un modelo de capacitación de desarrollo profesional para mejorar el desempeño de la enseñanza conjunta.	Research Gate	Descriptivo	Co-enseñanza	Análisis de resultados	EE.UU

*Fuente: Elaboración Propia*

#### **4.1 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza.**

Del total de artículos analizados, 23 de ellos mencionan los enfoques de la co-enseñanza. De estos, 17 coinciden con los enfoques de Cook y Friend, reconociendo que para que estos sean efectivos se necesitan cambios importantes dentro del aula regular, como implementar capacitaciones sobre lo que significa co-enseñar, la capacidad de establecer instrucciones claras y otorgar el tiempo suficiente al momento de planificar (Weiss, Glaser & Lloyd, 2020) entendiendo que es un modelo poco convencional para los estudiantes al momento de impartir la enseñanza, y puede tornarse en un desafío lograr la aceptación de los educandos en esta práctica.

Otro hallazgo interesante es que aún está en discusión qué enfoque utilizar al momento de realizar enseñanza conjunta, ya que existen registros que señalan el enfoque “una enseñanza, una asistencia” como el más utilizado por los co-enseñantes (Weiss, Glaser & Lloyd, 2020). Con respecto a esto, existen estudios que destacan a las duplas experimentadas por utilizar más de un enfoque durante la clase, obteniendo mejores resultados académicos en los estudiantes, motivo por el cual se sugiere a los nuevos co-enseñantes variar en la implementación de los distintos enfoques (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2020).

#### **4.2 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el profesorado.**

Con respecto a la influencia en el profesorado, los hallazgos indican que debido a la facilidad que brinda esta estrategia para supervisar y orientar el trabajo en aula, se aprecia un aumento en la motivación de los docentes al utilizar esta metodología y una tendencia al uso de la co-enseñanza en ciertas áreas académicas que implican el diálogo entre estudiantes y el trabajo en equipo, como la escritura, la ciencia y las ciencias sociales (Bauler y Kang, 2020).

Así mismo, en lo que respecta a las características personales de los docentes, se da cuenta que estos desarrollan un sentido de pertenencia a la institución, debido a que tienen la posibilidad de compartir y contrastar puntos de vista pedagógicos, no solo con su dupla, sino también con el equipo multidisciplinario. Por otra parte, los co-enseñantes tienen la posibilidad de enriquecer sus métodos de enseñanza basados en la retroalimentación, la confianza y el apoyo entre los profesionales involucrados en la co-enseñanza, mediante instancias de asociación profesional, visibilizando así que el hecho de enseñar en solitario puede transformarse en una experiencia monótona y rutinaria (Burns & Mintzberg, 2019).

### **4.3 Resultados de los enfoques de la co-enseñanza y su influencia en el alumnado.**

Al considerar la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en el alumnado, los artículos revisados señalan diferentes efectos. Uno de ellos, es la mayor comprensión de los estudiantes respecto a la instrucción, dada por el profesor. En cuanto a la presencia de más de un profesor en el aula, se establece que esto contribuye

a aumentar el nivel de apoyo al que pueden acceder los alumnos (Alcalá, Comallonga, Sala, Galera, 2020). Así mismo, se da cuenta de la existencia de beneficios en el área personal de los estudiantes en aspectos como el sentido de pertenencia al establecimiento, y su motivación al momento de estar dentro del aula de los co-enseñantes, generando un desempeño positivo en el rendimiento académico de los alumnos.

Específicamente, en relación a los estudiantes con NEE, se ha demostrado que estos son capaces de igualar o superar el rendimiento de sus pares en contenidos relacionados al área lingüística y de las ciencias sociales, que fueron impartidos mediante la utilización de la co-enseñanza y sus enfoques para la entrega de contenidos. Por otra parte, aquellos estudiantes que no reciben instrucción a través de la implementación de esta estrategia, obtienen un rendimiento académico inferior al de sus compañeros (Weiss, Glaser & Lloyd, 2020), evidenciando así la importancia de la incorporación y variación del enfoque por parte de los co-enseñantes según el contexto educativo.

## **CAPITULO V: DISCUSIÓN**

## **5. Discusión.**

Esta revisión de la literatura tuvo por objetivo demostrar la información existente sobre la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en los docentes y el alumnado.

Respecto a los enfoques de la co-enseñanza, se ha demostrado la existencia de diversos beneficios de esta metodología para enfrentar problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la entrega de apoyo a los estudiantes que presenten NEE y la carencia de comunicación y coordinación entre profesionales (Rodríguez, 2014). Por otro lado, se establece que, al implementar los enfoques, el educador diferencial dentro del aula es percibido en un nivel jerárquico inferior respecto al docente de educación regular, lo que genera una diferencia de autoridad para los estudiantes. Esto se ve reflejado mayoritariamente en el enfoque “una enseñanza, una asistencia” (Strogilos & King-Sears, 2018) puesto que, este último es quien domina mayor conocimiento de los contenidos teóricos, sin embargo, es el educador diferencial el especializado en tareas como la instrucción individualizadas, necesidades particulares de los estudiantes y estrategias para la entrega efectiva de contenidos (Jhonson, King-sears & Miller, 2020).

En relación a la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en los docentes, Weiss, Glaser & Lloyd (2020) demuestran que el profesorado se siente satisfecho al implementar la co-enseñanza y sus enfoques, además declaran haber generado instancias de aprendizaje de sus colegas. En contraste, la co-enseñanza y sus enfoques pueden ser percibidas como un desafío para los docentes debido a diferencias en los

métodos de enseñanza, pudiendo generar tensión en las relaciones y la omisión de la planificación en conjunto (Morelock et.al, 2017), junto a esto se produce una confusión sobre sus roles, ya que al momento de poner en práctica la co-enseñanza y sus enfoques se evidencia la convicción sobre la existencia de un subordinado y un líder (Weiss, Glaser & Lloyd 2020). Esta información coincide con la existente dentro del contexto nacional, ya que, estudios avalan que dentro de un equipo de co-enseñantes existe una relación asimétrica (Rodríguez, 2014).

Con respecto a la influencia de los enfoques de la co-enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, los hallazgos demuestran que existe un aumento de desempeño en los niveles de competencia en relación a los alumnos que obtenían resultados por debajo del promedio (Bauler & Kang, 2020), lo que coincide con los aportes previos realizados por King-Sears, Jenkins y Brawand (2018). Contrario a lo señalado, Strogilos & King-Sears (2018) afirman la posibilidad de que la co-enseñanza genere confusión en los estudiantes, debido a la presencia de dos maestros dentro del aula, además, quienes requieran apoyo individualizado no serán completamente beneficiados con esta estrategia.

Como se observa en estas dos áreas, la co-enseñanza y sus enfoques generan una dificultad de jerarquización entre ambos docentes, lo que podría provocar confusión en los estudiantes en relación a los roles de sus profesores, afectando así el desarrollo y dinámica de la clase.

En lo que respecta al contexto nacional existe escasa investigación respecto a los enfoques de la co-enseñanza en un sentido pragmático, sin embargo, los resultados existentes de investigaciones realizadas por Suarez-Díaz (2016) coinciden con los hallazgos de Urbina, Basualto, Durán y Miranda (2017), específicamente en aspectos

como, el reconocimiento de los mismos y sus repercusiones tanto en la motivación docente como el rendimiento académico de los estudiantes. A pesar de esto, se debe entender que la co-enseñanza está en un proceso de transición y es considerada como una estrategia alternativa altamente eficaz y de carácter innovador que fomenta tanto en docentes como en estudiantes la autoestima, la motivación, la colaboración, la autonomía al momento de tomar decisiones y el sentido de pertenencia grupal, mediante el enriquecimiento del contexto educativo, a través de un aumento genérico en las capacidades de los participantes ya mencionados para el logro de sus objetivos (Josa De Ramos 2019).

## **CAPITULO VI: CONCLUSIONES**

## 6. Conclusiones Generales.

A partir de los resultados anteriormente descritos se concluye que:

- La co-enseñanza y sus enfoques no han recibido la atención necesaria en un sentido práctico en lo que respecta al contexto nacional, por lo cual la implementación de esta estrategia es un proceso complejo, ya que implica realizar un replanteamiento de la profesión y función de cada miembro involucrado, además de requerir acuerdos en lo que respecta a tiempos, espacios y trabajos para el logro de objetivos planteados en conjunto.
- Actualmente los docentes a nivel nacional e internacional, se ven en la necesidad de implementar la co-enseñanza y sus enfoques dentro del aula, específicamente entre el profesor de educación regular y el de educación especial, ya que es el contexto el que debe adecuarse al estudiante. Sin embargo, según los distintos análisis realizados, se evidencia que el docente de educación especial usualmente adopta un rol secundario al ejecutar esta estrategia, es por esto, que uno de los principales retos que podría enfrentar es persuadir a los docentes de educación regular en materia de estrategias inclusivas como la co-enseñanza.
- Los enfoques de la co-enseñanza influyen mayoritariamente de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, ya que, al existir dos docentes dentro del aula se generan instancias para realizar consultas, apoyar a los estudiantes que lo requieran, cambiar la dinámica de las clases, entre otras.

- La co-enseñanza por sí misma no es garantía de buenos resultados, ya que dependerá de los docentes y posiblemente de los factores contextuales que puedan influir en la implementación de esta estrategia, tales como, la afinidad entre co-enseñantes, las experiencias individuales de cada docente, la disponibilidad de espacio del establecimiento, cantidad de alumnos por sala, entre otros. Estos aspectos son los que finalmente contribuirán en el éxito o el fracaso de esta metodología.

Finalmente, este estudio permite la visibilización respecto a la efectividad de las estrategias inclusivas propuestas por la normativa nacional vigente, específicamente la co-enseñanza y sus enfoques, generando un impacto positivo en el contexto educativo, otorgando información en relación a su aplicación y fomentando su uso dentro del aula. A su vez, esta revisión sistemática se proyecta para futuras investigaciones en aspectos prácticos a través de la aplicación de instrumentos y/o pautas de observación, las cuales permitirán la comprensión de esta estrategia en estudios que profundicen en el uso y efecto de los diferentes enfoques en el aprendizaje de los estudiantes, además, se proyecta como una contribución en la formación de alumnos que pertenezcan a carreras de pre-grado del área de la educación.

Por otro lado, se considera una limitación de esta investigación el hecho de no haber realizado entrevistas a docentes insertos en el contexto nacional y que se encuentren ejerciendo la profesión, a su vez se debió considerar a todos los participantes de la co-enseñanza y no solo a la dupla que la implementa, como por ejemplo: los profesionales asistentes de la educación que integran el equipo multidisciplinario.

## REFERENCIAS.

- Aguilar-Barreto, AJ., A Aguilar-Barreto, AJ., Jaimes D. y Rodríguez, T. (2017) Educar: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar. En: *La Base de la Pirámide y la innovación frugal en América Latina*. (pp. 245-270). Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2103>
- Alarcón, P., Alegría, M. y Cisternas, T. (2016). Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas. Facultad de Educación. Universidad Abelardo Hurtado. [http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos\\_educacion\\_75/documentos/Actualidad%20Ed%20diferencial\\_75.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Ed%20diferencial_75.pdf)
- Arredondo, V., González, S., Y Salazar, A. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>.
- Arxé, EA, Comallonga, L., Sala, M. y Galera, M. (2020). La co-enseñanza para fomentar la competencia interactiva en el aula (CIC): ¿Cómo puede la co-enseñanza beneficiar la competencia interactiva en el aula? CLIL. *Revista de Innovación e Investigación en Educación Plurilingüe y Pluricultural*, 3 (1), 35-43. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.31>
- Ávila Osorio, P. (2018). *Potenciar el trabajo colaborativo de los equipos de aula, a través de la utilización de un diseño de aula que permita sistematizar la planificación, enseñanza y evaluación en el proceso de co-enseñanza* [tesis doctoral, Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación]. Repositorio Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2638/Documento.pdf?sequence=1>
- Bauler, C. V., & Kang, E. J. (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4) 338-354. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1747163>
- Benuzzi, S. (2015). *Preparing future elementary teachers with a STEM-rich, clinical, co-teaching model of student teaching*. [ tesis doctoral, California State University, Long Beach]. <https://search.proquest.com/openview/80659fc79aab04652af4df67ba6ff94f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bricall, J. (2000). Organización de estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

- Burns, V. F., & Mintzberg, S. (2019). Co-teaching as teacher training: Experiential accounts of two doctoral students. *College Teaching*, 67(2), 94-99. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1558169>
- Castro Zubizarreta, A., Briones Pérez, E., e Izquierdo Magaldi, B. (2017). *La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente*. <https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721>
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*. 57(1), p1-15. 15p <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Cetrángolo, O., Curcio, J., y Calligaro, F. (2017). *Evolución reciente del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe: los casos de Chile, Colombia y México*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/42401>
- Chang, S. H. (2018). Co-Teaching in Student Teaching of an Elementary Education Program. *Teacher Educators' Journal*, 11 p105-113 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174730>
- Chávez, F., Grandón, P., Chávez, M., Zambrano, K., y Olea, D. (2016). *Vivencias de equipos de aula bajo la estrategia de co-enseñanza* [tesis de pre-grado, Universidad Católica de la Santísima Concepción] Repositorio Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1036/Francisca%20Ch%C3%A1vez%20D..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3) 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cubillos Cáceres, E. M., Duarte Alcántara, A. D. J., Jara González, N. I., Núñez González, F. B., Pino Gaete, K. M., y Vergara Labarca, M. D. L. Á. (2016). *Descubrir la co-docencia que se despliega entre el profesor de Educación General Básica y el profesor de Educación Diferenciada en dos establecimientos municipales de la ciudad de Curicó* [tesis doctoral, Universidad Católica del Maule] Repositorio Universidad Católica del Maule <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1479>
- Cuevas Araneda, J., Castillo Sepúlveda, B., Vidal Espinoza, Y., Quiroga Castillo, C., y Briones Colla, A. (2016). *Características de la co-enseñanza en el trabajo colaborativo de profesora de educación diferencial y educadoras de párvulo. El caso de la escuela parvularia Blanca Estela E-531* [tesis doctoral, Universidad Católica de la Santísima Concepción] Repositorio Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1035>

- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Escudero, J. C. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 31-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648667.pdf>
- Faraclas, K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International Journal of Special Education*, 33(3), 524-540. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196707>
- Fernández, M. V. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21) 119-131 <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/28>
- Florian, L. (2013). Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning. *Special Education*, 7(2), 22-29. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716566>
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22. [https://www.researchgate.net/publication/298708964\\_Welcome\\_to\\_co-teaching\\_20](https://www.researchgate.net/publication/298708964_Welcome_to_co-teaching_20)
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- García, M., García, M., y Martín, E. C. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46, 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060635>
- García, R., y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005-2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>
- Gartner, A., y Lipsky, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de educación*, 337, 107-121. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e892166f-acbb-47a0-b62d-089707f29fe3/re3270710520-pdf.pdf>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>

- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ986819>
- Guedes Cepero, A. (2019). *Tareas de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE). Impacto en la labor de co-enseñanza en los equipos de aula* [tesis doctoral, Universidad del Desarrollo]. Repositorio Universidad del Desarrollo <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/2836>
- Hidalgo Cifuentes, B. (2017). *Equipo de aula y trabajo colaborativo en dos establecimientos educacionales de la Comuna de Lota* [tesis doctoral, Universidad Católica de la Santísima Concepción] Repositorio Universidad Católica de la Santísima Concepción <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1049>
- Holz, M. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*. Biblioteca del congreso nacional. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN\\_datos\\_de\\_EE\\_y\\_estudiantes\\_con\\_NEE\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf)
- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2019). Preparing Teachers for Co-Teaching and Collaboration. *The Handbook of TESOL in K-12*, 1(26), 405-421. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch26>
- Johnson, T. M., King-Sears, M. E., & Miller, A. D. (2020). High School Co-Teaching Partners' Self-Efficacy, Personal Compatibility, and Active Involvement in Instruction. *Learning Disability Quarterly*, 00(0), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0731948720919811>
- Josa-De-Ramos, I. Í. (2019). *El trabajo cooperativo y la co-docencia como respuestas metodológicas a las necesidades educativas actuales* [tesis de maestría, Universidad de Navarra]. Repositorio Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/58262>
- Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia, & Garnique Castro, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es).
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., & Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134>
- Ministerio de Educación (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2947/POLiTiCAEDUCESP.pdf?sequence=1>

- Ministerio de educación (2009, 12 de septiembre) *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2f73j>
- Ministerio de educación (1990, 10 de marzo). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <p://bcn.cl/2l89x>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., y Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3965471.pdf>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile Innovación y Centro de Información. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen\\_Estudio\\_ImplementacionPIE\\_2013.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf)
- McGuinn, P. (2016). From no child left behind to every student succeeds act: Federalism and the education legacy of the Obama administration. *Publius: The Journal of Federalism*, 46(3), 392-415. <https://doi.org/10.1093/publius/pjw014>
- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., y Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000100119&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000100119&script=sci_abstract&tlng=es)
- Ministerio de Educación (2009, 14 de mayo). *Decreto 170. Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Ministerio de Educación (2017). La educación pública de Chile: Un recorrido a su historia. *Revista de educación* (381), 4-14. <http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2017/11/REVEDUC-No.381.pdf>
- Miñán, S. S. (2016). La evaluación y el trabajo colaborativo como aporte al trabajo educativo. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 53-63. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.584>
- Montero, L. A. A. (1991). *El informe warnock*. Cuadernos de pedagogía, 197, 62-64. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Morelock, J. R., Lester, M. M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L., & Alfaydi, A. S. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-

- teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 182-191. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1336610>
- Palma Villaseñor, C., y Villarroel Suazo, M. (2016). *Implementación del programa de integración escolar (PIE) en aulas regulares bajo la perspectiva del profesorado de Educación General Básica en establecimientos de la Comuna de Concepción* [tesis doctoral, Universidad de Concepción]. Repositorio Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2410>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2019). *Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>
- Sagredo, E. J., Careaga, M.P., y Bizama, M. P. Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Revista espacio*, 41(9), 6. [https://www.researchgate.net/profile/Emilio\\_Sagredo\\_Lillo/publication/340133128\\_Critical\\_analysis\\_about\\_public\\_policies\\_related\\_to\\_school\\_inclusion\\_and\\_integration\\_in\\_Chile/links/5e7a62344585152fc0ec73af/Critical-analysis-about-public-policies-related-to-school-inclusion-and-integration-in-Chile-Contenido.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Sagredo_Lillo/publication/340133128_Critical_analysis_about_public_policies_related_to_school_inclusion_and_integration_in_Chile/links/5e7a62344585152fc0ec73af/Critical-analysis-about-public-policies-related-to-school-inclusion-and-integration-in-Chile-Contenido.pdf)
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.139001>
- Santa Cruz Grau, E. (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: El discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)*. [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43557/26082603.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Sarto Martín, M. P. y Venegas, M. E. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva, VI Seminario Científico SAID. Publicaciones del INICO. Colección Investigación.

- Salamanca.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82468/INICO\\_EducacionInclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82468/INICO_EducacionInclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2018). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n1/v18n1a12.pdf>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2020). *Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland*. Education Inquiry. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>
- Sweigart, C. A., & Landrum, T. J. (2015). The impact of number of adults on instruction: Implications for co-teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22-29. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139>
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain Saldaña, Á., y Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6450113.pdf>
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., y Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000200019](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200019)
- Ustrell-Ibarz, M. (2015). *La co-docencia como herramienta de inclusión* [tesis de fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja] Repositorio Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3573>
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, 60, 07-13. <https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (42), 7-7  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021114>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/25676/22961>
- Weiss, M. P., Glaser, H., & Lloyd, J. W. (2020). *An Exploratory Study of an Instructional Model for Co-Teaching*. Exceptionality, 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338>



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	<b>Dr. Felipe Sepúlveda</b>
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	<b>Revisión sistemática sobre los enfoques de la co-enseñanza en relación con el ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes</b>
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	<b>Nicolás Cabello González Constanza Gómez Meneses Belén Palma Torres Andrea Ríos Cabrera</b>
CARRERA	<b>Pedagogía En Educación Diferencial</b>
PROFESOR GUÍA	<b>Carmen Espinoza Barriga</b>

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	N/A
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	N/A
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,62</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,33</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	N/A
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5,8
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	N/A
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	N/A
<b>Promedio</b>	<b>6,36</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	5,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5,5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5,5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5,5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	4,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5,0
<b>Promedio</b>	<b>5,16</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,5
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	7,0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>6,75</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

<b>Aspectos</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Nota</b>	<b>Puntaje porcentual</b>
A. De la Formulación del problema	25%	<b>6,62</b>	165,6
B. Del Marco Teórico referencial	20%	<b>6,33</b>	126,6
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	<b>6,36</b>	127,2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	<b>5,16</b>	129
E. De los aspectos formales	10%	<b>6,75</b>	67,5
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,2</b>



**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El trabajo presenta una adecuada presentación normativa y ajustes a formato académico utilizando Normativa APA. Debido a la aproximación del método utilizado, algunos de los indicadores no fueron calificados ya que no aplicas a este tipo de investigaciones. Se realizan algunas observaciones en el documento. Considerar los siguientes comentarios para la defensa oral del trabajo.

En la descripción del método habría sido deseable que se detallen los criterios de exclusión de artículos identificados. En estos procesos de búsqueda sistemática es muy normal que a pesar de ser muy específico en la búsqueda quedan artículos que no son relevantes para el objetivo planteado. ¿Como estos artículos fueron desechados?. También en la Tabla 1 surge la duda con respecto a algunos operadores booleanos indicados (IN, EN, Y). Finalmente, los períodos de tiempo de búsqueda no son consistentes en las distintas bases de datos. ¿Por qué?. Por ejemplo la base Sage sólo reporta resultados de 2020 (año que aún no termina).

En las secciones de resultados y discusión habría sido deseable que se una mayor profundización sobre el objeto central del estudio "co-enseñanza y sus efectos sobre aprendizajes". A pesar de presentar de forma general beneficios de la co-enseñanza para los docentes y estudiantes, esta estrategia no es utilizando de forma masiva en las comunidades educativas. En este sentido, habría sido deseable que pudiesen reflexionar con respecto a los desafíos existentes en relación con la implementación de este tipo de método de trabajo docente.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

  
**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 10-11-2020**



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	RICARDO CASTRO CÁCERES
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	“REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LOS ENFOQUES DE LA CO-ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON EL EJERCICIO DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	NICOLÁS CABELLO GONZÁLEZ CONSTANZA GÓMEZ MENESES BELÉN PALMA TORRES ANDREA RÍOS CABRERA
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	CARMEN ESPINOZA BARRIGA

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	---
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	4,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	---
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>5,6</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	5,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	5,5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,1</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>5,8</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,4</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5,6	1,4
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,3	1,26
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,1	1,22
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5,8	1,45
E. De los aspectos formales	10%	6,4	0,64
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,0</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

La revisión sistemática se constituye en un trabajo relevante en la construcción del estado del arte en la temática de co-enseñanza. En el manuscrito del seminario adjunto se realizaron observaciones, siendo las referidas a los objetivos las de mayor relevancia.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 05 noviembre 2020**