

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

---

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**CO-ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE PROGRAMA DE INTEGRACIÓN  
ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN**

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

**ESTUDIANTES: PAMELA ANDREA FORCAEL SALAZAR  
JARITZA DEL PILAR MELILLÁN ARTIGAS  
PAULA JATÚN PARRA CRISÓSTOMO  
GEORGIA ESTEFANÍA RIVERA FUENTES**

**PROFESOR GUÍA: MAITE OTONDO BRICEÑO**

**Septiembre 2019  
Concepción, Chile**

## DEDICATORIA

Quiero comenzar agradeciendo a Dios, quien me ha acompañado siempre, entregándome la fuerza necesaria para seguir adelante y enfrentar las adversidades durante todo este proceso. ***“Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas” (Josué 1:9).***

Además, quiero dedicar este trabajo a mis padres y hermanos, quienes me han acompañado a lo largo de la vida y me han apoyado en cada decisión que he tomado. A mi familia y amigos, a todos ellos gracias por animarme a seguir adelante cada vez que el camino se hacía cuesta arriba y a no perder la fe en que todo gran esfuerzo tiene su recompensa.

*Pamela Forcael Salazar*

## DEDICATORIA

Para empezar, quiero agradecer a Dios por guiarme en cada paso, ser el apoyo y fortaleza en momentos de dificultad. *“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece” (Filipenses 4:13)*. Asimismo, quiero dedicar este trabajo a mis padres, hermano y abuelita quienes me han apoyado incondicionalmente y me han entregado grandes valores que me han desarrollado como persona. A mi familia, amigos y a todos quienes contribuyeron con un granito de arena para culminar esta etapa con éxito, entregándome consejos, apoyo y motivación para seguir adelante en momentos difíciles, demostrando confianza y fe en mí y mis capacidades.

*Jaritza Melillán Artigas*

## **DEDICATORIA**

A mis abuelos, quienes han sido mis padres y mi guía durante toda mi vida, inculcándome sus valores y la vocación por enseñar, gracias por darme la posibilidad de estudiar y apoyarme en los momentos difíciles, sin ustedes no sería la persona quien hoy soy. A mi hijo, quien es mi orgullo y ha sido mi mayor motivación en este difícil camino, quien me impulsa a superarme cada día y me enseña a ser mejor persona. A mi inolvidable Madre, quien ha sido mi ángel protector durante toda mi vida.

De corazón, gracias.

*Paula Parra Crisóstomo*

## **DEDICATORIA**

En primer lugar, agradezco a Dios por entregarme la sabiduría necesaria para terminar este proceso. Dedico este trabajo a mi hijo Camilo por ser mi fortaleza y mi compañero en todas las decisiones importantes de mi vida. A mis padres Irene y Roberto por su paciencia, amor y confianza incondicional. A mi tía Olga quien siempre impulsó mi sueño de ser docente. A mis hermanas Romina, Paulina y Farah por siempre cobijarme en mis momentos débiles. A mis amigas Helen, Montserrat, Karina y Bárbara por contenerme cuando mis fuerzas decaían.

*Porque el Señor da sabiduría, y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia.*

*Proverbios 2:6*

*Georgia Rivera Fuentes*

## **AGRADECIMIENTO**

Para culminar nuestra etapa universitaria queremos agradecer a Dios, en quien hemos puesto nuestra plena confianza y fe y nos ha dado las capacidades y fuerzas durante este largo proceso. También queremos agradecer a nuestra profesora guía Maite Otondo Briceño, quien siempre estuvo presente entregándonos todo su tiempo, apoyo y demostrando preocupación hacia nosotras. Del mismo modo agradecemos a la secretaria de Pedagogía en Educación Diferencial, Rosy Saavedra Burgos, al jefe de departamento Felipe Sepúlveda López y a nuestro jefe de carrera Sergio Gatica Ferrero, por la plena disposición en nuestro proceso de investigación.

Agradecemos a nuestras familias, quienes son un pilar fundamental en nuestras vidas, entregándonos confianza y constante apoyo durante nuestra formación profesional.

Finalmente agradecemos a todas las autoridades y docentes de la Provincia de Concepción, quienes nos abrieron las puertas de los establecimientos y nos permitieron realizar nuestro proyecto de investigación.

*Pamela, Jaritza, Paula y Georgia*

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	i
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	3
1.1 Antecedentes del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	8
1.2.1 Interrogantes de investigación .....	9
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo general de investigación.....	10
1.3.2 Objetivos específicos de investigación .....	10
1.4 Definición variables del estudio cuantitativo .....	11
1.4.1 Definición conceptual .....	11
1.4.2 Definición operacional.....	12
1.5 Hipótesis .....	13
1.6 Justificación del estudio .....	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....	16
2.1 Co-Enseñanza: Definición conceptual .....	17
2.2 Contexto nacional e internacional de la co-enseñanza .....	20
2.3 Enfoques de co-enseñanza.....	24
2.4 Características e implementación de co-enseñanza.....	27
2.5 Planificación de co-enseñanza.....	33
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....	36
3.1 Enfoque del estudio .....	37

3.2 Tipo de estudio .....	38
3.3 Diseño del estudio .....	39
3.4 Muestra .....	40
3.5 Técnicas de recopilación de datos .....	41
3.6 Validez.....	43
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	45
4.1 Caracterización de la muestra.....	46
4.2 Análisis Estadístico Descriptivo para la Dimensión de Planificación.....	48
4.2.1 Resumen de resultados dimensión de planificación .....	50
4.2.2 Descripción y análisis de datos de la dimensión planificación.....	52
4.3 Análisis estadístico descriptivo para la dimensión de didáctica.....	54
4.3.1 Resumen de resultados dimensión de didáctica.....	55
4.3.2 Descripción y análisis de datos de la dimensión didáctica .....	58
4.4 Análisis estadístico descriptivo para la dimensión de evaluación.....	60
4.4.1 Resumen de resultados dimensión de evaluación.....	61
4.4.2 Descripción y análisis de datos de la dimensión de evaluación .....	63
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	65
5.1 Discusión .....	66
5.2 Conclusión.....	69
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	83



## ÍNDICE DE TABLAS

II – 1, Dimensiones del proceso de co-enseñanza.....	32
III – 2, Operacionalización de variables .....	42
IV – 3, Distribución de encuestados según género. ....	46
IV – 4, Distribución de encuestados según dependencia del establecimiento. ....	46
IV – 5, Distribución de encuestados según especialidad. ....	47
IV – 6, Distribución de encuestados según años de experiencia.....	48
IV – 7, Enunciados relacionados con la dimensión planificación. ....	49
IV – 8, Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de planificación.....	51
IV – 9, Enunciados relacionados con la dimensión didáctica. ....	54
IV – 10, Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de didáctica. ....	57
IV – 11, Enunciados relacionados con la dimensión evaluación. ....	60
IV – 12, Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de evaluación. ....	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4 – 1 Porcentaje de respuesta según categorización en la dimensión de planificación .....	50
Figura 4 – 2 Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de planificación.....	52
Figura 4 – 3 Porcentaje de respuesta según categorización en la dimensión de didáctica .....	56
Figura 4 – 4 Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de didáctica .....	58
Figura 4 – 5 Porcentaje de respuesta según categorización en la dimensión de evaluación .....	61
Figura 4 – 6 Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de evaluación .....	63

## **RESUMEN**

Esta investigación tiene como objetivo describir las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el Programa de Integración Escolar. La investigación es de carácter cuantitativo y se llevó a cabo en las comunas de Chiguayante, Coronel y Concepción. Se emplea una escala tipo Likert aplicada en un solo momento. Los resultados indican que las prácticas de co-enseñanza presentan debilidades, puesto que se evidenció que se cumplen parcialmente en el contexto educativo, a pesar de ser una estrategia importante para abarcar la diversidad del estudiantado. En síntesis, se hace necesario sensibilizar con mayor énfasis la necesidad de implementar la estrategia de co-enseñanza al interior de las prácticas docentes con el objeto de mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales.

**Palabras claves:** Coeducación, Educación Especial, Profesorado Especializado, Integración Escolar, Estudiantado.

## **ABSTRACT**

The main objective of this investigation is to describe the practices used by teachers in the context of co-teaching for the School Integration Program. The research has a quantitative character and it was carried out in the cities of Chiguayante, Coronel and Concepción. The Likert Scale was applied only in a moment. The results indicate that the co-teaching practices present debilities, since it was shown that they are partially accomplished in the educational context, in spite of being an important strategy in order to cover the student diversity. In conclusion, it is necessary to raise awareness, emphasizing the need of implementation of the co-teaching strategy inside the teacher's practices with the objective to improve the learning quality of the students with Special Educational Needs.

**Key words:** Co-teaching, Special Education, Specialized Teacher, School Integration, Student.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación Especial en Chile, se evidencia que la transformación de un paradigma integrador a uno inclusivo ha variado paulatinamente con la implementación de estrategias que buscan equiparar las oportunidades del estudiantado que presentan alguna Necesidad Educativa Especial. Dentro de dichas estrategias, se encuentra la co-enseñanza, la que se implementa a través del trabajo realizado por dos docentes o co-enseñantes que en conjunto y complementando sus experiencias, buscan atender a la diversidad existente en el aula. Cabe destacar, que esta estrategia es relativamente emergente, por lo que su implementación en los establecimientos educacionales de Chile no se lleva a cabo en su totalidad.

La presente investigación, tiene como objetivo describir las prácticas que realizan los docentes de educación regular y Educación Especial en contexto de co-enseñanza de distintos establecimientos de la Provincia de Concepción, a través de un estudio de naturaleza cuantitativa con paradigma no experimental transaccional descriptivo. Esto se logró a través de la aplicación de una escala con categorizaciones siempre, generalmente, a veces, rara vez y nunca, la que a su vez describe acciones que involucran las dimensiones que definen la estrategia.

La relevancia del presente estudio es complementar la información que se posee sobre la co-enseñanza para fortalecer su implementación, considerando que es una estrategia nueva y no existe suficiente investigación en Chile.

Es ahí donde radica la motivación para realizar este estudio, puesto que dentro de la experiencia del equipo de investigación en las prácticas progresivas que acogen la

formación de profesorado en Educación Diferencial, se evidencia que no se cumplen a cabalidad las acciones propuestas para la co-enseñanza debido a la falta de rigurosidad al momento de monitorear el proceso.

Esta investigación se organizó en cuatro capítulos, siendo el primero el que contiene el *problema de investigación* que abarca la problematización, formulación del problema, justificación y definición de variables del estudio. En el segundo capítulo se presenta el *marco teórico*, el que se compone de definición conceptual, contexto nacional e internacional, enfoques, características, implementación y planificación de co-enseñanza. Luego, se presenta el *marco metodológico*, constituido por el enfoque, tipo y diseño del estudio, además de detallar la muestra y técnica de recopilación de datos. En el cuarto capítulo, se encuentran *los resultados* a través de la caracterización de la muestra y el análisis estadístico descriptivo por dimensión. A continuación, se presenta la *discusión y conclusión* referente a los resultados de esta investigación, finalizando con las proyecciones y limitaciones del estudio, respaldando todo lo anteriormente mencionado en las *referencias bibliográficas*.

## **CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1 Antecedentes del Problema**

La co-enseñanza realizada por el profesorado que participa en el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), parece no responder a los requerimientos del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), por lo tanto, focalizar la atención de apoyos educativos y respuesta a la diversidad en el aula ha sido un tema de interés abarcado en educación desde hace un tiempo. Bajo esta perspectiva, se han investigado distintas estrategias, específicamente en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Dichas estrategias facilitan los procesos educativos que utiliza el profesorado para poder atender a todo el alumnado (García y Delgado, 2017), entre estas podemos encontrar la co-enseñanza, la cual aporta de manera positiva a la diversidad del estudiantado inmerso en un curso, siendo su mayor intención, incluir y prestar ayuda al alumnado que presenta NEE (Suárez, 2016).

La co-enseñanza permite que aquellos profesionales que trabajan en conjunto dentro del aula, puedan compartir y combinar sus conocimientos y/o habilidades y así formar un ambiente propicio y grato para cada tipo de necesidad y estilo de aprendizaje que se presente en cada uno de los estudiantados inmersos en una sala de clases (Suárez, 2016).

El marco regulatorio de la co-enseñanza en Chile, a través del Decreto 170/2009, indica que los profesionales han tenido que reflexionar sobre su ejercicio pedagógico, para así lograr las propuestas planteadas por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), las que principalmente se encuentran orientadas a desistir de utilizar un



enfoque clínico a la hora de trabajar con las NEE y centrarse en el enfoque pedagógico (Cáceres, Cubillos, Fonseca, Mancilla y Salazar, 2014).

Un estudio realizado por Mas, Olmos y Sanahuja (2018), demuestra que un alto porcentaje del profesorado declara no poseer una formación profesional apta para atender la diversidad del estudiantado en el aula, a pesar de trabajar con ellos constantemente.

Por otra parte, Castro y Rodríguez (2017) expresan que la co-enseñanza es una manifestación específica de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, esto involucra compartir responsabilidades curriculares, como; planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes, “la relación de co-enseñanza es simétrica, democrática y participativa” (Castro y Rodríguez, 2017, p.82), siendo imprescindible contemplar factores como la organización entre los actores que intervienen en el proceso educativo en una misma sala de clases.

En relación al trabajo colaborativo, el beneficio además de extenderse al estudiantado, es para los docentes que lo practican, ya que es una técnica que promueve mejorar la calidad del aprendizaje (Cáceres et al., 2014), por medio de la transmisión de experiencias no solo con el estudiantado, sino que con todos los actores del proceso educativo dentro y fuera del aula de clases.

Los autores Mas et al. (2018), plantean que modificar la naturaleza individualista de la escuela a una de carácter colaborativo entre sus participantes, si bien enriquece la acción educativa, es una tarea que requiere de procesos complejos y de un amplio rango de tiempo.

A su vez, destacan que la docencia compartida o co-enseñanza, significa que el profesorado de aula y el profesorado especialista trabajan en el mismo espacio, no solo con la intención de atender a la diversidad y mejorar la práctica educativa, sino que también con el fin de generar reflexión sobre su propio desempeño en el proceso educativo.

Así mismo, dentro del aula podemos encontrar diversas necesidades en el estudiantado, es por esto, que las intervenciones pedagógicas deben estar adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiantado, es decir, los profesionales deben tener como fin dar respuesta educativa a las NEE presentes en aula y considerar los ritmos de aprendizaje del estudiantado, incluyendo a quienes no presenten NEE (Cáceres et al., 2014).

Como menciona Castro y Rodríguez (2017), la co-enseñanza beneficia, tanto al estudiantado con NEE, como al resto que no presenta dificultades, esto se debe a que hay una mejor proporción numérica entre profesorado y estudiantado, mejor motivación y compromiso de los docentes y el uso de diferentes estrategias metodológicas en relación a las necesidades educativas del alumnado.

Para parte del profesorado, tener diversidad en el aula es una dificultad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevándolos a dictar clases basadas en un prototipo de estudiantado, dejando de lado las características propias de cada uno. Esta dificultad radica principalmente en que el docente de aula regular centra el foco de su clase en el contenido y no los adapta para el alumnado con NEE (Mas et al., 2018).

Esta percepción se refleja principalmente en el profesorado que ha recibido una formación profesional tradicional que los impulsa a creer que deben existir profesionales especializados en el déficit y no en sus características personales, lo que en nada beneficia a la co-enseñanza (Cáceres et al., 2014). Según Mas et al. (2018), indican que, en otros casos, el profesorado de aula regular, se siente cómodo cuando el docente especializado está con ellos en la sala de clases actuando de forma espontánea. A pesar de estas consideraciones, dichos docentes indican que son escasas las instancias en las que ambos profesionales logran planificar y dictar en conjunto una clase en particular, ya que no poseen un lugar ni en un tiempo específico, sino que la mayoría de las veces se coordinan en los pasillos del establecimiento.

El término co-enseñanza es mencionado en las Orientaciones Técnicas para PIE, donde señala que es responsabilidad de dos o más personas enseñar a todo un curso, involucrando la gestión de responsabilidades entre las personas, en relación a la planificación, instrucción y evaluación de una clase (MINEDUC, 2013), siendo fundamental que el profesorado de aula regular sea capaz de organizar sus clases con el apoyo del profesorado especializado perteneciente al PIE, quienes serán de mucha ayuda a la hora de plantear e implementar estrategias de aprendizaje pertinentes a las necesidades presentadas por el alumnado (Cáceres et al., 2014).

De acuerdo a investigaciones recientes, la co-enseñanza es una nueva estrategia y a pesar de estar disponibles documentos que detallan cómo poder hacerla efectiva, el profesorado no logra realizar un ejercicio óptimo de ésta. Por lo tanto, la co-enseñanza está en un complejo proceso de implementación, ya que, más que aprender a compartir el

espacio y trabajar con otro, conlleva la re-conceptualización para lograr objetivos comunes (Chávez, Chávez, Grandón, Olea y Zambrano, 2016).

Por tanto, es necesario saber el comportamiento que presentan los distintos actores educativos hacia la co-enseñanza en la actualidad. Para esto, esta investigación se plantea describir las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Concepción.

Finalmente, es posible sugerir que esta investigación aportará a disminuir un vacío de conocimiento existente en los establecimientos mencionados, ya que se han realizado exiguos estudios en relación a la co-enseñanza, proporcionando una serie de orientaciones que permitan superar las dificultades detectadas luego de la aplicación del instrumento. Además, se busca contribuir al conocimiento científico y aportar a la investigación en la Provincia de Concepción, considerando esto, como un paso a una serie de estudios sobre la temática planteada.

## **1.2 Formulación del Problema**

A fin de ir delimitando un vacío de conocimiento, en función de los antecedentes anteriores, se puede afirmar que:

- Aunque existen algunos estudios sobre la co-enseñanza en educación, no se ha indagado suficientemente como se implementa en contexto de co-enseñanza para el PIE.
- Conforme a las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación de Chile y a las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, los establecimientos

educacionales deberían tener experiencia en la implementación en contexto de PIE, pero, no obstante, esta realidad no está suficientemente divulgada en la comunidad científica.

Finalmente, considerando lo anterior, se hace necesario abordar este objeto de estudio mediante las siguientes interrogantes:

### **1.2.1 Interrogantes de Investigación**

De acuerdo a los antecedentes descritos, surge la siguiente interrogante general de investigación:

1. ¿Cuáles son las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE?

Ahora bien, para abarcar de manera más profunda la presente investigación es necesario plantearse las siguientes interrogantes específicas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características de las prácticas evaluativas del profesorado en contextos de co-enseñanza?
2. ¿Cuáles son las prácticas de planificación del profesorado en contextos de co-enseñanza?
3. ¿Qué estrategias utiliza el profesorado en contextos de co-enseñanza?

### **1.3 Objetivos**

Atendiendo al problema y las interrogantes se plantean los siguientes objetivos de investigación:

#### **1.3.1 Objetivo General de Investigación**

Describir las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Concepción.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos de Investigación**

- Caracterizar las prácticas evaluativas del profesorado en contextos de co-enseñanza.
- Identificar las prácticas de planificación del profesorado en contextos de co-enseñanza.
- Reconocer las estrategias utilizadas por el profesorado en contextos de co-enseñanza.

## **1.4 Definición Variables del Estudio Cuantitativo**

### **1.4.1 Definición Conceptual**

La investigación se basó en el estudio de Rodríguez (2014), quien plantea tres dimensiones adecuadas para evidenciar el vínculo existente entre la co-enseñanza y el currículum, estas son:

- Planificación de la co-enseñanza: Es el punto inicial para los co-enseñantes, ya que es el momento donde se planifican las actividades a desarrollar en aula común, además de la definición de roles y responsabilidades durante cada una de ellas. Dichas reuniones deben ser realizadas de manera constante. Se sugiere que sea el profesorado de asignatura quien entregue la información correspondiente al currículum y a los contenidos a desarrollar en la clase, mientras que el profesorado de Educación Especial otorgue una perspectiva sobre las modificaciones de los planes de apoyo individualizados del estudiantado perteneciente al PIE.
- Didáctica de la co-enseñanza: Se refiere al trabajo realizado en aula regular, donde se recomienda considerar el estilo de aprendizaje del estudiantado con el fin de favorecer la enseñanza diversificada por medio de actividades que estimulen y afirmen los aprendizajes, por otro lado, además de mantener una buena comunicación entre los co-enseñantes durante las sesiones, se recomienda mantener por escrito las metas y habilidades trabajadas en cada sesión.
- Evaluación de la co-enseñanza: En esta instancia se evalúan las actividades según el currículum y según las NEE. Además, se considera el trabajo realizado como

co-enseñantes con el fin de observar las dificultades que se deben superar en una próxima sesión. Se aconseja utilizar varios instrumentos evaluativos, con el fin de dar la oportunidad al estudiantado de escoger aquellos que tengan mayor afinidad con sus intereses. La corrección de las evaluaciones debe ser compartidas y los resultados discutidos para así, declarar su confiabilidad.

#### **1.4.2 Definición Operacional**

Para determinar las estrategias que utiliza el profesorado, se aplicó una escala de autoevaluación de co-enseñanza basada en la escala “*Are We Really Co-Teachers*” (Villa, Thousand, Nevin, 2008), adaptada a la realidad chilena.

Dicha escala, posee 38 ítems con 5 criterios que son:

- Siempre.
- Generalmente.
- A veces.
- Rara vez.
- Nunca.

Estos ítems, midieron la aplicación de las 3 dimensiones anteriormente descritas que son: Planificación, Didáctica y Evaluación. A partir de los resultados obtenidos, se precisaron los elementos que son necesarios para reforzar y mejorar la calidad del proceso de co-enseñanza.



## **1.5 Hipótesis**

La presente investigación es de carácter descriptivo, ante esto Hernández, Fernández, & Baptista (2014), indican que no en todos los estudios descriptivos se plantean hipótesis, ya que esto depende del alcance inicial del estudio. Así, “los estudios que presentan hipótesis son aquellos, cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo” (Hernández et al., 2014, p. 104). Ahora bien, este estudio no tiene intención correlacional, debido a que no se pretende medir una posible relación entre variables, ni tampoco determinar el impacto o la relación causal del efecto de una variable sobre otra. Por lo tanto, no es necesario plantear una hipótesis.

## **1.6 Justificación del Estudio**

La investigación buscó dar a conocer las prácticas utilizadas durante el trabajo en contexto de co-enseñanza del profesorado de educación regular y profesorado de Educación Especial de establecimientos educacionales de la provincia de Concepción. Era relevante conocer el cumplimiento que se realiza en los establecimientos con los parámetros establecidos por el MINEDUC para el trabajo en co-enseñanza.

El enfoque, fue conocer la forma de llevar a cabo el trabajo que implica practicar la co-enseñanza por parte de los co-enseñantes, tomando como contextualización establecimientos educacionales con dependencia municipal, particular y particular subvencionado. En los contextos mencionados anteriormente, fue importante conocer el nivel que posee cada profesional participante de la co-enseñanza, si bien lo anterior es un

elemento sustantivo, lo es con mayor énfasis la voluntariedad que presenten los co-enseñantes a la hora de realizar el trabajo colaborativo que los llevará a cumplir con dar atención a la diversidad del aula.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se destaca que es significativo que el profesorado de aula regular y profesorado de Educación Especial, deben estar dispuestos a complementar sus conocimientos y actitudes, con los co-enseñantes correspondientes, a fin de que sus estrategias fomenten la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, con especial énfasis en los que presentan NEE.

Bajo el contexto chileno, específicamente las Orientaciones técnicas para la implementación de PIE (2013), se declaran tareas específicas para el desarrollo del trabajo de co-enseñanza, dejando claro principalmente que esta estrategia tiene reconocimiento internacional. En dichas orientaciones, se establecen elementos fundamentales para cumplir con la co-enseñanza, los que son: coordinar las metas, compartir la idea de que las características de cada co-enseñante es irremplazable, demostrar igualdad entre ambos co-docentes por medio de la valoración mutua del trabajo y distribuir las tareas de forma equitativa. Dicha situación, no se logra llevar a cabo en su totalidad, debido a las dificultades presentadas por los co-enseñantes al momento de establecer un horario determinado para planificar las actividades que llevarán a cabo durante la sesión de clases en aula regular en la que practicarán esta estrategia (Basualto, Durán, Miranda y Urbina, 2017).

En cuanto al Decreto 83 (2015) del MINEDUC se plantea que las adecuaciones curriculares realizadas al estudiantado que presenta NEE, deben ser planificadas a través

del trabajo colaborativo del profesorado de asignatura o aula regular y del profesorado de Educación Especial, considerando las características personales de cada integrante del estudiantado y su contexto familiar, además del contenido a desarrollar en el curso.

En esta investigación se buscó obtener información a través de la aplicación de una escala de co-enseñanza basada en “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008) en establecimientos de la provincia de Concepción, al profesorado de educación general Básica y Media, de asignatura, pre-básica y profesorado de área Técnico Profesional en el caso de establecimientos educacionales que desarrollan dicha modalidad educativa, además de profesorado de Educación Especial.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Co-Enseñanza: Definición Conceptual**

La co-enseñanza se ha ido instaurando en los establecimientos educacionales, como una estrategia importante para mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado, dando mayor énfasis en los que presentan NEE.

Así mismo, existen diversos conceptos sobre la co-enseñanza, como lo son: enseñanza en equipo, colaboración docente, co-enseñanza, enseñanza en grupo o en inglés; co-teaching, colaborative teaching, dichos conceptos se definen como la responsabilidad de dos o más personas en planificar, instruir y evaluar a un grupo curso (Castro y Rodríguez, 2017).

Para entender la co-docencia o co-enseñanza, debemos comprender su concepto etimológico, donde; “co” proviene del latín “cum” que representa compañía, unión, reunión, cooperación; el concepto docencia proviene del latín “docere” que significa enseñar. Es por esto que cuando se habla de co-docencia, afirmamos que dos personas del área de educación enseñan en forma conjunta (Coggiola y Henríquez, 2018).

Otros autores como Diana y Thomas (2014) definen co-teaching, como una nueva tendencia que prepara al profesorado para mejorar el desarrollo del alumnado, asimismo aumenta la responsabilidad respecto a la evaluación. Con esta estrategia se asegura que la enseñanza es efectiva y el aprendizaje del estudiantado se maximiza, ya que, al haber más personas implicadas en la enseñanza, la educación se vuelve más personalizada, además implica más variedad en el uso de estrategias del aprendizaje en las actividades, incluyendo los estilos de aprendizajes que predominan en el aula.

Esta estrategia de co-enseñanza se utiliza para aumentar la eficacia en las escuelas, las Orientaciones Técnicas para PIE son la guía para que dicha estrategia se lleve a cabo de buena manera. Además, señalan que la co-enseñanza conlleva compartir la responsabilidad de enseñar a algunos o a todo el alumnado que pertenece al aula, donde están comprometidos dos o más personas que educan. Implica diversas responsabilidades entre las personas como: la planificación, instrucción y evaluación de un curso (MINEDUC, 2013). Es por esto que los docentes deben tener un grado de cercanía y buena comunicación para poder llevar a cabo dichas responsabilidades. El establecimiento debe administrar los tiempos y lugares donde las personas comprometidas con la co-enseñanza puedan gestionar y coordinar el trabajo correspondiente a las responsabilidades mencionadas.

Varios artículos manifiestan que la co-enseñanza incide positivamente en el aprendizaje del alumnado que presenta NEE, como lo menciona Palma y Villarroel (2016), es fundamental realizar un trabajo conjunto dentro del aula de clases, apoyando mutuamente a los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, Satterlee y Matuska (2018) comentan que la co-enseñanza debe ser compartida por el profesorado especializado y de aula regular, educando a todo el estudiantado en una misma aula, evitando prácticas de exclusión.

Las Orientaciones Técnicas para PIE, aluden que la co-enseñanza es una estrategia reconocida internacionalmente obtenida a través del trabajo colaborativo realizada por el profesorado (MINEDUC, 2013). La docencia compartida se basa en el trabajo que realiza un docente, el cual generalmente es de educación general y otro profesional del área de la

Educación Especial, en el cual se complementan de acuerdo a diferentes enfoques que puede tener esta estrategia (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez, 2016).

Como se mencionaba anteriormente, para que la co-docencia sea útil, es necesario que un docente de Educación Especial esté incluido en esta estrategia, ya que es un apoyo directo para los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite apoyar los aprendizajes significativos para el alumnado que requiere mayor atención. De la misma manera, Suárez (2016) describe la co-enseñanza como una estrategia que aporta de manera positiva a la diversidad del estudiantado presente en un curso, pero dándole un mayor énfasis a aquellos que presenten NEE. Si bien hay docentes que consideran a los profesionales especializados como un apoyo importante en el trabajo de aula, hay otros que aún presentan cierto descontento con su participación (Mas et al., 2018).

Generalmente en los establecimientos existe desconocimiento por parte del profesorado de educación general, de cómo poder trabajar con el alumnado que presenta NEE y de la normativa vigente que rige la Educación Especial, es por esto que no toman la relevancia de los apoyos que les deben brindar al alumnado que presenta dificultades, ni la de utilizar estrategias y herramientas adecuadas para lograr acceder al currículum.

Autores como Rodríguez (2014), plantea que la co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan de manera conjunta un grupo curso, favoreciendo la integración interdisciplinaria entre los profesionales, ya que se aprende en la práctica, pues los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de todo el alumnado, por lo tanto, se comparten

conocimientos, estrategias y herramientas que sirven para el aprendizaje del estudiantado. No obstante, no depende solo de los docentes tratar de forma pertinente la diversidad existente en la sala de clases, sino que se deben considerar otros factores como: la organización de las prácticas educativas, factores externos y los recursos que los docentes poseen para llevar a cabo un trabajo colaborativo (Mas et al., 2018).

## **2.2 Contexto Nacional e Internacional de la Co-Enseñanza**

Para comenzar a contextualizar a nivel nacional la co-enseñanza, debemos entender que todo profesional o asistente de la educación tiene derecho a trabajar en un ambiente agradable, donde haya tolerancia y respeto mutuo, además, de poder proponer iniciativas que sean útiles para el progreso del establecimiento, utilizando los espacios adecuados para realizar el trabajo de la mejor forma, siempre y cuando esté bajo la normativa interna (Ley General de Educación, 2010).

Los profesionales de la educación deben realizar su función docente de manera responsable, a fin de poder orientar al estudiantado cuando sea necesario, actualizando sus conocimientos a través de la investigación, exposición y enseñanza de los contenidos curriculares, para que luego sean evaluados periódicamente y siempre respetando arbitrariamente a cada miembro del estudiantado y de la comunidad educativa (Ley General de Educación, 2010).

En cuanto a la Educación Especial o Diferencial, se entenderá como una modalidad del sistema educativo que se desarrolla de manera transversal en los distintos



niveles de la educación, ya sea en establecimientos regulares como especiales. Así mismo, se entenderá como alumnado que presenta NEE, al que requiera de ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, a fin de contribuir el logro de los aprendizajes (Ley General de Educación, 2010).

Con respecto a las Orientaciones Técnicas para PIE (2013), señala que la co-enseñanza implica la responsabilidad de dos o más personas de enseñar al alumnado, involucrando la gestión de responsabilidades entre las personas en relación a la planificación, instrucción y evaluación de un curso. De acuerdo al Decreto 83 del MINEDUC (2015), se menciona que el proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse de forma colaborativa considerando la participación de los profesionales del establecimiento, en conjunto con la familia del estudiantado que presentan NEE, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes.

En este proceso es donde se produce la co-enseñanza, siendo fundamental el rol del docente de aula en conjunto con el profesorado de Educación Especial, considerando que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesorado de educación regular del estudiantado y la planificación de clase que elabora el docente para el grupo curso.

Ahora bien, en cuanto a la contextualización de la co-enseñanza a nivel internacional, especialmente en América, el término no ha llegado a la madurez requerida, ya que a pesar de que actualmente en la gran mayoría del mundo se intenta eliminar la discriminación, en Brasil, aún no se lleva a cabo una plena educación inclusiva, ya que constantemente hay momentos de marginación y segregación por parte de los docentes de

aula (León, 2016), por tanto, no hay normativas que mencionen o conlleven la co-enseñanza.

De igual manera, Costa Rica no tiene una política pública que se encuentre en beneficio a la Educación Inclusiva y, por tanto, tampoco de la co-enseñanza, aun cuando tiene los medios suficientes y la calidad para poder lograr grandes resultados en esta área, ya que se enfocan solo en realizar adecuaciones curriculares que flexibilizan los aprendizajes a través de normas de evaluación. Además, se menciona que tanto los centros educativos, como los docentes presentes en estos, no se disponen a generar cambios institucionales (Hernández y Meléndez, 2016).

Colombia, por su parte, se basa en que la educación debe ser un deber de todas las personas sin ser discriminadas (Cedeño, Morillo y Soto, 2016). Sin embargo, en cuanto a la Educación Especial, la cual se encuentra regida actualmente por el Decreto 1075 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), los docentes están encargados de realizar un PIAR, es decir, un Plan Individual de Apoyos y Ajustes Razonables, que corresponde a una herramienta que pretende garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado con algún tipo de discapacidad, lo cual respeta sus estilos y ritmos de aprendizaje basándose en el Diseño Universal de los Aprendizaje (en adelante DUA), tal como sucede en Chile. Asimismo, el documento anteriormente mencionado es elaborado en conjunto por el docente jefe, de apoyo y todos los que trabajen con el estudiantado que necesite un Plan Individual de Apoyos y Ajustes Razonables, siendo este, el único momento en el que hay un trabajo de colaboración.

En Argentina, el contexto de Educación Especial tiene como objetivo “brindar a las personas en situación de discapacidad, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Congreso de la Nación, 2006, p.2). Por otra parte, la Circular Técnica General N°1 da a conocer el documento síntesis de los aportes del equipo transdisciplinario, donde se considera que esta modalidad es la que se adapta de mejor forma a las exigencias que plantea el cambio y la complejidad en el sistema educativo con las personas en situación de discapacidad (Dimeglio, 2008). Por tanto, el equipo está constituido por todos los actores institucionales escolares que intervienen pedagógica y educativamente en el estudiantado. Estos actores son los docentes, los integrantes del equipo técnico y los miembros del equipo directivo. El trabajo de este equipo se da a través de un proceso constructivo y dinámico, donde se genera un espacio de producción colectiva de prácticas y saberes, a fin de brindar al estudiantado una educación adecuada a lo largo de una trayectoria educativa integral, para que así puedan ejercer su derecho a aprender, favoreciendo su integración escolar y su inserción socio-laboral. Por otro lado, se considera como una labor que no sólo se reflexione sobre el alumnado y su contexto socio familiar, sino también sobre las prácticas escolares que atraviesan constitutivamente las situaciones pedagógicas por las que transita el alumnado.

### 2.3 Enfoques de Co-Enseñanza

La co-enseñanza, como se ha mencionado anteriormente, es una estrategia que requiere de un trabajo específico entre los docentes para poder lograr su objetivo. “Los enfoques de co-enseñanza son modelos pedagógicos que indican la forma en que se distribuyen los roles docentes durante una clase” (Castro y Rodríguez, 2017, p.95).

Dentro del aula, existen diversas maneras en que el profesorado entrega el contenido y apoya al estudiantado para lograr que todos puedan adquirir un completo aprendizaje. Es por lo anterior que se plantean diferentes enfoques de co-enseñanza, los cuales definiremos brevemente a continuación:

- Enseñanza de Apoyo: Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros co-enseñantes circulan entre el alumnado prestando apoyo.
- Enseñanza Paralela: Dos o más personas que practican la co-enseñanza trabajan con diferentes grupos formados por el alumnado. Los co-enseñantes pueden rotar en los grupos.
- Enseñanza en Equipo: Dos o más personas hacen en conjunto lo que hace el docente de aula: planificar, enseñar, evaluar y asumir responsabilidades del curso, es decir, docentes y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. (MINEDUC, 2013).

En la investigación de Rodríguez (2014), se mencionan ocho diferentes enfoques de co-enseñanza, los cuales, al igual que lo planteado por el MINEDUC, indican que el profesorado, previo al trabajo en aula, debe organizarse y decidir cuál es el enfoque más

apropiado para implementar con el alumnado de acuerdo a las necesidades que se presenten en el aula, el contenido a trabajar y la meta que se quiere lograr en la clase.

A continuación, se presentan los enfoques mencionados por Rodríguez (2014):

- De observación: Ocurre cuando un docente queda a disposición completa de la clase y mientras tanto, su co-enseñante, recoge información mediante la técnica de observación del alumnado o del grupo curso. La información recolectada tiene un fin específico, que viene desde una problemática establecida por los co-educadores y así dar respuesta, analizando en detalle cada dato recogido y buscando diversas soluciones.
- De apoyo: Sucede cuando un docente tiene como objetivo realizar la clase completa y el otro co-enseñante se preocupa de dar el apoyo al estudiantado de manera individual. Este debe ir rotando entre ellos y mientras tanto supervisa su desempeño y reúne información necesaria para responder a sus necesidades.
- En grupos simultáneos: En este enfoque se divide el grupo de clase en dos y los docentes toman la responsabilidad completa de la clase en cada grupo.
- De rotación entre grupos: Ocurre cuando los docentes trabajan en distintos momentos de la clase con diferentes grupos de estudiantado. Puede ocurrir que un grupo quede trabajando sin un docente durante un momento, pero mediante el transcurso de la clase los docentes van rotando para trabajar con todo el alumnado.
- Complementaria: En este enfoque, un docente entrega el contenido de la clase y el otro lo complementa mediante ejemplos, estrategias gráficas, repetición del contenido de manera diferente, etc., es decir, apoya utilizando acciones que puedan ayudar a los

diversos estilos de aprendizaje y necesidades del estudiantado, realizando un monitoreo constante durante la clase.

- En estaciones: Se desarrolla cuando el curso se divide en grupos de igual cantidad y la clase y materiales están distribuidas en estaciones. Los docentes enseñan al grupo que está en cierta estación, realizando adaptaciones si se requiere, y en un momento determinado, los diferentes grupos van rotando por las diferentes estaciones.
- Alternativa: Es cuando un docente realiza el trabajo completo de la clase y mientras eso sucede, el otro docente trabaja con un grupo pequeño compuesto por el estudiantado, realizando actividades complementarias, evaluaciones, entre otras.
- En equipo: Consiste en que los docentes realizan la clase simultáneamente, intercambiando los roles, alternando quien realiza la clase y quien la apoya.

Considerando lo anteriormente señalado y “teniendo en cuenta que estos son los enfoques predominantes en la co-enseñanza, este trabajo resulta novedoso, en el sentido de que procura, desde el inicio, la fusión armónica de ambas líneas” (Cotrina, García y Caparrós, 2017, p.58).

Para implementar los enfoques de co-enseñanza ya mencionados, no sólo se necesita conocer metodologías educativas favorables, sino que es de gran importancia planificar a través del DUA, organizar de forma óptima los espacios en el aula, diseñar de forma pertinente adecuaciones curriculares, conocer las características individuales del alumnado, entre muchas otras variantes que son importantes a la hora de coordinar el trabajo colaborativo, sino que además, se necesita de la plena disposición personal para trabajar como un equipo, promoviendo valores como el compañerismo, solidaridad, responsabilidad entre pares, asumiendo

compromisos y generando expectativas de trabajo (Jara, Lagos, Ruiz y Sandoval, 2015, p.19).

Considerando lo anterior, se puede afirmar que es de suma importancia implementar cada una de las prácticas educativas planteadas en el DUA, y así alcanzar el objetivo principal de la co-enseñanza, que es poder atender a la diversidad del aula complementando el trabajo del profesorado de aula regular y de Educación Especial.

#### **2.4 Características e Implementación de Co-Enseñanza**

El MINEDUC, propone la implementación de la co-enseñanza con el fin de mejorar el funcionamiento del PIE. Previo a la co-enseñanza, se debe realizar un trabajo colaborativo formado por el equipo de aula compuesto por profesionales que colaboran en beneficio del aprendizaje de todo el estudiantado. Dichos equipos pueden estar conformado por el profesorado de asignatura o de aula regular, profesorado de Educación Especial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación, como: fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo, técnicos asistentes de la educación, intérpretes de lengua de señas y en algunos casos tutores, familiares y/o alumnado (Majluf y Montecinos, 2018).

La co-enseñanza posee elementos indispensables a la hora de llevarse a cabo. Ante esto, Rodríguez (2014) define los siguientes:

- Establecer metas comunes mediante el trabajo organizado.

- Confiar en que cada integrante del equipo posee la experiencia necesaria para desenvolverse en el contexto educativo.
- Alternar equitativamente los roles dentro del aula.
- Distribuir el rol tradicional del profesorado de aula entre todos los miembros del equipo que lleven a cabo la co-enseñanza.
- El proceso debe basarse en la cooperación, monitoreando el progreso y manteniendo un compromiso individual.
- La colaboración debe ser voluntaria, es decir, es válido aceptar o rechazar las opiniones de los participantes del equipo.

Es provechoso que el profesorado tenga un espacio en el que puedan intercambiar sus conocimientos y sea la instancia de analizar el proceso, compartiendo sugerencias por ambas partes que los oriente a fijar un acuerdo. Dicho momento, ayuda a fomentar su perfeccionamiento profesional, lo que, a la vez, busca mejorar la calidad del proceso de enseñanza. Cada uno de estos encuentros, debe quedar registrado por escrito, con la finalidad de mantener un proceso sistematizado que conecte los momentos del diálogo, y así exista una base de conocimiento para las próximas reuniones de co-docencia, además de justificar la existencia de dicho proceso de aprendizaje (Majluf y Montecinos, 2018).

El Decreto 170 del MINEDUC (2009), declara que el profesorado de aula regular debe disponer de un mínimo de 3 horas cronológicas a la semana, las que serán administradas de acuerdo a la disponibilidad de cada docente, de tal manera que sean utilizadas de la forma más óptima posible. Dicha situación, según Marfán, Castillo, González y Ferreira (2013), no se cumple en muchos establecimientos, siendo el



profesorado el que declara que no se logra debido a la poca coordinación de los tiempos de cada co-enseñante y además porque las horas no se han establecido de forma oficial, utilizando momentos informales para realizar el trabajo de colaboración. Con respecto al profesorado que no posee dichas horas, declaran que realizan un trabajo en equipo con los docentes del PIE, sólo en situaciones esporádicas que se presente una necesidad educativa por parte del estudiantado.

Autores como Pratt, Imbody, Wolf & Patterson (2017), plantean que la co-planificación es considerada una pieza elemental dentro de la puesta en marcha de la co-enseñanza, puesto que entrega a los docentes la oportunidad de compartir su experiencia personal y utilizarla a favor de la diversidad de la sala de clases. Considerando lo anterior, afirman que trabajar en igualdad, es un elemento fundamental en el éxito del proceso. Esto crea polémica al observar que existe una parte del profesorado que toma un rol activo y autoritario en la sala de clases, sin permitir el apoyo del docente especializado. No obstante, lograr esta igualdad de roles en el aula, no es suficiente para cumplir con la co-enseñanza, ya que el éxito depende de factores que son planificados antes de presentar la clase al estudiantado, es decir, deben estar en sintonía en:

- El contenido a tratar durante la sesión.
- El enfoque de co-enseñanza a practicar durante la sesión.
- Las adecuaciones realizadas para el estudiantado con NEE que lo requiera.

Así como existen elementos fundamentales para cumplir con la co-enseñanza, también están presentes los factores que pueden dificultar el proceso, entre ellos están:

- Diferentes ideologías.

- Distintos métodos de enseñanza.
- Diverso orden de prioridades en cuanto al rol que quieren cumplir (Pratt et al., 2017).

Desde el periodo de formación profesional, han existido diferencias entre el profesorado de aula regular y el profesorado de Educación Especial (Pratt et al., 2017). Sin embargo, dichas diferencias que dificultan el proceso, pueden transformarse en potencialidades durante la planificación de la co-enseñanza.

Considerando lo antes descrito, se puede declarar que antes de implementar el proceso de co-enseñanza, el proceso de co-planificación es fundamental, momento preciso en que la conversación debe fluir de tal manera que sus ideologías, estilos de enseñanza y experiencias se complementen. En dicha conversación, se deben discutir aspectos como la diversidad del estudiantado en la sala de clases, las adaptaciones que ellos requieran y el tipo de evaluación pertinente para la sesión de clases. Es así, como la mezcla de estilos de aprendizaje favorece a la totalidad del aula, ya que mientras el estilo de enseñanza del docente de aula regular es útil para la mayoría del estudiantado, el estilo del profesorado de Educación Especial ayuda a que el estudiantado que no comprenda bien los contenidos o instrucciones de trabajo, tenga la opción de aclarar sus dudas, quedando en igualdad de oportunidades con sus pares que no presentan dificultades (Pratt et al., 2017).

El tiempo es un componente indispensable en la planificación de la co-enseñanza, ante esto Pratt et al. (2017), plantean que, para combatir esta situación, los docentes realizan:

- Trabajo en línea.

- Confiar en la experiencia personal de cada docente.
- Dividir el trabajo.

Si analizamos esta situación, podemos darnos cuenta que no se cumple con los elementos antes mencionados, donde se declara que la conversación entre los co-docentes es indispensable para el éxito de la co-enseñanza, por ende, el profesorado debe comprender que, para llevar el proceso a cabo, es primordial el tiempo y la reflexión de sus actos (Pratt et al., 2017).

Por otro lado, las Orientaciones Técnicas para PIE (2013), menciona que el equipo de co-enseñanza debe:

- Coordinar objetivos comunes respecto a mejorar los resultados del estudiantado pertenecientes al PIE.
- Compartir el pensamiento que las características de cada co-enseñante tiene la misma importancia, siendo el complemento entre ellos la clave para un proceso exitoso, considerando que además de favorecer el aprendizaje del estudiantado favorece que los co-enseñantes aprendan uno del otro.
- Demostrar que existe simetría en la definición de roles, la que puede lograrse cuando ambos actores de la co-enseñanza, reconocen que su aporte en el desarrollo del proceso es valorado.
- Distribuir las tareas y acciones a realizar durante la sesión de co-enseñanza.

También declaran una serie de acciones que deben llevar a cabo los co-enseñantes en distintos momentos del proceso, entre las que se definen:

- Planificar la distribución de las funciones antes, durante y después de cada clase, definiendo el tiempo estimado en el que estas responsabilidades deben cumplirse.
- Realizar la clase en base a la planificación antes mencionada.
- Definir los recursos necesarios para la sesión, considerando que estos deben motivar la participación de todo el estudiantado. Estos recursos pueden ser materiales o humanos, dentro de lo que está considerado el conocimiento de cada co-enseñante.
- Organizar cómo van a complementar sus habilidades durante el transcurso de la clase.

Para la implementación de la co-enseñanza, Rodríguez (2014), define una serie de dimensiones, las que tienen relación directa con la gestión del currículum. Cada dimensión, posee subdimensiones que plantean de una manera más minuciosa el cómo se debe llevar a cabo el proceso de co-enseñanza. A continuación, se presentan dichas dimensiones:

Tabla II - 1

Dimensiones del proceso de co-enseñanza

Dimensión	Aspectos relevantes
<b>Planificación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir roles y responsabilidades.</li> <li>- Definir horarios de planificación.</li> <li>- Planificar actividades.</li> <li>- Definir recursos.</li> <li>- Definir aporte de cada co-enseñante, valorando sus experiencias.</li> <li>- Definir contenidos y metas en conjunto.</li> <li>- Adecuaciones curriculares al estudiantado del PIE en caso de ser necesario.</li> </ul>

- Didáctica de aula**
- Considerar dentro de la instrucción en el aula regular, los estilos de aprendizaje del estudiantado, con el fin de favorecer la enseñanza diversificada.
  - Establecer normas de convivencia.
  - Utilizar recursos basados en los principios del DUA.
  - Mantener una comunicación constante entre los co-docentes, mediante la definición de códigos que le permitan ser discretos, así ambos sabrán si se puede continuar con el contenido, si es necesario más tiempo para finalizar una actividad, como actuar si algo se escapa de su control e incluir material de apoyo si hace falta.
  - Definir momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).
  - De ser posible, permitir que un tercero observe la intervención de ambos co-enseñantes en la sala de clases, con el fin de recibir retroalimentación de un profesional ajeno al proceso de co-enseñanza.
- Evaluación**
- Establecer evaluaciones curriculares pertinentes al contenido.
  - Definir en caso de ser necesario, las adecuaciones en la evaluación curricular al estudiantado que presenta una NEE.
  - Considerar varias opciones de evaluación.
  - Evaluar actitudes.
  - Establecer turnos para corregir las evaluaciones.
  - Discutir los resultados en conjunto.
  - Monitorear el proceso.

---

Fuente: Elaboración propia basada en Rodríguez (2014).

## 2.5 Planificación de Co-Enseñanza

De acuerdo a la investigación de Basualto et al. (2017) la planificación se define como “la programación del trabajo de la dupla para las actividades lectivas y la evaluación de los aprendizajes” (p.363). Ahora bien, según Marfán et al. (2013) señala que es importante que en los colegios hayan instancias de planificación conjunta, a fin de obtener momentos de información y reflexión respecto a la inclusión presente en los establecimientos, además menciona que la planificación sirve para realizar un análisis y

predicción de las variables que se encuentran en el sistema escolar con el objetivo de obtener mejoras en los resultados, ya que se utilizan diversos recursos, es decir, es una “actividad administrativa cuyo objetivo prioritario es facilitar la toma de decisiones, proponer alternativas, ofrecer medios de realización y las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas” (p.26).

Así mismo, en las Orientaciones Técnicas para PIE, la planificación de la co-enseñanza se divide en seis etapas las cuales se basan en los siguientes aspectos:

- Tiempo para Planificar: considera el tiempo para poder planificar, en qué momento de la jornada organizarán las actividades, como dividirán el tiempo compartido y qué tipo de registro ayudarán a concretar la planificación.
- Planificar la Instrucción: se basa en definir la asignatura en la que se enfocarán, además de decidir los contenidos y quien los planificará. Designar cuál será el rol de cada docente, quien elabora las adecuaciones curriculares y cómo evaluarán la efectividad de la enseñanza.
- Planificar la Convivencia Escolar: conocer el manual de convivencia escolar, para así determinar las reglas y prioridades de funcionamiento dentro del aula y designar quien ejecuta los procedimientos disciplinarios y hace cumplir sus responsabilidades.
- Planificar la Comunicación: organizar con qué frecuencia es adecuado tener entrevista con los padres del estudiantado, quienes estarán a cargo de comunicarse con las familias y le explicarán el tipo de enseñanza que se implementará con ellos, a fin de obtener una comunicación totalmente fluida.

- Planificar la Evaluación: como observarán y realizarán el seguimiento del estudiantado en relación a sus avances.
- Planificar la Logística: organizar el cómo se le explicará al estudiantado y a los apoderados que se trabajará en co-enseñanza y todo lo que conlleva, además de organizar el espacio con el docente de aula y cuál será el orden dentro de la sala (MINEDUC, 2013).

Por lo tanto, como se menciona en la investigación de Marfán et al. (2013) si queremos que haya una real transformación en una comunidad escolar, hacia un enfoque inclusivo, debe haber una autonomía pedagógica y organizativa en los establecimientos en la que se permita planificar en base a las necesidades del estudiantado y las características del profesorado de un determinado contexto escolar.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**



### 3.1 Enfoque del Estudio

El estudio se desarrolló desde el paradigma cuantitativo, es decir, se realizó utilizando recolección de datos con una base de medición numérica y análisis estadístico, logrando establecer pautas de comportamiento y comprobar teorías (Hernández et al., 2014).

Por tanto, el estudio cuantitativo tal como lo plantea Hernández et al. (2014):

Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones (p.4).

Ahora bien, debemos considerar ciertas características para realizar el estudio con el enfoque cuantitativo, tales como:

- Plasmar la necesidad de medir y estimar la proporción de los problemas de investigación.
- Plantear un problema de estudio delimitado y concreto.
- Recopilar datos que fundamenten la medición numérica (cantidades) y que se puedan analizar con métodos estadísticos.
- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso).

- En una investigación cuantitativa se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población).
- Se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.
- La búsqueda cuantitativa ocurre en la “realidad externa” al individuo. Conviene ahora explicar cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación (Hernández et al., 2014).

Este estudio se interesó en describir el comportamiento de variables; describir las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Concepción.

### **3.2 Tipo de Estudio**

En base al objetivo de la investigación, el estudio fue de tipo descriptivo. “La investigación descriptiva tiene como objetivo general describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas” (Vieytes, 2004, p.94). Esta investigación no tiene intención de establecer relación entre dos variables, sino más bien, se pretende describir las prácticas que presentan los actores educativos hacia la co-enseñanza en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Concepción.

Al describir la práctica en los estudios de tipo descriptivos, estamos hablando de medir. “La medición ofrece al investigador un conocimiento exhaustivo del objeto o alguno de sus aspectos” (Vieytes, 2004, p.93).

Este tipo de estudios describen las tendencias o preferencias de una población o un grupo, además indaga las características y propiedades relevantes del fenómeno que se quiere analizar (Hernández et al., 2014).

### **3.3 Diseño del Estudio**

Está enfocado en un diseño de tipo no experimental transaccional descriptivo.

El diseño de estudio de tipo no experimental, se define según Hernández et al. (2014) como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p.152).

En otras palabras, es un tipo de estudio que tuvo como fin analizar la información, datos y/o fenómenos recogidos, sin ningún tipo de manipulación.

Por otra parte, Rodríguez y Vargas (2013) definen como estudio transaccional aquellos que “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.4). De la misma manera se define el diseño transaccional descriptivo, planteado por Hernández et al. (2014) como aquel que:

Tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción (p.155).

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, definimos este estudio de tipo no experimental transaccional descriptivo, puesto que el instrumento fue aplicado a los docentes participantes en un solo momento a través del tiempo. Así mismo, la obtención de información recolectada se plantea de manera descriptiva, es decir, nos proporcionó información respecto a las prácticas que presentan los distintos actores educativos hacia la co-enseñanza.

### **3.4 Muestra**

La muestra es de carácter no probabilística o dirigida, donde la elección de los participantes no dependió de probabilidad sino más bien, a características relacionadas con la investigación, tal como lo menciona Hernández et al. (2014) “para determinados diseños de estudio que requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (p.189). Por tanto, la muestra está constituida por 282 docentes, perteneciente a establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares, ubicados en las distintas comunas de Chiguayante, Coronel y Concepción.

La población está conformada específicamente de la siguiente forma:

- 13 docentes pertenecientes al Colegio Santa Inés, Chiguayante.
- 16 docentes pertenecientes al Colegio Chileno Árabe, Chiguayante.
- 9 docentes pertenecientes al Liceo Polivalente, Chiguayante.

- 23 docentes pertenecientes al Colegio Manquimavida, Chiguayante.
- 4 docentes pertenecientes al Colegio The Pacific School, Chiguayante.
- 24 docentes pertenecientes al Colegio Aníbal Esquivel, Coronel.
- 8 docentes pertenecientes a la Escuela Octavio Salinas, Coronel.
- 14 docentes pertenecientes a la Escuela Remigio Castro, Coronel.
- 18 docentes pertenecientes a la Escuela Particular Metodista N°23, Coronel.
- 22 docentes pertenecientes a la Escuela Rafael Sotomayor Baeza, Coronel.
- 19 docentes pertenecientes al Liceo Rosita Renard, Coronel.
- 13 docentes pertenecientes a la Escuela Javiera Carrera, Coronel.
- 15 docentes pertenecientes a la Escuela Adelaida Migueles, Coronel.
- 23 docentes pertenecientes a la Escuela Víctor Domingo Silva, Coronel.
- 23 docentes pertenecientes al Liceo Comercial Andrés Bello López, Coronel.
- 15 docentes pertenecientes al Colegio Santa Sabina, Concepción.
- 16 docentes pertenecientes al Colegio Jorge Sánchez Ugarte, Concepción.

### **3.5 Técnicas de Recopilación de Datos**

Para obtener la información acerca de las prácticas de co-enseñanza que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE que actualmente se encuentran trabajando en los distintos establecimientos de la Provincia de Concepción, se aplicó una Escala de Autoevaluación de la Co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-

Teachers” (Villa et. al, 2008). A continuación, se presenta la operacionalización de variables del instrumento:

Tabla III - 2

*Operacionalización de variables*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>
	Planificación	1-3-5-6-7-8-9-11-12-14-18-28-29
Co-enseñanza	Didáctica	2-10-13-15-16-17-19-20-21-22-23-24-26
	Evaluación	4-25-27-30-31-32-33-34-35-36-37-38

Fuente: Elaboración propia, basada en la escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008)

Para esto, se utilizaron diversos procedimientos a fin de obtener el consentimiento por parte de los directivos de los establecimientos. Así, en la comuna de Chiguayante, se entregaron cartas de autorización de manera presencial a establecimientos de dependencia municipal, particular y particular subvencionado, obteniendo respuesta de manera inmediata para la fecha y hora de aplicación de la escala. En la comuna de Coronel se entregó una carta de autorización al DEM, quienes permitieron la aplicación a los establecimientos municipales, y para los colegios particulares subvencionados, se realizó el mismo procedimiento mencionado en la comuna de Chiguayante. Finalmente, en la comuna de Concepción, a pesar de dirigirnos de manera presencial, los directivos nos solicitaron enviar dicha petición mediante correo electrónico.

Es importante mencionar que los docentes encuestados pertenecen a colegios que poseen PIE y practican la co-enseñanza. Cabe destacar, que la mayor parte de la muestra se desempeña en escuelas con dependencia municipal pertenecientes a la comuna de Coronel.

### **3.6 Validez**

Como instrumento de recogida de información se utilizó *escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008)* con tres dimensiones que incluían: a) Planificación; b) Didáctica; c) Evaluación. La escala fue revisada por profesionales del área de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, así como, por profesionales que trabajan en Escuelas, mediante la validación del contenido y constructo, adecuado al objeto de estudio. Para Hernández et al. (2014), la validez del contenido se obtiene “mediante las opiniones de expertos y al asegurarse de que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de dimensiones de las variables de interés” (p. 298). En este caso, los expertos a los que se recurrieron para la validación fueron profesores de Educación Especial, profesores de aula regular y docentes universitarios especialistas en metodología de la investigación, quienes poseen un grado elevado de conocimiento y competencias para valorar la pertinencia de la aplicación del instrumento elaborado para la recogida de información.

Posteriormente, fue validada estadísticamente, teniendo un alfa de Cronbach del 0,76 para la dimensión de planificación; de 0,78 para la dimensión de didáctica y 0,83 para la dimensión de evaluación.



## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

#### 4.1 Caracterización de la Muestra

Del total de la muestra, 251 docentes pertenecen al género femenino con un 89% y 31 docentes eran del género masculino, representando un 11% de la muestra total.

Tabla IV – 3

*Distribución de encuestados según género.*

Género	Nº de sujetos	Porcentaje
Masculino	31	11%
Femenino	251	89%

Fuente: Elaboración propia, en base a 282 casos.

Los docentes eran de establecimientos educativos de dependencia administrativa distinta, donde 146 pertenecían al sistema de administración municipal, 120 a establecimientos de administración particular con subvención del estado y 16 a establecimientos pertenecientes a la administración particular que no recibe subvención del estado.

Tabla IV - 4

*Distribución de encuestados según dependencia del establecimiento.*

Dependencia del colegio	Nº de sujetos	Porcentaje
Municipal	146	55%
Particular subvencionado	120	39%
Particular	16	6%

Fuente: Elaboración propia, en base a 282 casos.

En la tabla IV - 5, se presenta la cantidad y el porcentaje de los sujetos pertenecientes a la muestra de acuerdo a su especialidad. En este caso, se ha categorizado al profesorado de acuerdo a su especialidad en Enseñanza Básica, Enseñanza Media, Educación Diferencial y otras.

Tabla IV - 5

*Distribución de encuestados según especialidad.*

Especialidad de los encuestados	Nº de sujetos	Porcentaje
Enseñanza Básica	135	47%
Enseñanza Media	38	15%
Educación Diferencial	87	30%
Otra Especialidad	21	8%
Más de una especialidad	1	0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

Además, en la tabla IV - 6 se muestran los datos de acuerdo a los años de experiencia del profesorado, los cuales fueron divididos en 6 rangos, de 5 años cada uno, exceptuando el último rango que va desde 26 o más años de experiencia.

Tabla IV – 6

Distribución de encuestados según años de experiencia.

Experiencia laboral	Nº Sujetos	Porcentaje
1 a 5 años	103	37%
6 a 10 años	86	31%
11 a 15 años	40	15%
16 a 20 años	26	9%
21 a 25 años	8	2%
26 y más años	19	6%

Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

#### **4.2 Análisis Estadístico Descriptivo para la Dimensión de Planificación**

El análisis fue de carácter estadístico descriptivo y se realizó para cada una de las dimensiones propuestas en la escala tipo Likert, a través del cual se pretendió evidenciar las prácticas de los docentes en contexto de co-enseñanza pertenecientes a Programas de Integración Escolar, siendo el tema de interés para la investigación.

A continuación, se muestran los enunciados propuestos en el cuestionario para la dimensión de Planificación.

Tabla IV - 7

*Enunciados relacionados con la dimensión Planificación.*

N°	ÍTEMS ESPECÍFICOS - DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN
1	Determinamos los roles y responsabilidades que tendrá cada docente durante el proceso de enseñanza.
3	Compartimos la responsabilidad de decidir qué enseñar, en elementos como objetivos, contenidos y actividades a realizar en el aula común.
5	Determinamos el uso de adaptaciones curriculares individuales cuando los apoyos de la clase común no son suficientes para las necesidades educativas de los estudiantes.
6	Diseñamos en conjunto las adaptaciones curriculares individuales para los estudiantes cuando lo requieren.
7	Preparamos en conjunto evaluaciones diferenciadas para los estudiantes cuando lo requieren.
8	Incluimos a las familias en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
9	Compartimos la responsabilidad de decidir cómo enseñar, en aspectos como métodos de enseñanza, formas de agrupamiento y uso del espacio.
11	Conocemos y decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase según las necesidades y beneficios para los estudiantes.
12	Determinamos en conjunto quién enseñará cada parte de clase.
14	Colaboramos en la preparación de materiales de apoyo a la enseñanza.
18	Incluimos otros profesionales en la co-enseñanza, como psicólogos y fonoaudiólogos.
28	Acordamos los procedimientos e instrumentos de evaluación del grupo curso.
29	Preparamos en conjunto los instrumentos de evaluación para el grupo curso.

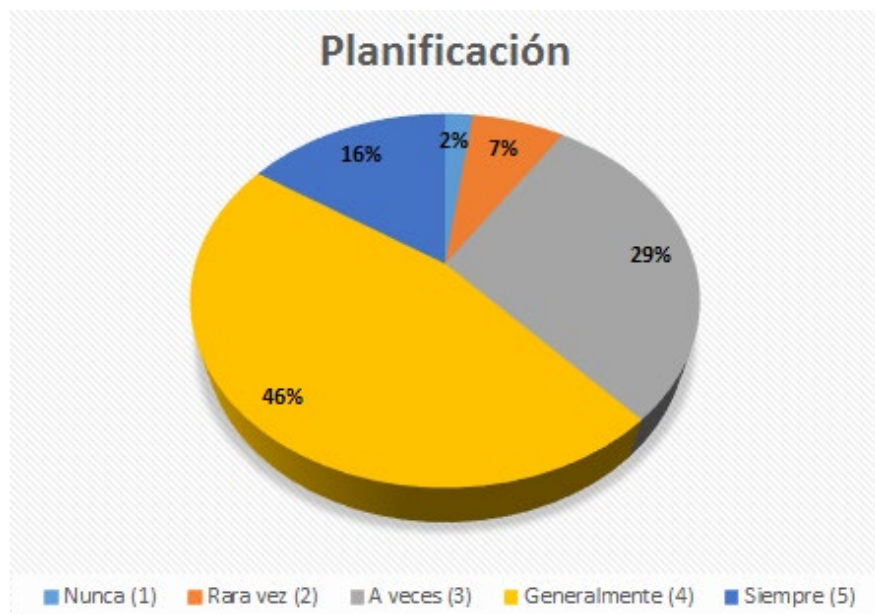
Fuente: Elaboración propia, a partir de la escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala "Are We Really Co-Teachers" (Villa et. al, 2008).

#### 4.2.1 Resumen de Resultados Dimensión de Planificación

En la figura 4 - 1 se presenta el porcentaje de respuesta en la dimensión de planificación en base a la aproximación de los resultados obtenidos en las categorizaciones utilizadas en el instrumento.

Figura 4 - 1

*Porcentaje de respuestas según categorización en la dimensión de planificación*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

En la tabla IV - 8 y en la figura 4 - 1, se observan los resultados correspondientes por cada enunciado presente en la dimensión de planificación, en base a la aplicación de la escala a 282 docentes perteneciente a 17 establecimientos

educacionales (9 de dependencia municipal, 7 de dependencia particular subvencionado y 1 de dependencia particular).

Tabla IV- 8

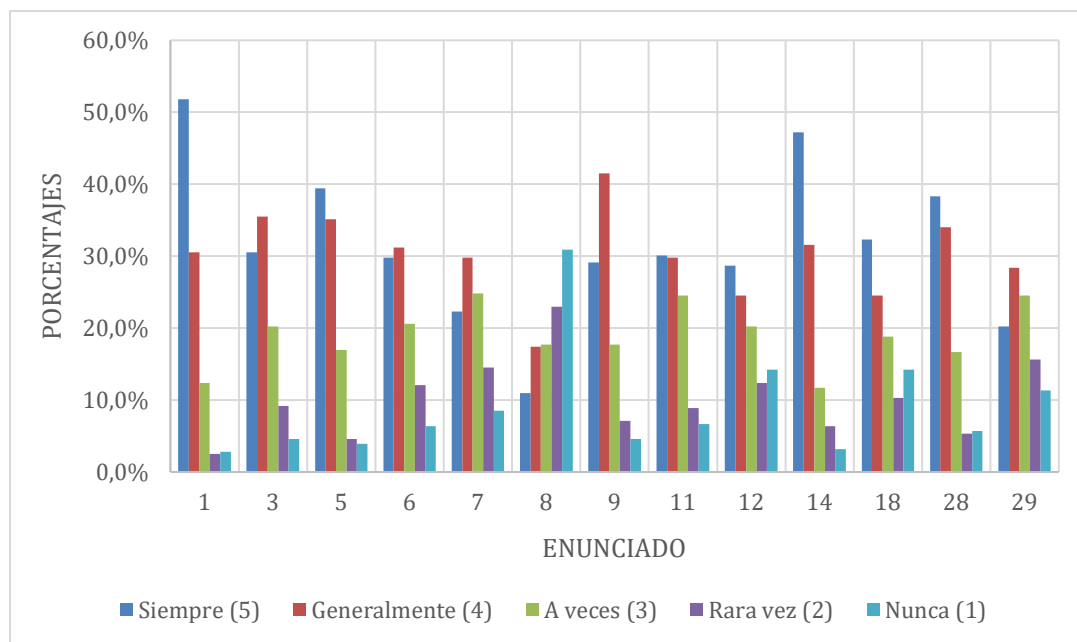
*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de planificación.*

	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>29</b>
<b>1</b>	2,8 %	4,6 %	3,9 %	6,4 %	8,5 %	30,9 %	4,6 %	6,7 %	14,2 %	3,2 %	14,2 %	5,7 %	11,3 %
<b>2</b>	2,5 %	9,2 %	4,6 %	12,1 %	14,5 %	23,0 %	7,1 %	8,9 %	12,4 %	6,4 %	10,3 %	5,3 %	15,6 %
<b>3</b>	12,4 %	20,2 %	17,0 %	20,6 %	24,8 %	17,7 %	17,7 %	24,5 %	20,2 %	11,7 %	18,8 %	16,7 %	24,5 %
<b>4</b>	30,5 %	35,5 %	35,1 %	31,2 %	29,8 %	17,4 %	41,5 %	29,8 %	24,5 %	31,6 %	24,5 %	34,0 %	28,4 %
<b>5</b>	51,8 %	30,5 %	39,4 %	29,8 %	22,3 %	11,0 %	29,1 %	30,1 %	28,7 %	47,2 %	32,3 %	38,3 %	20,2 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

Figura 4 - 2

*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de planificación.*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

#### 4.2.2 Descripción y Análisis de Datos de la Dimensión Planificación

En base a los datos obtenidos en la tabla IV - 8, específicamente en el enunciado 1, roles y responsabilidades que tendrá cada docente durante el proceso de enseñanza, el profesorado, respondió con un 51,8% que siempre llevan a cabo este proceso y solo un 2,8% nunca realiza esta actividad. En el ítem 5, determinar el uso de adaptaciones curriculares individuales cuando los apoyos de la clase común no son suficientes para las necesidades educativas del estudiantado, el 39,4% del profesorado manifestó que siempre aplica esta acción y en 3,9% establece que no se ejecuta. Un



30,9%, contestó en el enunciado 8, que nunca incluyen a las familias en la elaboración de las adaptaciones curriculares, mientras que un 11% siempre lo realiza. En el ítem 9, compartir la responsabilidad de decidir cómo enseñar, en aspectos como métodos de enseñanza, formas de agrupamiento y uso del espacio, la categorización que obtuvo un mayor porcentaje es generalmente, con un 41,5% y la que menos predomina es nunca con un 4,6%. En cuanto al ítem 14, colaboración en la preparación de materiales de apoyo a la enseñanza, predomina con un 47,2% que siempre se lleva a cabo el proceso, mientras que sólo un 3,2% nunca realiza esta colaboración. Asimismo, en el enunciado 28, el 38,3% de los docentes declaró que siempre acuerdan los procedimientos e instrumentos de evaluación del grupo curso, mientras que el 5,3% lo cumple rara vez.

En síntesis, las principales dificultades del profesorado en el contexto de co-enseñanza, *en la dimensión de planificación*, se presentan en hacer *partícipe a la familia en el proceso de adaptaciones curriculares*. Asimismo, se destacó que en los otros ítems analizados los docentes mostraron preferencia en las categorizaciones generalmente y siempre, lo que evidencia que no existen barreras para cumplir con las distintas prácticas. En los ítems de compartir la responsabilidad de qué enseñar, diseñar en conjunto adaptaciones curriculares individuales, preparar evaluaciones diferenciadas, decidir el enfoque a utilizar, determinar quién enseñará cada parte de la clase, incluir a profesionales asistentes de la educación y preparar los instrumentos de evaluación para el estudiantado, se observó que las categorizaciones nunca y rara vez, se encuentran con un porcentaje de respuesta mínimo en comparación a las

preferencias destacadas. No obstante, existe entre un 24 y 25% de encuestados que respondió de manera neutral, a través de la categorización a veces, en los enunciados de preparar en conjunto las evaluaciones diferenciadas, decidir el enfoque de co-enseñanza y preparar las evaluaciones en conjunto.

### 4.3 Análisis Estadístico Descriptivo para la Dimensión de Didáctica

En relación a la ejecución de la co-enseñanza, es decir, Didáctica, se presenta en la tabla IV- 9 la descripción de todos los enunciados que forman parte de la dimensión.

Tabla IV - 9

Enunciados relacionados con la dimensión Didáctica.

Nº	ÍTEMS ESPECÍFICOS - DIMENSIÓN DIDÁCTICA
2	Dependemos mutuamente para cumplir con las tareas y responsabilidades.
10	Conocemos y aplicamos métodos de enseñanza basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje.
13	Cada co-educador comparte ideas, información y recursos para la clase.
15	Aseguramos que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.
16	Utilizamos diversos enfoques de co-enseñanza, de manera de ir rotando los roles de cada docente en las clases.
17	Incluimos estudiantes en la co-enseñanza (por ejemplo, grupo de aprendizaje colaborativo, tutores entre pares y co-enseñanza con adultos).
19	Somos flexibles para realizar los cambios necesarios a las estrategias didácticas durante el transcurso de la clase.

- 20 Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y consistente.
- 21 Sabemos lo que el otro está haciendo incluso cuando no está presente.
- 22 Comunicamos libremente nuestras opiniones.
- 23 Tenemos un procedimiento para resolver diferencias de opinión y lo usamos para enfrentar problemas y conflictos.
- 24 Conocemos y vinculamos los contenidos y actividades trabajados en aula común con aquellos trabajados en aula de recursos.
- 26 Mantenemos un flujo de comunicación constante durante el proceso de diagnósticos de las necesidades educativas especiales.

---

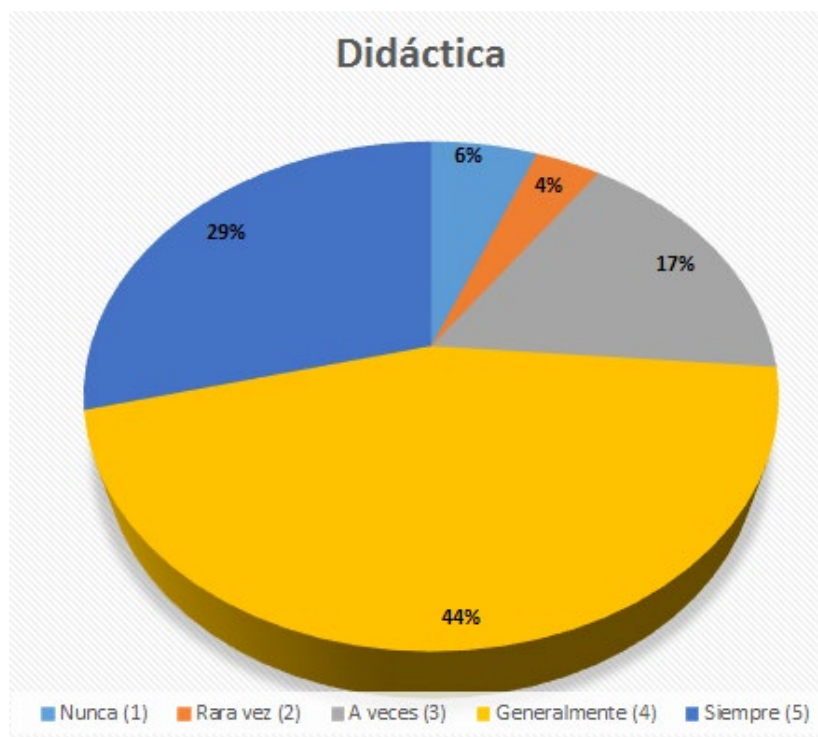
Fuente: Elaboración propia, a partir de la escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008).

### **4.3.1 Resumen de Resultados Dimensión de Didáctica**

En la figura 4 - 2 se observan los porcentajes obtenidos por el profesorado, de acuerdo a la cantidad de respuesta por categorización.

Figura 4 - 3

*Porcentaje de respuestas según categorización en la dimensión de didáctica.*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

A continuación, se presentan los resultados de cada enunciado correspondiente a la dimensión de didáctica, en base a la aplicación de la escala a 282 docentes perteneciente a establecimientos educacionales de la Provincia de Concepción.

Tabla IV - 10

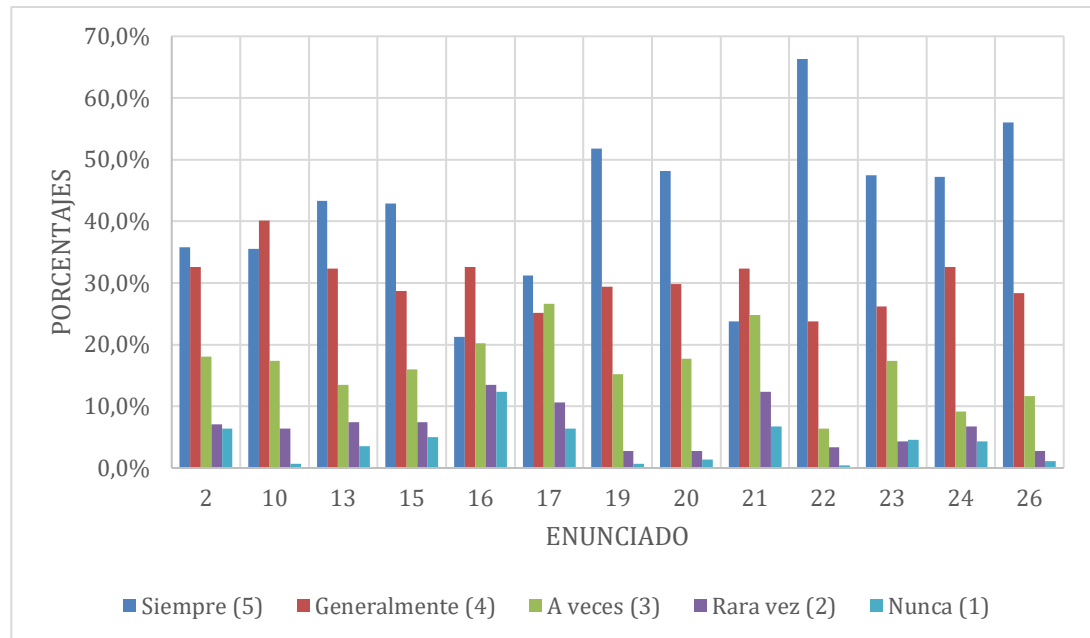
*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de didáctica.*

	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>26</b>
<b>1</b>	6,4 %	0,7 %	3,5 %	5,0 %	12,4 %	6,4 %	0,7 %	1,4 %	6,7 %	0,4 %	4,6 %	4,3 %	1,1 %
<b>2</b>	7,1 %	6,4 %	7,4 %	7,4 %	13,5 %	10,6 %	2,8 %	2,8 %	12,4 %	3,4 %	4,3 %	6,7 %	2,8 %
<b>3</b>	18,1 %	17,4 %	13,5 %	16,0 %	20,2 %	26,6 %	15,2 %	17,7 %	24,8 %	6,4 %	17,4 %	9,2 %	11,7 %
<b>4</b>	32,6 %	40,1 %	32,3 %	28,7 %	32,6 %	25,2 %	29,4 %	29,8 %	32,3 %	23,8 %	26,2 %	32,6 %	28,4 %
<b>5</b>	35,8 %	35,5 %	43,3 %	42,9 %	21,3 %	31,2 %	51,8 %	48,2 %	23,8 %	66,3 %	47,5 %	47,2 %	56,0 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

Figura 4 - 4

*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de didáctica.*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

### 4.3.2 Descripción y Análisis de Datos de la Dimensión Didáctica

Considerando los datos de la tabla IV-10, en el ítem 16, el 32,6% del profesorado generalmente utiliza diversos enfoques de co-enseñanza, de manera de ir rotando los roles de cada docente en la clase, sin embargo, un 12,4% nunca ha realizado dicha práctica. Además, en el enunciado 19 se pudo apreciar que el 51,8% de los docentes siempre flexibiliza al realizar los cambios necesarios a las estrategias didácticas durante el transcurso de la clase. Respecto al ítem 22, sobre a la comunicación libre de opiniones, el 66,3% de los docentes siempre expresa sus ideas con su co-enseñante. Por último, el enunciado 26, menciona que los docentes

mantienen un flujo de comunicación constante durante el proceso de diagnóstico de las NEE, a lo cual un 56,0% afirma que siempre está en comunicación.

En base a lo anterior, las principales debilidades en esta dimensión se presentan a la hora de ir rotando los roles de cada docente en la clase, ya que el porcentaje de respuesta no varía significativamente entre las categorizaciones. Se destaca que, en los otros ítems analizados, los docentes mostraron preferencia sobre el 50% en la categorización siempre, lo que evidencia que no existen barreras para cumplir con las prácticas mencionadas en ellos. En cuanto a los ítems de compartir ideas y recursos, asegurar que ambos docentes enseñen durante la clase, acordar y aplicar los procedimientos disciplinarios, resolver diferencias de opinión y vincular los contenidos trabajados en aula regular y de recursos, la categorización siempre, se encuentra con un porcentaje de respuesta sobre el 40%, demostrando de igual manera que las dificultades en las prácticas descritas son mínimas. Para finalizar, cabe destacar que al igual que en la dimensión de planificación, las categorizaciones nunca y rara vez, son la de menor preferencia por parte del profesorado encuestado. Ahora bien, se evidencia un porcentaje de docentes que responden de manera neutral al escoger la opción a veces en los ítems de incluir al estudiantado en la co-enseñanza y saber lo que el otro docente está haciendo, aun cuando no están juntos, presentando un porcentaje de 24,8 y 26,6, respectivamente.

#### 4.4 Análisis Estadístico Descriptivo para la Dimensión de Evaluación

Análisis de carácter estadístico descriptivo a partir de la dimensión de evaluación, propuestas en la encuesta tipo Likert sobre prácticas de los docentes en contexto de co-enseñanza.

Tabla IV - 11

*Enunciados relacionados con la dimensión Evaluación.*

Nº	ÍTEMS ESPECÍFICOS - DIMENSIÓN EVALUACIÓN
4	Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo.
25	Colaboramos en la identificación de las fortalezas, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo curso (evaluación diagnóstica).
27	Desarrollamos un trabajo multidisciplinario para diagnosticar a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.
30	Colaboramos en la revisión, análisis y retroalimentación de las evaluaciones.
31	Compartimos la decisión de promoción de los estudiantes y egreso del Programa de Integración Escolar.
32	Nos apoyamos mutuamente en los procesos de finalización de semestre y año escolar.
33	Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.
34	Implementamos mejoramientos en nuestras clases según como se van desarrollando.
35	Tenemos instancias de reflexión conjunta sobre nuestro quehacer profesional.
36	Nos divertimos como equipo y con los estudiantes cuando realizamos co-enseñamos.
37	Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.
38	Ambos somos percibidos por los estudiantes como sus profesores.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala "Are We Really Co-Teachers" (Villa et. al, 2008).

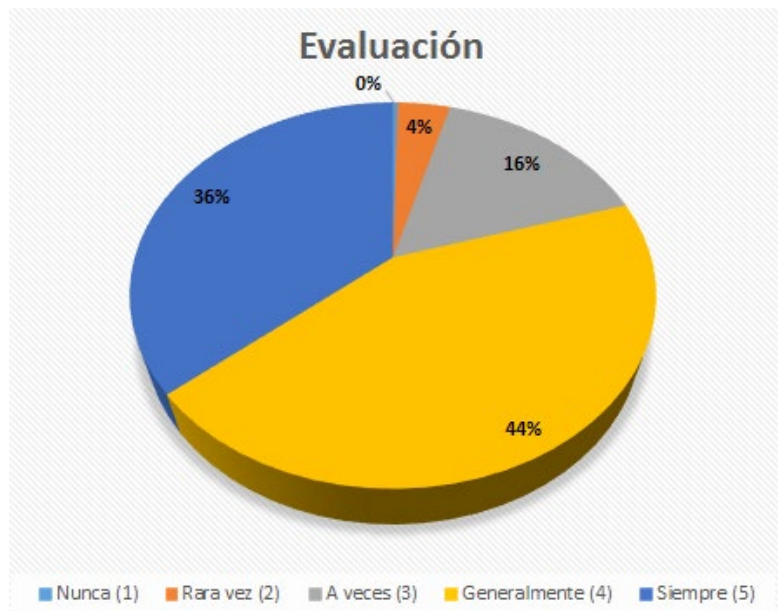


#### 4.4.1 Resumen de Resultados Dimensión de Evaluación

En la figura 4 - 3 se presentan los resultados que se obtuvieron de acuerdo a cada categorización presente en la dimensión de evaluación.

Figura 4 - 5

*Porcentaje de respuestas según categorización en la dimensión de evaluación.*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

En base a la aplicación de la escala a 282 docentes perteneciente a establecimientos educacionales de diferente dependencia, se presentan los resultados por cada enunciado correspondiente a la dimensión de evaluación.

Tabla IV – 12

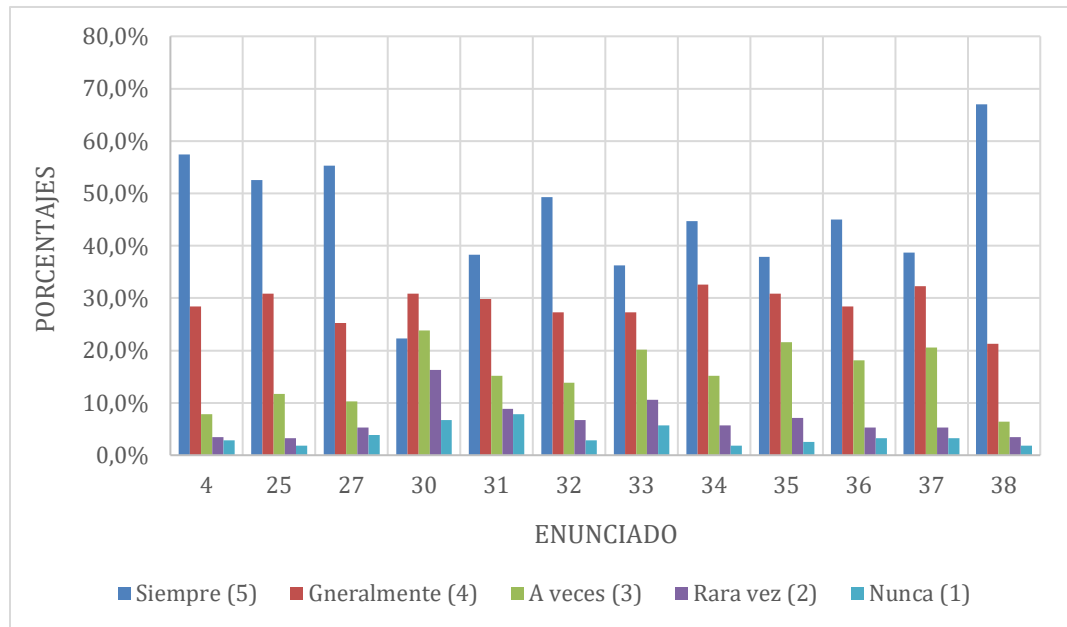
*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de evaluación.*

	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>
<b>1</b>	2,8 %	1,8 %	3,9 %	6,7 %	7,8 %	2,8 %	5,7 %	1,8 %	2,5 %	3,2 %	3,2 %	1,8 %
<b>2</b>	3,5 %	3,2 %	5,3 %	16,3 %	8,9 %	6,7 %	10,6 %	5,7 %	7,1 %	5,3 %	5,3 %	3,5 %
<b>3</b>	7,8 %	11,7 %	10,3 %	23,8 %	15,2 %	13,8 %	20,2 %	15,2 %	21,6 %	18,1 %	20,6 %	6,4 %
<b>4</b>	28,4 %	30,9 %	25,2 %	30,9 %	29,8 %	27,3 %	27,3 %	32,6 %	30,9 %	28,4 %	32,3 %	21,3 %
<b>5</b>	57,4 %	52,5 %	55,3 %	22,3 %	38,3 %	49,3 %	36,2 %	44,7 %	37,9 %	45,0 %	38,7 %	67,0 %

Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

Figura 4 - 6

*Distribución de los datos obtenidos según las categorías de cada uno de los enunciados para la dimensión de evaluación.*



Fuente: Elaboración propia, a partir de 282 casos.

#### 4.4.2 Descripción y Análisis de Datos de la Dimensión de Evaluación

De acuerdo a los datos de la tabla IV-12, ítem 4, que indica que los docentes realizan reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar su trabajo, un 57,4% de la muestra declaró que siempre existen estas reuniones. El enunciado 25 menciona la colaboración en la identificación de las fortalezas, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del estudiantado de un curso (evaluación diagnóstica), un 52,5% de los docentes afirma que siempre existe dicha colaboración. En relación al ítem 27, un 55,2% del profesorado encuestado siempre desarrolla un trabajo

multidisciplinario para diagnosticar al alumnado que presenta NEE. Por último, en el enunciado 38, un 67,0% sostiene que siempre ambos co-enseñantes son percibidos por el estudiantado como sus docentes.

En resumen, los ítems anteriormente analizados presentan un porcentaje de respuesta superior al 50%, por lo tanto, el profesorado presenta un buen manejo en las prácticas referidas a la evaluación de la co-enseñanza. Con respecto a la colaboración en la revisión, análisis y retroalimentación de las evaluaciones, se evidencia que el porcentaje de las respuestas de categorización no varía significativamente.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## 5.1 Discusión

Según los resultados de la investigación y de acuerdo a la muestra de este estudio, se observa que las prácticas de co-enseñanza evaluadas a través de la escala aplicada, presentan una débil implementación en los establecimientos investigados considerando el bajo nivel de respuestas positivas, contrastando con lo señalado por la literatura que enfatiza que la estrategia de co-enseñanza o enseñanza compartida, debería ser implementada en los establecimientos educacionales de Chile a fin de perfeccionar la calidad de los aprendizajes del estudiantado (Rodríguez, 2014).

Cabe destacar, que, según el mismo autor, Rodríguez (2014), la co-enseñanza se compone de tres dimensiones que se relacionan con el currículum nacional vigente, estas son; planificación, didáctica y evaluación. Dichas dimensiones, son evaluadas en el instrumento aplicado al profesorado que practica la co-enseñanza en los distintos establecimientos considerados para esta investigación.

Los resultados obtenidos en los enunciados referentes a la dimensión de planificación, indican que el profesorado presenta dificultades para realizar el inicio del proceso y definir las acciones a seguir para cumplir con la co-enseñanza (Castro y Rodríguez, 2017). Aun así, en cuanto a determinar los roles y responsabilidades que tendrá cada docente durante el proceso de enseñanza, acción fundamental a la hora de planificar la clase por parte del profesorado de aula y de Educación Especial (MINEDUC, 2015), más de la mitad de los encuestados manifestó a través de sus respuestas, que existe una alianza entre docentes a la hora de realizar la enseñanza compartida, favoreciendo que la implementación de la estrategia sea pertinente.

Ahora bien, en la misma línea anterior, el Decreto 83 (2015) menciona que el proceso de definir e implementar las adecuaciones curriculares debe realizarse de forma colaborativa, en co-enseñanza, es decir, considerar la participación tanto de los profesionales como de la familia del estudiantado que presenta NEE, lo que de acuerdo a los resultados se realiza nunca o rara vez, afectando una óptima adecuación y perjudicando además el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, Majluf y Montecinos (2018), plantean que la familia puede ser parte del equipo que realiza la colaboración al momento de realizar las adaptaciones necesarias para beneficiar al estudiantado.

En cuanto a la dimensión de didáctica, los docentes presentan inconvenientes para atender los distintos estilos de aprendizaje del curso mediante actividades que estimulen y afirmen el aprendizaje a través de una enseñanza diversificada (Rodríguez, 2014). Sin embargo, de acuerdo a los ítems que indican realizar cambios necesarios durante el transcurso de la clase, comunicar libremente las opiniones y mantener un flujo de comunicación durante el diagnóstico de las NEE, los docentes consideraron relevante realizar estas acciones para llevar a cabo una buena co-enseñanza, ya que tal como afirma Pratt et al. (2017), trabajar en igualdad es un elemento que da éxito al proceso, además en la conversación deben fluir las ideologías, estilos de enseñanza y experiencias de cada docente a fin de complementar y considerar la diversidad que se presenta en el estudiantado, siendo así el estilo de enseñanza del docente de aula regular útil para la mayoría del estudiantado y el estilo del docente de Educación Especial beneficioso para el alumnado que no comprenda bien los contenidos o instrucciones de trabajo, entregando

la opción de aclarar dudas y de estar en igualdad de oportunidades con sus pares que no presentan dificultades.

Por último, en cuanto a la dimensión de evaluación, donde se reflexiona sobre las actividades y el trabajo realizado como co-enseñantes, a fin de observar las dificultades que se presentaron durante la clase y poder mejorarlas en la próxima sesión, a través de la discusión y declarar la confiabilidad (Rodríguez, 2014), los resultados demuestran que los docentes presentan dificultades para cumplir con las prácticas de esta área, ya que el porcentaje no alcanza a ser más de la mitad, aun cuando la categorización siempre predomina con un 45%. En cuanto a enunciados específicos como realizar reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar, colaborar en la identificación de las fortalezas y estilos de aprendizaje, desarrollar un trabajo multidisciplinario para diagnosticar y por último que ambos docentes son percibidos como parte del profesorado, presentan un porcentaje mayor a la mitad de los encuestados, lo que es favorable para obtener un óptimo trabajo de co-enseñanza, ya que como declara Pratt et al., (2017) el profesorado debe comprender que para llevar a cabo el proceso, es primordial el buen uso del tiempo y la reflexión de sus actos, a través de la conversación entre los co-docentes, con la finalidad de lograr el éxito de la co-enseñanza.



## 5.2 Conclusión

De acuerdo a los resultados del estudio sobre la co-enseñanza y respondiendo al objetivo general de esta investigación que pretende describir las prácticas que utiliza el profesorado en contexto de co-enseñanza para el PIE en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, se determinó que las prácticas que utiliza el profesorado, en base a las dimensiones de planificación, didáctica y evaluación, presentan debilidades frente a las acciones propuestas en la escala aplicada, lo que al día de hoy y como hemos mencionado durante la investigación, es una estrategia importante para poder abarcar la diversidad del aula y comenzar con un nuevo enfoque de inclusión a nivel nacional. Estas falencias, bajo la perspectiva de esta investigación y en base a experiencias personales, se deben al poco interés y conocimiento por parte de los establecimientos hacia la co-enseñanza, lo que indica que se debería implementar mayor acompañamiento a los establecimientos por parte del MINEDUC y respaldado por la normativa chilena, fomentando que los docentes trabajen de forma articulada, ya que actualmente no utilizan de manera pertinente los tiempos, principalmente en los momentos destinados a la planificación y evaluación de la co-enseñanza, el que no tiene mucha asistencia por parte del profesorado de educación regular, lo que provocó limitaciones al momento de realizar la toma de muestras, ya que fue la instancia destinada para la aplicación de las encuestas que permiten realizar este estudio.

En relación al objetivo que plantea caracterizar las prácticas evaluativas del profesorado en contextos de co-enseñanza, se declara que reflexionar es importante al momento de trabajar con el alumnado que presenta NEE, situación que no se refleja al

observar los resultados. Considerando que este aspecto es muy importante al momento de tomar decisiones, se sugiere compartir la experiencia que posee cada co-enseñante sobre las fortalezas y debilidades del alumnado para lograr equiparar las oportunidades en la diversidad del curso.

Ahora bien, identificando las prácticas de planificación del profesorado en contextos de co-enseñanza, específicamente donde se indica que se debe realizar un trabajo en conjunto compartiendo responsabilidades a través de la definición de roles y la transmisión de ideas para complementarse y lograr un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidencia al contrastar las respuestas entregadas por los docentes involucrados que la ejecución de dichas prácticas no se llevan a cabo correctamente, lo que bajo nuestra perspectiva es perjudicial debido a que es el inicio del proceso y mientras no se lleve a cabo correctamente, no existirá coherencia con las tareas ejecutadas en las etapas posteriores. Por ende, se vuelve necesario reforzar el trabajo en equipo a través de charlas y talleres en el establecimiento, asimismo destinar los tiempos necesarios para dialogar entre pares.

En el objetivo que menciona poder reconocer las estrategias utilizadas por el profesorado en contextos de co-enseñanza, que declaran que la comunicación constante es primordial en el desarrollo de esta estrategia, así como también compartir ideas, información y recursos para la clase, si bien la comunicación existe, no se produce con la fluidez esperada, lo que de acuerdo a nuestra opinión afecta directamente la relación entre docentes y actividades que se pueden llevar a cabo en el aula, ya que el estudiantado puede sentirse confundido o presentar falta de confianza para expresarse y participar de manera

óptima, por lo tanto, se sugiere observar las pautas DUA, a fin de obtener un mayor conocimiento y demostrar una amplia gama de recursos que ayudan a abarcar la diversidad del aula.

En síntesis, la co-enseñanza es una estrategia pertinente para atender a la diversidad del alumnado, a través del trabajo en conjunto del profesorado de aula común y los docentes de Educación Especial. Dicho trabajo, se lleva a cabo bajo el cumplimiento de ciertas prácticas que buscan adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje para todo el estudiantado, enfatizando en aquellos que presentan alguna NEE. No obstante, en esta investigación se evidenció que dichas actividades pertenecientes a la co-enseñanza, se cumplen parcialmente en el contexto educativo.

Para finalizar, destacamos la necesidad de profundizar en el estudio de la co-enseñanza a través de un estudio que considere las opiniones, experiencias y perspectiva de los participantes, con la finalidad de mejorar el cumplimiento de las prácticas pertenecientes a dicha estrategia.

## **PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La co-enseñanza es un tema que se ha investigado poco en el contexto chileno, debido a esto, se hace necesario profundizar en el tema a través de una perspectiva desde la subjetividad, es decir desde un estudio de carácter cualitativo que logre recabar información más comprensiva acerca de aspectos como la percepción que poseen los docentes que practican la co-enseñanza, la reflexión entre co-enseñantes, la disposición a la atención de la diversidad del aula y las creencias y apoyo por parte del establecimiento, con el fin de enriquecer su ejercicio profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

Siendo así, que en conjunto con la presente investigación se podría realizar un trabajo más específico y dedicado para lograr una co-enseñanza efectiva. No obstante, y como mencionamos anteriormente, es necesario intensificar y monitorear el trabajo entre co-enseñantes, ya sea a través de capacitaciones o supervisiones que se realicen de manera regular por parte del establecimiento, también la utilización de las pautas DUA, donde actualmente y en base a nuestra experiencia, muy pocos docentes conocen realmente los principios de este modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras que presenta la diversidad del alumnado.

Por último, cabe destacar, que es importante la implementación de normativas que acojan la estrategia de co-enseñanza como un proceso imprescindible y enriquecedor en contexto de enseñanza-aprendizaje, lo que ayudaría a consolidar los próximos cambios en el Sistema Educativo Nacional.

## **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Considerando la complejidad de llevar a cabo una investigación, tales como: recogida y análisis de los datos y gestión del tiempo designado para lograr los objetivos planteados, existieron algunas situaciones que pueden ser interpretadas como limitaciones de este estudio, pero que constituyen un desafío y oportunidad futura para el equipo de investigadoras.

Para poder profundizar en aspectos más específicos sobre el tema de investigación, hubiese sido favorable poder conocer las percepciones de los docentes respecto a las prácticas de implementación de la co-enseñanza y avanzar en un enfoque más interpretativo del problema. De la misma manera, la información se podría haber complementado con las percepciones del equipo directivo y el equipo multidisciplinario de los establecimientos encuestados.

Asimismo, para poder realizar el estudio de forma más integral y multidimensional se podría haber considerado la técnica cualitativa de análisis documental con la recopilación de información de documentos, como por ejemplo: planificaciones, libro de registro, planes de intervención, entre otras.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Basualto, P., Durán, C., Miranda, P., Urbina, C. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.

Cáceres A., Cubillos G., Fonseca K., Mancilla N., y Salazar, C. (2014). *Estudio sobre las percepciones que tienen los profesores de Educación General Básica y profesores de Educación Diferencial acerca del trabajo colaborativo que deben realizar en aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el colegio Thomas Jefferson, D-465, comuna de Hualpén. (tesis de pregrado)*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *Revista internacional de ciencias del deporte*, *XVII*(44), 122-136.

Castro, R., Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Cedeño, F., Morillo, S., Soto, N. (2016). La educación inclusiva en Colombia: caracterización. En Vargas, R. y Alves, V. (Ed.), *Educación Inclusiva en América*

*Latina: Políticas, Investigaciones y Experiencias.* (pp. 93-119). Benito Juárez, México: CAPUB

Chávez, F., Chávez, M., Grandon, P., Olea, D., y Zambrano, K. (2016). *Vivencias de equipos de aula bajo la estrategia de co-enseñanza. (tesis de pregrado).* Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Coggiola, P., Henríquez, V. (2018) *El trabajo de la co-docencia para el aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Básica* (Tesis de pregrado). Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional.* Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (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(0), 57-64.

Diana, Jr. & Thomas, J. (2014) Co-enseñanza: Mejora de la experiencia de enseñar Estudiante, *Kappa Delta Pi Record*, 50: 2, 76-80, DOI: 10.1080 / 00228958.2014.900849

Dimeglio, A. (2008). *Circular Técnica General N°1*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circular\\_tecnica\\_general\\_1.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circular_tecnica_general_1.pdf)

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

Hernández, E., Meléndez, L. (2016). La educación inclusiva en el escenario de la política pública costarricense. En Vargas, R. y Alves, V. (Ed.), *Educación Inclusiva en América Latina: Políticas, Investigaciones y Experiencias*. (pp. 123-143). Benito Juárez, México: CAPUB

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F., México: McGRAW-HILL.

Jara, A., Lagos, C., Ruiz, J., y Sandoval, B. (2015). *Barreras y facilitadores en la implementación de la coenseñanza en dos establecimientos con programa de integración escolar en la provincia de Concepción* (tesis de pregrado). Universidad católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Leon, J. (2016). Datos censitarios e investigación sobre educación inclusiva en Brasil. En Vargas, R. y Alves, V. (Ed.), *Educación Inclusiva en América Latina: Políticas, Investigaciones y Experiencias*. (pp. 49-65). Benito Juárez, México: CAPUB

Majluf, D., Montecinos, P. (2018). Proximidades y Distancias: Decreto N°83/2015 y Co-Docencia. Universidad Academia De Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

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) (Informe final de estudio)*. Centro de Innovación en Educación, Chile.

Mas, O., Olmos, P., y Sanahuja J. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.

Ministerio de Educación (2010). *Decreto 170*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl>

Ministerio de Educación (2010). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl>

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto 1075*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza, Decreto N°83*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Palma, C., Villarroel, M. (2016). *Implementación del programa integración escolar (PIE) en aulas regulares: Bajo la perspectiva del profesorado de educación general básica en establecimientos de la comuna de Concepción* (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Pratt, S., Imbody, S., Wolf, L., & Patterson A., (2017). Co – Planing in Co –Teaching: A Practical Solution. Research Gate. doi: 10.1177/1053451216659474

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.

Rodríguez, M., y Vargas, D. (2013, 04 de octubre). Diseños no Experimentales Transeccionales. *Diseños Cuantitativos de Investigación*. Recuperado de <https://issuu.com/>

Satterlee, A. & Matuska, J. (2018) Actualizar las características de las escuelas exitosas para los adolescentes jóvenes a través de co-enseñanza, la Escuela Media Journal, 49: 3, 17-25, DOI: 10.1080 / 00940771.2018.1439666

Suárez, D. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: De las ciencias.

Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## **ANEXOS**

## ANEXO N°1: Escala de co-enseñanza

**ESCALA DE CO-ENSEÑANZA**

<b>Nombre Establecimiento</b>					
<b>Sexo</b>			<b>Años de Servicio</b>		
<b>Femenino</b>		<b>Masculino</b>			
<b>Educador/a Enseñanza Básica</b>		<b>Educador/a Diferencial</b>		<b>Educador/a Enseñanza Media</b>	
<b>Otro</b>		<b>Especifique:</b>			

**Instrucciones:** Marca con una cruz (x) la alternativa que corresponda, en base a la percepción sobre el trabajo desarrollado en la co-enseñanza.

Ítems	<b>Siempre (5)</b>	<b>Generalmente (4)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Rara vez (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
1. Determinamos los roles y responsabilidades que tendrá cada docente durante el proceso de enseñanza.					
2. Dependemos mutuamente para cumplir con las tareas y responsabilidades.					
3. Compartimos la responsabilidad de decidir qué enseñar, en elementos como objetivos, contenidos y actividades a realizar en el aula común.					
4. Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo.					
5. Determinamos el uso de adaptaciones curriculares individuales cuando los apoyos de					



la clase común no son suficientes para las necesidades educativas de los estudiantes.					
6. Diseñamos en conjunto las adaptaciones curriculares individuales para los estudiantes cuando lo requieren.					
7. Preparamos en conjunto evaluaciones diferenciadas para los estudiantes cuando lo requieren.					
8. Incluimos a las familias en la elaboración de las adaptaciones curriculares.					
9. Compartimos la responsabilidad de decidir cómo enseñar, en aspectos como métodos de enseñanza, formas de agrupamiento y uso del espacio.					
10. Conocemos y aplicamos métodos de enseñanza basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje.					
11. Conocemos y decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase según las necesidades y beneficios para los estudiantes.					
12. Determinamos en conjunto quién enseñará cada parte de clase.					
13. Cada co-educador comparte ideas, información y recursos para la clase.					
14. Colaboramos en la preparación de materiales de apoyo a la enseñanza.					
15. Aseguramos que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.					

16. Utilizamos diversos enfoques de co-enseñanza, de manera de ir rotando los roles de cada docente en las clases.					
17. Incluimos estudiantes en la co-enseñanza (por ejemplo, grupo de aprendizaje colaborativo, tutores entre pares y co-enseñanza con adultos).					
18. Incluimos otros profesionales en la co-enseñanza, como psicólogos y fonoaudiólogos.					
19. Somos flexibles para realizar los cambios necesarios a las estrategias didácticas durante el transcurso de la clase.					
20. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y consistente.					
21. Sabemos lo que el otro está haciendo incluso cuando no está presente.					
22. Comunicamos libremente nuestras opiniones.					
23. Tenemos un procedimiento para resolver diferencias de opinión y lo usamos para enfrentar problemas y conflictos.					
24. Conocemos y vinculamos los contenidos y actividades trabajados en aula común con aquellos trabajados en aula de recursos.					
25. Colaboramos en la identificación de las fortalezas, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo curso (evaluación diagnóstica).					

26. Mantenemos un flujo de comunicación constante durante el proceso de diagnósticos de las necesidades educativas especiales.					
27. Desarrollamos un trabajo multidisciplinario para diagnosticar a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.					
28. Acordamos los procedimientos e instrumentos de evaluación del grupo curso.					
29. Preparamos en conjunto los instrumentos de evaluación para el grupo curso.					
30. Colaboramos en la revisión, análisis y retroalimentación de las evaluaciones.					
31. Compartimos la decisión de promoción de los estudiantes y egreso del Programa de Integración Escolar.					
32. Nos apoyamos mutuamente en los procesos de finalización de semestre y año escolar.					
33. Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula.					
34. Implementamos mejoramientos en nuestras clases según como se van desarrollando.					
35. Tenemos instancias de reflexión conjunta sobre nuestro quehacer profesional.					
36. Nos divertimos como equipo y con los estudiantes cuando realizamos co-enseñamos.					
37. Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.					

38. Ambos somos percibidos por los estudiantes como sus profesores.					
---	--	--	--	--	--

**Escala de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008).**



# UCSC

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

Anexo N°2: Carta de autorización a los directivos

### CARTA DE AUTORIZACIÓN

Concepción, 29 de abril de 2019

Estimada  
Sra. xxxxx  
Directora de xxxxx

De nuestra consideración:

Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción se encuentran en la actualidad en un periodo de su formación en la cual requieren realizar la recogida de información, a partir del cual diseñarán una investigación.

Las estudiantes, Pamela Forcael Salazar, Jaritza Melillán Artigas, Paula Parra Crisóstomo y Georgia Rivera Fuentes desarrollan su seminario de investigación titulado Co-enseñanza según distintos actores educativos en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción. En este contexto, resulta de gran importancia recoger datos sobre la percepción del trabajo desarrollado en la co-enseñanza de los docentes presentes en el establecimiento. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad. Para llevar a cabo este proyecto se requerirá realizar evaluaciones a profesores. Solicitamos su colaboración para este trabajo que tendrán sin dudas repercusiones en la práctica educativa.

Los graduandos, Pamela Forcael Salazar, Jaritza Melillán Artigas, Paula Parra Crisóstomo y Georgia Rivera Fuentes, se responsabilizan de la realización de este proceso de recogida de datos, con la tutela académica de Maite Otondo Briceño (email: [maite@ucsc.cl](mailto:maite@ucsc.cl)) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Por la presente, le expresamos nuestros más sinceros agradecimientos por parte de la Facultad de Educación por apoyar el proyecto de intervención pedagógica.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

**Maite Otondo Briceño**  
Académico Responsable

**Graduando Pamela Forcael**  
Salazar

**Graduando Jaritza Melillán**  
Artigas

**Felipe Sepúlveda López**  
Jefe de Departamento

**Graduando Paula Parra**  
Crisóstomo

**Graduando Georgia Rivera**  
Fuentes



# UCSC

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

Anexo N°3: Carta de información para los docentes

### CARTA INFORMACIÓN

Concepción, 10 de Junio de 2019

Estimados Profesores

De nuestra consideración:

Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción se encuentran en la actualidad en un periodo de su formación en la cual requieren realizar la recogida de información, a partir del cual diseñarán una investigación titulado Co-enseñanza según distintos actores educativos en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción. En este contexto, resulta de gran importancia recoger datos sobre la percepción del trabajo desarrollado en la co-enseñanza de los docentes presentes en el establecimiento. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad.

Para esto es necesario que cada uno de los presentes, responda una escala de acuerdo a su propia percepción y practica del trabajo realizado en co-enseñanza, la aplicación de este instrumento es de manera anónima y personal. Esta escala irá con indicadores como: siempre, generalmente, a veces, rara vez y nunca, a fin de obtener un mayor nivel de satisfacción respecto a la co-enseñanza que se realiza en el establecimiento.

Los graduandos, Pamela Forcael Salazar, Jaritza Melillán Artigas, Paula Parra Crisóstomo y Georgia Rivera Fuentes, se responsabilizan de la realización de este proceso de recogida de datos, con la tutela académica de Maite Otondo Briceño (email: [maite@ucsc.cl](mailto:maite@ucsc.cl)) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Por la presente, le expresamos nuestros más sinceros agradecimientos por parte de la Facultad de Educación por apoyar el proyecto de intervención pedagógica.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

**Maite Otondo Briceño**  
Académico Responsable

**Graduando Pamela Forcael**  
Salazar

**Graduando Jaritza Melillán**  
Artigas

**Felipe Sepúlveda López**  
Jefe de Departamento

**Graduando Paula Parra**  
Crisóstomo

**Graduando Georgia Rivera**  
Fuentes