

Estudio de caso: sentidos en experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación

Case study: senses in co-teaching experiences between two education professionals

Estudo de caso: os sentidos nas experiências de co-aprendizagem entre dois profissionais da educação

Katherine Paola González-Arteaga ¹ & Francisco Javier Sandoval-Henríquez ²

González-Arteaga, K. P., & Sandoval-Henríquez, F. J. (2023). Estudio de caso: sentidos en experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 44-61. <https://doi.org/10.29035/rce.13.44>

[Recibido: 06 junio, 2023 / Aceptado: 19 junio, 2023]

RESUMEN

Las políticas públicas en Chile han desarrollado esfuerzos para avanzar en inclusión educativa. La co-enseñanza, de reciente implementación, es descrita como una estrategia empleada por el profesorado para lograr aprendizajes en todo el estudiantado desde un enfoque inclusivo. El objetivo de la investigación fue comprender los sentidos que se configuran en las experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación. Se desarrolló un estudio de caso instrumental que consideró la participación de una dupla de co-enseñantes de las disciplinas lenguaje y comunicación, y educación especial. Asimismo, se profundizó en la comprensión de los sentidos a partir de la hermenéutica reflexiva que contempla el análisis estructural del discurso. El instrumento de recolección de información fue una entrevista en profundidad. La investigación mostró en la realidad estudiada un incipiente nivel de implementación de la co-enseñanza, donde las profesoras relatan en términos de estrategias de enseñanza, evaluaciones de aprendizaje y medidas disciplinarias, desconsideración profesional e incumplimiento de labores. Se concluye en la existencia de un distanciamiento entre culturas profesionales “especialista en dificultades de aprendizaje” y “especialista en la disciplina”, lo que repercute en una modalidad de enseñanza de apoyo por parte del profesorado de educación especial.

Palabras clave: co-enseñanza; educación especial; educación regular; experiencia pedagógica; inclusión.

¹ Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2651-8986> | kgonzaleza@magisteredu.ucsc.cl

² Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5974-6227> | fjsandoval@ucsc.cl

ABSTRACT

Public policies in Chile have developed efforts to advance educational inclusion. Co-teaching, recently implemented, is described as a strategy used by teachers to achieve learning for all students from an inclusive approach. The objective of the research was to understand the meanings that are configured in the co-teaching experiences between two education professionals. An instrumental case study was developed that considered the participation of a pair of co-teachers of the discipline's language and communication, and special education. Likewise, the understanding of the meanings was deepened from the reflexive hermeneutics that contemplates the structural analysis of the discourse. The data collection instrument was an in-depth interview. The research showed in the studied reality an incipient level of co-teaching implementation, where teachers report in terms of teaching strategies, learning evaluations and disciplinary measures, professional disregard and non-fulfillment of duties. It is concluded that there is a distance between professional cultures "specialist in learning difficulties" and "specialist in discipline", which has repercussions in a supportive teaching modality on the part of special education teachers.

Key words: co-teaching; special education; regular education; pedagogical experience; inclusion.

RESUMO

As políticas públicas no Chile têm desenvolvido esforços para avançar na inclusão educacional. O co-ensino, recentemente implementado, é descrito como uma estratégia utilizada pelos professores para alcançar o aprendizado para todos os alunos a partir de uma abordagem inclusiva. O objetivo da pesquisa era compreender os significados que são configurados nas experiências de co-aprendizagem entre dois profissionais da educação. Foi desenvolvido um estudo de caso instrumental que considerou a participação de um par de co-professores das disciplinas de linguagem e comunicação, e educação especial. Além disso, a compreensão dos significados foi aprofundada por meio de uma hermenêutica reflexiva que contempla a análise estrutural do discurso. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista aprofundada. A pesquisa mostrou na realidade estudada um nível incipiente de implementação do co-ensino, onde os professores relatam em termos de estratégias de ensino, avaliações de aprendizagem e medidas disciplinares, desrespeito profissional e não cumprimento de deveres. Conclui-se que existe uma lacuna entre as culturas profissionais de "especialista em dificuldades de aprendizagem" e "especialista em disciplina", o que resulta em uma abordagem pedagógica de apoio por parte dos professores de educação especial.

Palavras-chave: co-ensino; educação especial; educação regular; experiência pedagógica; inclusão.

INTRODUCCIÓN

Diversas naciones han tomado el desafío de generar y promulgar políticas educativas inclusivas. En este sentido, en Chile se han promovido una serie de leyes que establecen disposiciones relacionadas con la discapacidad y la educación especial en el sistema educativo como la Ley N° 20.422 (2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades, el Decreto Exento N° 83 (2015), que aprueba orientaciones de adecuación curricular para el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la Ley N° 20.845 (2015), que regula la admisión de estudiantes, la eliminación del financiamiento compartido y prohíbe el lucro y el Decreto Exento N° 67 (2018), que entrega orientaciones para la evaluación, calificación y promoción escolar.

Estas disposiciones buscan que niños, niñas y jóvenes que asisten a establecimientos educativos reciban apoyos necesarios para la adquisición de sus aprendizajes, sin discriminación arbitraria. Además, estas políticas buscan cambiar la función del profesorado especialista, que anteriormente se centraba en la enseñanza del estudiantado con NEE. Ahora, se pretende que este profesional sea capaz de trabajar de manera efectiva con profesores de educación regular dentro del aula (González, 2021).

Por consiguiente, el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] promueve orientaciones metodológicas para la implementación de la co-enseñanza, reconocida como una estrategia de trabajo colaborativo entre profesionales que responde a la diversidad de todo el estudiantado y favorece una educación inclusiva (Cook, 2004; Friend et al., 2010). Esta estrategia permite que el profesorado de educación especial y educación regular compartan la responsabilidad curricular, en términos de planificación, ejecución y evaluación, identificando el desempeño del estudiantado y tomando decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Castro, 2018; González, 2021).

La co-enseñanza se sitúa en cuatro etapas que se vinculan al grado de confianza entre los participantes: i) enseñanza de apoyo, consiste en que un profesor posee la función de líder en la sala de clases y el otro profesional brinda apoyo a estudiantes, moviéndose por la sala. Dicha etapa es singular en aquellos profesores que se encuentran iniciando la co-enseñanza; ii) enseñanza paralela, consiste en que co-enseñantes trabajan con diferentes grupos de estudiantes. Este período se puede ver reflejado en aquellos profesores que están aprendiendo a trabajar de forma conjunta; iii) enseñanza complementaria, consiste en que co-enseñantes entregan aportes al proceso educativo de forma complementaria, cumpliendo roles diferentes. Esta etapa se manifiesta cuando ambos profesores logran adquirir confianza entre ellos, lográndose trabajar la co-enseñanza; iv) enseñanza en equipo, en esta etapa ambos co-enseñantes trabajan de forma conjunta en la planificación, enseñanza y evaluación de las clases. Igualmente, se asumen responsabilidades compartidas para trabajar con todo el estudiantado, sin sección de éstos. Por otra parte, se enfatiza bastante en compartir el liderazgo (MINEDUC, 2013).

La literatura pone de manifiesto que existe aprendizaje y mejora el clima escolar cuando se emplea la co-enseñanza, puesto que el estudiantado percibe interés y dominio del contenido por parte de sus profesores, aspectos que les motiva a involucrarse en su proceso educativo (Iacono et al., 2021; Jones & Winters, 2022; Strogilos et al., 2023). Asimismo, la literatura reconoce el apoyo institucional y el tiempo como factores determinantes para la correcta planificación de actividades curriculares, pues posibilitan la comunicación, la comprensión de los roles compartidos y el trabajo de co-enseñantes (Weiss & Rodgers, 2020; Pizana, 2022).

La implementación de esta estrategia no ha estado exenta de dificultades, así lo evidencia la investigación desarrollada. En el contexto internacional se identifican dos ámbitos de producción intelectual, por una parte, investigación referida a la efectividad de distintos modelos de co-enseñanza. Por otra, a la experiencia y el aprendizaje entre co-enseñantes (Strogilos et al., 2023). Este último ámbito ha presentado mayor interés académico en Chile, donde la reciente investigación evidencia una cultura de trabajo pedagógico aislado entre

el profesorado; un rol preponderante del profesorado de educación regular frente al de educación especial para la planificación de la secuencia didáctica; una falta de formación inicial docente en el trabajo colaborativo; una disputa por el espacio y la autoridad dentro del aula; y una división de roles caracterizada por dominio de conocimientos en el contenido disciplinar y en dificultades de aprendizaje (Arriagada et al., 2021; Ávila, 2021; Díaz et al., 2022; Figueroa et al., 2020; Inostroza, 2021; Maldonado-Díaz, 2022).

La inclusión educativa mediante las prácticas pedagógicas de co-enseñanza en el aula regular es un problema para la mayoría de los establecimientos educativos, debido a que el profesorado carece de formación inicial y capacitación acerca de cómo trabajar en forma conjunta, tanto en la preparación de clases como en el desarrollo de las mismas (Chitiyo & Brinda, 2018).

Dada las recientes y escasas investigaciones en torno a la co-enseñanza en el sistema educativo chileno, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los sentidos que se configuran en las experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación? Para responder a ello, se desarrolló una investigación con un diseño hermenéutico y de estudio de caso de carácter instrumental en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

MÉTODO

La investigación se abordó desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se optó por un método de estudio de caso de carácter instrumental, puesto que se selecciona intencionalmente un caso para buscar un objetivo más allá del mismo, logrando acceder a la experiencia de sujetos involucrados y cómo ellos les proveen una interpretación a sus actos (Bisquerra, 2014). Asimismo, se optó por un diseño hermenéutico que implica un esfuerzo interpretativo, desde lo superficial a lo profundo, recuperando los sentidos encubiertos en un relato (Ríos, 2013).

Informantes

Participó una dupla de profesoras de las áreas Lenguaje y Comunicación y Educación Especial que han trabajado la co-enseñanza durante tres años. La recogida de información se realizó en el año escolar 2021, el cual estuvo marcado por la modalidad remota ante la crisis sanitaria por COVID-19. Las informantes pertenecen a un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, Chile. La dupla fue seleccionada mediante un muestreo intencional y fue informada respecto a objetivos y consideraciones éticas de la investigación, como el carácter confidencial y científico del tratamiento de la información proporcionada.

Instrumento

La producción de datos se desarrolló mediante una entrevista en profundidad en la que se genera conocimiento a través de la interacción entre dos o más personas, orientado al intercambio de las visiones respecto a un tema

en particular (Kvale, 2011). Para este cometido, se formuló un guion de preguntas: ¿Cómo ha sido tu experiencia pedagógica de co-enseñanza? ¿Cuáles son y cómo se definen los roles y funciones entre las co-enseñantes?

Análisis de datos

Se utilizó la técnica análisis estructural que considera al texto como un sistema semántico que tiene una organización genérica. Primero, se realizó la codificación de significados que corresponde a la incorporación de palabras clave a fragmentos del texto para identificar intereses. Segundo, se resumieron los significados en breves enunciaciones. En esta etapa se leyó la entrevista para obtener una visión global; se determinaron unidades de significado; se formularon temas predominantes en las unidades de significados; se interrogaron las unidades desde la perspectiva del objetivo de la investigación; se desarrolló una discusión al contrastar los hallazgos con los de otras investigaciones. Por último, se realizó la interpretación de significados, con el fin de ir más allá de lo que se declara de manera textual, alcanzando estructuras y relaciones de significado, en un sentido recontextualizador y extensivo del texto original (Halliday, 1986).

RESULTADOS

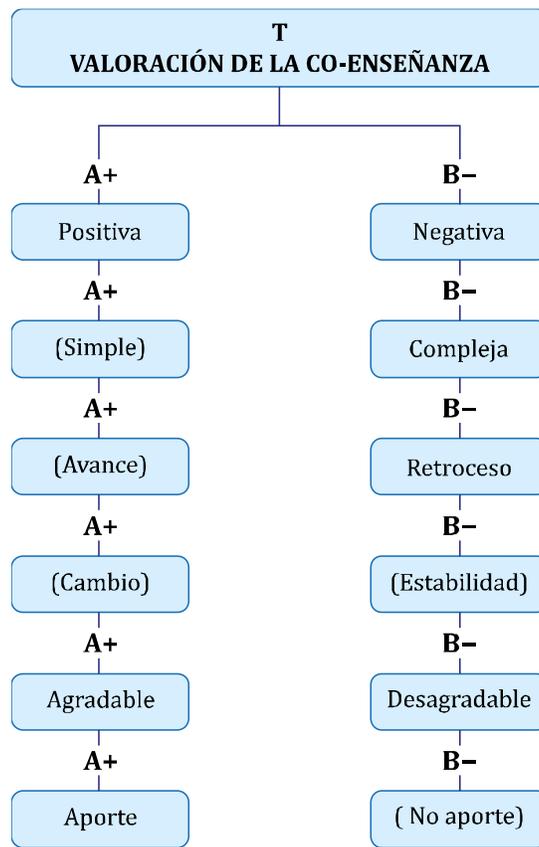
En relación con aspectos que componen la estructura semántica, se llevó a cabo el análisis de datos desarrollando la significación del discurso de las entrevistadas, las cuales corresponden a la Profesora de Educación Especial (PEE) y la Profesora de Lenguaje y Comunicación (PLC). La dimensión co-enseñanza está organizada en ejes de significación: valoración de la co-enseñanza, roles de co-enseñantes, acciones de trabajo entre co-enseñantes, aprendizaje del estudiantado y organización de clases.

Eje de significación: valoración de la co-enseñanza

La Figura 1 muestra valoraciones dispares con respecto a la co-enseñanza.

Figura 1

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: valoración de la co-enseñanza.



La PEE tiene una valoración positiva de la estrategia como una instancia de aprendizaje del otro y de avance en su labor profesional, destacando como fortalezas el conocer otra disciplina y el aumento de su conocimiento para trabajar de forma óptima con su dupla. En cuanto al discurso de la PLC, valora la experiencia con su co-enseñante de forma negativa, dado que no logra establecer un trabajo en equipo en el desarrollo de las actividades, denotándose una función de carácter individual y sin un ente que exprese retroalimentación sobre su actuar, para así mejorar su práctica pedagógica. A la vez, visualiza la co-enseñanza de una forma compleja por la falta de compromiso, responsabilidad y manejo de contenidos por parte de la PEE. Del mismo modo, otorga una significancia de retroceso por la falta de coordinación entre ambas, donde la PEE demuestra un escaso dominio de los contenidos disciplinares que se imparten.

Es bueno trabajar con otra persona, encuentro que uno aprende, uno tiene que aprender siempre del otro. La profesora domina el currículum y te ayuda a cómo guiar la materia para transmitirla al estudiante (PEE).

La experiencia con mi co-enseñante fue bastante compleja desde el principio hasta el final, no traía el material a la clase o bien no estaba contextualizado (PLC).

El ambiente era agradable, te daban ganas de ir a clases. De repente mirabas la hora y había pasado muy rápido (PEE).

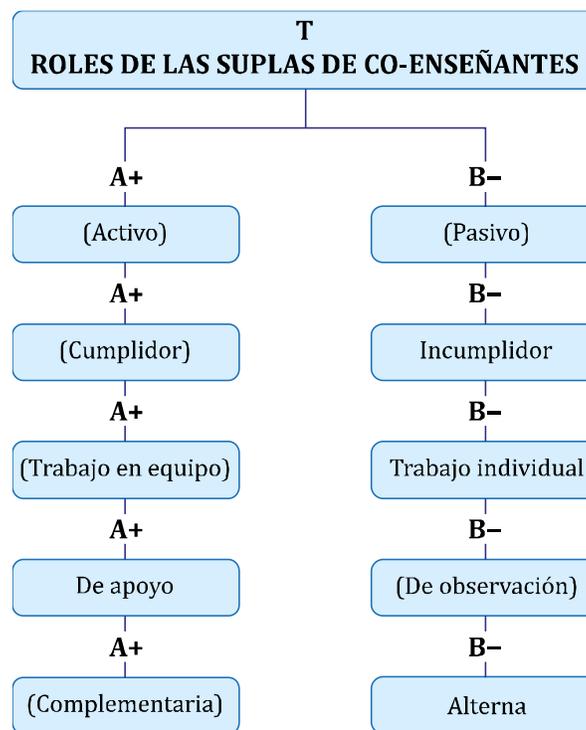
La co-enseñanza era desagradable por el poco dominio del contenido y la descoordinación total en las funciones de cada una (PLC).

Eje de significación: roles de co-enseñanza

La Figura 2 muestra diferentes formas de visualizar la labor del otro.

Figura 2

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: roles de co-enseñanza.



La PLC expresa en su discurso un rol pasivo por parte de su co-enseñante, puesto que solo acata las ideas que ella propone, confiando en su labor como especialista en la disciplina y desligándose de su labor como ente que debe participar de forma activa en las actividades que se desarrollan en el aula. Además, considera que su par muestra actitudes de irresponsabilidad y de falta de compromiso en sus funciones básicas.

Adicionalmente, se generaba una co-enseñanza de carácter alterna, donde la PEE únicamente realizaba su labor con estudiantes con NEE, sin considerar a todo el estudiantado en el apoyo que se debe brindar en la dinámica del aula.

Por su parte, la PEE considera un trabajo en equipo activo donde se identifican las necesidades de aprendizajes en todo el estudiantado, integrando los conocimientos de ambas. Las co-enseñantes piensan que

el rol que ejercen es de carácter observacional y de modo alterno, considerando el trabajo como repartición de sus labores, donde la PLC imparte las clases y la PEE observa y monitorea al estudiantado, asistiendo a aquellos que presentan NEE.

Sentía que mi co-enseñante confiaba mucho en lo que yo hacía, sin cuestionar y tenía una actitud distante, como: tú por tú lado, yo por el mío, después conversamos y vemos cómo unimos los dos mundos (PLC).

Mi rol dentro del aula era siempre más llevadero, en el sentido de que siempre son los mismos estudiantes que tienen NEE los que te preguntaban muchas veces más que el resto del curso, entonces yo ayudaba a los niños y mi colega hacía la clase (PEE).

Era molesto tenerla en la sala viendo que no tenía una actitud de participación, sino que se aislaba cuando hacíamos las actividades (PLC).

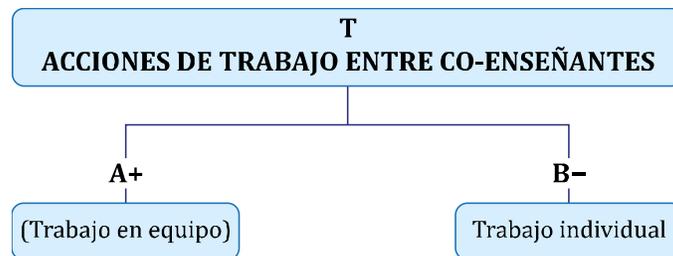
En las actividades yo me paseaba por toda la sala porque uno siempre tiene que ir observando. El trabajo de la educadora es visualizar a todos los estudiantes en sí dentro de la sala de clases, porque todos tienen necesidades (PEE).

Eje de significación: acciones de trabajo entre co-enseñantes

La Figura 3 muestra disyunciones en las acciones de trabajo entre las co-enseñantes.

Figura 3

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: acciones de trabajo entre co-enseñantes.



La experiencia de las co-enseñantes con respecto a la labor entre ambas en el accionar de sus clases muestra un trabajo individual, donde la PEE se preocupa de brindar apoyo al estudiantado que forma parte del Programa de Integración Escolar, sin considerar la acción pedagógica para todo el estudiantado dentro del aula.

La PLC abría espacios para realizar acciones de trabajo en forma conjunta, sin embargo, se identifica en los discursos que la PEE generaba una limitante entre ambas, distribuyendo las labores de cada una en el aula, tanto de forma concreta como inferencial. La PLC considera que no se logró llevar a cabo la diversificación de la enseñanza en el aula con su par, que dicho accionar lo realizó de modo individual, preparando diversas formas

de representación de la información, integrando múltiples formas para la acción y expresión del contenido, evaluando y retroalimentando los aprendizajes. Por su parte, la PEE consideraba el accionar entre ambas como una labor en equipo, donde se ejecutaban diversas estrategias en la estructura de la clase.

Es fome cuando del otro lado te dicen: no, yo llego hasta aquí, usted haga su trabajo y yo cuido solamente a los míos. No hubo diversificación conjunta, la idea era que siempre hubiera espacios para que ella trabajara, que nos organizáramos en trabajo colaborativo, pero ya después cuando me di cuenta de que no existía esa posibilidad, trabajé individualmente. Siempre en realidad fui como la creadora de todas estas actividades diversificadas, yo las realizaba, planificaba y elaboraba las pautas de evaluación. Todo el proceso en realidad lo llevé a cabo yo (PLC).

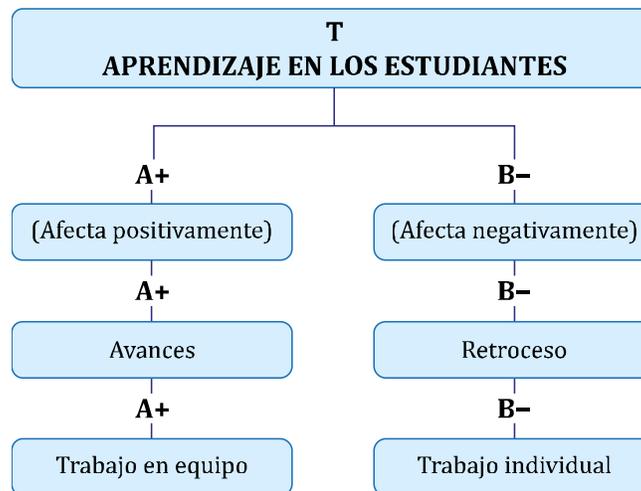
Hacíamos las clases repartidas donde algunas veces yo hacía la introducción o terminaba con algo, depende de qué clase fuera. Otras veces hacíamos las dos cosas juntas (PEE).

Eje de significación: aprendizaje del estudiantado

La Figura 4 muestra que las co-enseñantes otorgan diversas significancias respecto al efecto de la estrategia sobre el aprendizaje del estudiantado.

Figura 4

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: aprendizaje del estudiantado.



Las co-enseñantes hacen referencia en cómo afectaba su trabajo en el aprendizaje del estudiantado. La PLC indica que el desempeño académico se veía afectado por la falta de organización entre ambas. Por su parte, la PEE indica que la labor entre ambas generaba instancias de aprendizaje más lúdicas y participación más activa del estudiantado.

Ambas profesoras identifican significancias contrapuestas con respecto al avance de los aprendizajes del estudiantado, puesto que la PEE piensa que el trabajo realizado de forma conjunta lograba avances en estudiantes, mejorando el rendimiento y la capacidad de comprender los contenidos. Sin embargo, la PLC expresa que existió bastante trabajo individual, donde ella estaba a cargo del desarrollo de las actividades en función a la diversidad de estudiantes que se presentaban en el aula y, de forma específica, con aquellos que presentaban NEE de tipo transitorias, específicamente con déficit atencional, donde ella estableció metas personales con respecto al nivel de aprendizaje que debían alcanzar dichos estudiantes, a la vez, incrementaba la complejidad de las actividades en la medida que éstos avanzaban en sus aprendizajes, pero no logró trabajar de forma conjunta para incrementar o desarrollar las diferentes habilidades curriculares en el estudiantado, los avances en ellos los adquirió de forma individual.

Había desconexión, a veces hablábamos cosas distintas, ella daba una explicación y yo daba otra distinta, ella interpretaba una pregunta distinta a como yo la interpretaba, entonces se formaban confusiones de repente entre los estudiantes (PLC).

El trabajo que uno hace con la otra profesora, de trabajar en conjunto en las actividades para los estudiantes, ayuda al aprendizaje de ellos donde uno hace cosas entre dos (PEE).

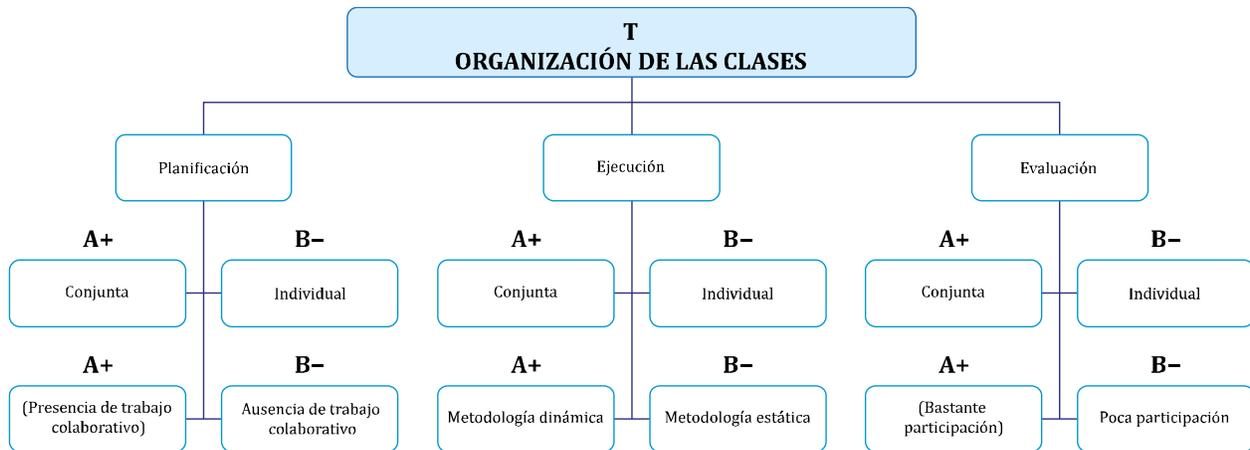
Cinco estudiantes tenían déficit atencional, entonces yo sabía que con ellos podía lograr bastantes cosas y en realidad me fui como proponiendo metas, a medida que iba pasando el tiempo iba aumentando las metas (PLC).

Eje de significación: organización de clases

La Figura 5 muestra una estructura jerarquizada en cuanto a la organización de clases, donde se desprenden tres ejes semánticos que la involucran: planificación, ejecución y evaluación. Instancias en que las profesoras piensan diversas formas de interpretarlas durante la co-enseñanza.

Figura 5

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: organización de clases.



En lo que concierne a la planificación de clases, las co-enseñantes piensan que hubo ausencia del trabajo colaborativo entre ambas, puesto que en dicha instancia únicamente se completaban los libros de registro y planificación del Programa de Integración Escolar, sin generar instancias de preparación de metodologías y estrategias diversificadas para implementarlas en el aula y reflexión de prácticas pedagógicas que llevaban a cabo de forma conjunta. La PEE comenta en su discurso que las planificaciones de las actividades se llevaban a cabo durante el desarrollo de las clases, programando las estrategias de trabajo e identificando las dificultades en el aprendizaje del estudiantado. Por otra parte, la PLC expresa que hubo ausencia de trabajo en conjunto en la planificación.

Respecto a la ejecución de clases, las profesoras piensan que las actividades que lograron realizar de forma conjunta obtuvieron una mayor participación y rendimiento por parte del estudiantado. Además, consideraban diversas metodologías para el desarrollo de los aprendizajes, mezclando los aspectos teóricos con actividades más dinámicas, lo cual involucraba la aplicación en algunas áreas del Diseño Universal para el Aprendizaje, específicamente, en las múltiples formas de expresión y ejecución de los dinamismos pedagógicos en el aula.

En consideración a la evaluación, se enmarca un trabajo individual de la PLC, con baja participación de la PEE, donde la primera lleva a cabo la diversificación de la enseñanza en cuanto a los aspectos evaluativos, con baja retroalimentación por parte de su co-enseñante.

Yo creo que el trabajo en realidad de planificación no existió, lo que existía era el decir: ya mira yo hice esto esta semana, queda registrado. Pero, no había un trabajo de dos personas realizando una planificación para llevar a cabo en el aula (PLC).

Yo iniciaba con una parte de la clase, una lectura o algo que en su momento era una debilidad en los estudiantes, que se acordaba en mutuo acuerdo. En la parte curricular, la profesora va hablando y yo voy interviniendo, de acuerdo a lo que yo sé (PEE).

Yo lo evalué obviamente a través de la retroalimentación constante del diálogo con ellos, de evaluaciones formativas de las diferentes actividades, de la evaluación sumativa que uno siempre realiza, e ir viendo cierto cómo iban avanzando y conocer las habilidades también de ellos, porque ellos eran súper distintos, tenían aprendizajes sumamente distintos. Entonces, traté de hacer actividades diversificadas que correspondían a cada uno de ellos y poder así ver cómo iban avanzando en su aprendizaje (PLC).

DISCUSIÓN

En primer lugar, las vivencias expresadas por las co-enseñantes reflejan un discurso contradictorio con respecto a la valoración de la estrategia, la PEE denotaba un enfoque más positivo, sintiéndose como un aporte dentro de las praxis de su co-enseñante. No obstante, la PLC denotaba una mirada más negativa, con prácticas complejas entre ambas. Estos hallazgos difieren a los obtenidos en investigaciones internacionales, pues evidencian en opiniones de co-enseñantes que la relación se fortalece con el tiempo, destacando un aprendizaje mutuo y la construcción de un conocimiento compartido (Carty & Farrell, 2018; Rytivaara et al., 2019). Como ejemplo concreto, Jortveit & Bobo (2022) adoptaron un enfoque cualitativo donde analizaron entrevistas de ocho profesores noruegos para identificar procesos subyacentes a la co-enseñanza. Los resultados evidenciaron que el profesorado disfrutaba y compartía el entusiasmo del quehacer educativo de forma conjunta. Lo anterior se lograba por valoraciones de experiencias que emplazaban honestidad, transparencia y retroalimentación constructiva entre ellos.

Los hallazgos obtenidos resultan ser más bien consistentes con la investigación desarrollada en el país, donde se pone de manifiesto un trabajo poco articulado, donde cada profesor asume responsabilidades que cree le corresponde (Ávila, 2021; Figueroa et al., 2020). Alarmante también resulta la existencia de tensiones en el pensamiento de futuros profesores respecto a lo que implica la co-enseñanza, donde en el discurso prevalece el enfoque de enseñanza de apoyo (Díaz et al., 2022). Este enfoque es dominante en la co-enseñanza que imparten las profesoras del estudio de caso. También se observa a nivel del sistema educativo chileno, donde el profesorado de asignatura dirige la clase y el profesorado de educación especial apoya a través de estrategias al estudiantado, fundamentalmente a quienes presentan barreras en su aprendizaje (Aránguiz et al., 2020). Por consiguiente, los hallazgos están distantes a las disposiciones de las políticas educativas inclusivas e ideales de las Instituciones de Educación Superior mediante las prácticas y planes de estudio que tienen foco en la inclusión y la co-enseñanza (Díaz et al., 2022).

En segundo lugar, las profesoras expresan adoptar diferentes roles durante la co-enseñanza, la PLC un rol activo al dominar el contenido disciplinar y la PEE, un rol pasivo al focalizarse en un grupo de estudiantes.

Investigaciones internacionales dan cuenta de esta dicotomía “profesor de contenido” frente a “profesor especialista”, indicando que el profesorado debe tener un rol complementario y que no es necesario saberlo todo si se comparte el aprendizaje (Lindacher, 2020; Rytivaara et al., 2019). Las profesoras también diferenciaron su propio saber y, desde dicha postura, deslegitimaron el trabajo pedagógico de su co-enseñante. Esto es atribuible en parte a la formación inicial docente en Chile. Si bien en ambos itinerarios formativos, educación regular y especial, se abordan actividades curriculares de las ciencias de la educación, la formación del profesorado de educación regular se centra en didácticas específicas de la disciplina, mientras que la formación del profesorado de educación especial se centra en las dificultades de aprendizaje del estudiantado (Inostroza, 2021).

En tercer lugar, el progreso académico del estudiantado se ve afectado con respecto a la labor de las co-enseñantes, dada la desorganización y falta de trabajo en equipo. Diversos autores sostienen que la co-enseñanza exitosa depende de profesores agradables y dedicados que se preocupan abismantemente por llegar a sus estudiantes y trabajan con dedicación para lograr ese objetivo compartido (Casserly & Padden, 2018; Pesonen et al., 2021). Por consiguiente, los hallazgos dan cuenta que las capacidades cooperativas no se desarrollan en forma conjunta, por lo cual, es de esperar que no se obtengan las ventajas educativas que reporta la literatura al implementar la co-enseñanza (Iacono et al., 2021; Jones & Winters, 2022; Lindacher, 2020; Strogilos et al., 2023).

Finalmente, pese a que las profesoras no lograban trabajar en equipo, piensan que la co-enseñanza es relevante, considerándola como una estrategia significativa para el desarrollo de capacidades en estudiantes dentro de la misma aula y que de dicha forma se logra obtener un mejor rendimiento y compromiso académico, aspecto que es sustentado en la literatura. Diversos autores evidencian que el aprendizaje aumenta cuando existe diversidad en el aula, como también, que el estudiantado con NEE demuestra un nivel de compromiso cognitivo mayor cuando participa de la co-enseñanza a diferencia de aquellas clases que se imparten en forma individual, solo con apoyo del profesorado de educación especial (King-Sears, 2021; Lochner et al., 2019).

CONCLUSIONES

La co-enseñanza es de reciente instalación en el sistema educativo chileno, los desafíos que plantea la inclusión en educación implican una reconstrucción de nociones sobre la estrategia en el profesorado en ejercicio profesional y en formación inicial.

La investigación mostró en la realidad estudiada un incipiente nivel de implementación de la co-enseñanza, donde las profesoras relatan en términos de estrategias de enseñanza, evaluaciones de aprendizaje y medidas disciplinarias, desconsideración profesional e incumplimiento de labores por su co-enseñante.

Los hallazgos destacan la importancia de abordar los desafíos y barreras que pueden surgir en la implementación de la co-enseñanza. Es fundamental que los profesores en ejercicio y en formación inicial reciban una preparación adecuada en relación a esta estrategia, tanto en términos de conocimientos teóricos

como de habilidades prácticas. Esto implica desarrollar una comprensión sólida de los principios de la co-enseñanza, así como estrategias efectivas para la colaboración y la planificación conjunta.

Además, es esencial promover una cultura de respeto, comunicación abierta y trabajo en equipo entre los profesionales de la educación que participan en la co-enseñanza. Esto puede contribuir a superar la desconsideración profesional y mejorar la calidad de la colaboración en el aula.

El sistema educativo ha implementado la estrategia de co-enseñanza, donde profesionales de la educación deben trabajar de forma conjunta en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de desarrollar, incrementar y potenciar los conocimientos en el estudiantado y sobre todo en aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Por consiguiente, se enmarca la importancia de llevar a cabo una relación loable, particularmente relaciones de alteridad, entendidas como capacidades de una persona de aceptar al otro en su propia realidad, permitiendo ir más allá de lo que se considera único, así realizar acciones conjuntas que permitan un aprendizaje individual e integral a partir de las diferencias (Lévinas, 2000).

Investigaciones futuras podrían centrarse en analizar los discursos del profesorado en relación a los sentidos que se configuran a partir de las relaciones de alteridad en experiencias de co-enseñanza. Estas podrían explorar cómo los profesionales de la educación perciben y valoran la colaboración, la interacción y el intercambio de ideas en el marco de la co-enseñanza. Además, podrían examinar cómo estas relaciones influyen en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

Las investigaciones también podrían explorar cómo se aborda la co-enseñanza en programas de formación inicial docente, qué conocimientos y habilidades se desarrollan en relación a esta estrategia, y cómo se prepara a los futuros docentes para colaborar de manera efectiva en el aula. Además, se podrían examinar las percepciones y experiencias de los estudiantes de pedagogía en relación a la co-enseñanza durante su formación inicial, y cómo esto influye en su posterior práctica docente.

La investigación no está exenta de limitaciones, los resultados no pueden ser extrapolados a todas las experiencias de co-enseñanza pues la realidad estudiada considera a una dupla de co-enseñantes de un territorio y tipo de establecimiento concreto del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aránguiz, J., Navarrete, K., & Soto, C. (2020). *Enfoque de co-docencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles*. [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/925/1/Aránguiz%20Acuña%20-%20Navarrete%20Bascuñan%20-%20Soto%20Roa.pdf>
- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávila, C. (2021). *Identificando barreras y facilitadores de las prácticas docentes de co-enseñanza en una escuela pública de Chile*. CIMIE21: IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Barcelona. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Avila-Plaza.pdf>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Mullara S.A.
- Carty, A., & Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>
- Casserly, M., & Padden, A. (2018) Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>
- Castro, R. (2018). *Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comuna de San Pedro de la Paz*. [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4384>
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Decreto 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Decreto 83 Exento de 2015 (30 de enero de 2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 05 de febrero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. (2022). Creencias y Concepciones sobre Co-Docencia con Profesores de Educación Diferencial Manifestadas por Futuros Profesores de Matemáticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- González, K. (2021). *Co-enseñanza desde las relaciones de alteridad que se configuran en la experiencia pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción].
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultural Económica.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e08. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828>
- Jones, N., & Winters, M. A. (2022). Are two teachers better than one? The effect of co-teaching on students with and without disabilities. *Journal of Human Resources*, 0420-10834R3. <https://doi.org/10.3368/jhr.0420-10834R3>
- Jortveit, M., & Bobo, V. (2022). Co-teaching that works special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- King-Sears, M. (2021). Secondary special education co-teachers in the United States and specialised reading instruction for adolescents with disabilities. *Educational Review*, 74(5), 942-956 <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1872505>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. La Balsa de la Medusa.

Ley N° 20.422 de 2010 . Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 03 de febrero de 2010.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=0>

Ley N° 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 08 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, 23(2), 140-158. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>

Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6-19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>

Maldonado-Díaz, C. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 100-126. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1217>

Ministerio de Educación de Chile (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, L., & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425-436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>

Pizana, R. F. (2022). Collective Efficacy and Co-Teaching Relationships in Inclusive Classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812-1825. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22>

Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C.L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>

Strogilos, V., King-Sears, M., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>

Weiss, M. P., & Rodgers, W. (2020). Instruction in Co-Taught Secondary Classrooms: An Exploratory Case Study in Algebra 1. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119-133. https://digitalscholarship.unlv.edu/ecs_fac_articles/164/

Datos de correspondencia

Katherine Paola González-Arteaga
Magíster en Ciencias de la Educación.
Universidad Católica de la Santísima Concepción.
Concepción, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2651-8986>

Email: kgonzaleza@magisteredu.ucsc.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.