


Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial

Camila Belén Espinoza Hidalgo ¹ 

Carmen Paz Tapia Gutiérrez ² 

Artículo de investigación



¹ Universidad Católica de Temuco
camilaespinozahidalgo@gmail.com 

² Universidad Católica de Temuco
ctapia@uct.cl

Recibido: 09/09/2022

Revisado: 10/10/2022

Aprobado: 12/02/2023

Publicado: 13/03/2023

Resumen

La educación inclusiva, piedra angular de una educación transformadora, favorece el aprendizaje y participación de estudiantes con necesidades especiales. Al analizar las prácticas entre una educadora diferencial y una profesora de aula regular, se identifica una escasa colaboración en la co-enseñanza y desvalorización del rol. Se plantea como objetivo fortalecer la dimensión de planificación para el robustecimiento del rol de la educadora diferencial. La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción, a partir de la cual se creó una agenda de co-enseñanza para robustecer la dimensión de la planificación. Participaron una profesora de educación diferencial y una profesora de aula regular de nivel básico. Los resultados muestran logros en todas las dimensiones de la co-enseñanza. El trabajo con la agenda aportó a la organización, la colaboración y la valorización del rol de la profesora de educación diferencial. Se concluye que la agenda Co-plan, es una herramienta valiosa para facilitar la colaboración profesional y permite transitar desde un rol desdibujado de la educadora diferencial a una valorización profesional.

Palabras clave: educación inclusiva, investigación-acción, co-enseñanza, educación especial, colaboración

Co-teaching planning: a Co-Plan agenda to support the role of the special educator

Abstract

Inclusive education, the cornerstone of transformative education, favors the learning and participation of students with special needs. When analyzing the practices between a special educator and a regular classroom teacher, a scarce collaboration in co-teaching and devaluation of the role is identified. The objective is to strengthen the planning dimension to strengthen the special educator's role. The research was guided by a qualitative approach and an action research design, from which a co-teaching agenda was created to strengthen the planning dimension. A special education teacher and a regular elementary school teacher participated. The results show achievements in all dimensions of co-teaching. The work with the agenda contributed to the organization, collaboration, and valorization of the role of the special education teacher. It is concluded that the Co-plan agenda is a valuable tool to facilitate professional collaboration and allows the transition from a blurred role of the special education teacher to a professional valorization.

Keywords: inclusive education, action research, co-teaching, special education, collaboration

Planejamento de co-ensino: agenda de Co-plano para apoiar o papel do educador especial

Resumo

A educação inclusiva, a pedra angular da educação transformadora, favorece a aprendizagem e a participação dos estudantes com necessidades especiais. Ao analisar as práticas entre um educador com necessidades especiais e um professor regular de sala de aula, identifica-se pouca colaboração no co-ensino e desvalorização do papel. O objetivo é fortalecer a dimensão de planejamento a fim de fortalecer o papel do educador com necessidades especiais. A pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa e um projeto de pesquisa de ação, a partir do qual foi criada uma agenda de co-ensino para fortalecer a dimensão de planejamento. Os participantes eram um professor de educação especial e um professor regular em sala de aula no nível básico. Os resultados mostram realizações em todas as dimensões do co-aprendizado. O trabalho com a agenda contribuiu para a organização, a colaboração e a valorização do papel do professor de educação especial. Conclui-se que a agenda do Co-plano é uma ferramenta valiosa para facilitar a colaboração profissional e permite a transição de um papel difuso do educador de necessidades especiais para uma valorização profissional.

Palavras-chave: educação inclusiva, pesquisa de ação, co-ensino, educação especial, colaboração

Durante los últimos años, a nivel mundial, los sistemas escolares se han visto desafiados a dar respuesta a la diversidad rompiendo un paradigma homogeneizante presente en las aulas, para avanzar así hacia la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015). De esta manera, las instituciones educativas se ven comprometidas a hacer efectivo el derecho a la educación, asegurando el acceso, permanencia y participación al propio sistema en la medida en que se concretiza un modelo flexible que valore la heterogeneidad de cada persona y que, por consiguiente, transforme la enseñanza tradicional a través de un enfoque de derechos que priorice los principios de justicia social y equidad (Duk & Murillo, 2016).

Responder a este desafío, según Booth y Ainscow (2015) implica una interminable búsqueda de maneras de responder a la diversidad, donde todos los estamentos de la sociedad se deben involucrar activamente en la transformación e innovación de la misma, siendo la educación inclusiva la piedra angular de una educación transformadora. En la educación chilena, se visualiza un progreso paulatino hacia un enfoque inclusivo donde las políticas han adoptado un modelo educativo que promueve la interdependencia entre tres principios para la construcción de comunidades inclusivas, los cuales son: presencia, reconocimiento y pertinencia (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017).

En los últimos años, según Rojas (2016) estos principios se han concretado en acciones relevantes en pro de los procesos inclusivos, como son la promoción de la Ley 20.845 y los Programas de Integración Escolar (PIE). Desde un enfoque social, estas acciones han permitido disminuir la exclusión y segregación escolar y, al mismo tiempo, incorporar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares, así como el diseño de apoyos para responder a la diversidad reduciendo paulatinamente los espacios de integración y grupos fuera del aula común.

Propiciar la inclusión de estudiantes con NEE, ha traído la tarea de incorporar a otros profesionales que puedan enriquecer la construcción de una propuesta educativa flexible y que dé cabida a la diversidad de los estudiantes (MINEDUC, 2013). Es así, como el aula pasa a ser un espacio abierto para que otros puedan compartir la enseñanza junto al profesor de aula. En el contexto de los PIE, se promueve la aplicación de la co-enseñanza entre profesores de aula regular y educadores diferenciales para entregar respuestas educativas flexibles asegurando así la equiparación de oportunidades y el progreso de todos los estudiantes.

La co-enseñanza o *co-teaching*, surge hace aproximadamente cuarenta años atrás teniendo sus raíces en la filosofía de la educación inclusiva, y consiste en involucrar a dos maestros en el diseño e implementación de la enseñanza hacia un grupo heterogéneo de estudiantes en la misma sala de clases (Friend et al., 2010). Desde otra perspectiva, se puede definir como un “matrimonio profesional” que, como tal, requiere de una comunicación recíproca, saber trabajar y solucionar problemas colaborativamente (Murawski & Lochner, 2011).

Rodríguez (2014) y Murawski y Lochner (2011) comprenden la co-enseñanza como un proceso que se organiza en las tres dimensiones que comúnmente conforman el quehacer de un docente, pero en este caso se aplican de manera colaborativa, éstas son: planificar, implementar y evaluar la enseñanza. Por otro lado, Villa et al. (2008) coinciden con las dimensiones presentadas, sin embargo, agregan una cuarta denominada “cultura de colaboración”,

que abarca aquellas actitudes y habilidades propias del trabajo colaborativo, como lo son: interdependencia para el desarrollo de tareas, cumplimiento de roles, comunicación asertiva, resolución de problemas, entre otros, que condicionan directamente el desarrollo efectivo de las otras tres dimensiones. En la Tabla 1 se sistematizan las ideas centrales de cada dimensión.

Tabla 1*Dimensiones de la co-enseñanza*

Cultura de colaboración	Planificación de la co-enseñanza	Ejecución de la co-enseñanza	Reflexión y evaluación
1. Identificar recursos y talentos de cada co-educador.	1. Distribuir roles y responsabilidades.	1. Aplicar enfoque de co-enseñanza.	1. Diagnóstico de aprendizajes.
2. Determinar procedimientos para la resolución de problemas.	2. Planificación de actividades y evaluaciones.	2. Manejo de la conducta de los estudiantes.	2. Evaluación del proceso de aprendizaje.
3. Definir horario y día de reunión.	3. Diseño de adecuaciones curriculares.	3. Comunicación entre los docentes.	3. Retroalimentación del desempeño en el aula.
4. Determinar vías de comunicación efectiva.	4. Determinar estrategias y recursos.	4. Estrategias didácticas utilizadas.	3. Evaluación de la co-enseñanza.
	5. Seleccionar enfoque de co-enseñanza.		
Autores	Autores		
Villa et al. (2008)	Villa et al. (2008) - Friend et al. (2010) - Murawski y Lochner (2011)		
	MINEDUC (2013) - Rodríguez (2014)		

De estas dimensiones, la planificación se sitúa como el pilar fundamental de esta estrategia (Villa et al., 2008; Murawski y Dieker, 2013; Mas et al., 2018), pues permite que ambos profesionales aborden de manera colaborativa la organización de situaciones de enseñanza que favorezcan a todo el alumnado. Sin embargo, se ha identificado que en la realidad práctica se limita a la acción del encuentro entre dos profesionales en el aula (Cotrina et al., 2017), dejando a un lado la necesidad de una organización previa, como toda enseñanza.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2014), uno de los propósitos de la planificación de la co-enseñanza es construir espacios de diálogos que sean enriquecedores y permitan identificar y aprovechar los recursos y talentos de cada profesional. Siendo así, existe un llamado a mejorar los espacios de planificación, instancias que contribuyen directamente al desarrollo profesional de ambos docentes (García et al., 2018) y que son el factor clave para que el resto del proceso se concrete de manera adecuada. Existe la convicción de que, sin la planificación conjunta, no

hay verdadera co-enseñanza, sólo acciones aisladas que no permiten visualizar el valor de esta práctica colaborativa (Villa et al., 2008; Murawski y Dieker, 2013; Arriagada et al., 2021).

En el marco de los antecedentes presentados, nos preguntamos ¿cómo se da el proceso de planificación de la co-enseñanza entre una educadora diferencial y una profesora de aula regular en una escuela particular subvencionada de la comuna de Padre las Casas, de la Región de la Araucanía (Chile)?

El diagnóstico preliminar realizado deja en evidencia que la dimensión de planificación obtiene el menor nivel de logro al aplicar la escala de autoevaluación de la co-enseñanza de Villa et al. (2008) adaptada por Rodríguez (2014). Lo anterior es coherente con el análisis descriptivo de las prácticas de co-enseñanza, dentro del cual se identifica que el uso del tiempo durante las reuniones tiene escasa efectividad (Sagredo et al., 2020), incidiendo en esto que no existen lineamientos claros que guíen cómo y para qué co-enseñar.

Asimismo, se reconoce la ausencia de trabajo colaborativo entre ambas profesionales, donde la educadora diferencial adopta un rol pasivo y receptivo, mientras que la profesora de aula regular, es quien lidera los momentos de coordinación evidenciando el total dominio del contenido y estrategias. Esto conlleva a visualizar una desvalorización profesional, puesto que el aporte que puede realizar la educadora diferencial desde su experticia es escaso o nulo, debido a una falta de experiencia o desconocimiento sobre cómo concretar la co-enseñanza y cómo utilizar los espacios de trabajo colaborativo.

Respecto al punto anterior, la realidad chilena descrita por Figueroa et al. (2020) demuestra que la co-enseñanza se está generando de manera incipiente en las escuelas, ya que a partir de quienes la practican se describe como un proceso complejo, debido a que involucra un alto nivel de colaboración y valoración entre los implicados (Núñez et al., 2020). Así, para lograr la valoración profesional resulta fundamental visibilizar que la presencia de otro profesor en el aula promueve el aprendizaje de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presentan NEE (Urbina et al., 2017).

Frente a esto, emerge la necesidad de generar una interdependencia entre quienes conforman el equipo, donde los profesores de aula regular comprendan por qué y de qué manera otros profesionales se vuelven necesarios para responder a la diversidad presente en las aulas (Urbina et al., 2017) y así visualizar como necesarios sus conocimientos para la diversificación de la enseñanza y la construcción de respuestas educativas inclusivas y pertinentes a la realidad.

Respecto a los factores organizativos que inciden en la planificación conjunta, Murawski y Dieker (2013) identifican que es esencial contar con tres condiciones para que los espacios de trabajo conjunto se consideren efectivos. En primer lugar, desde la organización de cada establecimiento se deben propiciar espacios y tiempo de trabajo conjunto lo más formal posible, de tal manera que permita la colaboración entre docentes. En el contexto de los PIE, estas horas vienen determinadas a través del MINEDUC (2013), sin embargo, se evidencia que la planificación conjunta se ve directamente afectada por el factor tiempo (Pratt et al., 2017; Arriagada et al., 2021), ya que, a pesar de tener horas determinadas para trabajar conjuntamente, muchas veces este es cambiado por la realización de otras actividades,

dificultando la generación de espacios de trabajo colaborativo y significativo entre ambos profesionales.

En segundo lugar, es fundamental tener claridad sobre qué se conversará en cada instancia de trabajo conjunto, apuntando hacia la aplicación de una rutina o estructura clara con el fin de utilizar de manera efectiva el tiempo determinado a través de la organización. Los puntos relevantes de cada instancia de planificación siempre serán: visualización de objetivos a trabajar, cómo se trabajará, cuáles serán los roles de cada educador durante la clase, selección del enfoque de co-enseñanza, estrategias de monitoreo del aprendizaje, entre otros (Villa et al., 2008; Rodríguez, 2014; Murawski y Dieker, 2013).

El análisis de prácticas realizadas (Urbina et al., 2017; Figueroa et al., 2020) han develado que el trabajo entre docentes carece de una planificación estructurada y las reuniones frecuentemente son desarrolladas de manera informal e intermitente, lo cual dificulta la consolidación de los equipos, el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y también, el funcionamiento del equipo de co-educadores.

En tercer lugar, estos momentos deben caracterizarse fuertemente por ser un momento de diálogo y toma de decisiones colaborativa entre los docentes, de tal manera que ambos puedan aportar desde sus áreas de especialización al logro de una meta en común: promover el aprendizaje de todos los estudiantes (Rodríguez, 2014; Murawski y Dieker, 2013; Maldonado, 2022). La realidad práctica, según Figueroa et al. (2020) y Arriagada et al. (2021) demuestra que las duplas de co-enseñanza carecen de estos momentos, por ejemplo: el profesor de aula regular lidera mayoritariamente el diseño, tomando decisiones aisladas en todo momento, tal como ocurre en el contexto en estudio.

En síntesis, a la luz de las investigaciones revisadas se puede decir que, para avanzar hacia un enfoque inclusivo es fundamental desarrollar la colaboración dentro de las comunidades educativas, de tal manera que permita a través de la organización y el diálogo aprovechar los recursos humanos existentes en las escuelas. Sin embargo, concretar este modelo requiere formación para compartir la tarea de educar considerando el logro de interdependencia positiva entre los implicados, quienes también deberán comunicarse de manera permanente en la construcción de una respuesta educativa para la diversidad.

Objetivo general

- Fortalecer la dimensión de planificación de la co-enseñanza para el robustecimiento del rol de la educadora diferencial en un marco de educación inclusiva.

Objetivos específicos

- Identificar la incidencia de la implementación de la agenda Co-plan creada para el proceso de planificación de la co-enseñanza.
- Describir los aportes en la dimensión de planificación de la co-enseñanza generados a partir de la aplicación de la agenda Co-plan.
- Identificar facilitadores y obstaculizadores en el proceso de planificación de la co-enseñanza.

Metodología

El enfoque utilizado en esta investigación es de tipo cualitativo, que se enmarca en un diseño de investigación – acción, el cual según Latorre (2007) tiene por objetivo mejorar y comprender la práctica posicionando al profesorado como un investigador activo dentro de su quehacer.

El proceso investigativo se realizó en un establecimiento particular subvencionado, ubicado en la comuna de Padre las Casas de la Región de la Araucanía (Chile). La matrícula actual es de 736 estudiantes de los cuales 70 forman parte del PIE, equipo conformado por seis educadores diferenciales, quienes trabajan con diez docentes la estrategia de co-enseñanza en las asignaturas de lenguaje y matemática de preescolar a octavo básico.

La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: (I) permanencia de más de un año en la institución, (II) tener horas de co-enseñanza asignadas en lenguaje o matemática en quinto básico e (III) interés en participar.

De acuerdo a lo anterior, las participantes presentan una media de edad de 29 años, tienen una permanencia de 6 años en la institución y un promedio de 5 años de experiencia en prácticas de co-enseñanza. Ambas realizan co-enseñanza en quinto básico en la asignatura de matemáticas.

Procedimientos e instrumentos

Etapa inicial de evaluación: Se solicitó la entrada al campo junto con la firma de los consentimientos informados para aplicar dos instrumentos: una escala de autoevaluación de la co-enseñanza (Villa et al., 2008) adaptada por Rodríguez (2014) para el contexto chileno y un cuestionario de elaboración propia, para recoger información respecto a facilitadores y obstaculizadores que los profesores de educación diferencial y aula regular participantes identifican en las prácticas de co-enseñanza.

Etapa de diseño: Se diseñó un formato de agenda denominada “Co-plan” que consideró los aportes de Villa et al (2008), la agenda se validó con un equipo docente y quedó estructurada en cinco apartados: (i) objetivos de aprendizaje y contenidos a abordar en la clase; (ii) enfoque de co-enseñanza, siguiendo la propuesta de Friend et al., 2010; Murawski y Dieker 2013; (iii) Organización: actividades y roles profesionales; (iv) adecuaciones y (v) reconocimiento docente, a partir de los valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015) y así, potenciar una cultura que reflexione y promueva constantemente el desarrollo de valores dentro de la comunidad educativa.

Etapa de implementación: La agenda Co-plan fue aplicada durante cuatro semanas en las reuniones semanales realizadas colaborativamente entre la educadora diferencial y la profesora de educación básica de manera presencial y virtual (Zoom). Paralelamente, se llevó a cabo un diario reflexivo (Latorre, 2007) que, a partir de preguntas orientadoras, permitió valorar el momento de coordinación, así como el trabajo en el aula.

Etapa de evaluación: se aplicaron nuevamente los instrumentos del diagnóstico con el propósito de valorar la incidencia de la aplicación de la agenda y una entrevista semiestructurada que permitió identificar aportes, facilitadores y obstaculizadores en el proceso.

Análisis

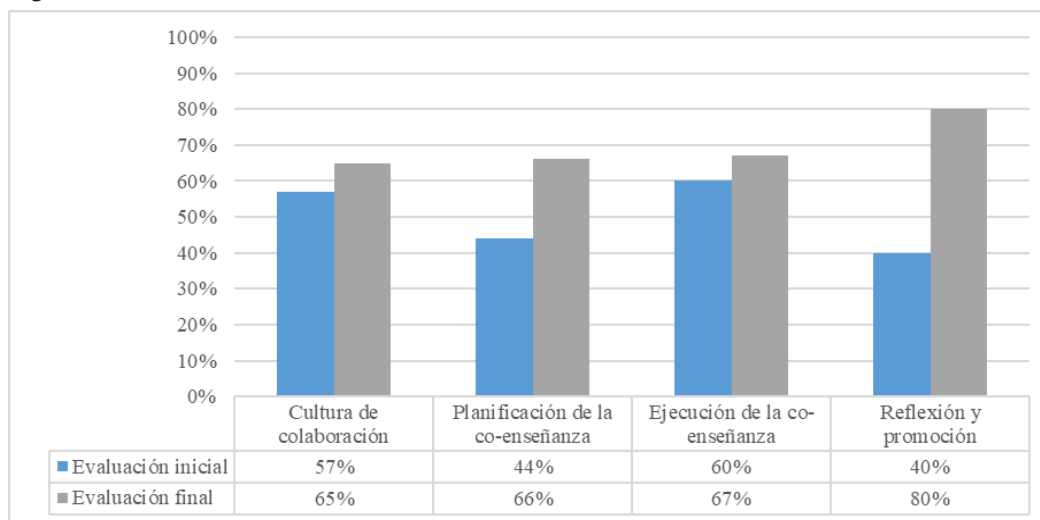
Los datos recogidos mediante el instrumento cuantitativo, escala de autoevaluación, fueron exportados desde la misma plataforma como un archivo Excel y analizados a través de estadísticos descriptivos, cabe mencionar que se agruparon las respuestas de ambos profesionales debido a que no existía mayor variación entre estas.

Por otra parte, las entrevistas aplicadas y el diario reflexivo fueron leídas en profundidad y se realizó un análisis de codificación abierta, el cual según San Martín (2014), permite abordar el texto con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos logrando identificar los significados que los sujetos participantes otorgan a la experiencia realizada. Se realizó una triangulación de datos para dar mayor credibilidad al proceso de investigación (Hernández et al., 2014). En el análisis cualitativo se utilizó el software ATLAS.ti, que suministró la obtención de códigos y categorías respecto de los facilitadores y obstaculizadores en el proceso de planificación de la co-enseñanza.

Resultados

En función del objetivo “Identificar la incidencia de la implementación de la agenda creada para la planificación de la co-enseñanza”, la Figura 1 da cuenta del porcentaje de logro alcanzado en las dimensiones según la perspectiva de ambas participantes, haciendo una comparación entre la evaluación inicial y la final.

Figura 1



Análisis Inicial y Final de las Dimensiones de la Co-enseñanza

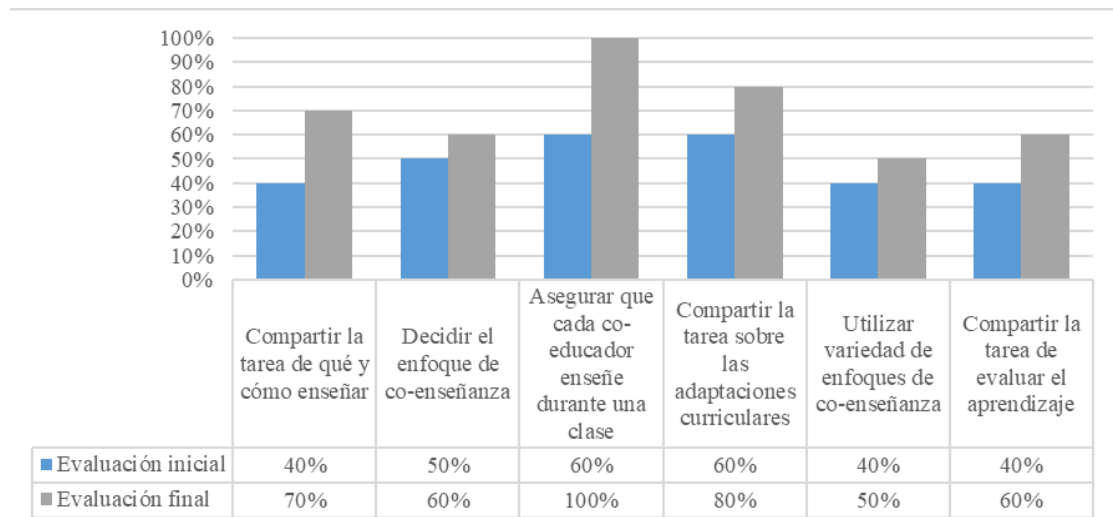
En la Figura 2 se observa que todas las dimensiones de la co-enseñanza tuvieron un progreso comparando la evaluación inicial y final, producto de la aplicación de la agenda Co-plan. Las

dimensiones que reciben el mayor impacto en la estrategia aplicada corresponden en primer lugar a la reflexión y promoción (40% - 80%), por cuanto se valora una retroalimentación oportuna del trabajo realizado entre ambas profesoras, asimismo en la planificación de la co-enseñanza (44% - 66%). En la Figura 2 se puede visualizar que todos los indicadores tuvieron un progreso.

Los resultados obtenidos en la dimensión de planificación de la co-enseñanza (Figura 2), dan cuenta de cómo la aplicación de la agenda posibilitó que todos los indicadores tuvieran una mejora.

Figura 2

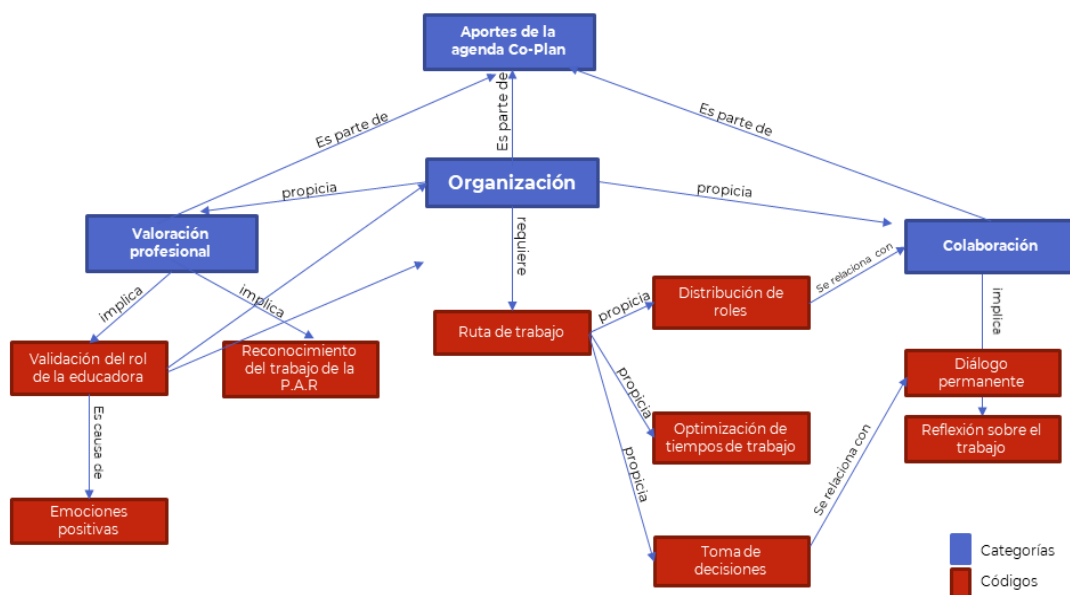
Dimensión: Planificación de la Co-enseñanza



Los indicadores que obtienen mayor logro son: (I) *Asegurar que cada co-educador enseñe durante una clase*, lo cual se posibilita mediante el apartado de organización y roles de la clase, facilitando tener claridad de cuál será la función de cada profesora disminuyendo los momentos de rol pasivo. Asimismo, se visualiza un progreso en el indicador (II) *Compartir la tarea de qué y cómo enseñar*, ya que la agenda permitía definir claramente qué elementos de la enseñanza debían ser abordados de manera conjunta, considerando los objetivos, así como las adecuaciones.

En el segundo objetivo “Describir los aportes en la dimensión de planificación de la co-enseñanza generados a partir de la aplicación de la agenda Co-plan”, según la percepción de la profesora de aula regular (PAR) y profesora de educación diferencial (PED), la Figura 3 presenta la sistematización de categorías y códigos que son un aporte en la planificación de la co-enseñanza, en la que las participantes destacan tres elementos fundamentales: la organización, la valoración profesional y la colaboración.

Figura 3
Aportes de la agenda Co-plan a la planificación co-enseñanza



Organización como factor clave de la colaboración

A partir de las respuestas se visualiza que la agenda favoreció concretar acciones para llevar a cabo un proceso sistemático, reconociendo la agenda Co-plan como una estrategia que favorece la colaboración, dado que ofrece una ruta de trabajo que articula la distribución de roles, la organización del tiempo y la toma de decisiones.

Yo he podido darme cuenta de que la agenda ha venido a ser la ruta de trabajo que antes no teníamos. Si bien, antes realizábamos acciones durante las coordinaciones obviamente, pero cada coordinación tenía una estructura diferente, se hablaban diferentes temas, quedaban puntos afuera (PED, 2:51, 2021).

La distribución de roles permite que cada profesora tenga claridad sobre qué función cumplirá en los distintos momentos de distribución de la clase, “Tiene toda una estructura que nos va diciendo, en el inicio, desarrollo, cierre, lo que tenemos que hacer, cómo nos vamos a dividir, quién habla, quién toma una cosa, quién toma la otra y todo eso ha facilitado” (PAR, 1:4, 2021).

A su vez, se identifica que la aplicación de la agenda Co-plan propició en todas las sesiones de co-planificación la optimización de los tiempos de trabajo, pues ordena la reunión considerando los elementos que permiten una adecuada organización: “sirve como guía, al final es como una forma de tomar simples cosas, porque no es larga de hacer, tampoco nos toma un largo tiempo de construirla y nos permite, a las dos, ordenarnos” (PAR, 1:14, 2021). Esto se ve ligado a su estructura y la incorporación de elementos que son fundamentales para una posterior ejecución de la co-enseñanza, siendo fáciles de aplicar. De acuerdo a lo anterior,

la agenda Co-plan facilita la toma de decisiones, considerando la opinión de ambas profesoras, “logrando acuerdos respecto al qué, cómo y para qué evaluar” (Diario reflexivo, PD, 8:2, 2021).

Alcanzando la valoración profesional de la educadora diferencial

Lograr organizar la planificación de la co-enseñanza genera la valoración del rol de la educadora diferencial, quien deja de ser considerada una asistente de aula. Respecto a esto, la profesora de aula regular aprecia la oportunidad de ser dos en el aula sin establecer mayores diferencias jerárquicas entre ambas sino que, visualizándose como un complemento en la enseñanza trata “de que siempre seamos dos profesionales a cargo de lo que se está realizando en la sala de clases, no... no ver al educador como un asistente, si el educador es un profesor más en la sala” (PAR, 1:26, 2021). De igual manera, la educadora diferencial considera que tener claridad sobre qué, cuándo y cómo actuar en el aula robustece el rol profesional: “me sentí una profesora por igual durante la clase, teniendo la misma cantidad de oportunidades con la profesora de aula para intervenir en la clase, dando cuenta cada una el rol y aporte que podía realizar” (PED, 7:2, 2021).

Dicha validación del rol de educadora diferencial, causa emociones positivas como felicidad, tranquilidad, lo que aporta mayor confianza y seguridad para poder desempeñar el rol, desarrollar ideas y trabajar colaborativamente: “cada vez me siento más tranquila al momento de realizar co-enseñanza con cada una de mis colegas” (PED 9:7, 2021).

A su vez, en la aplicación de la agenda se valoró positivamente el reconocimiento del trabajo de la profesora de aula regular, identificando acciones realizadas durante las clases que beneficiaron a los estudiantes desde los valores inclusivos. Desde la perspectiva de la profesora de aula regular, es una práctica beneficiosa y poco común, “es positivo, mira, a uno en este trabajo le cuesta mucho reconocer el trabajo de la otra persona y dejar un comentario bueno. Es muy bueno” (PAR 1:10, 2021).

La colaboración requiere diálogo permanente

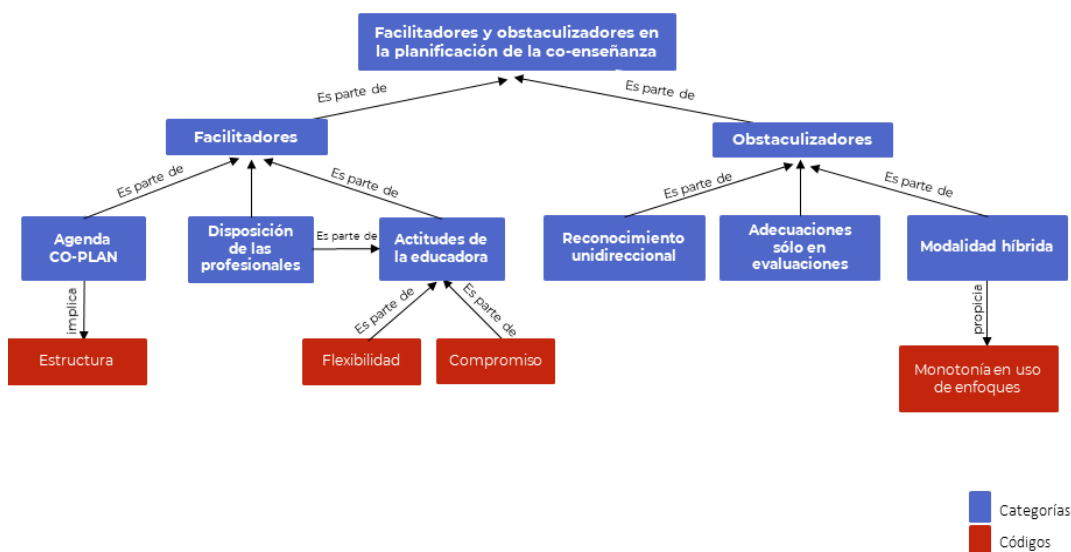
Dentro de los aportes se demuestra que propiciar instancias de diálogo permanente entre ambas profesionales, teniendo claridad sobre los diferentes puntos que conforman la enseñanza sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, se transforma en un elemento determinante para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjunta respecto a toda la estrategia de co-enseñanza. Es así como las reuniones se van transformando en un espacio de intercambio y complementariedad entre profesoras, y fortalece la confianza respecto al trabajo en equipo: “Ambas tuvimos muchas oportunidades para dar a conocer nuestras opiniones sobre los objetivos y actividades, fuimos percibiendo una confianza mutua lo que transformó aquel espacio en una enriquecedora conversación” (PED 3:3, 2021).

De la misma manera, se visualiza que el diálogo permite construir espacios de reflexión respecto al trabajo colaborativo realizado semana a semana, identificando fortalezas y debilidades en el proceso: “se realiza la coordinación semanal comenzando con una reflexión sobre la implementación anterior, lo cual develó la necesidad de potenciar la participación de ambos grupos de estudiantes a través de la distribución de roles entre nosotras” (PED 6:8, 2021).

En el tercer objetivo “Identificar facilitadores y obstaculizadores en el proceso de planificación de la co-enseñanza”, según la percepción de la profesora de aula regular (PAR) y profesora de educación diferencial (PED), la Figura 4 presenta la sistematización de categorías y códigos que son considerados como facilitadores y obstaculizadores por las participantes. Respecto a los facilitadores, se identifican tres elementos significativos: agenda Co-plan, disposición de las profesionales y actitudes de la educadora.

Figura 4

Facilitadores y obstaculizadores en la planificación co-enseñanza.



Facilitadores para la planificación de la co-enseñanza

Desde la perspectiva de las participantes, se considera como facilitador el uso de la agenda Co-plan, lo cual posibilitó tener claridad sobre el qué y cómo planificar conjuntamente, para luego implementar dicha planificación en el aula de clases.

Tiene toda una estructura que nos va diciendo, en el inicio, en el desarrollo, en el cierre de lo que tenemos que hacer, cómo nos vamos a dividir, quien habla, quien toma una cosa, quien toma la otra, todo eso ha facilitado la estructura de la agenda (PAR 1:4, 2021).

Desde lo actitudinal se observa, en primer lugar, que la disposición de la profesora optimiza el proceso de la co-enseñanza, demostrando interés constante por la aplicación de la agenda aún al terminar el periodo de tiempo establecido correspondiente a la investigación, “considero la disposición de la profesora de aula por querer aplicarla, incluso aunque ya terminó la seguimos aplicando porque fue provechoso tanto para ella como para mí” (PED 2:48, 2021).

Como tercer facilitador, se identifican la flexibilidad de la educadora diferencial ante los cambios o situaciones imprevistas:

A pesar de tener que omitir el inicio de la primera clase debido a las fallas técnicas, lo cual podría haberme angustiado, sentí la confianza para seguir con la otra parte de la clase,

cumpliendo con aquello que habíamos establecido previamente (PED 7:4, 2021)

Esto lleva consigo la confianza en su propio trabajo para poder reaccionar flexiblemente frente a algo inesperado, y que posiblemente le pueda causar angustia o frustración “destaco la capacidad de adaptación frente a los cambios e inconvenientes” (PED 7:5, 2021).

Obstaculizadores en la planificación de la co-enseñanza

La Figura 5, también muestra la sistematización de categorías y códigos que son reconocidos como obstaculizadores en la planificación de la co-enseñanza, donde emergen tres categorías: reconocimiento unidireccional, adecuaciones sólo en evaluaciones, y modalidad híbrida de enseñanza.

Tal como se mencionaba en los aportes de la agenda al diseño de la co-enseñanza, se generó una instancia de reconocimiento al trabajo de la profesora. Esta situación se transformó en un aspecto a mejorar dado que ambas profesoras coinciden que debería ser un aspecto recíproco, considerando los beneficios que esto trae al propio ejercicio: “Me gustaría incluir como la reversa de esto, o sea tú destacas el trabajo del profesor, pero tal vez sería importante destacar de manera recíproca el trabajo de la educadora o del educador dentro de la sala de clases” (PAR 1:11, 2021).

Otro obstaculizador es el desconocimiento de las adecuaciones curriculares por parte de la profesora, respecto de cómo y para qué realizarlas, debido a que considera que son necesarias solo con estudiantes que presentan necesidades de aprendizaje significativas: “Es el que menos hemos trabajado en realidad y es porque tampoco tenemos estudiantes que quizás necesiten una adecuación tan profunda, pero si tuviéramos a alguien yo creo que sería mucho más provechoso” (PAR 1:8, 2021).

Por último, un obstaculizador emerge desde la modalidad de enseñanza híbrida a partir del contexto de pandemia, el cuál limitó la efectividad y aplicación de ciertos elementos que componen la co-enseñanza, tal como lo son los enfoques de co-enseñanza. En la práctica, la selección de estos elementos fue monótona y es considerado como uno de los elementos menos aprovechados en la estructura de la agenda.

Yo creo que no lo aprovechamos tanto, es un apartado muy enriquecedor, pero no lo aprovechamos tanto porque igual al comenzar en esta nueva modalidad híbrida siempre teníamos un enfoque fijo, que era el de complementario o grupos simultáneos, yo a cargo de Zoom y ella a cargo de los presenciales (PED 2:53, 2021).

No obstante, se considera como un elemento enriquecedor que debe ser potenciado al volver a una modalidad de enseñanza presencial, teniendo mayores oportunidades para fluir en un espacio de trabajo.

Yo creo que sí, pero en esta modalidad en la que estamos igual es más complicado porque hay cosas que no podemos hacer en esta modalidad híbrida. Pero yo creo que en una modalidad normal igual la deberíamos de tener, hubiese sido mucho más provechosa (PAR 1:17, 2021).

Discusión

Desde los aportes se observa, en primer lugar, que a través de la implementación de la agenda Co-plan para la planificación de la co-enseñanza mejoran los porcentajes de logro de todas las dimensiones que conforman este proceso. Esto concuerda con lo planteado por Villa et al. (2008) pues las prácticas de co-enseñanza se ven fortalecidas a partir de la dimensión de planificación, ya que sin ésta el resto de las acciones se realizan de manera improvisada y aislada entre profesionales. A su vez, Pratt et al. (2017) coinciden con que la planificación favorece la colaboración, ejecución y reflexión de ambos profesionales.

En segundo lugar, la aplicación de la agenda favoreció la coordinación entre profesionales, ya que permitió tener una ruta clara de trabajo para cada reunión, coincidiendo con Pratt et al. (2017) quienes plantean que el éxito de la co-enseñanza radica en establecer rutinas. De esta forma, ambos participantes tienen claridad sobre los puntos que se deben considerar para la planificación colaborativa de una clase incluyendo la perspectiva de ambos profesionales, lo que posibilita tomar decisiones de manera conjunta (Villa et al., 2008).

En tercer lugar, la organización propició la optimización de los tiempos de trabajo conjunto, ya que en la medida que se logró estructurar el espacio de colaboración, este se fue haciendo cada vez más claro, rápido, efectivo y necesario; lo que viene a ser una respuesta a lo planteado por Arriagada et al. (2021) quienes señalan que el tiempo para planificar es un obstaculizador que emerge de manera frecuente al hablar de co-enseñanza. Así, con esta investigación se logra demostrar que esto se genera por el desconocimiento o improvisación respecto a los temas por tratar en cada reunión, aspecto que incide en que el trabajo colaborativo no sea visto como necesario.

En cuarto lugar, la implementación de la agenda se transforma en una oportunidad para cambiar la visión que se tenía sobre el rol profesional de los educadores diferenciales, el cual se caracterizaba por ser difuso respecto de las funciones y objetivos de su presencia en el aula, y con esto se logra fortalecer el trabajo conjunto con los profesores de aula regular. Figueroa et al. (2020) plantean que el trabajo entre profesionales es escasamente colaborativo y principalmente liderado por los profesores de asignatura, visualizando a los educadores diferenciales como un recurso de apoyo para ellos y no precisamente para los estudiantes. En este caso, el definir el rol de ambos profesionales dentro del trabajo colaborativo permite que participen equitativamente en todo el proceso de co-enseñanza, alcanzando así uno de sus objetivos, el cual es construir espacios de diálogo que permitan utilizar los recursos y talentos de cada profesional (Rodríguez, 2014).

En quinto lugar, de esta investigación se desprende la importancia del reconocimiento del trabajo entre co-educadores, dirigido a potenciar las buenas prácticas inclusivas en el aula. El reconocimiento es una tarea central que tienen las comunidades educativas para construir una cultura escolar que reflexione constantemente y reconozca aquellas prácticas que favorecen el progreso hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2015). Asimismo, se visualiza la necesidad de descubrirse entre profesionales para mejorar la gestión del aula y la convivencia en la diversidad (Cotrina et al., 2017).

En esta investigación respecto de la planificación de la co-enseñanza, se observa que la disposición y las actitudes de los profesionales hacia el trabajo conjunto son elementos que inciden favorablemente en cómo se concreta el trabajo colaborativo y se vuelven positivas cuando se comprende el objetivo y los beneficios que trae consigo la aplicación de la estrategia de co-enseñanza. Esto coincide con lo planteado por Krichesky y Murillo (2018), quien señala que es necesario que, al momento de trabajar colaborativamente, los implicados desarrollen ciertas habilidades que garanticen una labor armoniosa, coherente y calmada. Por su parte, Carrillo y García (2021) dejan a la luz que si estos elementos no son considerados, podrían transformarse en una barrera para los procesos inclusivos.

Dentro de los obstaculizadores, la aplicación de la agenda permite visibilizar el escaso conocimiento que existe respecto a qué, cómo y cuándo realizar adecuaciones curriculares, las cuales sólo se aplican en instancias evaluativas focalizándose en los objetivos de aprendizaje, dejando fuera del proceso las adecuaciones que favorecen el acceso al aprendizaje. Esta práctica se contrapone a lo señalado por el MINEDUC (2015) mediante el Decreto 83, que expresa que las adecuaciones curriculares son realizadas con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad durante toda la trayectoria escolar, velando por el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, inclusión, valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa.

A partir de lo anterior, se plantea como desafío desarrollar procesos de formación permanente de ambos profesionales en inclusión, reflexión y compromiso con la educación (Iglesias y Martín, 2020; Maldonado, 2022). En el caso de las educadoras diferenciales, la necesidad es diseñar colaborativamente las adecuaciones incorporando la visión de los profesores de aula regular. Además de lo anterior, es importante que los profesores de aula regular desarrollen saberes vinculados a las adecuaciones curriculares (Rodríguez y Ossa, 2014).

Conclusiones

Con base en la discusión, se concluye que la planificación es un factor clave para el éxito de la co-enseñanza y su fortalecimiento implica lograr un alto nivel de organización entre profesionales. La agenda declara explícitamente los elementos que deben ser considerados y consensuados por el equipo de aula respecto a la enseñanza con el fin de construir, desde la reflexión y colaboración, respuestas educativas para la diversidad.

La planificación colaborativa mediante la agenda, ha permitido transitar desde un rol desdibujado de la educadora diferencial a una mayor valorización y claridad de las funciones. En este sentido, el rol que, en la cotidianidad, se presentaba de manera pasiva y asistencialista para apoyar al profesor de aula regular, se robustece a partir de la organización, comunicación y liderazgo teniendo mayores oportunidades para participar, y así modificar la percepción valorándose profesionalmente el rol del educador diferencial. Se sugiere, por tanto, que antes de iniciar el proceso de co-enseñanza, se incorporen instancias de difusión del rol de la educadora diferencial en la comunidad educativa.

Esta investigación acción, ha permitido visualizar la importancia de la reflexión docente en los procesos de mejora en un marco de educación inclusiva. En este caso, el análisis de la propia práctica ha posibilitado reconocer la importancia de los principios de colaboración, paridad, reciprocidad y la capacidad para reconocerse entre docentes, logrando una interdependencia que no implique competencia, sino que permita la consolidación de un equipo que se moviliza con el objetivo de favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes.

De esta indagación, emerge como desafío generar estrategias de monitoreo y evaluación del trabajo realizado por los equipos de aula, otorgando mayores espacios para la revalorización de la co-enseñanza a través de la reflexión y retroalimentación de las acciones realizadas, teniendo como foco la educación inclusiva, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, para la formación inicial docente, se sugiere analizar de forma crítica las mallas curriculares que hoy constituyen las carreras de pedagogía. Se recomienda incorporar un curso de adecuaciones curriculares, así como promover la práctica temprana de la co-enseñanza entre estudiantes en formación inicial docente, a través de cursos comunes que consideren la colaboración, el diálogo y la reflexión conjunta.

A partir de esta investigación, sería interesante aplicar la agenda Co-plan con otras duplas de co-enseñanza para conocer sus efectos, realizando ajustes en el apartado de reconocimiento, de modo que sea recíproco. Se espera así que cada profesor/a tenga oportunidad de reconocer acciones o actitudes que promuevan los valores inclusivos en el aula. A su vez, se podría indagar respecto a cómo son llevadas a cabo las dimensiones de implementación y reflexión de la co-enseñanza, reconociendo en estas los facilitadores y obstaculizadores en dicha ejecución.

Referencias

- Arriagada, C., Venegas, N., y Calzadilla, O. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de co-enseñanza. *Praxis y Saber*, 12(31), 1-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Carrillo, P., y García, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, (25), 39-61. <https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- 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*, 1(46), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.57-64>
- Duk, C., y Murillo, F.J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., y Yáñez, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley, D., y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational y Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- García, C., Herrera, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XX*, 21(1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Maldonado, C. (2022). ¿Cómo se co-enseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1217>
- Mas, O., Olmos, P., y Sanahuja, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la educación inclusiva de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845: 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*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile. <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-inclusivas.pdf>
- Murawski, W., y Dieker, L. (2013). *Leading the co-teaching dance: Leadership strategies to enhance team outcomes*. Council for Exceptional Children.
- Murawski, W., y Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Núñez, G., Peña, M., González, B., y Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 371-392. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Pratt, S., Imbody, S., Wolf, L., y Patterson, A. (2017). Co-planning in Co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <http://dx.doi.org/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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333>
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Revista estudios pedagógicos*, 2(1), 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

- Rojas, M. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>
- Sagredo, E., Bizama, M., y Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Práctica de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos XLIII*, (2), 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching – Practical tips for facilitating student learning. A multimedia kit for professional development*. Corwin Press.