



## **Identificando barreras y facilitadores de las prácticas docentes de co-enseñanza en una escuela pública de Chile.**

**Carolina Alejandra Ávila Plaza**  
**Universidad de Barcelona**

### **Resumen**

La co-enseñanza es reconocida por diferentes autores (Cook, 2004; Friend *et al.* 2008; Jardí y Siles, 2019) como una estrategia que promueve la atención a la diversidad del alumnado y favorece el desarrollo de una educación inclusiva.

En esta línea, el gobierno de Chile impulsa una serie de normativas que apuntan a la implementación de dicha estrategia en los centros educativos, no obstante, su implementación, no ha estado exenta de dificultades, puesto que en las escuelas prima una cultura balcanizada.

Es por esto, que en nuestro estudio buscamos identificar las principales fortalezas y debilidades que ha presentado la ejecución de la co-enseñanza en un centro público de Chile, utilizando estrategias cuantitativas y cualitativas de análisis de los datos obtenidos y, a partir de allí, plantear acciones de mejora para su ejercicio en el marco de un paradigma colaborativo de enseñanza y acorde a la normativa de inclusión vigente en Chile.

### **Palabras clave:**

Educación inclusiva, atención a la diversidad, co-enseñanza.

### **Objetivos o propósitos:**

---

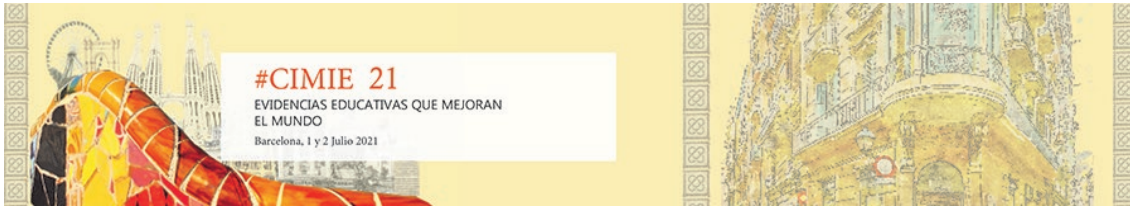
Objetivo general.

Elaborar un diagnóstico que permita identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas que llevan a cabo los y las docentes de la escuela, en relación al ejercicio de la co-enseñanza, como estrategia para atender a la diversidad.

---

Organizado por:





## Marco teórico:

---

La co-enseñanza puede definirse, según Friend *et al.* (2008, citado en Friend 2010) como la asociación de un profesor de educación regular y un maestro de educación especial u otro especialista, que tiene por objetivo impartir instrucción de forma conjunta a un grupo diverso de estudiantes, incluidos aquellos NEE, en un entorno común, de una manera flexible y adecuada a sus necesidades.

Cook (2004), por su parte, señala, que los miembros de equipos de co-enseñanza exitosos, comparten ciertas características, elementos o creencias, que conducen sus prácticas. Entre ellas, se destaca, que los docentes:

1. Son capaces de trabajar de manera efectiva con un par. Dicha relación se refleja en las interacciones de instrucción en clases.
2. Tienen habilidades y conocimientos comunes.
3. Están de acuerdo con participar de la co-enseñanza, es decir, es una práctica voluntaria.
4. Se comunican entre sí, respetan el trabajo del otro y confían en lo que hacen, entablando una relación de igualdad entre ambos.

Desde el punto de vista de Cook (2004), se pueden distinguir seis enfoques de co-enseñanza, basados en la relación o dinámica que se da entre los docentes dentro del aula y las características o necesidades de los estudiantes. Estos son:

1. *Uno enseña y el otro observa.* Uno de los docentes es el que dirige la enseñanza mientras el otro recopila información detallada, previamente acordada por ambos, sobre el comportamiento de los estudiantes, su proceso de aprendizaje, etc. para luego comentarla y utilizarla en la optimización de las prácticas.
2. *Enseñanza por estaciones.* Las actividades y contenidos se distribuyen en dos o tres estaciones. Los estudiantes también se agrupan en dos o tres equipos, los cuales irán rotando en las estaciones. Cada docente quedará a cargo de una estación, la estación que quede sin profesor, estará destinada al trabajo independiente de cada grupo.
3. *Enseñanza paralela.* Se divide al grupo clase en dos, donde cada docente se hace cargo de un grupo, con los mismos recursos y materiales. Con esto se fomenta la participación de los estudiantes y el monitoreo de sus aprendizajes.

---

Organizado por:





4. *Enseñanza alternativa*. Un maestro trabaja con la mayoría de los estudiantes, mientras que el otro docente trabaja con un grupo pequeño para reforzar la enseñanza, profundizar en contenidos, etc. todo esto en función de las necesidades del sub grupo.
5. *Uno enseña y el otro asiste*. Uno de los docentes desarrolla la clase mientras el otro circula por el aula, ofreciendo asistencia a los estudiantes que lo necesitan.
6. *Trabajo en equipo*. Ambos docentes dirigen la clase e imparten el contenido de manera conjunta y colaborativa.

Este último enfoque de co-enseñanza, es el que destacan Jardí y Siles (2019, p. 136), quienes expresan, que es este “el modelo mejor considerado por su grado de mutualidad, igualdad y por la corresponsabilidad de funciones”. Lo que refuerza la idea de implementar la co-enseñanza en las aulas de educación regular.

Friend *et al.* (2010) advierten, que existe una necesidad imperante de que las partes que participan en la co-enseñanza, comprendan que esta, va más allá de ser un simple apoyo en el aula, por lo cual, el profesorado requiere de una preparación profesional acorde y un desarrollo continuo de sus competencias y habilidades para la implementación de la co-enseñanza. Los educadores y educadoras especiales, deben, por su parte, comprender que su rol es esencial para favorecer el aprendizaje en la enseñanza conjunta, por lo cual, es fundamental que se conviertan en compañeros de instrucción y no en apoyos específicos de cierto grupo de estudiantes con necesidades educativas.

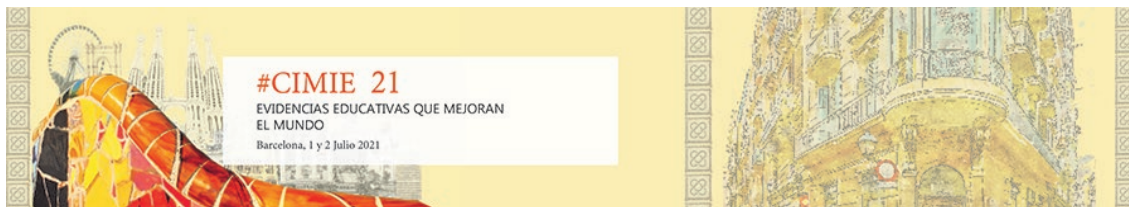
Otro aspecto necesario de destacar, son los beneficios de la co-enseñanza, tanto para los docentes como para los estudiantes, los cuales han sido recogidos en numerosas investigaciones. Por ejemplo, autores como Stuart *et al.* (2006) plantean, que esta favorece la comunicación entre los miembros del equipo, la coordinación entre docentes y la fragmentación del currículum. Además, permite que los estudiantes con dificultades reciban apoyo adicional, esto tanto para los que pertenecen a algún programa de educación especial, como para los que no.

Finalmente, es importante mencionar, que la efectividad de esta estrategia no se basa solo en el hecho de que un equipo directivo quiera proponer a su claustro implementar este modelo de co-enseñanza, sino que además, debe existir la disposición y el convencimiento de parte de los docentes, de que esta es una estrategia que va a reportar beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado y que además, va a favorecer el propio desarrollo

---

Organizado por:





profesional, de lo contrario, sino existe esta adherencia de parte del profesorado, es difícil que se logren resultados favorables.

### **Metodología:**

---

El diagnóstico institucional que presentamos se ha elaborado bajo un enfoque mixto, que implica una recolección y análisis de datos cuantitativos, obtenidos mediante un cuestionario ad hoc dirigido a 37 docentes del centro y un análisis de carácter cualitativo, de información recogida a través de una entrevista semiestructurada a los integrantes del equipo directivo de la escuela

Para organizar y analizar los datos obtenidos, se utilizará la técnica estadística descriptiva.

En el caso de los resultados del cuestionario, se calculará la frecuencia absoluta de cada ítem por medio del programa Excel y en el caso de la entrevista, se analizará utilizando categorías, y se usará el programa NVivo.

### **Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:**

---

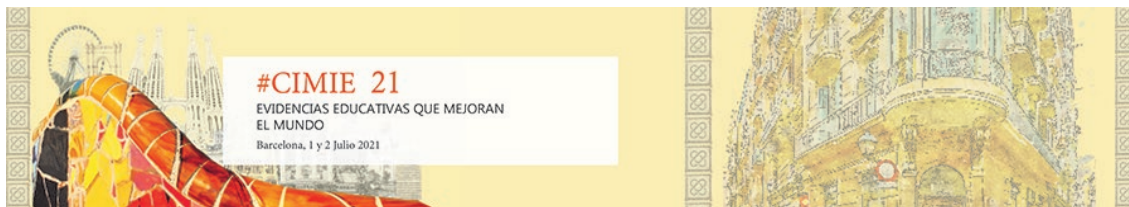
Existe un reconocimiento, por parte del profesorado, respecto a los beneficios que conlleva para el alumnado la estrategia de co-enseñanza, ya que habitualmente señalan, que los estudiantes en general (no solo los que presentan NEE) se sienten más cómodos para interactuar en clases y resolver sus dudas, cuando están los docentes del PIE en el aula. Esto concuerda con la investigación de Cramer *et al.* (2010) sobre el impacto de la co-enseñanza en los estudiantes, donde se menciona que el alumnado se siente a gusto con la presencia de dos profesores(as) dentro del aula.

También se observa que no hay un conocimiento acabado respecto a lo que significa e involucra la co-enseñanza. En su mayoría, tanto docentes como equipo directivo, asocian esta estrategia con las acciones de apoyo que realiza el profesorado del PIE, vinculadas principalmente, con la atención de estudiantes con NEE. Esto probablemente ocurra, porque hay un profundo desconocimiento sobre la perspectiva de trabajo en red, el paradigma colaborativo

---

Organizado por:





y el concepto de inclusión. Esta última idea concuerda con la investigación realizada por Calle (2020) llevada a cabo en tres centros públicos de Chile, cuyos resultados dan cuenta del poco conocimiento en materia de inclusión, que posee en general, el profesorado de las escuelas participantes.

### **Resultados y/o conclusiones:**

---

En general, los resultados de este trabajo, concuerdan con los hallazgos recogidos en las investigaciones de Cramer *et al.* (2010), Rodríguez y Ossa (2014), Urbina *et al.* (2017), Calle (2020) entre otros, que hablan sobre las prácticas que favorecen y obstaculizan el trabajo de la co-enseñanza, como explicamos a continuación.

Como fortaleza se observa una tendencia por parte del profesorado, a reconocer el aporte que hacen los docentes de educación especial, en términos del apoyo que pueden brindar dentro del aula, no solo a estudiantes con NEE sino, además, al resto del alumnado.

Dentro de las principales debilidades, observamos que el equipo directivo no se implica en los aspectos relacionados a la inclusión y más bien, delega esta responsabilidad al equipo PIE. Este mismo hecho, podría dificultar la instalación de políticas institucionales referidas al trabajo en co-enseñanza y al desarrollo de una escuela inclusiva, puesto que la dirección no percibe dichos elementos como temas que deben ser abordados con toda la comunidad educativa.

Una segunda debilidad observada en la escuela y mencionada por autores como Rodríguez y Ossa (2014) y Urbina *et al.* (2017), es el hecho de que las horas de trabajo colaborativo se destinen a otras actividades, ya sea por decisión del propio docente o por decisión del equipo directivo, como, por ejemplo: reunión de tutores con padres y madres, reemplazo de docentes que se encuentran ausentes o enfermos, tramites personales, etc. Este tipo de situaciones impide el uso eficiente del tiempo destinado al trabajo conjunto, dificulta la organización y preparación de la enseñanza y aumenta la práctica improvisada del trabajo en co-enseñanza.

Otra debilidad importante de mencionar, es que existe un trabajo poco articulado, principalmente entre docentes de aula regular de primaria y docentes de educación especial. En dicho trabajo se observa que cada docente asume las responsabilidades, que creen, les

---

Organizado por:







corresponde asumir, donde el profesorado de aula regular es el principal protagonista en todas las acciones vinculadas al proceso de enseñanza (planificación, evaluación, análisis de resultados, etc.) y el docente de educación especial pasa a tener un rol secundario, de apoyo al estudiantado, mas que de co-educador. Esto coincide con lo que plantean Rodríguez y Ossa (2014), quienes señalan en su investigación que los docentes de educación especial, tienen un rol predominantemente secundario en aspectos como la planificación, las estrategias para el manejo de la conducta, la evaluación de aprendizajes y la elección de recursos didácticos.

Si bien la normativa estimula la co-enseñanza, en la práctica, existen una serie de barreras propias del trabajo tradicional que realizan las escuelas desde un paradigma integrador, que podrían dificultar la instalación de prácticas colaborativas. No obstante, también se observan facilitadores que vislumbran el enorme potencial que posee la comunidad educativa para implementar estrategias que favorezcan la inclusión del alumnado.

### **Contribuciones y significación científica de este trabajo:**

---

Dentro de las contribuciones de este trabajo, se desacatan los aportes que pueda hacer en términos de optimización de los recursos existentes a nivel escuela, ya que actualmente disponemos de una serie de recursos humanos dentro de la institución con los cuales se puede realizar trabajo conjunto, como por ejemplo profesionales de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. y así poder favorecer la atención a la diversidad del alumnado.

Además, a partir de este trabajo se podría generar una propuesta a nivel comunal para detectar favorecedores y obstaculizadores presentes en la implementación de la co-enseñanza y con ello establecer políticas locales que disminuyan dichos obstaculizadores y favorezcan la atención a la diversidad del alumnado y con ello fortalezcan el desarrollo de escuelas más inclusivas en nuestra comunidad.

### **Bibliografía:**

---

Calle, J. (2020). *Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de los*

---

Organizado por:





*factores que facilitan y/o dificultan a las escuelas básicas del país la puesta en marcha en las nuevas normativas de inclusión.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona.

Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. Recuperado de

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912017.pdf>

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y 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>

Jardí, A. y Siles, B. (2016). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas y B. Siles (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 131-167). Graó.

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.

Stuart, S., Connor, M., Cady, K. y Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: a collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12-23.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ847473>

---

Organizado por:





Urbina, C., Basualto, P., Durán C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

---

Organizado por:

