

Práctica docente del equipo de aula para la atención a la diversidad del estudiantado. La coenseñanza como una herramienta para la educación inclusiva en NB1

Teaching Practice of the Classroom Team that Attends the Diversity of Students within a Class. Co-Teaching as a Tool for Inclusive Education in NB1 Level

Victoria Allendes Orellana*
Carolina Ibarra Cuadra*

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo general analizar la coenseñanza en la práctica docente de un equipo de aula como una herramienta inclusiva para la atención a la diversidad del estudiantado del NB1 en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto. Esta investigación se llevó a cabo como un estudio de caso, fundado en la metodología del enfoque cualitativo, y pretende presentar los aciertos que puedan contribuir de forma positiva al proceso de enseñanza; asimismo, se quiere indagar en esta nueva y efectiva estrategia educativa que representa un aporte para la educación inclusiva. Como se mencionó anteriormente, la investigación se diseña bajo el enfoque cualitativo y es de carácter descriptivo e interpretativo. Para lograr dar conformidad a la investigación, se emplearon técnicas de recogida de datos, como la entrevista semiestructurada, con el propósito de profundizar en el fenómeno en estudio, además de un registro de observación para abordar e interpretar el contexto en el que se desarrolla la investigación. Los resultados se presentarán a través de categorías y subcategorías, con el fin de aportar una lectura organizada y clara para el

* Licenciadas en Educación. Profesoras de Educación Diferencial con mención en Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) e Inclusión Educativa. Facultad de Educación, Escuela de Educación Diferencial, Universidad de Las Américas.

lector. Finalmente, se establecerán las conclusiones, recopiladas mediante técnicas e instrumentos acordes a esta investigación, para entregar al lector información relevante del proceso.

Palabras claves: coenseñanza, educación inclusiva, diversidad del estudiantado, equipo de aula.

Abstract**

The general objective of the following research is to analyse the co-teaching process made by the classroom support team during its teaching practice as an inclusive tool that assists the diversity of students in level NBI at Luis Matte Larraín school, located in Puente Alto. The importance of this investigation is build up on a case study, which is settled down over the qualitative approach methodology, which pretends to give the guidelines that may positively contribute to the learning teaching process. This study has been opened to the possibility of exploring about this new and effective educational strategy that leads through an inclusive education in a concrete manner. As it has been mentioned, this research is designed under the qualitative approach and it has an interpretative and descriptive characteristic. In order to accomplish the investigation, different data collection techniques were used, such as semi structured interview, wich was used with the purpose of deepening the understanding of the phenomenon under study. In addition, the observation register was used to address and interpret the context in which the research is carried out. The results of the investigation will be reflected through categories and subcategories, which are constituted with the purpose of contributing towards an organised and clear reading for the reader. Finally, the conclusions will be established, compiled through techniques and instruments according to this research, to provide the reader with relevant information of the process.

Key words: co-teaching, inclusive education, diversity of students and classroom support team.

1 Introducción

Este artículo se origina en una tesis de licenciatura defendida en diciembre de 2016 en la sede Santiago Centro de la Universidad de Las Américas. Mediante la información y el análisis de los datos obtenidos de diversas fuentes, se demostró la importancia de la coenseñanza realizada por el equipo de aula en su práctica docente como una herramienta inclusiva para la atención a la diversidad del estudiantado del NBI en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto. En este breve resumen se mostrarán los aciertos más relevantes de la investigación, y se destacará la coenseñanza como una metodología innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se establece que la estrategia de la coenseñanza puede utilizarse en los diferentes contextos y niveles es-

** Traducción realizada por Paulina García, profesora de Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, como colaboración con los propósitos y fines de esta investigación.

colares, lo que la hace replicable como una experiencia exitosa a lo largo de la vida académica, pues promueve la educación inclusiva y se enfoca en dar atención a la diversidad del estudiantado; se resalta también su carácter innovador, ya que al ser ejecutada por los equipos de aula se pone de manifiesto el aporte de los diferentes profesionales, lo que hace que la dinámica de la clase sea mucho más beneficiosa para los estudiantes del NBI.

2 Objetivos de investigación

2.1 Objetivo general

Analizar la coenseñanza realizada por el equipo de aula en su práctica docente como una herramienta inclusiva para la atención a la diversidad del estudiantado de NBI en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.

2.2 Objetivos específicos

1. Conocer el trabajo del equipo de aula para la realización de los cuatro elementos básicos de la coenseñanza en el NBI en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.
2. Identificar los procesos cooperativos que realiza el equipo de aula durante las horas de trabajo colaborativo para organizar la coenseñanza para NBI en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.
3. Identificar los enfoques de la coenseñanza utilizados por el equipo de aula en su práctica docente durante la clase en NBI en la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.

3 Marco teórico

3.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva proporciona una sólida base para garantizar la igualdad de oportunidades al estudiantado, por lo que, en primera instancia, es en la escuela donde los estudiantes deben encontrar la superación tanto de las barreras como de las exclusiones a las que se enfrentan. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, la educación inclusiva “implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; incluso aquellos que presentan discapacidad” (Unesco, 2005: 4).

Por ello, es preciso reconocer los principios de la educación inclusiva propuestos por Blanco (2014): cla-

ses que acogen a la diversidad; currículum más amplio; enseñanza y aprendizaje interactivo; apoyo para el profesorado; y participación de los padres y madres. Se espera que, en la educación inclusiva, estos principios se desarrollen en armonía.

3.2 Diversidad del estudiantado

El término *diversidad*, según la Real Academia Española (2016), significa ‘variedad’, ‘diseñanza’, ‘diferencia’. Los docentes deben tener en consideración la diversidad del estudiantado y la realidad en que se encuentran insertos, para así dar respuesta a sus diferencias culturales, lingüísticas, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizajes, entre otras. El *estilo de aprendizaje*, según Gómez (2004), “se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender”. Además, se agrega que, según De la Prada (2002), las diferencias socioeconómicas y culturales, el nivel de educación de los padres y un mayor nivel de comunicación social y cultural entre padres e hijos están asociados con un mejor rendimiento de los estudiantes.

3.3 Equipo de aula

En el capítulo tres de las orientaciones técnicas para los PIE (2013) se establecen las orientaciones para el trabajo colaborativo y la coenseñanza de las cuales se desprende la constitución del equipo de aula.

“Se define como *equipo de aula* a un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula. El equipo de aula está conformado por los profesores de aula regular respectivos, profesores especialistas, y los profesionales asistentes de la educación” (Mineduc, 2013: 40).

Cada uno de los integrantes del equipo de aula tiene funciones y roles que se deben establecer en las labores de planificación. Según las Orientaciones Técnicas para PIE (2013), los componentes del trabajo del equipo de aula que pretenden mejorar los procesos de calidad de la enseñanza son: complementariedad, coordinación, comunicación, confianza, compromiso y cohesión social.

3.4 La coenseñanza como estrategia inclusiva

Se hace referencia a la coenseñanza como una estrategia inclusiva debido a que busca atender a la diversidad del estudiantado mediante el trabajo colaborativo del equipo de aula.

“Esto requiere la combinación de competencias de enseñanza entre docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras que el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos” (Murawski, en Rodríguez, 2014: 305).

Según Cook y Friend (2004), el equipo de aula en la coenseñanza, además de ser dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar, deben ser profesores certificados.

“Two (or more) educators or other certified staff, contract to share instructional responsibility, for a single group of students, primarily in a single classroom or workspace, for specific content (objectives), with mutual ownership, pooled resources, and joint accountability, and although each individual’s level of participation may vary” (Cook & Friend, 2004: 5)¹.

En relación con las definiciones de coenseñanza de los autores anteriormente expuestos, se puede decir que la coenseñanza es beneficiosa para los estudiantes debido a que ellos aprenden con diferentes metodologías de enseñanza, ideas y puntos de vistas, y no se limitan a una sola forma de enseñar que posiblemente no abarca las necesidades educativas de todos. En la coenseñanza existen diversos elementos y procesos en los que el equipo de aula se basa para poder hacer un buen trabajo en conjunto: compartir la idea (creencia), demostrar paridad y distribuir las funciones de liderazgo. Para que se logre un buen trabajo en equipo y se presenten resultados positivos, los elementos de la coenseñanza están estrechamente ligados con los procesos² cooperativos de este; en él, los procesos son un conjunto de actividades planificadas que implican la participación de personas y materiales para conseguir un objetivo. Según las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013) y aportes del Dr. Richard A. Villa (2004), existen cinco elementos que facilitan los procesos cooperativos: interacciones cara a cara; interdependencia positiva; habilidades interpersonales; evaluación del progreso, y responsabilidad individual.

¹ Traducción realizada por Israel Araneda, profesor de Inglés (U. Autónoma de Chile), en colaboración con los propósitos y fines de esta investigación: “Dos (o más) docentes u otro miembro certificado del personal trabajan en conjunto para compartir la responsabilidad de instrucción, principalmente para un único grupo de estudiantes en una sola aula o espacio de trabajo, de contenidos específicos (objetivos), con la propiedad mutua, recursos comunes, y la responsabilidad conjunta, aunque el nivel de participación de cada individuo pueda variar”.

² ‘Conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial’ (DLE, 2016).

3.5 Enfoques de coenseñanza

Ya nombrados los elementos y procesos de la coenseñanza dentro del equipo de aula, es relevante conocer los enfoques que señalan diversos autores. La coenseñanza se puede implementar de maneras distintas según los enfoques que establezcan los coenseñantes al realizar la clase, los que se relacionan directamente con el grado de aprendizaje y de confianza que exista entre los profesionales. Rodríguez (2014) plantea que existen varios tipos de enfoque de coenseñanza, pero destaca que los docentes, en primer lugar, deben determinar las metas, los contenidos, las tareas y las necesidades del curso y, luego, seleccionar el enfoque de coenseñanza más apropiado para la clase; estos podrían ser: coenseñanza de observación, coenseñanza de apoyo, coenseñanza de grupos simultáneos, coenseñanza de rotación entre grupos, coenseñanza complementaria, coenseñanza en estaciones, coenseñanza alternativa y coenseñanza en equipo. A continuación, se enfatizará en dos enfoques que aportan de manera significativa en el trabajo del equipo de aula dentro de la sala de clases.

“La coenseñanza complementaria consiste en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor, como parafraseo, entrega de ejemplos, construcción de un organizador gráfico, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase” (Rodríguez, 2014: 225).

Un coenseñante realiza la clase y el otro interviene en ocasiones para complementar la instrucción o información que se está entregando, mediante, por ejemplo, el parafraseo, explicaciones o dar ejemplos, para que así los estudiantes tengan diferentes formas de adquirir los conocimientos. Aquí también se hace referencia a la *coenseñanza en equipo*, que Rodríguez (2014) define de la siguiente manera:

“Coenseñanza en equipo: en este enfoque, todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticia de cada profesor. Lo fundamental es que los coeducadores desarrollen simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase. En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, el desarrollo y el cierre (Rodríguez, 2012); sin embargo, es más enriquecedor que en cada momento de la clase los coeducadores puedan alternar los diversos roles, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar una enseñanza alternativa” (Rodríguez, 2014: 225).

En relación con el enfoque de coenseñanza en equipo anteriormente mencionado, Cook y Friend (2004) señalan que en este tipo de coenseñanza se crea una instancia de conversación, y no una toma tiempos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). “In team teaching, both teachers are delivering the same

instruction at the same time. This implies that each speaks freely during large-group instruction and moves among all the students in the class. Instruction becomes a conversation, not turn-taking”³ (Cook y Friend, 2004: 21). Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Cook y Friend (2004), además de señalar a qué se refiere y ejemplificar acciones de la coenseñanza en equipo, indican que la cantidad de horas dedicadas a la planificación para esta instancia es alta; debe haber un trabajo planificado con anterioridad. Además, señalan que este enfoque de coenseñanza se ve afectado más que cualquier otro por los estilos de enseñanza de los estudiantes, ya que es un enfoque de coenseñanza compleja por el nivel de interpersonalidad que compromete a los coenseñantes.

4 Marco metodológico

4.1 Enfoque de la investigación y paradigma

La presente investigación, de tipo cualitativo, está orientada a la recopilación de información para el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo. Tiene por finalidad comprender o interpretar los significados de la vida educativa. Se utilizará la observación directa desde una perspectiva holística, considerando el aula de clases como el ambiente natural de desarrollo de la investigación. Las observadoras (docentes) serán una parte esencial del análisis del proceso, ya que guiarán de manera natural hacia su interpretación final. El proceso, donde radica la verdadera importancia más que en los resultados, entregará las bases para establecer las conclusiones correspondientes. Para esta investigación se ha seleccionado el paradigma cualitativo, pues de esta manera se logrará conocerlo en detalle y caracterizarlo en profundidad. Según Hernández (2014), la investigación cualitativa (o fenómeno cualitativo) puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforma y convierte en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. De acuerdo con esto se establece una relación directa y estrecha entre el investigador y el sujeto de estudio, donde estas investigadoras tendrán un rol esencial en los procesos de observación, recopilación y análisis de los datos obtenidos.

³ Traducción realizada por Israel Araneda, profesor de Inglés (U. Autónoma de Chile), en colaboración con los propósitos y fines de esta investigación: “En la enseñanza en equipo, ambos profesores imparten la misma instrucción al mismo tiempo. Esto implica que cada uno habla libremente durante la instrucción de grupos grandes y se mueve entre todos los estudiantes de la clase. La instrucción se convierte en una conversación, no en una toma de turnos”.

4.2 Fundamentación y descripción del diseño

El estudio de caso se establece como la técnica de investigación adecuada, ya que está basado en el diseño etnográfico. Stake (2005) plantea que un estudio de caso es interesante no porque permite aprender sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque entrega información sobre un caso particular. El interés en el caso es intrínseco, por lo que el trabajo puede llamarse *estudio intrínseco de casos* (Stake, 2005: 16).

Se puede agregar que los estudios de casos entregan una perspectiva mucho más amplia y adecuada para la investigación, ya que facilitan el trabajo del investigador y permiten la descripción pormenorizada del sujeto de estudio. Walker (2016) señala que en la enseñanza, los estudios de caso se han usado como recurso para enseñar a los maestros cómo evolucionan los estudiantes cuando se aplica un sistema de enseñanza o una técnica de estudio específica (Walker, en Muñiz, 2016: 6). Se cree que la coenseñanza es una de estas técnicas y se enfoca en los cambios o en la evolución de los estudiantes chilenos. Al hablar de innovaciones en fenómenos educativos, nos encontramos con nuestro foco de investigación. La coenseñanza, usada como una estrategia de mejoramiento en la calidad de la educación, se ha instalado en nuestro sistema educativo recientemente; por lo tanto, aún se encuentra en proceso de masificación y expansión hacia todos los ámbitos y niveles educativos.

4.3 Escenarios y actores

El escenario de esta investigación es la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto, en la Región Metropolitana, que cuenta con el reconocimiento oficial n.º 4801 desde el año 1981. Su actual directora es la Sra. Loreto Pinillo Dvorkin, quien ha sido la encargada de recibir y validar la presente investigación educativa. De dependencia municipal, la enseñanza se divide entre preescolar y enseñanza básica hasta cuarto medio, y cuenta con jornada escolar completa (JEC). Con respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, este se encuentra dirigido a toda su comunidad educativa y autoridades educacionales, conforme a la propuesta del Ministerio de Educación del año 1996 y en el marco de la Reforma Educacional. En esta investigación, los actores principales se presentan con abreviaturas, y serán identificados tanto en las entrevistas como en el posterior análisis categorial y subcategorial.

4.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

En la etapa de recolección de información, como primera técnica se utilizará la observación de la problemática planteada en la investigación, donde las investigadoras han de tener un tipo de participación intencionada y buscarán conocer en detalle cómo se ejecuta el proceso de coenseñanza.

“Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí” (Bonilla y Rodríguez, en Martínez, 2007, p. 74).

También se utilizará la entrevista semiestructurada como la técnica de recogida de datos más indicada, ya que cumple con el objetivo de enriquecer y complementar la investigación a través de la generación de diálogo.

“La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta, y se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados)” (Hernández, 2014: 403).

Categoría X: XXX				
Subcategoría X: XXXX				
Colaboradores: XXXX				
Colaboradores	Entrevista	Registro de Observación (R.O) ROPC y ROCEAR	Análisis Teórico	Interpretación
-ROCEAR -PED2 -PEGB1 -PEGB2 -AA1 -AA2	Respuestas textuales de los colaboradores de la investigación.	Es obtenida de los Registros de Observación de ROPC y ROCEAR.	En este espacio se pretende fundamentar lo expuesto teóricamente, las respuestas otorgadas por las profesionales entrevistadas y la observación directa obtenida. Dando una respuesta a nivel de las categorías planteadas.	En este apartado se pretende evidenciar si existen elementos coincidentes frente a las respuestas otorgadas por los entrevistados, la fundamentación teórica y el registro de observación. Esto se realizará a nivel de categoría.
Análisis Subcategorial				
Se pretende encontrar elementos coincidentes frente a las respuestas otorgadas por las entrevistadas, cuestionario para padres y registros de observación. Esto se realizará a nivel categorial.				

Recuadro 1: Ejemplo del tipo de triangulación en el análisis de datos.

Una vez terminada la triangulación e interpretación por categoría, se efectuará un análisis por sus respectivas subcategorías.

La entrevista será de gran aporte para esta investigación, puesto que en ella se recopilará información relevante a través de las propias palabras de los colaboradores, es decir, que desde su propia perspectiva entregarán información variada y rica.

5 Análisis de datos

En el siguiente apartado, se analizarán los datos recogidos a través de las entrevistas y los registros de observación. Para este análisis se establecieron previamente categorías y subcategorías, que permitirán luego triangular la información obtenida. Es decir, cada respuesta será argumentada mediante la interpretación categorial y, además, tendrá el sustento teórico establecido en el marco teórico.

5.1 Análisis subcategorial y categorial

5.1.1 Categoría I: Coenseñanza

Análisis subcategorial A: Tipos de coenseñanza en el aula

Se observa que existe una concordancia entre PED₁ y PDE₂ en relación con los conocimientos sobre el concepto de coenseñanza; sin embargo, no existe un dominio de conocimientos teóricos sobre los tipos de coenseñanza en el aula. Las PEGB₁ y PEGB₂ no manejan el concepto y los conocimientos teóricos de coenseñanza; esto se debe a que no existe una preparación o capacitación sobre el tema. No obstante, aquello coincide con lo que las profesionales ejecutan en el aula común, y se puede observar que el tipo de coenseñanza practicada por los profesionales mayoritariamente es la “coenseñanza en equipo”, ya que los coenseñantes desarrollan simultáneamente la clase.

Análisis subcategorial B: Procesos cooperativos

Según sus respuestas, las profesionales PED₁-PED₂, PEGB₁-PEGB₂ concuerdan en que existen horas en la semana destinadas a planificar en la toma de decisiones de planificación y que se hacen efectivas, ya que existe un compromiso por parte de los profesionales para la toma de decisiones respecto de los estudiantes, lo que corrobora lo observado en ROPC. Con relación a las habilidades interpersonales que están establecidas en el marco teórico de la presente investigación, las profesionales PED₁-PED₂, PEGB₁-PEGB₂ y AA₁-AA₂ coinciden en que se les entrega un valor primordial a estas habilidades, y reconocen que es de suma importancia conocer fortalezas y debilidades entre coenseñantes con el fin de realizar retroalimentación entre el equipo.

Análisis subcategorial C: Elementos básicos

En las respuestas entregadas por las profesionales PED₁-PED₂, PEGB₁-PEGB₂ y AA₁-AA₂ se observa que existe una concordancia en relación con los elementos básicos de la coenseñanza. Esto coincide y se correlaciona, ya que las PED₁-PED₂, PEGB₁-PEGB₂ y AA₁-AA₂ logran llevar a cabo de manera conjunta la clase y distribuyen funciones de liderazgo.

Análisis categorial I: Coenseñanza

La coenseñanza es realizada por profesionales de la educación y se lleva a cabo como una modalidad o estrategia del trabajo colaborativo en el aula regular de las escuelas que presentan proyectos de integración escolar. Este sistema se presenta como dinámico, pues se realiza por más de un docente; además, se logra evidenciar la coordinación de los participantes, para lo que debe haber un trabajo conjunto previo, en el que, en primera instancia, las relaciones cara a cara o la interacción sean un aspecto que cobre relevancia en el desarrollo y ejecución de las planificaciones que serán desarrolladas en el aula regular. Este aspecto promueve la práctica docente colectiva y derriba las prácticas individualistas. Por otro lado, se establece la relevancia de los vínculos sociales y profesionales que se van creando al realizar la coenseñanza, lo que genera una cohesión entre los docentes y desarrolla mayores grados de colaboración; así, se superan las barreras hacia la organización del trabajo conjunto.

5.1.2 Categoría II: Equipo de aula

Análisis subcategorial A: Tareas del equipo de aula

Las colaboradoras manifiestan tener claridad sobre las tareas que cada una debe realizar como miembro de cada uno de los equipos de aula. A pesar de ello, por lo general asumen que las tareas las llevan a cabo en conjunto aunque se establezcan ciertas tareas particulares a raíz de la especialidad de cada una. Se destaca que las PED₁ y la PED₂ son las integrantes de los equipos de aula que cuentan con mayores conocimientos teóricos al respecto. A su vez, esto es reconocido por las PEGB₁ y la PEGB₂, quienes se ven beneficiadas con el traspaso de estos conocimientos desde sus pares de Educación Diferencial. Con respecto a la cohesión de equipos, se evidencia claramente una unión de grupo sólida y sostenida dentro del aula, lo que genera las instancias de trabajo armonioso y productivo; esto, sin duda, aparte de crear un ambiente adecuado para llevar a cabo la clase, repercute positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, quienes se sienten apoyados por la totalidad de las profesionales integrantes del equipo de aula.

Análisis subcategorial B: Rol del equipo de aula

Las colaboradoras en su conjunto destacan los roles que desarrollan sus pares y otorgan gran reconocimiento por el trabajo de cada una. Con respecto a la legitimidad de las docentes de Educación Diferencial dentro del aula regular, se evidencia, desde la perspectiva de los estudiantes, que las profesoras antes mencionadas consiguen desarrollar un rol de permanencia y existencia dentro del aula, por lo que los estudiantes confían en que ambas docentes poseen la respuesta que ellos necesitan al momento de realizar sus preguntas o solicitar apoyo. Durante las horas de colaboración, se evidencia una constante autoevaluación y coevaluación por parte de las profesoras que interactúan en los equipos de aula; esto, a su vez, da paso a las reflexiones y acciones que se llevarán a cabo en rigor de las falencias que se hayan detectado. En relación con la atención a la diversidad del estudiantado, las integrantes de los equipos de aula coinciden en que se llevan a cabo

las acciones necesarias para dar atención a la diversidad existente en las aulas regulares y que también se realizan las flexibilizaciones curriculares acordes a las necesidades de los estudiantes.

Análisis categorial II: Equipo de aula

Los equipos de aula se proyectan como verdaderas redes de apoyo profesionales hacia la superación de las barreras que enfrentan los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educacionales. Los profesionales que conforman los equipos de aula cuentan con grandes habilidades, capacidades y competencias, tanto disciplinares como pedagógicas, y contribuyen a través de sus especialidades hacia una verdadera educación inclusiva. Actualmente, los profesionales de la educación se presentan ante un escenario propicio para la conformación y participación de los equipos de aula; esto, potenciado a través de las normativas o decretos con los cuales se sustentan y se regulan las tareas y roles de cada integrante del equipo de aula. Cuando se trabaja en equipo o de manera grupal, las acciones pedagógicas son más efectivas que si se realizaran de manera individual, ya que a través del trabajo colaborativo se optimizan las atenciones o ayudas de tipo pedagógico. El trabajo colaborativo que efectúan estos profesionales es considerado como una estrategia de atención a la diversidad del estudiantado, por lo que podemos establecer que los equipos de aula trabajan por y hacia una verdadera educación inclusiva.

6 Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de esta investigación. En función de esto, se realizó una triangulación de tipo múltiple, la que ha otorgado datos de carácter cualitativo. Se logró establecer el cumplimiento de los objetivos planteados, se corroboraron los supuestos en su totalidad y se logró dar respuesta a la pregunta guía y a las subsidiarias. Hacemos presente, a modo de restablecer el concepto clave para la investigación, que la coenseñanza ha sido definida de la siguiente manera:

“Coenseñar es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. La coenseñanza constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas” (Mineduc, 2013: 44).

Dicho lo anterior, se evidencia y destaca el trabajo sólido y cohesionado que consiguen realizar los equipos de aula observados; además, se establece que la coenseñanza se proyecta como una herramienta estratégica utilizada por estos equipos para conseguir una educación inclusiva y de calidad, la que tiene como principio la valoración de la diversidad del estudiantado como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. En función a las entrevistas realizadas a las profesionales de la educación que participaron como

colaboradoras para el desarrollo de la presente investigación, además de la información destacada a través de los registros de observación, se está en condiciones de decir que el profesorado ejecuta los elementos básicos de la coenseñanza del NBI, los que se encuentran en detalle en el marco teórico que sustenta esta investigación. Cabe señalar que, si bien el trabajo realizado en este aspecto por las docentes de educación general básica carece de conocimiento teórico —el que establece los elementos básicos con los que debe contar el trabajo que realiza el equipo de aula—, de igual forma se lleva a cabo en función de las orientaciones emanadas por las docentes de Educación Diferencial, quienes comparten sus experiencias previas con sus colegas de Educación General Básica. Un ejemplo de ello queda en evidencia en el extracto de la respuesta recibida desde la PEGBI: “Recibir una capacitación en específico de lo que es la coenseñanza, no, nunca, lo que he aprendido de coenseñanza, lo sé porque me lo ha enseñado la PEDI”. Según esta respuesta, se establece que en el ejercicio de la coenseñanza se proyecta en esencia la autogestión y en sí la responsabilidad de lo que se requiere para poder establecer las condiciones mínimas o básicas del correcto desempeño docente y del cual se verán beneficiados los estudiantes. Por lo tanto, se evidencian los aportes teóricos y prácticos que otorgan las profesoras de Educación Diferencial. Sin embargo, aún están pendientes los temas relacionados con las capacitaciones que deben recibir los profesionales que componen los equipos de aula. Dicho lo anterior, se destaca de igual forma la alta cohesión en los equipos de aula; es por ello que se deja una invitación abierta a los diferentes profesionales de la educación que en la actualidad son parte o en el futuro conformen equipos de aula a replicar el trabajo que se realiza en la Escuela Luis Matte Larraín, ya que este se perfila como una experiencia exitosa con respecto a las buenas prácticas en educación inclusiva y promueve a la coenseñanza como una herramienta para la atención a la diversidad del estudiantado. Con respecto al cumplimiento de la normativa actual, que establece la obligatoriedad de las horas establecidas para labores de planificación conjunta, se evidencia que se cumplen a cabalidad, lo que queda estipulado en los libros de registro PIE, las reuniones de codocencia se realizan una vez a la semana; en ellas, los equipos de aula establecen lineamientos en conjunto sobre el desarrollo de la clase, materiales y recursos que utilizarán en complemento a lo expositivo. Si bien estas horas son de planificación, no solamente se destinan para esto, también se utilizan para revisar evaluaciones pendientes, atender apoderados, etc. Por lo que creemos que se hace urgente contar con más horas semanales para las labores de planificación conjunta y que, por cierto, se vele y resguarde; la destinación de este tiempo únicamente para el trabajo indicado.

En consecuencia, se puede decir que la coenseñanza es una estrategia posible de llevar a cabo en diferentes contextos y niveles escolares, puesto que aporta hacia un cambio en la cultura escolar y favorece un sistema de trabajo colaborativo alejando las prácticas individualistas. En otro aspecto, hacemos un llamado, en especial a nuestra casa de estudios, a realizar una revisión y ajuste de las mallas curriculares de la carrera de Pedagogía en Educación Básica para dar mayor realce al trabajo colaborativo y la codocencia. Finalmente, se extiende la invitación a nuevas investigaciones que vengan a profundizar la presente, las que resulten ser complemento y logren otorgar nuevas perspectivas que, tal vez en esta instancia, hayan quedado ausentes.

Referencias bibliográficas

- DE LA PRADA, M. (2002). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Revista de Educación, Vol.329, 56.
- HERNÁNDEZ, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición, p.p7-397-398-403-415. México D.F. D.F: M_cCraw- Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- BLANCO, R. (2004). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. 3rd ed. Madrid: Alianza Psicología, p.416.
- MARTÍNEZ, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. (Tesis doctoral). Institución Universitaria Los Libertadores, Cali, Colombia, p. 403.
- MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas para los Programas de Integración Escolar PIE*. Santiago: División de Educación General Unidad de Educación Especial, pp.40-46.
- RODRÍGUEZ, F. (2014). *La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015. Chile, pp.305, 225.
- STAKE.R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. 4ta edición. Madrid, España: Morata, S.L, p.16.
- UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. Francia, Paris, p.4.

Referencias web

- COOK, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Consultado el 25 de Septiembre del 2016. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- GÓMEZ, L. (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. 1st ed. [ebook] Gobierno de la República, p.4. Disponible en: <https://view.publitas.com/p222-1415/manua-de-estilos-de-aprendizaje-2004/page/2-3> [Acceso: 25 sep 2016].
- MUÑIZ (2016). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Recuperado el 28 del 10 del 2016 de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- UNESCO, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Consultado el 20 de Septiembre del 2016. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- VILLA, R. (2004). What Is Co-Teaching? Volumen” (N°1). https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/6847_villa_ch_1.pdf