

La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión

Co-teaching, a strategy for educational improvement and inclusion

Felipe Rodríguez*

Recibido: 28-06-2014 - Aceptado: 05-08-2014

Resumen

La co-enseñanza es una estrategia educativa recientemente adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, que implica considerables transformaciones en el trabajo docente. Por ello, se presenta una reseña teórica en donde se analiza su origen conceptual, principales características, beneficios, enfoques, su relación con la gestión curricular y los factores que influyen en su desarrollo. Además, se entrega una propuesta de implementación basada en el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998), orientando la co-enseñanza hacia la mejoría de los aprendizajes y la inclusión, junto con algunas herramientas prácticas para facilitar su implementación.

Palabras clave: Co-enseñanza. Trabajo colaborativo. Educación inclusiva. Trabajo docente. Mejoramiento educativo.

Abstract

The strategy of co-teaching has been recently incorporated to Educational Integration Programs in Chile, which involves considerable changes in the teaching work. This paper presents a theoretical revision, analyzing its conceptual origin, fundamental characteristics, benefices, approaches, its relationship with the curriculum management and its influential elements. It also presents an implementation proposal based in the operational alignment model of Donoso (1998), to lead co-teaching for learning improvement and educational inclusion, with some practice tools for facilitate the implementation.

Keywords: Co-teaching. Collaborative work. Inclusive education. Teaching work. Educational improvement.

* Profesor de Historia y Geografía y Profesor de Educación Especial. Magíster en Educación, mención Gestión Curricular de la Universidad del Bío-Bío. Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar y Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ferodriguez85@gmail.com

1. Introducción

Una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar es la práctica del trabajo colaborativo en los equipos multidisciplinarios de los establecimientos educacionales. Se señala que deben formarse equipos de aula compuestos por diversos profesionales para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Estos equipos pueden estar formados por el profesor de educación regular, el educador diferencial, psicopedagogo, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo), técnicos asistentes, intérpretes de lengua de señas e incluso padres, madres y alumnos tutores. En particular, se plantea la práctica de co-enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009 y 2012).

Esta política implica una serie de transformaciones y exigencias tanto a la organización escolar como al trabajo de los docentes. Una investigación evidencia la existencia de considerables barreras organizacionales, culturales y sociales para su puesta en práctica (Rodríguez, 2012). A raíz de esto se plantea esta reseña con el objetivo de aclarar el concepto de co-enseñanza, profundizar en sus características y entregar algunas propuestas para su ejecución.

2. El concepto de co-enseñanza

La co-enseñanza se enmarca dentro de una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales, que pueden ser reunidas en tres grandes categorías (Cardona, 2006; Vance, 2008).

1. Los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica. Por ejemplo, el profesor de educación especial actúa como consultor para el profesor regular en áreas específicas de la adaptación curricular.
2. Los modelos colaborativos, también llamados modelos de entrenamiento, surgieron como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas. Dentro de esta categoría encontramos el modelo de asesoramiento colaborativo planteado por Sánchez (2000).
3. La co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Stainback y Stainback, 1999).

El origen del término co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*) se explica como una acotación del término enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*) (Beamish, Bryer y Davies, 2006; Murawski y Swanson, 2001). Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando

ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008). Además, se vincula íntimamente con los momentos de la gestión curricular, ya que la “co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p. 40). También favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, al punto que se ha dicho que la co-enseñanza es aprender en la práctica (Tobin y Roth, 2005), pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (Beamish, Bryer y Davies, 2006).

Independientemente de la forma en que se concrete la co-enseñanza, los siguientes elementos constituyen los componentes fundamentales para su aplicación (Villa et al., 2008):

1. Coordinar el trabajo para lograr metas comunes.
2. Compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia.
3. Demostrar paridad al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dador y receptor de conocimientos y habilidades.
4. Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
5. Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual.
6. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen (Graden y Bauer, 1999).

3. Beneficios de la co-enseñanza

Entre las razones para desarrollar la co-enseñanza se han indicado el enfrentamiento de problemas como la deserción escolar, la inasistencia a clases, la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículum y la entrega de apoyos a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006).

Respecto a la evidencia empírica, numerosas investigaciones han recogido los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes.

Se ha evidenciado un positivo impacto de la co-enseñanza para los estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias

no lograrían, mientras que los segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010).

También se ha encontrado que los profesores que practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos. Junto con ello se utilizaban evaluaciones diferenciadas para tener una valoración más auténtica del proceso de aprendizaje (Cramer et al., 2010).

Otros beneficios de la co-enseñanza encontrados en los estudiantes son la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. También la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes. Además, la co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (Villa et al., 2008).

En el contexto de la educación universitaria, Bekerman y Dankner (2010) evidenciaron una visión positiva de los alumnos respecto a la solvencia y coherencia de los co-educadores. La complementación entre los estilos de enseñanza de los docentes otorgó dobles oportunidades de aprendizaje para los alumnos, percibiéndose un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas.

4. Co-enseñanza y gestión del currículum

La co-enseñanza se vincula estrechamente con la gestión del currículum. Para operacionalizar esta relación se proponen las siguientes dimensiones y subdimensiones (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la co-enseñanza en la gestión curricular, basadas en la investigación de Rodríguez (2012).

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos.
Didáctica de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Estrategias didácticas utilizadas. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza.

4.1. Dimensión planificación de la enseñanza

Esta dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Es muy importante que al iniciar se definan con claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Estos aspectos han sido precisamente unas de las grandes debilidades encontradas en Chile (Rodríguez, 2012). Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008).

Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, se recomienda utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).

4.2 Dimensión didáctica de aula

Corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular. Murawski y Dieker (2004) recomiendan organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Por parte del Ministerio de Educación se ha recomendado la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje para lograr esta diversificación (MINEDUC, 2012).

En cuanto a la comunicación entre los docentes, Murawski y Dieker (2004) recomiendan el uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuándo es tiempo de pasar, cuándo se debe dar más tiempo, cuándo un profesor necesita atender una emergencia y cuándo se requiere algún instrumento o apoyo. También discutir sobre cómo se está llevando a cabo la clase y determinar qué cambios deben realizarse. Por último, indican que se debe mantener una agenda para cada clase, con las metas y habilidades que se trabajarán.

Un aspecto crucial es tener acuerdo y claridad respecto a las normas de conducta y ser congruente en su aplicación. También se ha recomendado pedir la ayuda de un mentor o asesor para observar la clase y entregar retroalimentación (Villa et al., 2008).

4.3. Dimensión evaluación

Corresponde tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza en

el equipo, para lo cual más adelante se entregan algunas herramientas. Murawski y Dieker (2004) recomiendan considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con y sin discapacidad, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. En forma adicional al producto final, puede idearse una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo. También recomiendan diseñar un menú de evaluaciones que les permitan a los estudiantes elegir aquellas que más respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar su confiabilidad y validez.

Finalmente, se recomienda realizar dos preguntas básicas para monitorear y guiar el proceso de co-enseñanza: ¿Lo que estamos haciendo es bueno para ambos(as)? y ¿lo que estamos haciendo es bueno para nuestros estudiantes? (Murawski y Dieker, 2004: 58).

5. Enfoques de la co-enseñanza

Existen diversas tipologías respecto a los enfoques de co-enseñanza, pero lo importante es que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación. De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Hughes y Murawski, 2001).

En este trabajo se plantea una integración de las tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008). A continuación se describen las principales características de cada enfoque:

1. Co-enseñanza de observación. Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes. En particular, se plantea que esta observación debe tener un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.
2. Co-enseñanza de apoyo. Ocurre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. Villa et al. (2008) indican que este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. Sin embargo, se advierte que si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001).
3. Co-enseñanza en grupos simultáneos. Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo.

Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes.

4. Co-enseñanza de rotación entre grupos. En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. Se recomienda este enfoque para co-educadores principiantes.
5. Co-enseñanza 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.
6. Co-enseñanza en estaciones. Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, entonces los docentes instruyen al grupo siguiente con las adaptaciones que requiera. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente.
7. Co-enseñanza alternativa. Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.
8. Co-enseñanza 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 experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan 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, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.

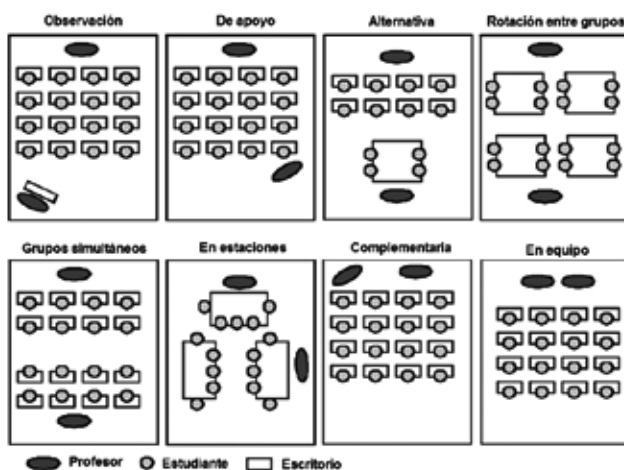


Figura 1. Enfoques de la co-enseñanza, elaborados en base a Friend et al. (2010).

6. Factores influyentes en la co-enseñanza y el trabajo colaborativo

La literatura indica varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales están la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de apoyo por parte de los administradores y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010).

Otro factor relevante es la cultura escolar, particularmente el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010). En Chile se han hallado indicios de que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

También dentro de la cultura, relacionado con el ambiente de trabajo y las percepciones de los docentes, están la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, solicitando y recibiendo colaboración (Araneda et al., 2008; Stuart, Connor, Cady y Zweifel, 2006); y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación (Sánchez, 2000). Particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre los profesionales, en donde un profesional es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar sus indicaciones (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, 2004).

Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa (Gavilán, 2004; Sánchez, 2000).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, existen elementos organizativos como una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008). También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo (Murawski y Dieker, 2004).

Respecto a la cultura escolar, destaca el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008), apoyando y sustentando una cultura colaborativa, en donde las decisiones surgen a partir del diálogo y el personal participa en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010). También se señala el desarrollo de actitudes y creencias individuales favorables a la colaboración. Se indica que los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer, 1999) y compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia (Villa et al., 2008). También se señala la construcción gradual de una relación profesional de colaboración, iniciada con un adecuado rapport y caracterizada por una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores. Se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004).

Además, es importante el desarrollo de habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004). En Chile se ha detectado la importancia de una relación de confianza y respeto entre los docentes en el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo (Rodríguez, 2012). Estos elementos son críticos y deben ser abordados con especial cuidado durante la implementación de la co-enseñanza.

7. Propuesta de implementación

La siguiente propuesta no constituye una receta sino un conjunto de lineamientos, recomendaciones y herramientas para la implementación de la co-enseñanza. Por ello, cada comunidad educativa tiene el deber de realizar las modificaciones pertinentes según los requerimientos de su realidad. Además, cabe recalcar que la co-enseñanza no se reduce al ámbito de los Programas de Integración Escolar, pues puede ser practicada en los equipos SEP, entre docentes de un mismo nivel, de diferentes niveles y de diferentes asignaturas, entre otras combinaciones. Es una adecuada estrategia para propiciar la transversalidad del currículum.

Esta propuesta utiliza como estructura el modelo de alineamiento operacional de Donoso (1998), centrándose en los procesos dentro de la organización escolar. Se ordena en cuatro etapas: planificación estratégica, estructuración de la organización, control del desempeño y gestión del mejoramiento.

7.1. Planificación estratégica

La co-enseñanza no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin. Por ello, en esta etapa se busca el alineamiento de esta práctica con los objetivos estratégicos y líneas de acción de la organización escolar, seleccionando aquellos que serán apoyados directamente por la co-enseñanza, favoreciendo de este modo el logro de las metas de aprendizaje. Se deben determinar las asignaturas, niveles y modalidades educativas que serán involucradas en la co-enseñanza.

En segundo lugar, se debe seleccionar al personal docente y no docente involucrado. Un elemento fundamental para que esta práctica sea exitosa es la voluntariedad de los participantes (Murawski y Dieker, 2004). Muchas investigaciones evidencian que cuando la co-enseñanza es forzada aumentan las probabilidades de fracasar. Incluso, cuando los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se debe realizar en forma graduada durante varios años y con el debido acompañamiento, formación y apoyo organizacional (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007). Junto a esto, se plantea que las personas deben tener un perfil profesional con características favorables al trabajo colaborativo. Por ejemplo, saber escuchar, tener empatía, ser flexible, demostrar iniciativa, estar abierto a nuevas ideas, manejar en forma constructiva los conflictos y resolver en forma creativa los problemas (Villa et al., 2008). También, al momento de formar los equipos de co-enseñanza es importante considerar los aspectos culturales, especialmente el que exista un sistema de creencias, valores y supuestos que favorezcan la colaboración y el reconocimiento del aporte que puede hacer cada miembro del equipo (Villa et al., 2008).

7.2. Estructuración de la organización

Esta etapa consiste en rediseñar la organización o parte de ella, de modo que sustente la práctica de la co-enseñanza. Esto debe hacerse en dos dimensiones: asegurando espacios para su puesta en práctica y conviniendo el logro de metas de aprendizaje (compromisos verticales) y definiendo los roles y responsabilidades de cada co-educador (compromisos horizontales).

Para asegurar los espacios se debe comprometer el apoyo del equipo de gestión de la organización educativa, estableciendo un horario semanal destinado a la planificación y evaluación de la co-enseñanza, coincidente entre los co-educadores, facilitando su cumplimiento mediante la contratación de esas horas y teniendo cuidado de no asignar otro tipo de tareas a los co-educadores en ese espacio. Por otro lado, también significa un compromiso de los co-educadores con el equipo de gestión, de utilizar esos espacios para las tareas asignadas y especialmente de lograr

las metas de aprendizaje establecidas para sus estudiantes. Respecto al funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, el Ministerio de Educación ha establecido la contratación de un mínimo de tres horas semanales, por curso, para los profesores de educación regular para el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2009 y 2012). Sin embargo, hay que cautelar que todos los co-educadores tengan ese espacio, ya que la normativa chilena no garantiza explícitamente esas horas para los educadores diferenciales y los demás profesionales.

En cuanto a los roles y responsabilidades, es importante que antes de iniciar el trabajo en las aulas se acuerden las funciones y tareas que corresponderán a cada miembro del equipo durante todo el proceso educativo, entendidas como una red de compromisos horizontales entre los miembros del equipo. Para ello se deben considerar los talentos y conocimientos de cada integrante (Villa et al., 2008), de modo que cada uno pueda aportar desde su área de experticia. A continuación se presenta una sugerencia de matriz para determinar roles y responsabilidades (tabla 2).

Es importante considerar que existen algunos roles estratégicos que deben ser acordados en forma equitativa para que exista una auténtica co-enseñanza: la determinación de los objetivos y metas de aprendizaje generales del curso, las normas, procedimientos disciplinarios y estrategias para manejar la conducta dentro del aula, y las estrategias de comunicación efectiva entre los miembros del equipo, especialmente la forma de comunicación entre los miembros del equipo frente a los estudiantes para transmitir una relación de igualdad. Además, es importante que el equipo determine si estos roles y responsabilidades serán permanentes o se irán rotando, la periodicidad con que se revisarán, y con cuánta frecuencia se comunicarán con los apoderados y el equipo de gestión del establecimiento. Finalmente se recomienda discutir en torno a cómo se mantendrá equilibrado el poder de decisión entre los miembros del equipo (Villa et. al, 2008).

Tabla 2. Matriz para determinar los roles y responsabilidades en la co-enseñanza. elaborada en base a Villa et al. (2008) con adaptaciones.

Roles y responsabilidades	Grado de responsabilidad		
	Nombre	Nombre	Nombre
Preparar las reuniones del equipo.			
Mantener un registro de los acuerdos y compromisos del equipo (ejemplo, llenado del Libro de Registro del Programa de Integración Escolar)			
Realizar el diagnóstico del curso			
Realizar el plan anual y confeccionar las planificaciones del curso.			
Elaborar y determinar las estrategias de adaptación curricular.			
Elaborar los Programas Educativos Individuales y/o Planes de Apoyo Individual.			
Realizar lecciones de apoyo para los estudiantes que requieran instrucción adicional (ejemplo, apoyo con especialistas en lenguaje y trabajo en aula de recursos).			

continúa...

continuación

Preparación de los recursos didácticos (software educativo, material didáctico y fungible, láminas, diapositivas, etc.).			
Seleccionar y preparar a los estudiantes tutores.			
Determinar las normas, procedimientos disciplinarios y estrategias para manejar la conducta de los estudiantes.			
Determinar las estrategias de comunicación efectiva entre los co-enseñantes.			
Diseñar los procedimientos e instrumentos de evaluación.			
Adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación.			
Comunicarse con el equipo de gestión del establecimiento.			
Comunicarse con otros profesionales o redes que colaboran con el equipo.			
Comunicarse con los padres y apoderados.			
Buscar información y literatura sobre nuevas estrategias didácticas.			

Grados de responsabilidad sugeridos:
 P= responsabilidad primaria / S= responsabilidad secundaria / E= responsabilidad equitativa / TD= aporte en la toma de decisiones.

Por otra parte, la adquisición de compromisos en el equipo de co-enseñanza no solo se da al inicio de su funcionamiento, sino que es permanente durante el proceso de enseñanza en la planificación cotidiana de las clases. Es por ello que el equipo debe re-estructurarse en forma permanente según los requerimientos de cada experiencia de aprendizaje. Para esto y considerando una forma de concretar el trabajo del equipo en la planificación curricular, se recomienda el siguiente modelo de planificación que debe ser adaptado a la realidad de cada organización (figura 2):

Unidad:..... Curso:..... Duración:.....
 Asignatura:.....
 Co-educadores:.....
Organización del aula (realizar un dibujo):

Clase	Objetivo de aprendizaje	Actividades de los estudiantes con (nombre co-educador)	Actividades de los estudiantes con (nombre co-educador)	Evaluación
1		Antes de la clase: Inicio: Desarrollo: Cierre:	Antes de la clase: Inicio: Desarrollo: Cierre:	
	Enfoque:	Después de la clase:	Después de la clase:	

Figura 2. Modelo de planificación curricular sugerido para la co-enseñanza.

7.3. Control del desempeño

Consiste en el monitoreo de los equipos de co-enseñanza, en relación a los compromisos verticales adquiridos con la administración del establecimiento (horario de trabajo colaborativo y resultados de aprendizaje) y horizontales al interior del equipo (roles y responsabilidades). Lo importante es que existan mecanismos que permitan contrastar los compromisos adquiridos con el desempeño y resultados del equipo.

Para monitorear y evaluar el funcionamiento del equipo de co-enseñanza se recomienda la utilización de procedimientos de autoevaluación y observación, como cuestionarios, encuestas, coaching, observaciones de clase y caminatas de aula, los cuales deben ser analizados y discutidos en las reuniones del equipo.

A continuación se presenta un ejemplo de escala abreviada de autoevaluación (tabla 3).

7.4. Gestión del mejoramiento

Consiste en corregir los desalineamientos del equipo de co-enseñanza respecto a los compromisos adquiridos tanto a nivel vertical como horizontal, detectados en la etapa de control del desempeño, actuando como retroalimentación para todas las fases anteriores.

Tabla 3. Escala abreviada de autoevaluación de la co-enseñanza, basada en la escala “Are We Really Co-Teachers” (Villa et. al, 2008).

Instrucciones: Rodee con un círculo el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.				
5	4	3	2	1
Siempre	Generalmente	A veces	Rara vez	Nunca
En nuestro equipo de co-enseñanza:				
5 4 3 2 1	1. Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.			
5 4 3 2 1	2. Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.			
5 4 3 2 1	3. Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo.			
5 4 3 2 1	4. Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase según las necesidades y beneficios para los estudiantes.			
5 4 3 2 1	5. Aseguramos que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.			
5 4 3 2 1	6. Compartimos la responsabilidad sobre la adaptación curricular y enseñanza diferenciada.			
5 4 3 2 1	7. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta.			
5 4 3 2 1	8. Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (por ejemplo, de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).			
5 4 3 2 1	9. Compartimos la responsabilidad de evaluar cada aprendizaje de los estudiantes.			
5 4 3 2 1	10. Nos retroalimentamos sobre nuestro desempeño en el aula.			
5 4 3 2 1	11. Comunicamos libremente nuestras opiniones.			
5 4 3 2 1	12. Tenemos un procedimiento para resolver diferencias de opinión y lo usamos para enfrentar problemas y conflictos.			
5 4 3 2 1	13. Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.			
5 4 3 2 1	14. Ambos/todos somos percibidos por los estudiantes como sus profesores por igual.			

El alineamiento vertical buscar corregir hacia el cumplimiento y uso apropiado de los tiempos asignados para la planificación y evaluación de la co-enseñanza, y especialmente el logro de las metas de aprendizajes. En cambio, el alineamiento horizontal busca clarificar y reprogramar los roles y responsabilidades entre los miembros del equipo, lo cual puede implicar la reasignación de roles, integrar un nuevo miembro al equipo o incluso cambiar a uno o varios de sus integrantes. También, el equipo directivo puede incorporar incentivos al equipo de co-enseñanza para mejorar su funcionamiento y los resultados de los estudiantes, como para reducir sus responsabilidades en otras tareas, simplificar algunos procedimientos administrativos y otorgar mayores tiempos para planificar, entre otros. Una adecuada forma de incentivar en forma indirecta la co-enseñanza es propiciar un buen clima de relaciones sociales, pues los vínculos interpersonales son un factor muy influyente en el éxito de cualquier equipo de trabajo (Graden y Bauer, 1999; Manso, 2002; Murawski y Dieker, 2004; Rodríguez, 2012).

Finalmente, es importante señalar que los equipos de gestión deben aprender a detectar cuándo los equipos de co-enseñanza son exitosos y utilizarlos como mentores para otros equipos con un desempeño menor, pero también determinar cuándo un equipo es insostenible y debe desvincularse.

Referencias

- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127.
- Consultora en estudios, asesorías y planificación en desarrollo local - CEAS Ltda. (2004). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y 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.
- Donoso, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista Abante*, 1 (1), 33-58.
- 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(2), 9-27.

- Gavilán, V. (2004). Integración de niños(as) con discapacidad mental, bajo la mirada del estudio etnográfico. *Paideia*, 37(4), 89-100.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Hughes, C. y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-203.
- Manso, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad Eafit*, 128(2), 79-86.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. y Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé*. Tesis de magister no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91(3), 55-77.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105(6), 313-321.
- Vance, A. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 58-74.