

Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia

Leading and Working Collaboratively for Educational Inclusion: Facilitators and Barriers to Co-teaching

María Verónica Leiva-Guerrero *, Camila Vásquez-Herrera, Nadyared Encalada Godoy, Javiera Huerta Escobar y Luisa Pereira Arroyo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN:

En el marco de un paradigma inclusivo, surge la necesidad de realizar codocencia con motivo de atender a las políticas educativas y a las necesidades del alumnado dentro de un aula regular. Sin embargo, estas políticas presentan dificultades en su transferencia hacia las prácticas docentes. Este artículo tiene por objetivo describir cuáles son los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia entre el/la profesor/a de educación especial y el/la profesor/a de educación básica en escuelas públicas chilenas. Para ello se plantea una investigación mixta cuali-cuanti, de tipo secuencial explicativa. Los resultados indican que los principales facilitadores son los aspectos actitudinales, trabajo colaborativo y apoyo de los equipos directivos con énfasis en un liderazgo pedagógico e inclusivo. Respecto de las barreras, surgen el tiempo, las capacitaciones y la falta de personal. Se concluye que el tiempo brindado por la legislación para hacer codocencia sería insuficiente, sin embargo, cuando un establecimiento cuenta con un líder con foco en lo pedagógico e inclusivo que acompaña la codocencia, ese tiempo es posible gestionarlo de manera que optimice y propicie su implementación en la escuela.

DESCRIPTORES:

Liderazgo, Inclusión, Codocencia, Trabajo colaborativo, Comunidad escolar.

ABSTRACT:

Within the framework of an inclusive paradigm, the need for co-teaching arises in order to meet the policies and educational needs of students in a regular classroom. However, these policies present difficulties in their transfer to teaching practices. This article aims to describe what are the facilitators and barriers to the implementation of co-teaching between the special education teacher and the basic education teacher in Chilean public schools. To do this, a quali-quantitative mixed investigation is proposed, of a sequential explanatory type. The results indicate that the main facilitators are attitudinal aspects, collaborative work and support from management teams. Regarding the barriers, time, training and lack of personnel arise. It is concluded that the time provided by the legislation to do co-teaching would be insufficient, however, when an establishment has a leader with a focus on the pedagogical that accompanies co-teaching, that time can be managed in a way that optimizes and encourages its implementation in school.

KEYWORDS:

Leadership, Inclusion, Co-teaching, Collaborative work, School community.

CÓMO CITAR:

Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada Godoy, N., Huerta Escobar, J. y Pereira Arroyo, L. (2024). Liderar y trabajar colaborativamente para la inclusión educativa: facilitadores y barreras de la codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065>

1. Introducción

En Chile, la organización del sistema escolar se encuentra regulado por la Ley General de Educación N° 20.370, la cual establece un sistema de naturaleza mixta, en el que incluye un sector público, cuya propiedad y administración es responsable del Estado, a través del Ministerio de Educación [MINEDUC] y un sector privado (MINEDUC, 2016),

si bien la reforma educacional ha intentado desmercantilizar la educación chilena, al menos en el discurso inicial, tanto las instituciones públicas como privadas siguen insertas en un sistema que mantiene mecanismos de mercado para la distribución de recursos, lo que tensiona la idea de inclusión. (Queupil y Durán, 2018, p. 14)

En la última década, las escuelas públicas han sido fuertemente intervenidas por la Agencia de Calidad de la Educación, quien evalúa y orienta el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de oportunidades educativas como establece la Ley 20.529 (MINEDUC, 2011). Seguido a esto, y con el propósito de plantear un sistema educativo que favorezca mayor equidad y una educación de calidad, se promulga la ley 21.040 (MINEDUC, 2017), que crea la Nueva Educación Pública (NEP) y la Dirección de Educación Pública (DEP) que establecen la desmunicipalización progresiva de la educación a través de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Cabe señalar, que desde la reforma educativa de los 80, la educación chilena no había experimentado un cambio estructural tan significativo (Palacios, Hidalgo, Suárez y Saavedra, 2020). Sin embargo, con la implementación de la nueva política pública, se hace necesario un análisis profundo que involucre a líderes escolares, estudiantes, profesorado y familias, entre otros actores clave. Además, se suma a este escenario, la complejidad derivada de los profundos cambios sociales que la ciudadanía y las escuelas han experimentado en sus formas de relacionarse y convivir. Este contexto presenta un desafío sustancial para los equipos directivos y docentes en las instituciones educativas, quienes deben adaptarse a esta nueva dinámica con una perspectiva integral.

Históricamente, la labor del profesorado ha estado marcada por la singularidad, siendo la pedagogía considerada, desde una perspectiva tradicional, como una profesión solitaria. Este enfoque implicaba que los docentes se desarrollaran de manera individual dentro de las aulas, llevando a cabo de forma aislada el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada asignatura. En el contexto chileno, se ha reconocido el aislamiento como una característica intrínseca a la profesión docente, lo cual, según indican Urbinay cols. (2017), podría generar dificultades importantes para la implementación efectiva del trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación.

Con la transición de paradigmas educativos, marcada por eventos significativos como el informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994, citado en Cruz, 2019), se fomenta la adopción del trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en el entorno escolar. Esta transformación impulsa la inclusión del estudiantado en un mismo establecimiento educativo, desdibujando la noción de la labor educativa como una actividad unipersonal. En este marco, la enseñanza se configura como un proceso educativo conjunto, en el cual colaboran diversos profesionales para enfrentar desafíos pedagógicos presentes en el aula.

Complementario a lo anterior, y en el marco de la Educación Especial, surge la necesidad de realizar codocencia para atender las necesidades educativas presentes en el aula regular, por lo que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Cruz, 2019, p.3).

La colaboración en el ámbito educativo se evidencia mediante diversas formas, siendo la codocencia o enseñanza compartida una de las más destacadas. Esta metodología implica la colaboración de dos o más educadores que se unen para impartir una asignatura en un mismo espacio, compartiendo responsabilidades en cuanto a la planificación, instrucción y evaluación (Gayol et al., 2023). Implica la búsqueda conjunta y continua de mejoras en las prácticas de enseñanza, así como un análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas, con la finalidad de potenciar los procesos de aprendizaje de todos los y las estudiantes e ir progresando en los niveles de desempeño integral.

Bajo esta perspectiva, el trabajo colaborativo puede abarcar a diversos participantes, incluyendo docentes de diferentes asignaturas y niveles educativos para integrar contenidos y enfoques pedagógicos, así como educadores de educación regular y especial, profesionales de apoyo, entre otros. Es importante considerar que en Chile, desde hace aproximadamente una década, se ha resaltado la codocencia como aquella dupla conformada por un docente de Educación Especial y un Docente de Educación Básica, regida por los Decretos 170 (MINEDUC 2010), que fija las normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales beneficiarios de subvenciones de Educación Especial, y el Decreto 83 (MINEDUC 2015), que establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que lo requieran. La codocencia entre estos docentes, al posibilitar la personalización de la enseñanza, amplía el espectro de apoyo para el estudiantado, facilita la identificación de necesidades individuales y agiliza la toma de decisiones en relación con el tipo de apoyo necesario, promoviendo así escenarios de aprendizaje adaptados a la diversidad del grupo.

En la actualidad, la codocencia se erige como una respuesta innovadora y esencial a un panorama educativo en constante cambio, pues tal como mencionan Marfán, Castillo, González y Ferreira, la codocencia “viene a romper con la tradicional autonomía docente en aula” (Margan et al., 2013, p. 29). Más allá de ser una simple colaboración entre docentes, se presenta como una oportunidad para fusionar conocimientos y experiencias, enriqueciendo el capital humano profesional en las instituciones educativas. Este enfoque va más allá de la tradicional división de roles, donde los educadores comparten la responsabilidad de instruir a los estudiantes, adaptando estrategias y métodos para satisfacer las diversas necesidades presentes en el aula.

La codocencia se distingue por fomentar la búsqueda de una eficacia pedagógica, aspirando alcanzar la creación de ambientes inclusivos donde cada estudiante se beneficie de la complementariedad de habilidades y conocimientos de los docentes involucrados. Por ello, constituye una herramienta poderosa para la personalización de la enseñanza y la construcción de entornos educativos adaptativos y enriquecedores (Abellán et al., 2021; Díaz et al., 2022; Gayol, 2023)

Las actuales políticas educativas chilenas han intencionado la concreción de un paradigma inclusivo en las escuelas (Duk y Murillo, 2016; Leiva, et al., 2019, Manghi et al., 2018; Quiroga y Aravena, 2018), con una serie de cambios en el sistema educativo, como la entrada en vigencia de los Decretos 170 (MINEDUC, 2010) y 83 (MINEDUC, 2015) y la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC,

2016). Sin embargo, las concepciones de los y las docentes y las características organizacionales de las escuelas no siempre son congruentes con dichas políticas (Rodríguez, 2014; Obando, 2016).

Debido a lo anterior, este artículo pretende describir qué barreras y facilitadores surgen en el ejercicio de la codocencia, desde lo que expresan docentes de educación básica y educación especial del primer ciclo de educación básica, y equipos directivos de establecimientos educacionales públicos, con el fin de aportar a la investigación sobre cómo mejorar las prácticas de trabajo colaborativo en las escuelas.

Las investigaciones existentes sobre el tema se enfocan en cómo la codocencia es un facilitador en el aprendizaje (Arriagada et al., 2021; Brantingler et al., 2005; Suarez-Díaz, 2015; Scruggs et al., 2007), sin embargo, con este artículo se quiere abordar, la codocencia como una práctica concreta para una educación inclusiva.

2. Revisión de la literatura

La codocencia ha sido materia de estudio tanto a nivel internacional como nacional. El ámbito internacional lleva más ventaja, puesto que el estudio sobre la codocencia ha tenido varias décadas de desarrollo” (Urbina et al., 2017, p. 2). De acuerdo con Cook y Friend (1995), la codocencia se define como *coteaching* (coenseñanza traducida al español), en donde dos o más profesionales imparten clases a un grupo diverso de estudiantes en un solo espacio físico. Cramer y cols. (2010), plantean la codocencia como la acción de enseñanza que comparten dos o más personas que implica una educación general y especial, trabajando juntas en el aula para satisfacer las necesidades de los y las estudiantes con y sin discapacidades y así todos y todas se vean beneficiados en su aprendizaje.

La importancia de contar con más de un docente en el aula para propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes también fue planteada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en las sesiones del Foro Político realizadas en New York en el año 2019, desde la perspectiva de una acción formativa que conduce a la inclusión social y el desarrollo pleno de su potencial.

2.1. Codocencia en el marco de la educación chilena

En la década de los sesenta, Chile se encontraba inmerso en un Paradigma Clínico o Modelo Biomédico en lo que respecta a la diversidad estudiantil, coexistiendo con un sistema educativo segregador que percibía la necesidad de apoyo como una patología a corregir. Además, la educación estaba moldeada por un sistema tipo mercado (Queupil y Durán, 2018; Villalobos y Quaresma, 2015), fomentando así la discriminación y la desigualdad entre las personas.

En el año 1978, con el informe de Warnock se origina el concepto de Necesidades Educativas Especiales y se establece que la educación es para todos y todas, transitando hacia un nuevo Paradigma inclusivo de la educación. Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (2004), señala que:

Este cambio de perspectiva incide en una concepción más amplia de la Educación Especial, que se asocia con la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, las visiones que consideran la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas comenzarán a confluir entendiendo que la educación especial debe ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población. (p. 3)

Sin embargo, y pese a los cambios legislativos orientados a un paradigma inclusivo, en la realidad chilena, la educación mantiene la segregación en escuelas especiales, cuyo propósito es atender estudiantes con necesidades de apoyo que no se abordan en un aula regular o que, en caso de hacerlo, se realiza de forma limitada. También existen establecimientos regulares que, aunque incluyen estudiantes con necesidades de apoyo, estos reciben una educación segregada, tanto en contenido como en el espacio físico donde se desarrollan, resultando así escuelas especiales dentro de establecimientos educacionales regulares, lo cual no se corresponde con un sistema educativo realmente inclusivo.

Lo anterior, es consecuencia de un enfoque homogeneizador del currículum y del proceso de enseñanza, a partir del cual en el Chile de los 90' se diseñaron y promulgaron decretos con planes y programas curriculares según el déficit de los estudiantes. De este modo, se generó un currículum paralelo para un grupo específico de la población, que ha limitado sus posibilidades de aprendizaje, ha impedido llevar a cabo procesos de certificación de sus estudios y, por tanto, ha inhibido la movilidad de estudiantes entre escuelas regulares y especiales (San Martín et al., 2017, p. 4).

Una medida concreta para progresar hacia la inclusión, desde los años 90, es la implementación de equipos de apoyo, enmarcados en los Proyectos de Integración Escolar (PIE), mediante los cuales se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales (Decreto N° 1/98 y N° 1300/02 MINEDUC, 2004, p.16).

La labor de estos equipos se lleva a cabo mediante la codocencia entre docentes de educación regular y especial, donde estos últimos no se limitan a labores de supervisión, apoyo exclusivo a un estudiante o entrega de sugerencias para el desarrollo de una clase, sino que participan activamente en todos los momentos de la sesión, compartiendo la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras et al., 2018). Cramer y cols. (2010) refuerzan lo expuesto anteriormente, agregando que es una ayuda complementaria para satisfacer las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad de un aula regular.

En este artículo se aborda la codocencia como el trabajo de enseñanza-aprendizaje, que se realiza en el aula regular, por la dupla conformada por un docente de educación básica y uno de educación especial.

2.2. Normativa de la codocencia en Chile

Como ya se ha expresado en Chile, la codocencia es regulada a través del Decreto 170 (MINEDUC 1010), con el fin de avanzar hacia un paradigma inclusivo. En su artículo 86 b, establece 3 horas cronológicas para trabajo colaborativo, coordinación y evaluación entre docentes de educación regular y educación especial. Además, el Artículo 89 menciona que:

“El programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones:

a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular.

b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular. (Decreto 170, 2010, p. 31)

En el año 2015, se produce un avance importante hacia un paradigma inclusivo con el Decreto 83, cuyo propósito es promover la participación y acceso de todos los

estudiantes a una educación de calidad a través de la diversificación de la enseñanza, brindando variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procesos de evaluación, lo cual demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo para responder a la diversidad de estudiantes. En este sentido propone a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual implica: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de motivación, ofreciendo al estudiantado un amplio rango de opciones para participar y aprender (CAST, 2008).

Para llevar a cabo esta tarea, se propone que los equipos directivos deben establecer “la implementación y seguimiento de medidas organizativas, que aseguren un tiempo y espacio protegido para el trabajo colaborativo, observación y retroalimentación de clases, entre otras, para apoyar el desarrollo de la formación docente enfocado hacia una educación más inclusiva” (Decreto 83, 2015, p. 34).

La aplicación de la normativa para implementar una real codocencia, que promueva mejores aprendizajes en la escuela, requiere el ejercicio de liderazgos directivos que la gestione, pues las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del profesorado, lo que se traduce en un adecuado o inadecuado desempeño pedagógico (Horn y Marfán, 2010)

2.3. Liderazgo para la gestión de la Codocencia en la Escuela

El liderazgo en el ámbito escolar ha sido un tema relevante en respuesta a las demandas actuales de la política pública. No obstante, la evidencia sobre prácticas directivas específicas para el desarrollo de escuelas inclusivas es limitada, a pesar de que se reconoce la importancia de los directivos en el contexto de la inclusión (MINEDUC, 2019; Valdés, 2022).

El líder escolar, según Valdés y Gómez-Hurtado (2019), la ENEP (2020) y Valdés y cols. (2023), es un agente crucial en la promoción de espacios educativos centrados en las relaciones intrapersonales y orientados hacia la transformación del entorno social. Esto demanda líderes escolares que demuestren saber profesional y disciplinario para consolidar procesos integrales. Dichos líderes se convierten en impulsores activos del cambio, guiando y motivando a la comunidad educativa hacia una visión de futuro con implicaciones socioculturales.

En la actualidad, y frente a los retos actuales de lograr aprendizajes de calidad desde un enfoque inclusivo (MINEDUC, 2020), se destaca la necesidad de un liderazgo integral que abarque capacitación pedagógica, modelos curriculares diversificados y prácticas orientadas a la reflexión-acción colaborativas, en aras de abordar la interculturalidad, el pluralismo religioso y condiciones sociales-económicas segregadoras (Jiménez y Valdés, 2021; MINEDUC, 2019; Valdés, 2022; Valdés et al., 2023).

El enfoque de liderazgo pedagógico e inclusivo emerge como un medio para el desarrollo de entornos que no solo reconozcan y celebren la diversidad, sino que también impulsen la equidad, accesibilidad y participación de cada estudiante. Asimismo, busca fomentar prácticas pedagógicas adaptativas y cultivar una cultura escolar inclusiva (Haddad, 2022; Jiménez y Valdés, 2021). Esto se refleja no solo en las políticas, sino en la creación de un ethos escolar que inspire la pertenencia y el apoyo mutuo, contribuyendo a un entorno propicio para el aprendizaje y desarrollo integral de todo el estudiantado.

A partir del análisis de la literatura especializada, se han identificado principios y acciones distintivos de los líderes escolares inclusivos (Causton y Theoharis, 2017; Dorczak, 2013; León et al., 2018; MINEDUC, 2020, 2023; Óskarsdóttir et al., 2020; Valdés, 2022; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Valdés et al., 2023), reconociendo la relevancia del liderazgo en la mejora escolar, la gestión educativa y su impacto en los logros académicos de los estudiantes (MINEDUC, 2019; Óskarsdóttir et al., 2020; Valdés et al., 2023). Se destaca además, la creciente atención al estudio del liderazgo escolar en el contexto de la diversidad cultural, los entornos sociales variados y las diversas convicciones éticas presentes en las escuelas contemporáneas (MINEDUC, 2019; Neves et al., 2023). Dentro de estos principios se encuentran los siguientes:

- *Trabajo colaborativo por sobre el individual:* implica la promoción de un sentido compartido de colaboración con todas las personas que forman parte de la escuela, alineados con los valores de su Proyecto Educativo Institucional y con los de equidad y justicia social.
- *Desarrollo profesional docente:* se propicia el fortalecimiento profesional y personal del profesorado, creando las condiciones y capacidades, y brindando la motivación necesaria para aumentar la capacidad de aprendizaje individual y en colaboración que transforme las prácticas pedagógicas y movilice el aprendizaje profesional con otros.
- *Mirada Sistémica de la Escuela:* implica apreciar la organización escolar desde una perspectiva holística, que entiende y valora la institución como un "todo" contextualizado en un entorno que influye en su quehacer, pero que también recibe influencias de lo que la organización realiza, sobre todo desde la perspectiva de una educación inclusiva (Guidi, 2022). Esto implica un sistema complejo de relaciones de apoyos profesionales específicos, familia, currículum, accesibilidad de espacios, conocimientos y convicciones de integración y justicia social (Castillo, 2021).
- *Gestión de Procesos Pedagógicos Inclusivos:* Se encarga de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje implementando iniciativas que mejoren y fomenten la coordinación en el proceso didáctico, como también establecer una visión audaz y clara de plena inclusión, fundamentada en la convicción de que todos los niños tienen la capacidad de aprender (Muñoz, 2018). Esto conlleva intencionar dentro del profesorado la promoción de valores como el respeto hacia el otro, la confianza relacional, la corresponsabilidad e interdependencia tanto a nivel pedagógico como organizacional.
- *Distribución del Liderazgo:* Visualiza el liderazgo como un proceso de desarrollo de poder distribuido y representativo, en el cual el empoderamiento no es resultado de una acción controlada por el líder, sino más bien un proceso gradual en el cual las personas asumen responsabilidades a medida que se van desarrollando, propiciando que sean los propios docentes quienes lideren el proceso de mejora.

Los atributos anteriormente descritos no son características únicas e inmodificables del quehacer directivo para la inclusión educativa. No obstante, dada la escasez de evidencia sólida y consensuada en cuanto a las prácticas concretas del liderazgo inclusivo, desde la colaboración de pares y la codocencia, se subraya la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor cómo los líderes pueden fomentar la inclusión en las prácticas pedagógicas del profesorado, considerando las particularidades de cada contexto educativo (Neves et al., 2023; MINEDUC, 2019).

2.4. Barreras y facilitadores en la implementación de la codocencia.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015) plantean que las barreras se constituyen por la interacción de las personas con su contexto político, cultural e institucional. En este sentido, la implementación de la codocencia presentaría diversas barreras para el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes.

La primera barrera identificada en la literatura es la ausencia de normativa hasta la creación del Decreto 170, por lo que era escasa la práctica de trabajo colaborativo entre docentes, con dificultades a la hora de integrar sus conocimientos, desarrollar relaciones profesionales y tener claridad de sus roles. Aunque este decreto contempla 3 horas cronológicas para la codocencia entre el docente de Educación Especial y de Educación Básica, diversos estudios coinciden (Muñoz et al., 2015; Obando, 2016; Rodríguez, 2014; Urbina et al., 2017) en que no se respetan estas horas en los establecimientos, o no es suficiente para llevar a cabo todos los momentos de preparación análisis, reflexión y retroalimentación que conlleva este proceso. De la misma forma, Muñoz y cols. (2015) mencionan que a pesar de los cambios en las políticas hacia una equidad educativa, esta no ha ido de la mano con cambios en las prácticas y concepciones de los docentes.

La segunda barrera se refiere al desequilibrio existente entre los roles de las personas que realizan codocencia, pues el docente de educación especial tiende a asumir un rol secundario y con enfoque asistencialista hacia el de educación regular, quien asume la función de conducir la clase, quedando cada uno muy ligado a su especialidad. Lo anterior evidencia la existencia de una concepción separada de la educación regular y la educación especial en el proceso de enseñanza aprendizaje del aula (Marfán et al., 2013; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017).

La tercera barrera se relaciona con otras variables como la falta de tiempos y de espacios para planificar y desarrollar la clase, organización escolar poco cohesionada, desconfianza o competitividad entre profesionales, presión por responder a pruebas estandarizadas y un Programa de Integración Escolar que se percibe como externo a la labor educativa de la escuela (Folch et al., 2019; Muñoz et al., 2015; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

No obstante, así como existen barreras para la implementación de la codocencia, también es posible encontrar situaciones que la facilitan, es decir factores que propician o hacen posible una plena ejecución de este tipo de trabajo colaborativo.

El primer elemento facilitador, identificado en la literatura, es el espacio dedicado para llevar a cabo la codocencia, tanto en términos físicos como temporales, es decir, la presencia de esta herramienta colaborativa en el aula se erige como un medio propicio para fomentar la inclusión educativa (Urbina et al., 2017). En este contexto, hay que destacar que el Decreto 170, no solo respalda la implementación de este proceso, sino que también proporciona el tiempo necesario (horas cronológicas) y fomenta la creación de espacios propicios para la colaboración.

Un segundo facilitador es el trabajo colaborativo entre la pareja pedagógica (docente de educación especial y docente de educación básica), que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues existe una relación de escucha mutua, y un diseño conjunto de estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, donde se nutre el capital profesional humano (Cotrina et al., 2017).

3. Método

Con el propósito de dar respuesta al objetivo sobre los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia entre la y el docente de educación especial y la y el docente de educación básica, se plantea una investigación mixta de tipo secuencial explicativa con dos fases; una cuantitativa y otra cualitativa de tipo descriptivo.

3.1. Participantes

Fase Cuantitativa

La selección de la muestra se realizó según la dependencia de los establecimientos de primer ciclo. Se seleccionaron los de dependencia pública, resultando una muestra de 232 escuelas. De cada escuela se consideró un directivo (director/a o jefe/a de Unidad Técnica Pedagógica), un/a docente de educación básica y un/a docente de educación especial. De estas 232 escuelas seleccionadas, dieron respuesta 29 centros con un total de 73 participantes.

Se presumió una tasa de respuesta baja debido a las condiciones sanitarias del momento, por lo tanto, se optó por un muestreo accidental o causal (Albert, 2007) puesto que el tamaño de la muestra se vio afectado por la posibilidad de acceder a ellos.

A continuación, se presentan las características generales de las escuelas participantes.

Tabla 1

Caracterización de escuelas públicas de educación básica participantes

Región	Cantidad de escuelas	Promedio Índice vulnerabilidad	Promedio de Matrícula	Simce 4° básico Promedio (Lenguaje - Matemáticas) 2018
Tarapacá	1	84,27	360	254,5
Antofagasta	2	81,00	1056	248
Atacama	1	91,48	750	222
Coquimbo	1	94,69	544	226,5
Valparaíso	9	93,13	182	225,1
O'Higgins	2	94,39	120	218,7
Maule	2	95,61	139	230
Biobío	2	96,02	550	232
Magallanes	1	84,60	164	244,5
Metropolitana	8	73,48	540	219,4
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>90,89</i>	<i>441</i>	<i>232</i>

Nota. Elaboración propia.

Fase Cualitativa

En la fase cualitativa participaron dos directivos, dos docentes de Educación Básica y dos docentes de Educación Especial de dos escuelas. A continuación se expone la distribución de las dos escuelas participantes (Tabla 2). Seguido de ello, se detallan las características de los participantes (Tabla 3).

Tabla 2
Distribución muestra entrevistas

Codocencia	Directivos	Profesores de EBA	Profesores EDE-EDI	Total
Escuela que implementa codocencia	1	1	1	3
Escuela que no impl. codocencia	1	1	1	3
<i>Total entrevistas</i>	2	2	2	6

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3
Caracterización participantes

Escuela	Región	Participantes	Género	Años experiencia profesional	Años experiencia escuela	Tiempo experiencia en trabajo de codocencia
1	Tarapacá	Director	Femenino	27 años	2 años	9 años
		Profesor EBA*	Masculino	-	-	-
		Profesor EDE-EDI	Femenino	19 años	2 años	3 años
2	Valparaíso	Director	Masculino	22 años	5 meses	13 años
		Profesor EBA	Femenino	4 años	2 años	2 años
		Profesor EDE-EDI	Femenino	20 años	2 años	4 años
<i>Total</i>	2	6	4 F – 2 M			

Nota. Elaboración propia.

3.2. Instrumentos

Fase Cuantitativa

El instrumento utilizado para recoger la información en la fase cuantitativa fue una encuesta (Flick, 2015), creada en Google Forms. La construcción de esta encuesta consideró preguntas objetivas que se construyeron a partir de la revisión bibliográfica acerca de codocencia, facilitadores y barreras.

Dicha encuesta contempló 10 preguntas objetivas distribuidas en tres secciones, 1) Perfil Encuestado (N=4); 2) Codocencia (N=4); y 3) Barreras y Facilitadores de la codocencia (N=2). En la Tabla 4 se presenta un ejemplo de pregunta por sección.

La validación de la encuesta fue realizada por dos profesionales, una experta en instrumentos de encuestas y otra en inclusión educativa, quien cumple el rol de coordinadora PIE en un establecimiento educacional. Una vez validado y corregido el instrumento, fue enviado a los y las directivos/as de los establecimientos mediante correo electrónico para su respuesta y distribución a los y las docentes del establecimiento educacional.

Tabla 4.
Ejemplo preguntas objetivas por sección de encuesta

Sección A Perfil	Sección B Codocencia	Sección C Barreras y Facilitadores de la Codocencia
Cargo:	En su establecimiento, ¿Se realiza codocencia entre el profesor de educación básica y profesor de educación especial? Marque una alternativa	¿Qué aspectos considera que facilitan la implementación de la codocencia? Marque los tres principales.
a) Directivo	a) Sí	a) Actitudinales
b) Profesor/a de Educación Básica/a	b) No	b) Trabajo colaborativo
c) Profesor de Educación Especial		c) Apoyo directivo
	En caso de ser su respuesta Sí, ¿Con qué frecuencia se realiza esta codocencia? Marque una alternativa.	d) Comunicación entre los equipos
	a) 1 vez al semestre	e) Planificación y Organización del proceso enseñanza aprendizaje del aula
	b) 1 vez al mes	f) Colaboración Equipo PIE
	c) 1 vez a la semana	g) Capacitación docente en codocencia
	d) Otro:	h) Manejo del Tiempo
		i) Personal de Apoyo
		j) Recursos Materiales
		k) Otro

Fase Cualitativa

La fase cualitativa pretendió profundizar, a través de la explicación de directores/as, y docentes de Educación Especial y de Educación Básica, en los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia en las escuelas, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada (Flick, 2015).

Para la aplicación de la entrevista se seleccionaron dos escuelas que voluntariamente quisieron participar de esta fase. Se consideró una escuela que realiza codocencia y otra que no. En cada escuela se entrevistó al director/a, un/a profesor/a de Educación Básica y un/a profesor/a de Educación Especial. Las entrevistas se diferenciaron para quienes declararon realizar codocencia, conteniendo 5 preguntas, y para quienes declararon no realizar codocencia, contemplando 3 preguntas, con el fin de dar respuesta al objetivo de esta investigación.

Preguntas Entrevistas a Escuela que realiza codocencia

1. ¿Cuál es la importancia que atribuye a la codocencia entre el profesor/a de Educación Básica y profesor/a de Educación Especial?
2. ¿Con qué propósito y cómo se implementa la codocencia en su escuela?
3. ¿Cómo se fomenta el trabajo colaborativo entre colegas desde sus roles como equipo directivo? ¿Cómo lo gestionan?
4. ¿Cuáles son las barreras que Ud. ha observado en la implementación de la codocencia en su escuela?
5. ¿Qué ha facilitado la implementación de la codocencia en su escuela?

Preguntas Entrevistas a Escuelas que no realizan codocencia

1. ¿Por qué no se ha implementado la codocencia entre el profesor/a de Educación Básica y profesor/a de Educación Especial en su escuela?
2. ¿Cómo evalúa usted el trabajo colaborativo en su escuela? ¿Qué acciones se realizan?
3. ¿Cómo se atiende a la diversidad de estudiantes en su escuela?

Por las condiciones sanitarias del momento, las entrevistas se hicieron mediante la herramienta virtual Zoom, donde se fijó día y hora para su realización, además de acordar su grabación en audio con previo consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

3.3. Análisis de resultados

Fase Cuantitativa

La información recolectada fue consolidada y sistematizada en una base de datos en Microsoft Excel para su tratamiento. Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas (tendencia central y distribución) siendo comparados a su vez con referentes teóricos. La sistematización de esta información se realizó en tablas de doble entrada; con un eje que contenía los datos descriptivos de los establecimientos y participantes y otro eje con información de las respuestas a las preguntas de la encuesta.

Fase cualitativa

La información se procesó a través de un análisis de contenido de tipo temático (Bardín, 1986), con el apoyo del software Atlas ti. Se consideraron tanto categorías deductivas como inductivas. Las primeras se derivarán de la literatura revisada y de los hallazgos de la etapa cuantitativa. Las categorías inductivas consideran los descubrimientos realizados en la etapa cualitativa (Mayring, 2000)

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados observados, siguiendo la metodología secuencial explicativa, es decir, primero se plantean los datos cuantitativos recogidos en encuesta, que posteriormente son profundizados con la información de la fase cualitativa, según los relatos de las y los entrevistados.

4.1. Facilitadores para el ejercicio de la codocencia

Al realizar el análisis cuantitativo de las respuestas a la encuesta sobre facilitadores para el ejercicio de la codocencia, podemos observar, en la figura 1, que los aspectos actitudinales (82 %) como disposición, compromiso de los profesores, respeto por el colega, profesionalismo del trabajo y aporte desde la especialidad de cada docente, constituyen aspectos fundamentales para la implementación de la codocencia en la escuela, pues implica un proceso de enseñanza colaborativo con un otro, en donde ambos ponen a disposición sus competencias profesionales para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

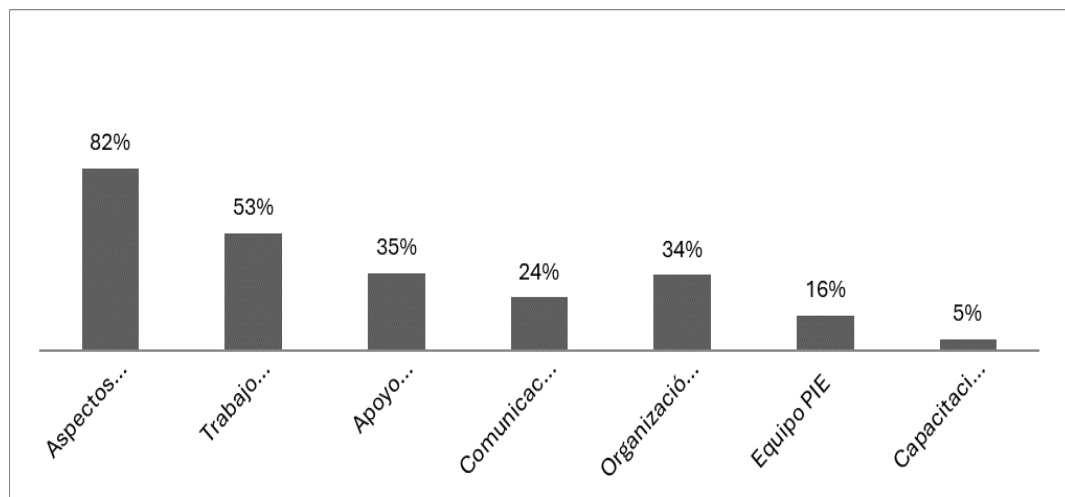
El segundo facilitador para la codocencia declarado, es el trabajo colaborativo (53 %), es decir, poder compartir y complementar prácticas de enseñanza entre los docentes, realizar planificaciones conjuntas y diseñar estrategias para atender la diversidad del aula. Esto favorecería el trabajo colegiado, como una acción apreciada desde las

capacidades que cada uno tiene para integrarse a un grupo de trabajo, donde se potencian ambos docentes al tener una mirada colectiva sobre las tareas a cumplir.

Un tercer factor facilitador de la codocencia en las escuelas es el apoyo del equipo directivo (35 %), es decir su gestión para generar tiempos, espacios y recursos que permitan hacer una codocencia contemplando momentos de planificación, implementación, evaluación y reflexión conjunta.

Figura 1.

Facilitadores para implementación de codocencia en los establecimientos.



Al profundizar desde la perspectiva cualitativa los facilitadores en el ejercicio de la codocencia, las docentes de educación especial señalan que esta permite un trabajo colaborativo que beneficia tanto al estudiantado como al profesorado, pues cumple un rol fundamental de modelado para los estudiantes, quienes al ver trabajar a los docentes de forma conjunta podrán replicar esas mismas estrategias para mejorar sus propios aprendizajes y habilidades. Así lo expresa una docente:

ya estaban acostumbrados a que la tía... fuera 2 veces a la semana y que estuviera en clases, que participará en clases y fuera una profe más y no es como que te vean ab la tía del PIE! y eso también va generando que los niños aprendan que si ven en los adultos en el fondo un trabajo colaborativo es que ellos pueden ir aprendiendo esas mismas estrategias. (EDE2)

Respecto del trabajo colaborativo, los entrevistados señalan que para que este se dé en el contexto de la codocencia, es fundamental la gestión que realizan los equipos directivos, para que realmente se pueda implementar un trabajo pedagógico compartido entre los docentes.

... yo creo que se hace un buen trabajo en los consejos de profesores, en los consejos de profesores cumple un rol fundamental nuestra jefa técnica, yo considero que tiene bastante experticia, ella trata de implementarlo, de levantar este tema (la codocencia) en los consejos de profesores. (D1)

De lo contrario se seguirá con un proceso aislado donde no existe intercambio de saberes y cada quien trabaja por su cuenta (Urbina et al., 2017), tal como lo expresa un directivo de una escuela:

uno se encuentra con docentes... nosotros mismos, yo soy profesor de castellano, que no fuimos educados en la codocencia, entonces fuimos educados en el asignaturismo, cada uno hace su asignatura, no comparte con los demás, el trabajo colaborativo también es un... es como un concepto declarado, bonito, pero todavía no practicado realmente ... (D2)

4.2. Barreras para el ejercicio de la codocencia

Respecto de las barreras para la codocencia surge el tiempo (48 %), para planificar clases entre los docentes, coordinarse, reunirse y disponer de mayor cantidad de horas de contrato para realizar trabajo colaborativo e implementar la codocencia.

Otra barrera serían los actores de la comunidad educativa (35 %), los encuestados indican que los estudiantes, en términos de su asistencia a clases, matrícula en los cursos, y el alto porcentaje de ellos con necesidades educativas especiales, dificultarían la implementación de la codocencia. Otro actor de la comunidad serían los docentes, ya que el egocentrismo académico y la falta de compromiso entorpecerían los procesos de trabajo conjunto entre pares.

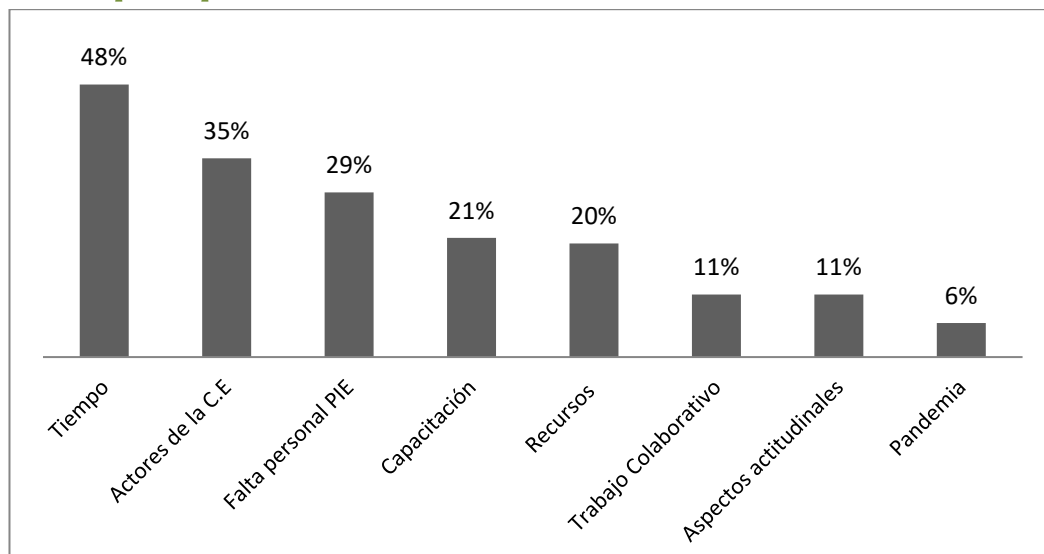
Los apoderados por su parte no creen en este tipo de prácticas educativas, y muchos están ausentes de la labor educativa de sus pupilos. Este aspecto, no es menor y deben buscarse estrategias para atraer a los padres a las escuelas, desde su rol de apoyo al proceso formativo. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile señala la importancia de la participación de los padres en la construcción de una escuela inclusiva. Esta participación favorece la pertenencia y sentido de integración de los niños y niñas a la comunidad escolar, ya que sus padres pueden participar de estos procesos. Además, deben fomentarse los apoyos que los padres entregan directamente a sus hijos, luego de los horarios de clases establecidos (Mineduc, 2013, p. 37).

Finalmente, los equipos directivos de las escuelas no logran realizar una gestión pedagógica con foco en los aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, no otorgan a la codocencia la importancia que tiene en estos.

La tercera barrera mencionada es la falta de personal PIE en las escuelas (29%), la alta inasistencia de los docentes que conlleva la desarticulación de la dupla para hacer reemplazos, la rotación del equipo de aula, la falta de docentes para reemplazar en el aula, y el déficit de personal PIE respecto a la cantidad de cursos en la escuela.

Una cuarta barrera es la capacitación docente (21 %), debido a la falta de conocimientos entre las y los docentes sobre codocencia, baja oferta de cursos de perfeccionamiento en la temática y un enfoque más teórico que práctico en los cursos ofrecidos (ver Figura 2). Al respecto, la investigación realizada por Arriagada y cols. (2021), muestra la escasa existencia de conocimientos de los docentes sobre el concepto y tipos de codocencia aplicables en las aulas, como apoyo directo en los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

Figura 2.

Barreras para implementar la codocencia en los establecimientos.

Al profundizar sobre las barreras en el ejercicio de la codocencia, se señala que no existe el tiempo suficiente para realizar esta actividad pedagógica. Debido a que su gestión e implementación implican la planificación, implementación, reflexión y evaluación. Los docentes no cuentan en sus contratos con horas extras asignadas para realizar esta labor. Su carga horaria implica una distribución de 65% para actividades propias de clases en el aula, y un 35 % para gestión de la enseñanza. Pero dentro de este 35% están otras actividades como consejos de profesores, atención de apoderados, reuniones, planificación de clases, entre otras, no quedando tiempo para la organización y realización de la práctica de codocencia. Esto se evidencia en la siguiente expresión de un directivo:

Osea, de partida no hay tiempo para la codocencia, la normativa dice... que tienes en este momento el 65 35, el 35% son programadas no lectivas y de ahí por lo general los colegios sacan el consejo de profes, las reuniones y de ahí hay un 45% de ese 35% que hay que respetar para el profesor para que planifique y evalúe que es infimo, ósea estamos hablando nada y encima de eso ahí hay que colocar la codocencia entonces no está ese espacio, ese tiempo para... te vuelvo a la analogía, para hacer amistad hay que tener tiempo. (D2)

Por tanto, a pesar de estar normado el tiempo destinado para la codocencia (Decreto 170), este no alcanza o es distribuido de manera insuficiente. El tiempo, entonces se torna como un aspecto fundamental para trabajar de forma colaborativa.

Obviamente nosotros tenemos que adecuar nuestros tiempos, si hubiera más tiempo... en tres horas igual es súper poco, como te digo yo, yo voy a las salas y en momentos libres trato de encontrar ahí alguna profesora que este ahí trabajando o cambiando de estudiante, y ellas me apoyan, pero si yo no tuviera esa facilidad, tres horas sería muy poco como te digo. (EBA2)

Al consultar sobre los actores de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, apoderados y equipos directivos) acerca de las barreras para la codocencia, se manifiesta que no se cuenta con docentes suficientes para atender la cantidad de estudiantes del aula, esto dificulta poner en práctica actividades como la codocencia,

son pocos los integrantes y varios los estudiantes, lo que afecta poder realizar codocencia. (EBA1)

Respecto a las capacitaciones, tanto directivos como docentes, aluden al bajo impacto que tienen estas en los cambios de prácticas de los docentes, por tanto, no se aplicarían aprendizajes en lo que respecta a la codocencia, como se observa en la siguiente cita:

Bajo impacto que tienen las capacitaciones y es por lo mismo porque los profes van no más a escuchar y después que llegan al colegio no se implementa, no se hace nada, simplemente queda ahí y en tu currículum que estuviste ahí en la capacitación. (D2)

Al no ser instaurada esta capacitación como una práctica hacia la codocencia, se transforma en una barrera influyendo también en los aspectos actitudinales.

Finalmente, sobre la barrera de falta de personal PIE para poder realizar codocencia, se observa que estos especialistas no serían suficientes para implementar dicha acción en las escuelas:

Primero hay que tener otra educadora diferencial porque yo no doy abasto, eso es lo primero, porque en realidad claro, yo no puedo hacer codocencia ni con prekínder, kínder ni primero” porque esos niños están integrados por lenguaje y ahí le corresponde a la T.O y al fono, pero claramente si tuviera más tiempo podría ir apoyando procesos pedagógicos de esos niveles. (EDE2)

Es interesante observar que siete de las ocho barreras expuestas para desarrollar la codocencia tienen relación con la gestión y liderazgo de los directivos de las escuelas, quienes presentan dificultades para gestionar la cultura escolar, los tiempos, los recursos humanos, y el desarrollo profesional docente, entre otros. Así lo expresa un Directivo:

No se ha realizado codocencia porque como equipo somos todos nuevos, además del poco tiempo, la cultura del colegio era de una permisividad extrema con la dirección anterior, se suspendían clases por nada importante, hasta por un matrimonio que se realizó por parte de un docente, partidos de fútbol entre profesores, fiestas, la cultura era celebración se pasaba bien, por lo que cambiar una cultura tan arraigada no se realiza de un día por la mañana, que la codocencia no tuvimos tiempo. (D1)

Finalmente, queda en evidencia la importancia de líderes que gestionen un liderazgo inclusivo y pedagógico, con foco en los aprendizajes y desarrollo integral de los/as estudiantes y del profesorado.

5. Discusión y conclusiones

A la luz de lo expuesto podemos concluir que desde el análisis textual se pudo observar que la voluntad, compromiso y actitudes que manifiestan las y los docentes facilitan el proceso de codocencia llevado a cabo en las escuelas. Entendiendo que la codocencia es entre personas, y las relaciones personales dependen de esos factores, esto puede condicionar la realización óptima del proceso. En este sentido la voluntariedad del proceso es esencial para que este tenga éxito (Cotrina et al., 2017; Obando, 2016; Rodríguez y Ossa, 2014), ya que si los docentes lo perciben como una actividad impuesta se genera resistencia trabajo colaborativo (Marfán et al., 2013).

Para instalar un trabajo colaborativo real en las escuelas, es de suma relevancia crear conciencia en todo el profesorado sobre los beneficios de contar con un docente de educación especial en el aula que favorezcan el desarrollo de aprendizajes integrales en todos los estudiantes del aula y especialmente de quienes que enfrentan barreras al aprendizaje y participación.

A su vez, el apoyo por parte de los equipos directivos facilita la implementación de la codocencia, ya que son quienes deben motivar y crear las condiciones necesarias para

su implementación, desde una mirada compartida sobre sus implicancias en los aprendizajes y el desarrollo integral de los y las estudiantes. En este sentido como plantea el estudio de Marfán y cols. (2013) un trabajo articulado entre el Programa de Integración Escolar (PIE) y los equipos directivos da mayor estabilidad y legitimidad al trabajo entre docentes y profesionales del PIE. En los casos de escuelas donde los equipos directivos no se involucran ni acomodan la estructura escolar, el PIE es visto como un programa externo que opera en la escuela y no como parte de las definiciones clave de esta.

Lo anterior, es congruente con lo que plantea Obando (2016) acerca de que la organización educativa debe brindar el marco y el ambiente para el fortalecimiento y evolución de la codocencia. Además, de requerir apoyo administrativo y condiciones contextuales que faciliten el trabajo colaborativo para el trabajo pedagógico de codocencia (Urbina et al., 2017).

Respecto al tiempo que se emplea para el proceso de codocencia, este solo responde a lo que obliga la normativa chilena, sin embargo no es respetado por las escuelas. Además, es insuficiente para implementar colaborativamente todos los momentos que implica la codocencia: planificación, implementación, evaluación y reflexión, por lo que, finalmente, los apoyos en el aula no son efectivos (Muñoz et al., 2015).

En este escenario se hace necesario recurrir a espacios informales para coordinar entre docentes y trabajar colaborativamente. Esto puede generar que una práctica beneficiosa se transforme en una carga laboral negativa, vista como trabajo “extra” (Marfán et al., 2013) o que se prefiera el trabajo individual (Muñoz et al., 2015). Es por esto por lo que se hace necesario que exista un tiempo administrativo establecido para la codocencia, ya que uno de los hallazgos de la revisión de literatura de Obando (2016) es que ese tiempo debe ser respetado por los miembros del establecimiento, debido a que en la práctica existen interrupciones que intervienen en la eficacia de la codocencia.

Por otra parte, la falta de capacitaciones orientadas a la codocencia se transforma en una barrera, ya que se desconoce lo que involucra este proceso y la importancia para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Al respecto, Obando (2016) señala que se debe considerar la preparación y desarrollo profesional de los docentes que participan del proceso de codocencia, con el fin de tener una experiencia de formación que los enriquezca profesionalmente para potenciar y favorecer la práctica de la codocencia, de modo que ambos se puedan nutrir mutuamente.

Es relevante destacar que la legislación chilena, a través de la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece a contar del año 2017 un incremento progresivo de horas no lectivas de los docentes para labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo, entre otras. Además, el Decreto 170 en su Artículo 86 c, establece el desarrollo de capacitaciones y perfeccionamiento docente para su desarrollo profesional. Estas deben impartirse “como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales” (Decreto 170, 2010, p.30). No obstante, de acuerdo con este estudio se observa que la implementación de estas normativas tendría un desarrollo incipiente en la práctica en estas escuelas.

Podemos señalar que Chile se encuentra en una transición entre paradigmas, que permea sus legislaciones y trascienden a la práctica de las escuelas. En este sentido, se omite que la diversidad y necesidades de apoyo se encuentran en todos los estudiantes y que todos se ven beneficiados del apoyo de un equipo multidisciplinario, más aún con un equipo docente que trabaje bajo la modalidad de codocencia.

Finalmente, este estudio, aunque tiene como limitante haber sido realizado en tiempos de pandemia por COVID-19 y las dificultades que generó en el trabajo de campo, invita a las comunidades escolares a reflexionar y gestionar una enseñanza más centrada en los estudiantes, propiciando la participación, la comunicación, el trabajo colaborativo, el acompañamiento docente, y la gestión del tiempo centrada en el aprendizaje. Esto es de gran importancia, dados los retos que enfrentan las escuelas para conocer y comprender una sociedad altamente complejizada, que debe responder con urgencia a las migraciones, al desarrollo sostenible, las desigualdades, debido a una sociedad de mercado, el retroceso democrático, la polarización social, la contaminación ambiental, el desequilibrio ecológico, y el deterioro de los vínculos del afecto y el cuidado. En este sentido, estamos ante la emergencia de tomar como eje central el significado del acto moral que suponen los procesos que llevan a cabo las escuelas para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Arriagada, C., Jara, L. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Brantingler, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195- 207.
<https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Cast. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Cast.
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Causton, J. y Theoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Coggiola, P. y Henríquez, V. (2018). *El trabajo de la co-docencia para el aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Básica*. [Tesis para Optar al Grado de Licenciatura en Educación]. Santiago de Chile.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Contreras, P., López, Y., Muñoz, M. y Solar, K. (2018). *La co-enseñanza en la eliminación de barreras en el aprendizaje de estudiantes con NEE de primer ciclo básico pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de Santa Cruz*. [Tesis para optar al título de profesor en educación diferencial con mención en trastornos específicos del lenguaje oral, licenciado en educación]. Santiago de Chile.
- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>

- Cramer, E., Liston, A., Nevin, 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).
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la declaración de salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Díaz, R, Droguett, A, Huentecura, C, Muñoz, M, y Piñeiro, J. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. *Studies in Inclusive Education*, 18. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_5
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. INICO.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Folch, C., Capdevila, R. y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Gayol, L., Sandoval, M, y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la co-docencia: la visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 17(1), 111-122. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Guidi, F. (2022). La comprensión de la realidad en el líder escolar: una aproximación desde el pensamiento sistémico. En M. V. Leiva y F. Guidi (Eds.), *La formación de directivos escolares: Una mirada desde la interdisciplinariedad*. (pp. 13-30). Altazor.
- Haddad, B. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 55-78. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Leiva, M. V., Gairin, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- León, M., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-36. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Mineduc.
- MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Programa de Educación Especial.
- MINEDUC. (2010). *Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*.
- MINEDUC. (2011). *Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización*. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. División De Educación General Unidad De Educación Especial.
- MINEDUC. (2015a). *Ley N°20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido, prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*.
- MINEDUC. (2015b). *Decreto N°83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con*.
- MINEDUC. (2016a). *Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación. Reporte nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2016b). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. 1 de abril de 2016.
- MINEDUC. (2017). *Ley 21.040. Crea el sistema de Educación Pública*. 16 de noviembre de 2017.
- MINEDUC. (2019). *Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos, herramienta 2*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020). *Primera estrategia nacional de educación Pública*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2023). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales* (1 ed.). División de Educación General, Área de Liderazgo y Gestión para la mejora educativa
- Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Neves, C., Almeida, A. y Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: : Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Obando, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la co-docencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107. <https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* ONU:
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. y Florian, L. (2020). Inclusive School leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N. y Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54. <https://doi.org/10.1590/198053146449>
- Queupil, J. y Durán, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 221-222.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. y Mc Duffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Warnock, H.M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Office. London.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. <http://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634>

Breve CV de los autores

María Verónica Leiva-Guerrero

Profesora de Educación Básica y Licenciada en Educación por Universidad de Playa Ancha, Chile. Postítulo en Procesos Pedagógicos Mención Gestión Curricular por Universidad Santiago de Chile, Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular, Jornada Completa en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinadora Comité de Área de Carrera de Educación Básica, Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Ha desarrollado investigaciones y publicaciones en el ámbito de las políticas, liderazgo y gestión de organizaciones escolares, y del currículum y la evaluación en la educación superior. Email: veronica.leiva@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

Camila Vásquez-Herrera

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación, Magíster en Educación mención Evaluación Educacional y Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Diferencial del Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso. Se desempeñó como coordinadora académica en el Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la PUCV. Becaria ANID en estudios de Magíster Nacional. Su línea de investigación y desarrollo es la gestión curricular en el nivel de la educación escolar, donde se ha desempeñado como coordinadora PIE y Jefe de Unidad Técnica Pedagógica. Email: camila.vasquez@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-9235-279X>

Nadyared Encalada Godoy

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades del Aprendizaje y Licenciada en Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educadora Especial en Colegio Básico Lorenzo Baeza Vega, en Isla de Pascua, Chile, donde se ha desempeñado desde el año 2021. Ha participado como investigadora y ayudante en Proyectos Fondecyt, grupo de investigación en Altas Capacidades. Entre los años 2019 y 2021 participó como ayudante de investigación en el Programa Sumo Primero en Terreno del Ministerio de Educación de Chile. Email: nadyared@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-4040>

Javiera Huerta Escobar

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades de Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Especial en Escuela Rural Multinivel, Temuco. Asesora educacional en liderazgo y gestión pedagógica. Docente Universitaria, Fue ayudante de asignatura en la carrera de Educación Especial de la PUCV y del Programa Sumo Primero en Terreno del MINEDUC_PUCV. Su línea de investigación es la inclusión, gestión y liderazgo escolar. Email: javiera.huerta.e@mail.pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0989-9695>

Luisa Pereira Arroyo

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades de Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Especial en un establecimiento educacional de la comuna de Alto Hospicio, Región de Tarapacá. Docente Mentora CPEIP. Su línea de investigación es la inclusión y mentoría. Email: luisa.pereira.a@mail.pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9005-0233>